

TAINÁ NÍNIVE SOARES GUERRA DE OLIVEIRA MARTINS

ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO:

***UM ESTUDO SOBRE O USO PÚBLICO DO ORAL EM CONTEXTOS
ESCOLAR E EXTRAESCOLAR***

BELO HORIZONTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

2017

Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins

ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO:

***UM ESTUDO SOBRE O USO PÚBLICO DO ORAL EM CONTEXTOS
ESCOLAR E EXTRAESCOLAR***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e textualização em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

FEVEREIRO DE 2017

M386o

Martins, Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira.

Oralidade como objeto de ensino [manuscrito] : um estudo sobre o uso público do oral em contextos escolar e extraescolar / Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins. – 2017.
197 f., enc. : il., fots., tabs., grafs., p&b.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 161-165.

Apêndices: f. 166-181.

Anexos: f. 182-198.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Segundo grau) – Teses. 2. Oralidade – Teses. 3. Linguística textual - Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

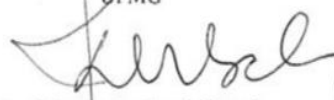
**ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO:
UM ESTUDO SOBRE O USO PÚBLICO DO ORAL EM CONTEXTOS
ESCOLAR E EXTRAESCOLAR**

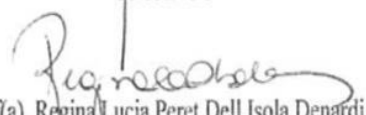
TAINÁ NINIVE SOARES GUERRA DE OLIVEIRA MARTINS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Delaine Caetano Bicalho - Orientador
UFMG


Prof(a). Dorotea Frank Kersch
UNISINOS


Prof(a). Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi
UFMG

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2017.

Dedico este trabalho ao meu esposo Halley, meu porto seguro, pela compreensão da ausência e imensurável apoio emocional, essenciais para a conclusão desta etapa.

E ao meu filho, Benjamim, bênção preciosa que me deu força para terminar a jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade, por ser auxílio, força e sabedoria e por cumprir mais essa promessa em minha vida.

À minha estimada professora e orientadora Delaine Cafiero, pela competência, firmeza, disponibilidade e docilidade dispensadas neste trabalho. Eu nunca conseguiria sem você!

Aos meus pais, Cida e Soares, por todo amor, confiança em minha capacidade e felicidade em compartilhar minhas conquistas. Obrigada por todo o apoio e orações!

À minha avó, Conceição, e à minha tia, Lucélia, que sempre me acompanharam e torceram por meu sucesso.

À Escola de Formação Gerencial de Itabira, docentes e funcionários, por me abrirem os olhos empreendedores para o mundo da pesquisa, por serem corpus, experiência e, sobretudo, pela confiança em meu trabalho.

Aos queridos alunos que participaram da pesquisa e ansiaram por sua realização.

Ao querido amigo, Jairo Carvalhais, por toda ajuda e incentivo.

À Fernanda Bretas, que sempre ouviu meus relatos de pesquisa com brilho nos olhos.

À Isabela Bartholomeu por dividir seus conhecimentos e me auxiliar nas análises.

A todos os amigos, pelas orações e apoio constante, em especial, Nati e Tamila, por serem minhas irmãs.

À banca examinadora, Regina Dell'Isola e Dorotea Kersch, pela leitura atenta deste trabalho e pelas excelentes contribuições feitas para o seu progresso.

A todas as pessoas que acompanharam a defesa desta dissertação, pelo apoio emocional.

Às diversas vozes desta pesquisa, autores, pesquisadores e mestres pela contribuição acadêmica e inspiração.

“O risco que se corre ao ouvir uma argumentação [oral] é ter, eventualmente, de se modificar a si mesmo”. Johnstone (1992)

RESUMO

Por meio desta pesquisa, verificamos como alunos de Ensino Médio conseguem aprender e entender as adequações necessárias no oral em situações de uso público da linguagem e até que ponto atividades sistematizadas num projeto de intervenção contribuem para que ampliem suas capacidades de linguagem. Ademais, buscamos entender em que medida o contato extraescolar com a oralidade influencia a produção oral em exposições de trabalho dentro da escola. A hipótese é de que o aluno, que com frequência tem contato com o oral público fora da escola, torna-se mais competente na produção oral dentro dela. A pesquisa ancora-se em autores como Kleiman (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Guimarães e Kersh (2014), bem como Cristóvão e Stutz, (2011). É do tipo aplicada qualitativa, pois buscamos analisar a prática docente de modo a entender os resultados obtidos por meio do processo de ensino/aprendizagem com alunos do Ensino Médio. Mas, conta também com alguns dados quantitativos que ajudam a colocar em evidência pontos para análise da prática pedagógica. Analisamos por meio de que atividades o professor pode ensinar a produção de gêneros orais com uso público, a fim de mobilizar variadas capacidades de linguagem, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Cristóvão e Stutz (2011), e tornar o aluno apto a produzir textos orais, conscientes das exigências e adequações frente à situação de comunicação. Os dados evidenciam que os grupos extraescolares pesquisados, com os quais os alunos têm contato frequentemente com a linguagem oral, exercem relevante influência no desempenho oral do estudante em sala de aula. Os resultados obtidos evidenciam ainda que o ensino sistemático do oral, quando pautado pela prática social do aluno, promove significativo avanço nas produções dos alunos, fazendo-os mobilizar capacidades de linguagem de maneira equilibrada.

Palavras-chave: Oralidade; ensino; gêneros orais; práticas de linguagem; capacidades de linguagem.

ABSTRACT

Through this research, it has been verified how High School students are able to learn and understand the necessary adjustments in the use of oral expression in situations of public use of the language and also the extent to which systematized activities in an intervention project may contribute to increase their language skills. In addition, it has been sought to understand to what extent out-of-school contact with orality influences oral production in work exhibitions within the classroom. The hypothesis is that the student who often employs the public uses of oral language out of school becomes more competent in using it in the classroom. The research sought support in authors such as Kleiman (2007), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Guimarães & Kersh (2014), as well as Cristóvão & Stutz, (2011). It is an applied qualitative research, since it has intended to analyze teaching practices in order to understand the results obtained through the teaching/learning process with high school students. However, it also contains some quantitative data that helped highlight important points for the analysis of pedagogical practice. The research analyzes activities through which teachers can instruct the production of oral genres with public use in order to mobilize varied language abilities, based on Dolz & Schneuwly (2004), Cristóvão & Stutz (2011), and make the students able to produce oral texts, being aware of the requirements and adaptations to different situations of communication. The data show that the out-of-school groups surveyed, in which students often have contact with oral language, exert a relevant influence on the students' oral performance in the classroom. The results also evidence that the systematic teaching of oral expression, when guided by the social practice of the student, promotes a significant advance in his/her production, making them mobilize language skills in a balanced way.

Keywords: Orality; teaching; oral genres; language practices; language abilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Divisão dos grupos com/sem participação extraescolar.....	72
Diagrama 2 e 3 – Detalhamento da divisão dos grupos de T1 e T2.....	73
Figura 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	46
Figura 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	46
Figura 3 – Traços linguísticos.....	47
Figura 4 – O modelo didático do gênero.....	52
Figura 5 – A sequência didática.....	55
Figura 6 – Projeto didático de gênero.....	60
Figura 7 – Imagens de seminários.....	89
Figura 8 – Atividade do módulo 1.....	95
Figura 9 – As operações da produção textual.....	102
Gráfico 1 – Situações formais das quais o grupo A participa.....	75
Gráfico 2 – Situações formais das quais o grupo B participa.....	75
Gráfico 3 – Situações informais das quais o grupo A participa.....	77
Gráfico 4 – Situações informais das quais o grupo B participa.....	78
Gráfico 5 – Participação em grupos extraescolares / T1 e T2.....	78
Gráfico 6 – Grupos extraescolares.....	79
Gráfico 7 – Ações realizadas pelo Grupo A na escola.....	80
Gráfico 8 – Ações realizadas pelo Grupo B na escola.....	81
Gráfico 9 – Frequência da dificuldade do Grupo A com o oral.....	81
Gráfico 10 – Dificuldades do Grupo A no uso da língua oral.....	82
Gráfico 11 – Motivos para a dificuldade do Grupo A.....	82
Gráfico 12 – Frequência da dificuldade do Grupo B com o oral.....	83
Gráfico 13 – Dificuldades do Grupo B no uso da língua oral.....	83
Gráfico 14 – Motivos para a dificuldade do Grupo B.....	84
Gráfico 15 – Diferença entre situações comunicativas – Grupo A.....	84

Gráfico 16 – Diferenças entre situações comunicativas – Grupo B.....	85
Gráfico 17 – Justificativas do Grupo A para a diferença entre as situações comunicativas.....	85
Gráfico 18 – Justificativas do Grupo B para a diferença entre as situações comunicativas.....	86
Gráfico 19 – Concepção de oralidade do Grupo A.....	87
Gráfico 20 – Concepção de oralidade do Grupo B.....	87
Gráfico 21 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo A – T1.....	143
Gráfico 22 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo A – T1.....	144
Gráfico 23 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 3º grupo A – T2.....	145
Gráfico 24 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo B – T1.....	147
Gráfico 25 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo B – T1.....	148
Gráfico 26 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo B – T1.....	149
Gráfico 27 – Comparação das CL nos grupos A – produção inicial.....	151
Gráfico 28 – Comparação das CL nos grupos A – produção final.....	151
Gráfico 29 – Comparação da % das CL por turma.....	154
Tabela 1 – Identificação das turmas e dos grupos.....	72
Tabela 2 – Comparação das observações na primeira produção dos alunos (T1/T2).....	92
Tabela 3 – Divisão dos grupos em T1.....	107
Tabela 4 – Divisão dos grupos em T2.....	118
Tabela 5 – Comparação das CL mobilizadas pelos grupos A em frequência absoluta.....	145
Tabela 6 – Comparação das CL mobilizadas pelos grupos B em frequência absoluta.....	149
Tabela 7 – Detalhamento dos grupos extraescolares.....	150
Tabela 8 – Comparação da quantidade de CL por turma.....	153
Quadro 1 – Operações textuais e capacidades de linguagem.....	103
Quadro 2 – Operações referentes à organização externa da SD.....	105

Quadro 3 – 1º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	107
Quadro 4 – 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	109
Quadro 5 – 1º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	112
Quadro 6 – 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	115
Quadro 7 – GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	118
Quadro 8 – GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos.....	123
Quadro 9 – 1º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	127
Quadro 10 – 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	129
Quadro 11 – 1º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	131
Quadro 12 – 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	133
Quadro 13 – GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	135
Quadro 14 – GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos.....	138
Quadro 15 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final.....	142
Quadro 16 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. LINGUAGEM, ORALIDADE E ENSINO.....	24
1.1. Concepções de língua/linguagem e relação com o ensino da oralidade.....	25
1.2. Linguagem como prática social.....	29
1.3. O ensino da oralidade na escola.....	33
1.4. Qual oral ensinar?.....	41
1.4.1. A organização do oral.....	43
1.4.2. Oral com uso privado e oral com uso público.....	49
1.5. Opções para o ensino do oral: dispositivos didáticos de gênero.....	51
2. METODOLOGIA.....	64
2.1. Natureza da pesquisa.....	65
2.2. Seleção da escola e dos sujeitos de pesquisa.....	66
2.3. Seleção da temática.....	68
2.4. Autorizações do COEP.....	70
2.5. Aplicação dos questionários e divisão dos grupos.....	70
2.5.1. Divisão dos grupos.....	71
2.5.2. Apresentação do questionário.....	74
2.6. Aplicação do projeto de intervenção.....	88
2.6.1. Apresentação da situação.....	88
2.6.2. Produção inicial.....	91
2.6.3. MÓDULOS.....	93
2.6.3.1. Módulo 1.....	93
2.6.3.2. Módulo 2.....	97
2.6.3.3. Módulo 3.....	99
2.6.4. Produção final.....	100
3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	101

3.1. Procedimentos de análise dos dados.....	102
3.2. Análise da produção inicial.....	106
3.2.1. <i>Análise dos grupos T1</i>	107
3.2.2. <i>Análise dos grupos T2</i>	118
3.3. Análise da produção final.....	126
3.3.1. <i>Análise dos grupos T1</i>	126
3.3.2. <i>Análise dos grupos T2</i>	135
4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL.....	141
4.1. Comparação das ações realizadas e das capacidades de linguagem mobilizadas pelo Grupo A - alunos com experiência no uso público da linguagem oral fora da escola.....	141
4.1.1. <i>Comparação de mobilização das capacidades de linguagem por gráficos</i>	143
4.2. Comparação das ações realizadas e das capacidades de linguagem mobilizadas pelo Grupo B - alunos sem experiência no uso público da linguagem oral fora da escola.....	146
4.2.1. <i>Comparação de mobilização das capacidades de linguagem por gráficos</i>	147
4.3. Comparação dos tipos de grupo extraescolar.....	150
4.4. Comparação da mobilização das capacidades de linguagem por turma (T1 e T2).....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
BIBLIOGRAFIA.....	165
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	182

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho parte de duas experiências: discente e docente. Ambas motivaram, de diferentes maneiras, as questões que norteiam a presente pesquisa. A experiência discente, como aluna da escola¹ onde esta pesquisa foi aplicada, motivou-me² a ingressar na faculdade de Letras, onde me formei no ano de 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais. Formação que me tornou professora de Língua Portuguesa, fazendo-me regressar à escola de ensino médio que me inspirou a seguir carreira docente.

Antes de apresentar a pesquisa, é válido elucidar brevemente minha história e relação com a escola escolhida para a intervenção. Tudo se inicia em 2004, quando, com 15 anos, fui matriculada na instituição para realizar o ensino médio e o curso técnico em administração. Foram três anos de aprendizado significativo, em que não estudei apenas conteúdos básicos de cada disciplina, mas fui levada a aplicar a teoria aprendida em ambientes fora da escola, como em apresentações de feiras abertas ao público, participações de debates em congressos, imersão em contextos profissionais, dentre outras atividades que muito se assemelham à proposta do PCNEM+ para o novo Ensino Médio.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, **isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.** (PCNEM +, 2001, p.5 – grifos nossos)

Ao defender a preparação para a vida, esse documento propõe algo muito próximo do que vivi e do que ainda é ensinado nessa instituição. De fato, considero que minha experiência discente me formou para a vida, em todas as instâncias das quais precisei. O intenso uso oral da linguagem, promovido pela escola, mas não ensinado (uma vez que não havia o ensino sistemático e reflexivo das atividades de produção textual oral,

¹ A escola citada aqui é de ensino médio concomitante com o curso técnico de Administração, situada na cidade de Itabira/MG, da qual fui aluna e onde, atualmente, atuo como professora de Língua Portuguesa e Redação. A seção 2.2 do capítulo 2 detalha as características da instituição.

² Neste trabalho optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, uma vez que múltiplas vozes se inserem no contexto da pesquisa. Contudo, a primeira pessoa do singular é acionada quando me refiro especificamente à minha prática pessoal e profissional.

somente se propunha a produção), foi algo que me capacitou a interagir com o mundo ao meu redor e me motivou a entender mais sobre o assunto.

Por essa razão, comecei a pesquisar, por conta própria, estratégias de elaboração do texto, de como falar em público e lidar com os bloqueios emocionais, já que a escola não oferecia aulas com foco na oralidade, isto é, no ensino da produção oral. Nenhum professor, nem mesmo o de língua portuguesa, ensinava-nos a preparar as várias apresentações orais que nos eram propostas. Aquilo me intrigava, pois julgava serem necessárias orientações, antes de produzirmos o texto e sermos submetidos a avaliações.

Após a conclusão do ensino médio, estava decidida a cursar Fonoaudiologia, pois, na minha visão, este seria o curso que ensinaria ainda mais a usar a língua oral, podendo ajudar as pessoas nesse sentido. Entretanto, eu ainda não sabia que a questão era mais complexa, a língua falada não lidava apenas com o dispositivo vocal, com o aparelho fonador. Havia a questão interacional da língua, usada para diversos fins comunicativos, e não era esse o curso que me ajudaria a entender todo o processo, não exatamente como eu ansiava. Desisti do mesmo e, então, reorientei meus planos para o curso de Letras. E com o decorrer da graduação, vi em estudos, como os da Linguística do Texto e Aplicada, que minhas indagações eram compartilhadas por vários estudiosos como Marcuschi, referência no estudo da oralidade.

Assim, começou lentamente esta pesquisa sobre a língua oral em uso. Concluí minha licenciatura em língua portuguesa, fui contratada pela escola que me fez desenvolver a paixão pela língua oral, porém agora, do outro lado, como professora. Mas, para minha surpresa, não era simples ensinar essa modalidade da língua, passei até a compreender mais a tarefa árdua da minha antiga professora de português, quando eu a questionava para nos “ensinar” a usar o oral em público e não apenas propor atividades de apresentação oral.

Não era e não é fácil trabalhar a oralidade em sala de aula, os livros didáticos adotados pela escola não exploravam (naquela época, e ainda hoje pouco exploram) a língua oral, e os projetos – como as feiras, comuns na escola, citadas anteriormente –, tão interessantes para os alunos, por vezes estão desorganizados e sem objetivos bem traçados pelo corpo docente, o que faz com que a avaliação seja subjetiva. Além

disso, tinha a questão de lidar com os alunos, adolescentes inquietos, agitados, alguns desmotivados; fiquei bastante assustada.

Vi que não tinha condições ainda de ajudar os alunos e a escola, precisava entender mais sobre o assunto. Por isso, buscando respostas e práticas possíveis para o trabalho oral, cursei uma especialização de Língua Portuguesa na UFMG, na qual desenvolvi uma pesquisa³ (OLIVEIRA, 2014), apresentada ao PROLEITURA – Curso de especialização em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG, por meio da aplicação de uma sequência didática, que abordava como o trabalho com técnicas de oratória clássica e moderna, partindo dos preceitos da retórica e incluindo cursos de como se falar em público, auxiliavam os alunos a desenvolverem a capacidade de realizar exposições orais formais na escola.

Entretanto, eu ainda estava presa à noção da fala como lugar do erro e à insistente comparação com a escrita, como na visão da língua pelo viés dicotômico (MARCUSCHI, 2001), que prevê uma divisão estanque das modalidades oral e escrita. Ademais, por inexperiência, propus o trabalho com a oratória clássica, tão discutida na academia, com todas as nomenclaturas e termos, o que foi muito inadequado para o contexto escolar.

Julguei, nessa análise, ser necessário seguir regras da língua escrita no trato com a língua oral, o que se revelou inadequado. Ao final da sequência, percebi que técnicas de oratória eram mais úteis durante a preparação e planejamento das exposições do que para a apresentação final, justamente porque os alunos seguiam regras próprias da oralidade e não ficavam ancorados em preceitos retóricos que, além de não fazerem sentido para a realidade da prática oral deles, não davam conta de orientar a adequação linguística necessária ao gênero ‘exposição oral’ solicitado.

Ficou evidente que o trabalho com oratória até pode se basear na retórica clássica, mas não se deve tomá-lo unicamente como apropriado, ou como modelo estrutural, para todos os gêneros textuais orais e modalidades de produção textual de que hoje dispomos. Pelo motivo de que tais recomendações retóricas não foram influenciadas pelo modo de pensar atual, tendo em vista a adoção da tecnologia da escrita e dos

³ Monografia defendida em 2014, intitulada “Dando voz ao aluno: o trabalho com a oralidade em aulas de língua portuguesa”. Trabalho este, orientado pelo professor doutorando Jairo Carvalhais e pela professora doutora Regina Lúcia Péret Dell’Isola Denardi.

novos apoios midiáticos, nem pelo impacto da cultura de massas ou midiática nos estilos de elaboração de texto, e, portanto, não dá conta de auxiliar os alunos em todos os recursos de que dispõem atualmente. (CAPDEVILLE JÚNIOR, 2013).

No entanto, é preciso considerar a importância desse trabalho na minha formação, pois o resultado contribuiu significativamente para minha prática docente, já que obtive subsídios para formular atividades em que os alunos conseguissem expressar suas opiniões, anseios, além de poderem participar de debates ou discussões, cômicos, principalmente, da função sociocomunicativa do texto oral, bem como da adequação vocabular do gênero proposto, dentre outras condições de produção. Ademais, essa pesquisa me fez refletir sobre o conceito de oralidade, sobre a função interativa da língua e, assim, pude escolher, dentre as diferentes vertentes dos estudos linguísticos, a que mais satisfaz meus anseios de pesquisadora: a perspectiva sociointeracionista.

Assim, por meio desta pesquisa, almejamos descobrir por meio de que atividades os alunos do ensino médio conseguem aprender e entender as adequações necessárias ao transpor o oral com uso privado, amplamente utilizado nas relações sociais (sobretudo fora da escola), para o oral com uso público⁴, comum principalmente em contextos mais formais, como nas escolas em apresentações de trabalhos. Ademais, buscamos entender em que medida a produção oral extraescolar influencia a utilização dentro da escola, sob a hipótese de que o aluno que com frequência tem contato com a língua oral fora da escola torna-se mais competente⁵ a lidar com a mesma dentro deste ambiente, e, se isso for levado, didaticamente, para a sala de aula, pode influenciar de forma positiva a mobilização de algumas capacidades de linguagem dentro do ambiente escolar.

Essa hipótese está relacionada à minha experiência docente, como professora de Língua Portuguesa, já que tenho notado como a realidade social do aluno influencia seu comportamento (em várias instâncias) dentro da escola. E, mesmo que soe como óbvia tal percepção, no que diz respeito às capacidades de linguagem mobilizadas na

⁴ Utilizaremos as expressões “*oral com uso privado*” e “*oral com uso público*” no que se refere ao grau de formalidade exigido pela situação de comunicação. Não desejamos reforçar o mito de que a fala seja o lugar da desorganização e falta de planejamento, pelo contrário, reconhecemos seu caráter planejado, ainda que localmente. Na seção 1.4.2., do capítulo 1, detalharemos os conceitos e noções utilizados nesta pesquisa em relação ao oral.

⁵ No capítulo 2, seção 2.1., tratamos melhor do conceito de competência textual no que tange à competência do texto oral.

produção textual oral em sala, parece importante investigar qual é o uso real que o aluno faz da língua em seu meio privado e cotidiano, porque esse pode ser um rico objeto de estudo a ser trabalhado no ensino do uso público de alguns gêneros usados no contexto escolar.

Nessa perspectiva, trazer para a sala de aula, o dialeto, as variantes, a linguagem usada nas práticas sociais do aluno, parece promover avanços na produção textual, especialmente em relação ao ensino das condições de produção de cada texto. Uma mediação do professor quanto às adequações necessárias para a elaboração textual, seja nas variações linguísticas, seja no grau de formalidade adequado à situação e ao público parece ser um modo eficaz de ensino da língua oral. Pois, além de promover o aprendizado do gênero textual na escola, pode tornar o aluno consciente da produção do gênero em outros ambientes, atentando para a questão de adequação.

No entanto, colocar essas atividades em prática não é tarefa fácil, por esse motivo, desejamos pesquisar como a inserção das variantes do uso oral extraescolar dos alunos no ambiente escolar colabora para a produção do oral público formal, sobretudo nas apresentações de trabalho na escola. Problemas com o uso da linguagem oral em situações formais parecem evidenciar que existe um descompasso entre a fala *na* escola e a fala *para* a escola. No ambiente escolar, normalmente, durante conversas informais ou quando o professor procura estabelecer um contato mais aberto e descompromissado, os estudantes conseguem se comunicar com fluência e sem interferências de ordem psicológica ou quaisquer fatores que possam provocar censura ou timidez. Contudo, já em situações destinadas a avaliações, como em apresentações de trabalho, debates ou seminários, eles parecem desenvolver certo bloqueio quanto à exposição oral, apresentando insegurança nos argumentos, fala entrecortada, timidez, dentre outros fatores que demonstram existir um problema – ou problemas – no oral formal a ser trabalhado em sala de aula.

Por essa razão, torna-se importante o desenvolvimento de práticas que ajudem, orientem e, sobretudo, deixem os alunos conscientes de que a escola é um ambiente propício para a realização de textos orais, nos mais variados gêneros, assim como outros lugares também o são. Ademais, é relevante também considerar a fala (e os

letramentos) que o aluno traz consigo⁶, ou seja, o seu repertório linguístico, de forma a ensinar ao discente a transpor o oral de uso privado, tão usado em sua realidade extraescolar, para o oral público, com planejamento textual, formal e com uso dentro da escola. Este é o objetivo principal da presente pesquisa.

Para o empreendimento de atividades em relação à produção textual oral em contextos escolares, recorro novamente às sequências didáticas (SD), inicialmente propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como considero outros trabalhos de ensino por meio dos gêneros textuais, como os projetos de letramento (PL), amplamente discutido por Ângela Kleiman (2007), e os projetos didáticos de gênero (PDG), desenvolvido por Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch (2014)⁷. Ao construir um projeto de intervenção em sala de aula para observar e intervir no uso oral público dos alunos, levei em consideração o trabalho desses autores, sem, no entanto, me fixar a um só. Procurei construir um projeto que atendesse às necessidades dos alunos e às minhas como professora e pesquisadora.

Antes do trabalho com o projeto de intervenção, contudo, aplicamos, na escola, um questionário sobre as demandas básicas da oralidade que a sociedade coloca aos alunos, ou seja, em que condições e para que fins o oral é usado, de forma a analisar como o uso do oral extraescolar exerce influência no uso oral público formal dentro do ambiente escolar. Essa investigação vai ao encontro das questões formuladas por Marcuschi (2001) sobre o uso da escrita e da oralidade na sociedade, afinal, para podermos auxiliar os alunos no uso extraescolar da língua, é preciso saber qual o uso que esse estudante faz da escrita, da leitura e do oral fora do ambiente escolar, verificando para qual objetivo tais modalidades são usadas e com quais finalidades sociais.

Aplicamos o projeto de intervenção para o ensino de um gênero oral, por meio do qual foi possível observar e analisar a aprendizagem oral dos alunos, comparando as

⁶ Os alunos escolhidos para esta pesquisa, em sua maioria, participam de grupos extraescolares que exigem o uso público da oralidade. Esse dado mostrou-se relevante para o uso do oral dentro da escola, pois parece que os estudantes que participam de algum grupo (especialmente aqueles que exigem o uso frequente do oral) tornam-se mais aptos a falarem em situações formais do que aqueles que não participam de nenhum grupo. A seção 2.5, no capítulo 2, tratará sobre essa questão, expondo o questionário realizado em sala.

⁷ O capítulo 1, na seção 1.5., detalha cada um dos modelos didáticos citados e como eles foram usados nesta pesquisa.

produções orais, com base, principalmente, nas capacidades de linguagem mobilizadas no decorrer das atividades.

Ao decorrer da aplicação, deparamo-nos com variadas indagações de como se trabalhar efetivamente os textos orais (com uso privado e com uso público) em sala de aula, de forma a oportunizar e promover práticas eficazes para o desenvolvimento da oralidade que motivam este trabalho. Todas essas indagações se configuram como questionamentos nesta pesquisa, do tipo: *“como professora, quais práticas posso desenvolver para melhorar as apresentações orais dos alunos?”*, *“quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas para uma eficaz apresentação oral em público?”*, *“até que ponto atividades orais sistematizadas em contextos escolares ajudarão os alunos a se comunicarem fora da escola?”*, e ainda, *“de que forma o uso do oral extraescolar ajuda o aluno a usar o oral formal público dentro da escola?”*.

Ao buscar respostas para essas questões, a partir das atividades aplicadas (apresentadas no capítulo 2), pretendemos encontrar possibilidades de trabalho com o texto oral na escola, que auxiliem o aluno na produção de textos orais em qualquer ambiente ou situação de interação. Desejamos aqui, como sugere Marcuschi (2001), estudar a oralidade como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas, além de estudar a linguagem como prática social, como defende Kleiman (2007).

Como auxílio para a análise dos dados, utilizamos pesquisas no campo da linguística e da educação que tratam da língua/linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2006; BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002; SOARES, 1998; XAVIER, J. C. & CORTEZ, S., 2003), da língua falada (MARCUSCHI, 1997, 2001; 2008; CASTILHO, 2014; FARACO, 2008), do ensino do oral (DOLZ, SCHNEUWLY et al, 2004; BORTONI-RICARDO & OLIVEIRA, 2013; ASSUNÇÃO et al, 2013; RAMOS, 1997; FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2009), dos gêneros textuais e ensino (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]2006; DELL’ISOLA (2013); SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2004; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; MARCUSCHI, 2001), do letramento e da linguagem como prática social (ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 2007; BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002), do ensino/mediação, de sequências e projetos didáticos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ,

GAGNON, DECÂNDIO, 2010; KLEIMAN, 2007; GUIMARÃES & KERSCH, 2014), e, por fim, do estudo sobre as capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; CRISTÓVÃO e STUTZ, 2011).

Este trabalho está organizado por esta introdução, em que são apresentados os objetivos da pesquisa, a justificativa e a organização do texto; quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo traz o referencial teórico, que subsidiou a pesquisa, com os conceitos pertinentes ao trabalho. Assim, nele são tratadas as concepções de linguagem/língua, a noção do letramento e da linguagem como prática social. Apresentam-se, ainda, considerações sobre os gêneros orais na escola, a perspectiva do ensino do oral, a organização do oral (com uso privado e com uso público), além da apresentação do projeto de intervenção desenvolvido.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho. O capítulo foi dividido em seis seções: na primeira apresenta-se a natureza da pesquisa. Na segunda seção, apresentam-se o campo de pesquisa e os sujeitos participantes; na terceira seção, expõe-se a temática central do projeto de intervenção. Na quarta seção, expõem-se as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP. Na quinta, descreve-se como foram realizados os questionários e as divisões dos grupos de trabalho. E, por fim, na sexta seção, explicita-se como foi desenvolvido o projeto de intervenção, expondo os procedimentos e materiais usados.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises dos dados coletados, ou seja, as análises do projeto de intervenção desenvolvido. Este capítulo é dividido em três seções: na primeira, são apresentadas as análises dos vídeos de apresentação do seminário proposto e sua respectiva análise, buscando-se perceber a competência oral dos alunos. Na segunda, apresentam-se os resultados obtidos pelos grupos de trabalho, divididos em uso escolar e uso extraescolar, procurando-se perceber os efeitos que o uso oral fora da escola causa dentro do ambiente escolar. Na terceira seção, é feito o cruzamento dos dados obtidos, ou seja, dos resultados dos grupos com o objetivo de se evidenciar esses resultados em função das estratégias de abordagem adotadas para cada um.

No quarto capítulo, fazemos a comparação dos resultados obtidos, por meio de gráficos e tabelas que expõem os dados quantitativos em relação às capacidades de

linguagem mobilizadas nas produções textuais dos alunos. Na primeira seção, comparamos as produções e as observações das ações realizadas pelos grupos A (com participação em grupos extraescolares). Na segunda, fazemos a mesma comparação, porém em relação aos grupos B (sem participação em grupos extraescolares). Na terceira seção, analisamos os tipos de participação dos alunos do grupo A em seus respectivos grupos extraescolares, mostrando como o tipo de grupo influencia o comportamento do estudante dentro do ambiente escolar. E, por fim, na quarta seção, traçamos uma comparação entre as turmas pesquisadas, primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Por último, são feitas as considerações finais sobre a pesquisa.

1. LINGUAGEM, ORALIDADE E ENSINO

Neste capítulo, expomos a fundamentação teórica da pesquisa, com as concepções que consideramos básicas, apresentando as diversas tendências dos estudos da língua. Nosso objetivo, a partir dessa reflexão, é o esclarecimento de como as teorias sobre língua/linguagem nas práticas sociais e o ensino com os gêneros textuais orais têm sido (e, sobretudo, precisam ser) mobilizados nas práticas escolares, e de que modo podem contribuir para um efetivo trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Torna-se importante, então, tratarmos dos conceitos e estudos que analisam as concepções de língua e linguagem, do letramento e da linguagem relacionados às práticas sociais, e do ensino com os gêneros orais na escola, pontuando as características do oral com uso privado e com uso público, expondo formas de se ensinar a usar fala, adequando-a à situação, com estratégias de adequação aos ambientes, conforme pontuaram Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 12) citando Marcuschi (1997), “a questão é colocada como um problema de ‘adequação às diferentes situações comunicativas’.”.

Esses conceitos fazem parte da fundamentação teórica que servirá de base para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, com o intuito de compreender melhor o ensino-aprendizagem do oral formal público dentro da escola, bem como seu uso público social extraescolar.

O capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, são tratadas as principais concepções de língua e linguagem e suas relações com o ensino da oralidade. Na segunda, abordam-se a noção do letramento e da linguagem relacionada à prática social do aluno, pois esses conceitos estão diretamente relacionados aos usos que o estudante faz da língua. Na terceira seção, contempla-se o trabalho com os gêneros orais na escola, mostrando como e por que o oral precisa estar presente no contexto escolar, apresentando alguns teóricos que argumentam a favor de um ensino que abarque o estudo da língua falada. Já na quarta seção, apresenta-se qual oral (na verdade, orais) ensinar na escola, como se dá sua organização, e depois, em uma subdivisão, são tratados os conceitos do oral com uso público e do oral com uso privado, e sua relação com o ensino. E, por fim, na última seção, apresentam-se os dispositivos didáticos de gênero usados tomados como

ponto de partida neste estudo, a fim de se apresentar qual e como desenvolvido o projeto de intervenção.

1.1. Concepções de língua/linguagem e relação com o ensino da oralidade

São muitos os autores que estudam os conceitos de língua e linguagem. Existem aqueles que tratam dos termos de forma distinta, ou mesmo isolada, já outros não pontuam diferenças, considerando que os dois conceitos estão imbricados num só processo, a interação comunicacional. Por isso, conhecer esses estudos é muito importante, uma vez que as concepções que o docente e/ou pesquisador tem sobre a língua que ensina/pesquisa influenciará diretamente no ensino/aprendizagem dos alunos.

É importante resgatar, a partir de Marcuschi (2008), a origem dos estudos linguísticos. Esse autor situa que esses estudos tiveram início, há mais de 2.500 anos, na Índia. Nessa mesma época, surgiam na Grécia Antiga os estudos sobre a linguagem, entre eles os trabalhos de Platão e Aristóteles, que, aliás, levantaram os pilares da semântica e da sintaxe, tratando da arbitrariedade do signo. Arbitrariedade essa, muito trabalhada por Saussure, no início do século XX, com seu *Curso de linguística geral*, que inaugurou uma nova vertente de estudo da língua, concebendo-a como um fenômeno social, porém centrado no estudo do código e no sistema de signos. Esses estudos não cediavam espaço para a análise do uso da língua, optando mais pelo estruturalismo formal.

Ainda no século XX, na tentativa de solucionar o dilema entre o que era individual e social, surgiram variadas dicotomias para definir a língua, sendo a principal “*langue x parole*”, proposta também por Saussure. Outro estudioso que lidou com dicotomias foi Chomsky, com os conceitos de “*competência x desempenho*”. Tais estudiosos consideraram a linguagem sob uma diferença principal: na visão saussuriana, ela é uma intuição social, uma convenção, enquanto que, na visão chomskyana, a linguagem é uma faculdade mental.

Até o momento não se analisava a perspectiva social da língua, isso se deve, especialmente, ao tipo de análise escolhida, que lidava com a linguagem fora de seu contexto, apenas no âmbito lexical ou frástico, não chegando ao estudo do texto e da sua relação com a sociedade. É somente ao longo do século XX com funcionalistas,

como Halliday, que surgem os estudos sobre o plano textual e sua relação com o contexto de produção. Nessa linha, passa-se a dar atenção aos aspectos funcionais, situacionais e contextuais, e não apenas ao estruturalismo formal.

Em meados do século XX, ocorre a “virada pragmática”, que representou a passagem da análise da forma, para uma abordagem sociocomunicativa. Especialmente no Brasil, conforme pontua Soares (1998, p. 56), essa virada ocorreu na década de 60, proporcionando “novas condições sociopolíticas e uma nova concepção de língua para o ensino de Português”.

Na transição da década de 80 para 90, surgiram algumas disciplinas conhecidas atualmente, como a Linguística do Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Sociolinguística, Psicolinguística, que visavam à mudança no ensino da língua, sob a concepção da língua como enunciação, não apenas como instrumento de comunicação, e isso inclui pensar a relação que a língua tem com o sujeito que a usa, como o local onde ele está inserido, levando em consideração suas condições sócio-históricas de utilização (SOARES, 1998). Vale ressaltar que esses estudos sofreram (e sofrem até hoje) muitas transformações até o final do século, principalmente, em decorrência do advento da internet e dos avanços da tecnologia, que desafiam o entendimento dos usos linguísticos e de suas formas de interação.

Atualmente, ainda convivem diversas concepções acerca da língua e da linguagem, mas é possível perceber que a linguística desde o século passado se mantém muito plural, com variadas visões sobre a língua e a linguagem. Contudo não se pode negar que, mesmo hoje, predominam concepções pouco adequadas no contexto de ensino, conforme apresenta Marcuschi (2008), bem como diferentes posições existentes em relação ao estudo da língua, e que seguem analisadas abaixo.

Existem aqueles que tomam a língua como forma ou estrutura, considerando-a um sistema normativo, regido por regras inflexíveis. O domínio do código é estudado de forma individual, sem se considerar a interação com o outro. Várias são as críticas a essa abordagem, pois não se buscam explicações sobre os fenômenos linguísticos, e, assim, não se considera o contexto e a situação, o que anula a influência da participação do outro na troca conversacional, bem como do status de interação conferido à língua. A prioridade é para os níveis estruturais.

Outros, de forma mais ingênua, como critica Marcuschi (2008), tomam a língua como instrumento de comunicação, transmissora de informações. Estuda-se a língua como uma mera ferramenta no uso do código na produção de mensagens para um receptor, modelo influenciado pela teoria da comunicação. Nessa abordagem, o uso da língua em seu contexto social de produção ainda é substituído pelo estudo da forma.

Há também aqueles que consideram a língua uma atividade cognitiva, o que pode reduzir o estudo a sua condição de representação conceitual, fazendo com que se tenham dificuldades em entender como a cultura, o cotidiano e a realidade social mantêm relação com a linguagem. Ademais, quando se estuda sob esse olhar, o caráter sociointerativo, geralmente, não é prioridade.

Por fim, existe também a linha sociointeracionista, endossada nesta pesquisa, que considera a língua como atividade social interativa situada, relacionando aspectos históricos, sociais e discursivos no estudo da linguagem. Essa visão tem sido bastante difundida na Linguística Textual e em outras disciplinas ou perspectivas teóricas. Entende-se que é o funcionamento social, cognitivo e histórico que permite a produção de sentido e ajuda a entender o fenômeno realizado na interação pela e na linguagem.

É válido destacar que, mesmo sendo atual, a perspectiva sociointeracionista tem suas raízes nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov ([1929]2006)⁸, que defende que estudar a língua e a linguagem requer uma análise aprofundada no contexto social em que está inserida, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929[2006], p.117)

E é nessa perspectiva sociointeracionista que a presente pesquisa se baseia. Uma vez que sob esse olhar, a cultura e o espaço social em que o aluno está inserido passam a fazer parte do estudo da língua, afinal, ela, segundo Fiorin, citado por Xavier e Cortez (2003, p. 72) “é a condensação da história de um homem, é a maneira particular pela qual a linguagem se apresenta, a concretização da experiência

⁸ Não vamos entrar na discussão sobre a autoria do texto, usaremos apenas a referência da obra que consultamos.

histórica”. O que demonstra a importância de se considerar, no contexto escolar, a bagagem linguística trazida pelo estudante, pelo motivo de que aprender uma língua não se reduz a apenas aprender palavras, mas compreender seus sentidos e significados, como possibilidade de entender a realidade do outro e as múltiplas interpretações sobre o mundo que nos cerca.

Essa concepção não considera a língua como sistema abstrato, mas prioriza o desenvolvimento da reflexão e do raciocínio crítico no uso efetivo da mesma nos mais variados contextos sociais. Assim, o texto passa a ser o foco das aulas, uma vez que está a serviço da interação. É por meio dele que os indivíduos se comunicam, estabelecem vínculos, expressam anseios e opiniões acerca da realidade. E, nesse contexto, ensinar português é preparar o aluno para lidar com linguagens, por meio de textos que são usados e se materializam em tipos e gêneros. Aprender português é aprimorar a capacidade de expressão nessa língua, tornando-se mais hábil para ler, escrever, ouvir e falar, isto é, para produzir novos textos. (DELL'ISOLA, 2013).

Como formula Marcuschi (2001), o interessante é entendermos que não ensinamos a língua, ensinamos os usos dessa língua. Afinal,

[...] a língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não como um sistema ou forma. Ela é um domínio público de construção simbólico e interativo do mundo [...] é mais do que um conjunto de elementos sistemáticos de dizer o mundo. Língua se manifesta com uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido. [...] é uma atividade sociointerativa sempre voltada para alguma finalidade [...]. (MARCUSCHI, 2001, p. 132)

Dessa maneira, as aulas de língua precisam ser repensadas a fim de promover e possibilitar seu caráter sociointerativo, dado principalmente pela modalidade oral. De forma que haja, de fato, o ensino do uso desse modo de interação com o mundo, fazendo com que o aluno socialize seus pontos de vista, posicione-se nas comunidades das quais participa, incluindo a escola, consciente das condições de produção em cada contexto, especialmente, da adequação linguística necessária em qualquer atividade. E isso, porque a língua

[...] é uma *atividade constitutiva* com a qual podemos construir sentidos, como também é uma *atividade cognitiva*, em que podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; por fim é uma *atividade social* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes e apresenta características essencialmente dialógicas. (DELL'ISOLA, 2013, p. 42).

Sob esse ângulo, as atividades linguísticas apresentam usos variados no intuito de promover a interação do ser humano com a cultura em suas diversas manifestações. Em razão disso, o ensino de língua precisa contemplar uma vasta gama de utilidades, cabendo à escola promover o contato com diferentes situações de uso formal/informal da comunicação, tornando o aluno apto a lançar mão das capacidades linguísticas em diversos contextos, especialmente, naqueles em que haja a tomada oral da palavra.

É preciso salientar, entretanto, que, apesar da contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e do fato de que essa concepção tem sido adotada por muitos professores atualmente, ainda existem docentes mais conservadores, que continuam perpetuando uma prática prescritivo-normativa. Por outro lado, mesmo aqueles educadores que escolhem trabalhar a língua por seu viés social, têm enfrentado um grande problema já citado aqui: como criar atividades efetivas para se ensinar a língua, especialmente, a língua oral, sob o olhar de uma prática social.

1.2. Linguagem como prática social

O ensino de língua ainda é um desafio para a escola, pois, embora muitos professores tenham a noção de que atualmente não seja possível continuar a ensinar a língua ancorados nos preceitos de uma gramática prescritiva, essa prática ainda é difícil de ser efetivada, pelo fato de que ainda não se sabe ao certo como considerar e trazer, para o contexto escolar, as práticas de letramento e os diferentes usos que acontecem no interior dessas práticas.

Vale destacar que, quando tratamos aqui das práticas de letramento, não estamos lidando somente com o processo de aprendizagem histórico-social em relação à leitura e à escrita em contextos diversificados. Estamos ampliando o olhar também para as atividades orais, para os usos da oralidade em diversas situações comunicativas, conforme defende Corrêa (2001) - autor que trata da relevante discussão em torno da ampliação do conceito de letramento.

Essa inclusão das práticas orais no conceito de letramento (ou letramentos, segundo Street [1995] apud MARCUSCHI, 2001) é pertinente, pois revela a capacidade que o ser humano sempre teve de transmitir e receber conhecimentos por meio da língua, antes mesmo da invenção da escrita.

Assim como o estudo do letramento redirecionou o foco de estudo da língua de forma a analisar seus impactos sociais, desvinculando o uso da escrita somente ao espaço escolar, seria interessante promover a reflexão de que a oralidade, prática social interativa muito utilizada fora da escola, precisa ser inserida e estudada nesse ambiente, mas não somente nele, uma vez que exerce importante impacto na sociedade. Para isso, ao se preparar os alunos para lidar com os diversos letramentos e usos de textos na vida prática, é importante incluir textos orais de vivência discente dentro da sala de aula, mostrando que a realidade linguística social também auxilia na formação humana e social do indivíduo. Por conseguinte, letrado será aquele que sabe usar a língua em/para todos os seus objetivos comunicativos, na oralidade, escrita ou leitura.

É inegável também que muitos estudos já têm defendido a concepção da língua como uma atividade social, como os trabalhos de Bagno (2002), Kleiman (2007), Soares (1998) e Marcuschi (2001, 2008). O que implica olhar para a língua dentro de sua realidade cultural e social, em que os sujeitos a usam, falando ou escrevendo. Isso significa tomar a língua como um trabalho, uma ação conjunta dos falantes, sujeita a sofrer interferências de várias ordens, o que torna a prática da interpretação uma ação essencial na vida humana, a fim de se promover a interação social.

A necessidade de estudar os letramentos dos sujeitos como alternativa para a mudança no foco dos estudos da língua e da linguagem também é justificada, entre vários motivos, pelas novas teorias ensinadas nos cursos de formação de professores, assim como nos variados documentos publicados com o objetivo de orientar a prática docente, como o PCN (1998), que, especialmente, depois de sua reformulação com o PCNEM+ (2001) - Orientações Educacionais Complementares -, sugeriu o ensino da língua em eixos que buscam contemplar todos os seus aspectos constituintes: leitura, escrita, análise linguística e oralidade. Essas questões despertaram a atenção da escola para o trabalho com a linguagem de forma a inserir o sujeito na sociedade, além de destacar como

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (BRASIL, PCN-LP, 1998, p.19).

É evidente o caráter social que a língua tem para esse documento, que defende que o estudo da língua possibilita o indivíduo representar sua visão de mundo, por meio da interlocução nas práticas sociais de linguagem. Além disso, sob esse olhar, a escola fica encarregada de ser uma instituição que promove a inserção dos alunos nas atividades linguísticas em seus mais variados contextos, cabendo a ela

[...] propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas. (BRASIL, PCNEM +, 2002, p. 42)

Objetivo que ressalta a importância do trabalho com a oralidade na escola: o ensino com os gêneros orais pelo ponto de vista da adequação à situação em que o indivíduo está inserido, seja na escola, com seu papel de aluno, seja no contexto extraescolar, em sua comunidade, em casa, exercendo outros papéis sociais.

Ademais, é nesse contexto extraescolar que estão os textos mais lidos pelos alunos, assim como são nesses lugares onde há o maior predomínio da prática conversacional, tudo isso, por meio dos mais diversos gêneros. Portanto, negar a influência dessa realidade social na vida do aluno é rejeitar o contato com uma vasta gama de textos que, com atividades bem pensadas, podem promover a ampliação da consciência linguística desse discente.

Ao tratar da importância do texto na vida social do aluno, Kleiman (2007) pondera que

Outro aspecto que me parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos: o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. (KLEIMAN, 2007, p. 10)

Sob essa perspectiva, fica clara a relevância de se incluir os textos circulantes na vida extraescolar do estudante dentro do ambiente escolar, de forma a considerar a fala e a bagagem linguística que esse sujeito possui. Por meio desse conhecimento, ensinar a língua pode ficar mais fácil, acessível e interessante, além de promover a noção do sentido real da língua, dos seus usos efetivos e práticos.

Kleiman (2007) também defende a importância do espaço social extraescolar do aluno no aprendizado e letramento.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

A ideia da autora soa interessante e inovadora, ao mesmo tempo em que representa um desafio, pois sabemos que esse é um discurso muito pertinente, porém difícil de ser colocado em prática. O docente que adotar essa visão terá o complexo desafio de ir em busca do corpus a ser trabalhado no contexto escolar, determinando quais as práticas sociais e, assim, quais textos serão significativos para os alunos, que, por sua vez, fazem parte de um grupo, quase sempre, heterogêneo, com bagagens culturais diversificadas. Ademais, cada aluno participa de atividades sociais diferentes, além de, atualmente, estar amplamente submetido ao letramento tecnológico e a uma mescla de gêneros, o que pode tornar muito exaustivo o trabalho de seleção de textos pelo professor.

Marcos Bagno (2002), também pontuou a importância de se incluir textos da realidade social do aluno no contexto escolar⁹.

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 32)

Novamente, deparamo-nos com a inclusão de textos da vida privada nas aulas, apresentando outras variedades da língua, como forma de ensinar e ampliar o contato do discente com as atividades sociais de linguagem. O que nos leva à reflexão de que, se é papel da escola ensinar a língua de forma a auxiliar o aluno em sua vida cotidiana, nas mais diversas funções e atividades, é também sua responsabilidade promover o contato com textos que ele encontrará na vida particular. Assim, não é

⁹ Essa inclusão é defendida por Bagno (2002), mas também por Kleiman (2007) e Soares (1998), contudo o linguista dá ênfase maior à questão gramatical, questionando o ensino da gramática prescritiva, para sugerir o estudo das variações por meio de textos da realidade do aluno. Já as autoras tratam das variações mais sob o ponto de vista do letramento, conscientes de que a variação se dá no uso social do indivíduo, por isso a necessidade de inserção dos textos “reais” no ensino da língua.

interessante restringir o estudo com base apenas na literatura canônica, dentre outros textos que sabemos não fazer parte do repertório do estudante. Por outro lado, considerar a relevância da realidade sociocultural do aluno é prepará-lo para o mundo, facilitando o contato com o texto, como defende Kleiman (2007, p.11-12), “para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar”.

É por esse motivo que a oralidade foi escolhida como foco desta pesquisa, para que possamos elaborar práticas possíveis que façam com que o aluno entenda que é possível usar a língua aprendida na escola em seu ambiente privado, e vice-versa. Sabendo que suas práticas sociais dentro e fora da escola podem até ser diferentes, mas o meio pelo qual ele se envolve em ambas é o mesmo, a linguagem. O aluno precisa se tornar consciente do caráter social e interativo que a língua tem – não a vendo como um código arbitrário, e de que, quanto mais a utilizar, tornar-se-á apto para adequá-la às mais variadas situações, sendo, assim, autônomo e utilizando esse dispositivo a serviço de suas interações com o pleno domínio dessa língua, e não sendo dominado por ela.

1.3. O ensino da oralidade na escola

Para o aluno se tornar consciente da interação promovida pela linguagem, são necessárias práticas didáticas efetivas no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à oralidade. Pesquisas, como a exposta por Schneuwly (2004) com professores-estudantes de Ciências da Educação na França, revelam que muitos docentes não sabem dizer com exatidão o que é oralidade, portanto, não se pode negar que o ensino da língua ainda precisa englobar o estudo com a modalidade oral na sala de aula.

O resultado da pesquisa apontou para várias concepções: *oral como materialidade*, relacionados a aspectos referentes à capacidade vocal; *oral como espontaneidade*, representando toda atividade de fala que depende de motivações internas do orador, área na qual não há restrição ortográfica, o texto é desconexo por estar baseado no pensamento e as emoções (anseios, sentimentos, coragem de falar em público) exercem papel de influência; e, por fim, o trabalho sobre o *oral como norma*, aliando o trabalho oral às regras de um texto escrito, portanto a fala correta, vocabulário e

texto com as devidas conexões são de extrema importância e devem ser trabalhadas. (SCHNEUWLY, 2004).

Assim, nota-se que, se para os professores, a definição do que é oralidade é controversa, para os discentes não é diferente. E em virtude do desafio que é preparar atividades específicas, da pouca vivência com o planejamento oral, dentre outros motivos, os alunos parecem apresentar uma difícil relação com o texto oral no ambiente escolar, criando certos estigmas e bloqueios no trato com esse eixo da língua.

Fragmentos de alguns depoimentos de alunos do Ensino Médio, recolhidos no questionário aplicado nesta pesquisa, confirmam a noção estigmatizada sobre a oralidade, bem como demonstram a relação conflituosa e as dificuldades que os estudantes têm ao lidar com essa modalidade da língua.

“Oralidade *pra* mim é a capacidade de falar bem em público, a facilidade ou dificuldade de expressar bem os pensamentos nas apresentações de trabalho na escola [...]”. (Depoimento de RL, 16 anos, aluno do primeiro ano).

“[...] é saber usar a voz e o português de forma correta.”. (Depoimento de LD, 16 anos, aluna do segundo ano).

Os alunos, para além de reconhecer a importância dessa modalidade da língua, enfatizam a habilidade no uso da oralidade frente a um público, sobretudo dentro da escola, destacando a competência por meio de alguns verbos - “...capacidade de *falar* bem em público...” / “...é *saber usar a voz*...” – ou seja, sob esse raciocínio, parece que aquele que não sabe ou não é capaz de falar bem em público não faz uso da oralidade, ademais restringe-se o uso ao contexto escolar.

Por outro lado, há também aqueles alunos que apresentam uma noção mais adequada sobre a oralidade, como demonstram os depoimentos:

“Oralidade para mim, é fazer o uso da palavra se adequando ao local onde se realiza a ação, portanto, sendo claro e objetivo sempre que possível.”. (Depoimento de VG, 15 anos, aluno do segundo ano).

“Oralidade é uma maneira de expressão, é falar, mostrar aos outros o que você pensa ou sente *atravéz* da fala, a oralidade está presente em vários lugares, aqui na escola ou fora dela, sempre usamos a língua oral *pra* tudo, só precisamos adequar ela *pras* pessoas *entender*.”. (Depoimento de RD, 15 anos, aluno do segundo ano).

Esses alunos parecem entender um dos fatores principais para a utilização de gêneros, a adequação linguística – “...é fazer o uso da palavra se adequando ao local...”, “...só precisamos adequar ela *pras* pessoas entender.” -, seja quanto ao local, seja quanto ao público. Além disso, eles demonstram reconhecer a importância da oralidade na comunicação, defendendo que ela é uma “maneira de expressão”, bem como uma “ação” que precisa ser adequada com clareza e objetividade para que haja o entendimento do outro.

Resultados como os da pesquisa apresentada por Schneuwly (2004) e de depoimentos com os expostos acima evidenciam que a pedagogia do oral¹⁰ precisa ser inserida nas escolas. Para isso, apresentamos os estudos e as contribuições de vários autores que defendem essa pedagogia e ensino da oralidade nas escolas.

Não se trata aqui de propor uma substituição do estudo da escrita, ou da leitura e da gramática, pela língua falada. A questão não é escolher apenas um desses eixos de ensino, mas sim o reconhecimento de que para desenvolvermos a capacidade de usar a língua, além de promover uma reflexão sobre as questões de linguagem, precisamos mobilizar todas elas, inclusive a modalidade oral, que, por muito tempo, foi tratada como inferior.

Em Ramos (1997), vemos contribuições para o ensino da oralidade no contexto escolar, ao defender que essa modalidade precisa ter espaço nas aulas de língua. A autora repudia a visão da primazia da escrita sobre a fala, por acreditar que somente colocando as duas modalidades no mesmo patamar é que se alcança uma boa compreensão no processo de ensino. Ademais, ela defende que é preciso considerar e aproveitar, nas aulas, a variedade¹¹ trazida pelo aluno, pois é uma forma de

¹⁰ Encontramos a expressão “*Pedagogia do oral*” em um artigo de nome homônimo da pesquisadora Tânia Guedes Magalhães (2008), doutora pela UFF e professora do colégio de aplicação da UFJF, e resolvemos adotá-la neste trabalho.

¹¹ Expomos a concepção de vários autores acerca da variedade linguística, dando ênfase, principalmente, aos trabalhos de Bagno (2002), Marcuschi (1997, 2001) e Faraco (2008). Bagno (2002) defende que é preciso ampliar o conhecimento sobre todas as variedades sociolinguísticas, para que a sala de aula deixe de ser o lugar exclusivo das variantes de maior prestígio, transformando-se em um “laboratório vivo” do idioma em sua pluralidade e multiplicidade. Marcuschi (1997 – 2001) também defende a inserção das variantes no ensino da língua, a fim de desmitificar a homogeneidade da língua, para apresentá-la como heterogênea, especialmente a língua falada, variada por natureza. Já Faraco (2008) defende o ensino das variantes, mas pontuando a necessidade e importância de se ensinar a “boa literatura”, a norma culta (ou “curta”), os clássicos literários, de maior prestígio, pois excluí-los também é uma forma de preconceito linguístico. Nosso objetivo, ao apresentar essas linhas teóricas, é buscar um caminho viável e possível para o ensino da língua falada pelo olhar da prática social. Entendemos que é preciso considerar as variantes como objeto de ensino, pois elas estão no interior

minimizar o preconceito linguístico vigente na sociedade (RAMOS, 1997). Desse modo, partindo do estudo da língua falada não padrão, os falantes podem se identificar no processo de aprendizagem, uma vez que suas variantes, muito utilizadas nas práticas sociais, estão servindo de objeto de estudo, e analisadas como manifestações possíveis.

Outra contribuição relevante é a que vem do estudo de Fávero, Andrade e Aquino (2009). As autoras expuseram uma visão sobre o ensino de língua, pontuando as características da fala e da escrita, com seus aspectos constitutivos, a organização de cada texto, ressaltando os níveis de estrutura do texto falado (local e global), com relevante destaque ao estudo dos conceitos de coerência e coesão, que proporcionam maior entendimento sobre a dinâmica da oralidade no cotidiano, especialmente em contextos mais formais de usos. Elas defendem ainda o ensino do oral nas escolas como tentativa de mostrar aos alunos a extensa variedade de uso, quer formal ou informal, escrito ou falado. O que rompe com a visão tradicionalista do certo e do errado, primando pela adequação dos registros com base na utilização.

Não poderíamos deixar de citar também Luiz Antônio Marcuschi (1997, 2001 e 2008), com seu amplo estudo sobre a língua falada, que muito contribuiu com a Linguística Textual no Brasil. Marcuschi (1997, p. 39) defendeu que a escola precisa redirecionar seu olhar para a língua falada (sem, entretanto, considerá-la superior), inserindo-a no contexto de ensino, de forma a encerrar o estigma de que esse ambiente é o lugar do aprendizado da escrita, afinal “o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve”. O autor defende que é possível trabalhar a oralidade nas aulas, não de forma a ensinar a falar, mas sim de identificar a riqueza, variedade e importância do uso da língua oral. Tudo isso por meio do estudo das variações, mostrando que

[...] a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como: "norma", "padrão", "dialeto", "variante", "sotaque", "registro", "estilo", "gíria" podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. (MARCUSCHI, 1997, p. 41)

dessas práticas de letramento. Assim, mais do que defender somente uma linha de estudo, acreditamos ser essencial relativizá-las, a fim de encontrarmos o melhor caminho.

Essa visão demonstra que para ensinar a modalidade oral é preciso lidar com a questão da variação linguística, e isso é de grande importância para o ensino, pois insere a realidade social linguística do aluno no contexto escolar, bem como confere a devida importância do uso extraescolar na formação e aprendizado do discente.

Sobre a questão da variação como objeto de ensino, os estudos de Bagno (2002) defendem que é difícil delimitar o que é norma culta no Brasil, pois a realidade sociocultural dos falantes, a influência da mídia e das novas tecnologias, assim como a mescla entre os gêneros textuais demonstram que a sociedade e a cultura são plurais e multifacetadas, desse modo, somente uma língua plural e multifacetada daria conta de ensinar o aluno a conviver na ampla diversidade das atividades de linguagem. (BAGNO, 2002)

Similar a essa visão, são as contribuições de Faraco (2008), que defende não haver um padrão absoluto de língua, e, portanto, de correção da língua. Por outro lado, o que existe são padrões relativos às diferentes situações. Assim, o autor pontua que “os fenômenos linguísticos não são relativos, e sim relativos às circunstâncias.” (FARACO, 2008, p. 166). Devido a isso, somente com o acesso às mais diversas variações linguísticas, bem como com “a insubstituível experiência da literatura, sem, no entanto, descuidar do convívio [...] sistemático com os muitos textos que têm ampla circulação sociocultural” (FARACO, 2008, p. 176), é que se pode promover uma ampla noção do uso real da língua, ensinando o aluno, sobremaneira, as adequações pertinentes em cada situação de comunicação.

Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) também destacam a questão de promover o contato com variados textos, de forma a considerar a variação inerente na língua, mostrando que as variantes não são uma “deficiência”, mas um recurso colocado à disposição dos falantes. Para isso, as autoras defendem, por exemplo, que o professor não pode lidar com o erro ortográfico da escrita da mesma maneira que intervém na língua oral, devido à flexibilidade dessa modalidade para ajustar a linguagem às situações de fala. Isso demonstra que o estudo da língua oral tem muito a contribuir para o entendimento das variações linguísticas, pois é território inerente dessas, permitindo o falante usá-las a seu dispor, ajustando-as a cada contexto de uso. (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013).

Em relação a Marcuschi, especialmente no livro “Da fala para a escrita” (2001), vale destacar que seus estudos trazem sustentação teórica para trabalhar a oralidade em sala, com exercícios de retextualização da fala para a escrita, e da escrita para a fala. Nesse trabalho, o autor procura apresentar as concepções acerca da oralidade e da escrita, defendendo que a relação entre tais conceitos não pode ser estanque e dicotômica, uma vez que elas podem apresentar características bem distintas, mas não totalmente opostas, a ponto de ser uma dicotomia.

Segundo Marcuschi (2001), há linhas que são recorrentes na análise de fala e escrita. A primeira linha, e de maior tradição entre os linguistas, é a perspectiva das dicotomias, isto é, vertentes que se dedicam à análise entre fala e escrita como questões opostas, divididas em blocos distintos. Esse modelo não é adequado para esta pesquisa, pois generaliza a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, e a escrita como o lugar do bom uso, ligado à norma padrão. E isso não é o que defendemos, uma vez que trabalhamos sob a perspectiva da linguagem como interação, na qual não existe erro no uso da língua, mas sim adequação às situações comunicativas.

A visão culturalista, denominada fenomenológica, também é uma linha utilizada por alguns linguistas, mas que, na verdade, também é pouco adequada para a observação dos fatos da língua, sendo uma perspectiva mais utilizada por antropólogos, psicólogos e sociólogos, uma vez que há a preocupação com as relações sociais e cognitivas da língua, que não dão conta de analisar as relações linguísticas macro textuais.

Uma terceira linha, intermediária entre as duas anteriores, é a perspectiva variacionista. São modelos teóricos denominados “bidialetais”, que se dedicam a detectar os usos da língua, sem fazer distinções dicotômicas e estanques, e sim uma observação das variedades linguísticas distintas. No que se refere a essa vertente, Marcuschi (2001) defende que a fala e escrita não podem ser consideradas dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, fazendo, portanto, com que o aluno se torne então “bimodal”, uma linha também pouco adequada para se lidar com a análise pretendida aqui. (MARCUSCHI, 2001).

Por fim, existe a perspectiva sociointeracionista, que tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Essa linha se preocupa com a análise dos gêneros e seus usos, considerando que a fala e a escrita são modos de representação cognitiva e social, que se desdobram em práticas comunicativas. As diferenças aqui estão mais relacionadas às tipologias das práticas do que a uma relação dicotômica, logo, é a escolhida para estudar e analisar as práticas orais neste presente trabalho.

É preciso mencionar também os estudos de Castilho (2014), que propõem a inclusão da língua falada na prática escolar, sob a visão de que a escola deve tomar como ponto de partida a observação do conhecimento linguístico que os alunos trazem para o ambiente escolar nas práticas conversacionais. Isso sugere que os professores considerem a importância da fala familiar e do letramento extraescolar desse aluno, ensinando a variedade adequada a cada situação. Além disso, uma vez que a escola é “o primeiro contato do cidadão com o Estado, seria bom que ela não se assemelhasse a um ‘bicho estranho’, a um lugar onde se cuida das coisas fora da realidade cotidiana” (CASTILHO, 2014, p. 21). O que mostra que a seleção de textos para o ensino deve ser pensada na realidade sociocultural do estudante no intuito de prepará-lo para o uso, também, extraescolar. Esse autor ainda defende que é relevante estudar a língua de modo a “emparelhar” as modalidades oral e escrita e não as tomar como opostas.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também apresentam contribuições quanto à inclusão do oral no ensino. Os autores deixam clara a importância do ensino do oral, destacando que não é preciso ensinar a fala, pois a aquisição dela começa por uma aprendizagem anterior à escola, mas sim, ensinar o oral, e quando for fazê-lo, o professor precisa, antes de tudo, “definir claramente as características do oral a ser ensinado” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 126). Além disso, os autores consideram que o essencial para a didática do oral, é conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações que elas estabelecem com a escrita. Assim, a escolha de textos como objetos de ensino é uma etapa muito importante, uma vez que por meio deles é que se podem explorar os fenômenos da textualidade oral e estudar os níveis distintos da atividade linguística, de forma a tornar o ensino mais significativo. Vale destacar ainda a sugestão dos autores de uma ferramenta para se trabalhar qualquer texto em sala de aula, o empreendimento de modelos didáticos de gêneros. Para isso,

é necessário conhecer os gêneros orais das situações formais públicas, a fim de transformá-los em objetos de ensino.

Para encerrarmos nossa defesa em favor de uma pedagogia do oral nas escolas, de uma forma bem resumida, acrescentamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 – 2001), que, embora recebam críticas e ressalvas, ainda contribuem significativamente para o ensino da linguagem. Esse documento tem como proposta oficial o trabalho dos gêneros textuais no ensino da língua, o que consolidou as discussões de âmbito acadêmico que colocam o texto como centro das aulas de língua, e não apenas uma abordagem de base gramatical. Ademais, a ampliação da capacidade discursiva e do contato com diversos textos são fatores de destaque, ficando a cargo do professor promover atividades que contemplem tais competências. Em relação ao ensino do oral, o documento prioriza os gêneros formais públicos, defendendo a necessidade de o aluno dominá-lo a fim de usá-lo em variados contextos, que o exijam.

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, PCN, 1998, p. 25)

Nota-se, aqui, que é esperada da escola a preparação do aluno para falar em público, em circunstâncias que não sejam falas improvisadas, mas antecipadamente planejadas para serem proferidas oralmente. Circunstâncias como debates, seminários e entrevistas costumam ocorrer com mais frequência no próprio ambiente escolar. Parece, então, que a importância do trabalho com a oralidade é preparar o aluno para as atividades escolares em que ele precisará falar - um caso de “oralização da escrita”, segundo Marcuschi (1997).

É preciso desconstruir a imagem de que só se deve usar um registro mais formal na fala usada na escola, para a noção de que a fala formal é somente uma das possibilidades de uso da língua. Além disso, restringir o trabalho oral a apresentações de feiras, seminários ou em exercícios maçantes (muito comuns nos livros didáticos) de “*discuta e converse com o colega*”, não possibilitam o convívio com os “modos de fala”, como formula Bentes (2010). Esses modos estão relacionados às intenções de cada produção oral comunicativa e aos vários aspectos que colaboram para a

construção e recepção dos textos, como sotaque, elementos corporais, entonação etc. Sobre isso, Bentes (2010) defende que

Os alunos precisam ser levados a ter consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e para sua formação como cidadão. [...]. Além disso, precisam conviver com textos orais e com atividades que mobilizem elementos que possibilitem a compreensão do que é uma exposição oral. Os livros didáticos precisam fornecer informações referentes aos conteúdos, aos interlocutores e contexto de produção. (BENTES, 2010. p.136 e 144)

Com isso, percebe-se que, de fato, trabalhar oralidade em sala vai além de atividades que treinem a fala ou busquem aprimorá-la, é necessário promover exercícios que levem à reflexão sobre variados aspectos que compõem a exposição oral, até mesmo porque a fala não é uma questão que envolve somente mecanismos linguísticos. Existem muitos outros fatores que podem atrapalhar ou ajudar na fluência da tomada da palavra. Desse modo, ensiná-los pode trazer uma consciência muito maior do que é possível se fazer ao argumentar oralmente.

Para finalizar, fica nítido que todos os autores citados são unânimes na defesa do oral como objeto de ensino no contexto escolar. Esses estudiosos concordam que o professor precisa se apropriar de um embasamento teórico, bem como de ampliar a seleção dos textos a serem trabalhados em sala, a fim de promover o contato com as variações linguísticas, além também de aproveitar o letramento das práticas sociais dos alunos como forma de aproximação entre o ensino e a prática, e do contexto escolar com o extraescolar.

1.4. Qual oral ensinar?

Em primeiro lugar, é preciso destacar que não existe um oral único a ser ensinado, em contrapartida, existem variadas práticas orais de linguagem que podem constituir um objeto de ensino. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER; 2004). Para tornar essas práticas ensináveis, é necessário ampliar o olhar sobre os tipos de oral existentes, isto é, para as variadas atividades de linguagem que utilizam a oralidade. Pelo motivo de que, como afirma Schneuwly (2004),

[...] o oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. [...] atividades de linguagem que combinam oral e escrita. (SCHNEUWLY, 2004, p.117)

Ou seja, estabelece-se aqui uma estreita relação entre o oral e a noção de gênero textual. O termo está no plural, “orais”, porque representa a vasta gama de gêneros orais existentes, o que implica que falar é sempre para alguém, em algum lugar, com alguma finalidade comunicativa.

Com o objetivo de conhecer esses orais e criar possibilidades de didatizá-los, torna-se eminente desmitificar alguns conceitos equivocados que permearam (e ainda permeiam) a sala de aula, como a questão de o oral ser o lugar do erro, da fala desconexa, com variações, sem prestígio social e principalmente não planejada. Pensamento que compara a escrita com a oralidade, o que não é adequado e, portanto, não pode continuar sendo disseminado no contexto escolar, visto que polariza atividades que poderiam se complementar mediante ao trabalho do professor.

Schneuwly (2004, p. 117) ainda defende que “não há o oral que se oporia à escrita; [...] exceto a materialidade do ato, que implica certos modos de produção, estes também variáveis [...]”, e, por isso, a questão precisa ser redirecionada para os modos de produção, que, em outras palavras, remete às condições de produção e situação comunicativa já tratada por Marcuschi (2001), por Fávero, Andrade e Aquino (2009), e também adotada por esta pesquisa.

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, **o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.** A constituição do oral como objeto legítimo do ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 140 – grifos nossos)

Essa perspectiva de ensino do oral parece-nos adequada, pois, por meio do esclarecimento do funcionamento das práticas orais, permite que a escola ensine que as formas de interação entre oral e escrita podem ser diferentes no que dizem respeito à situação de comunicação. De forma a apresentar, para isso, as relações que podem existir entre oral e escrita, e as características de cada produção textual, não priorizando apenas uma das modalidades.

No entanto, tornar o oral um objeto de ensino não é tarefa fácil, vale ressaltar, por exemplo, que, por muito tempo, a fala foi, de fato, considerada desorganizada (e, para muitos, ainda é) enquanto a escrita era uma estrutura complexa, formal e planejada.

O que parecia culminar na predominância do estudo da escrita, e não tanto da fala, pois esta não chegava a constituir um objeto de estudo. Essa postura começou a ser modificada no século passado, com os estudos de Grimm, na Alemanha, e com Sweet e Jones, na Inglaterra. Entretanto, tais estudos, ao invés de estudarem a fala e a escrita, acentuaram ainda mais as diferenças de cada uma, colocando a primeira como primária e a segunda, como derivada. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009). De maneira semelhante, os estudos de Bakhtin (apud DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 42) distinguem os gêneros primários e os gêneros secundários. “Os primários provêm das trocas verbais ordinárias, enquanto os secundários são resultantes do discurso literário, científico ou ideológico, nascendo de trocas culturais mais formais”.

Esses estudos também chegaram ao Brasil, e, com isso, muitas gramáticas buscaram tratar as relações entre fala e escrita, mas quase sempre por uma postura polarizada, e até preconceituosa, o que ainda não proporcionava uma noção ampliada das características de cada modalidade.

Já atualmente, os estudos da fala avançaram consideravelmente, e aos poucos, têm chegado às escolas. Estudiosos como Marcuschi, com seus trabalhos sobre a oralidade no contexto escolar, Ataliba de Castilho, coordenador do Projeto da Gramática do Português Falado, e Dino Preti, coordenador do projeto NURC (Estudos da Norma Urbana Culta do Brasil), dentre tantas outras pesquisas, contribuem significativamente para o entendimento da língua falada e do incentivo ao seu estudo em ambientes escolares.

Estudos como os citados também buscam, de algum modo, desmitificar a noção errônea e equivocada da fala desorganizada. Por outro lado, prefere-se pensar em tipos diferentes de planejamento, distinto aos dos textos escritos, que serão abordados no tópico seguinte.

1.4.1. A organização do oral

Ao buscar teorias para nos ajudar a entender a organização dos textos orais, encontramos expressões do tipo “oral dito espontâneo” e “fala espontânea” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER; 2004), “oral sem planejamento x oral planejado” e “fala planejada” (OCHS, 1979 apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), no entanto, essas não foram ao encontro da nossa visão e dos nossos anseios de pesquisa.

Consideramos que todo texto, oral ou escrito, parte de um planejamento, seja cognitivo, por pensamentos (ainda que rápidos e instantâneos, como num diálogo informal), seja por ações concretas (como em um rascunho, uma anotação, esquemas). Por isso, aprofundamos os estudos, até encontrarmos noções consonantes com nosso entendimento.

O estudo de Fávero, Andrade e Aquino (2009), citando os trabalhos de Ventola (1979), apresenta a estrutura da conversação, propondo um modelo de organização, a partir de conversações espontâneas. Os autores explicam que para se analisar o texto falado, é preciso, primeiramente, determinar a especificidade do evento discursivo, destacando o contexto e a condição de produção. Além disso, defendem também que

Para analisar adequadamente um texto (falado ou escrito) é preciso identificar componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais [...] e de seu grupo social [...], pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores [...] num evento particular, determinado, dado os componentes linguísticos desse texto. São também relevantes para a análise as relações entre os participantes, a observação do papel social, das relações sociais e a extensão do conhecimento partilhado. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 71).

Ademais, os autores explicam que, para se entender o tipo de organização de um texto, vários são os aspectos que precisam ser considerados, especialmente quanto às situações comunicativas nas quais eles estão inseridos.

No intuito de desmitificar a noção de falta de planejamento da fala, por exemplo, os autores (2009) citam duas situações de conversas espontâneas: uma consulta oftalmológica, entre um médico e um paciente (1), e uma conversa informal, entre dois irmãos (2). Na conversa (1), a situação discursiva é mais formal, o que é esperado de um evento de fala profissional, cujo tema do “encontro”, bem como seus objetivos são pré-estabelecidos, e há, além disso, um certo grau de preparação, necessário para o sucesso comunicativo, entretanto, algumas falas podem surgir em virtude das necessidades, do andamento da consulta. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009)

Já no evento (2), a situação discursiva é mais informal, sobre um assunto cotidiano e sem tantas especificações, pois as informações podem ser suprimidas, tendo em vista o conhecimento partilhado dos falantes, há, sobretudo, uma mesma relação de poder, o que não exige grau de formalidade. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009). Os objetivos e o tema da conversa não são previamente planejados, e, desse modo, a

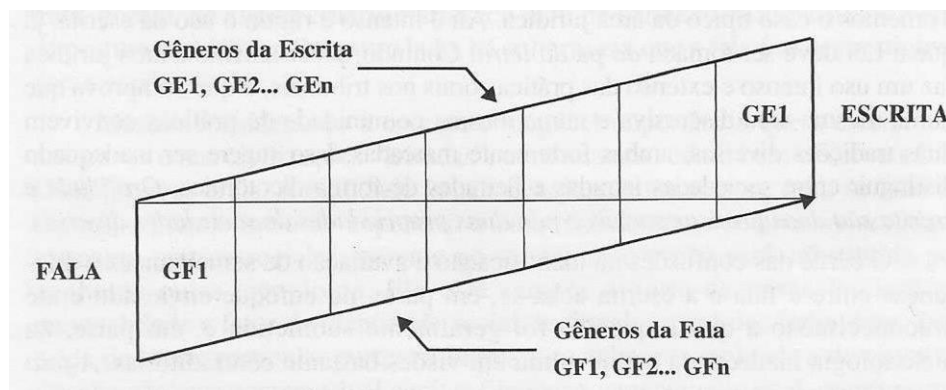
fala soa um pouco mais desconexa e despreparada do que no exemplo (1); mas, ainda assim, não se pode falar que não houve um planejamento, porque esse pode ter ocorrido, mesmo que cognitivamente.

Entende-se, assim, que o desenvolvimento do texto falado (assim como a questão do planejamento textual) está diretamente relacionado ao modo como a atividade interacional se organiza, aos objetivos estabelecidos na interação e à situação comunicativa em que os falantes estão inseridos, o que exige um grau específico de formalidade e planejamento. Todas essas questões resultam de “decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante o curso da conversação” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 22).

Ainda nessa perspectiva, os autores propõem níveis de estruturação do texto falado em estruturação “*local*”: quando a conversação se estabelece por turnos, que consiste na produção de um falante enquanto ele está com a palavra, alternando com a fala do parceiro, podendo haver momentos de pausa, hesitação, dentre outras marcas que, podem soar como despreparo, mas, na verdade, são elementos característicos da fala. E estruturação “*global*”: em que a formulação textual ocorre obedecendo a certas regras de organização global, isto é, ocorre a organização local, respeitando-se os turnos de fala, mas há um planejamento maior, por exemplo, quando em um diálogo há certo desvio do assunto, em que um dos falantes pode retomar a discussão, continuando os turnos; isso demonstra uma estruturação global, não somente da fala individual, mas do ‘andamento global’ da conversa.

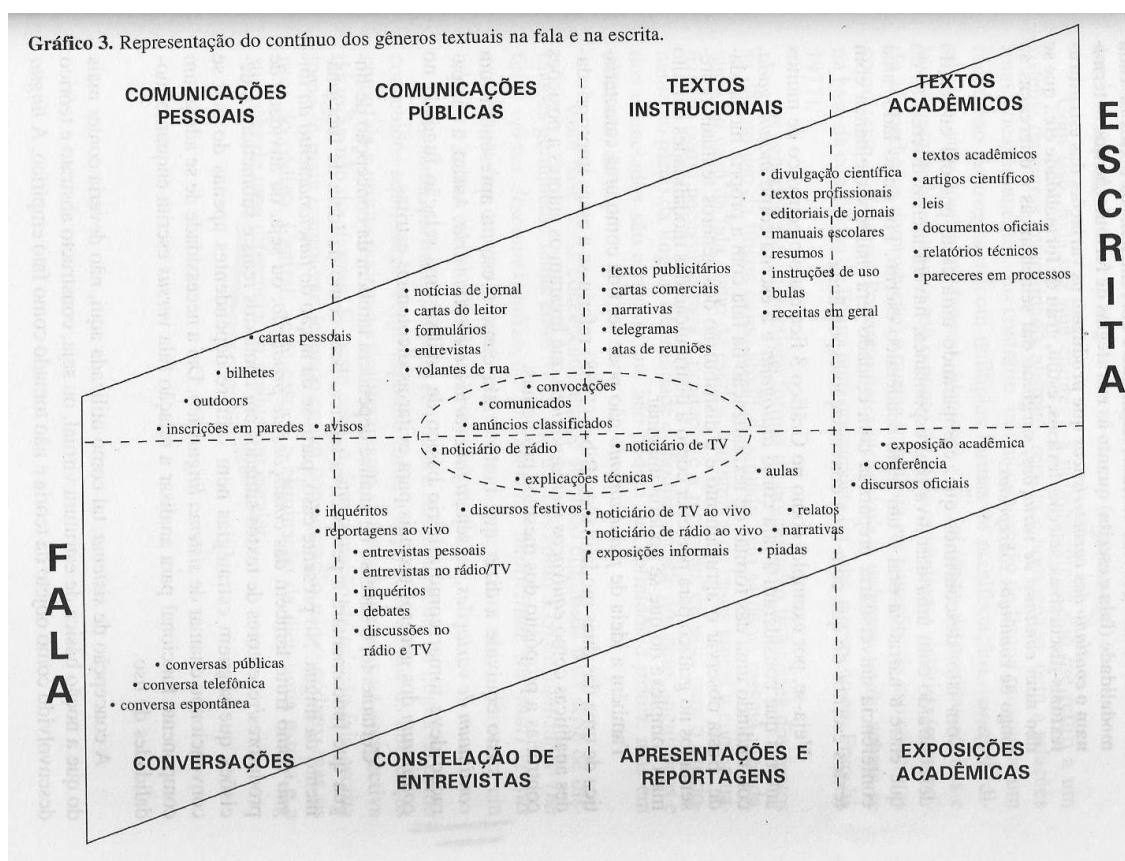
Outros autores, como Marcuschi (2001), também tratam sobre os níveis de estruturação do texto falado e do texto escrito, “quanto às estratégias de formulação determinantes das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc.”. (MARCUSCHI, 2001, p.42). Esse autor defende que tanto os textos orais quanto os escritos estão dispostos em níveis diferentes de grau de formalidade, estando alguns gêneros mais próximos da informalidade e outros, da formalidade, de acordo com seus domínios linguísticos (conforme apontam as figuras 1 e 2).

Figura 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: MARCUSCHI, 2001, p.38.

Figura 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: MARCUSCHI, 2001, p.41.

Por meio dos gráficos, o autor representa as possibilidades de uso da língua, mostrando que é possível usar a escrita ou o oral de diversas formas e com vários fins, o que desfaz o mito de que fala é sempre local da informalidade e da

desorganização, uma vez que essas características são apenas possibilidades de uso, e não um atributo da língua.

Sobre isso, Fávero, Andrade e Aquino (2009), expondo os trabalhos de Biber (1998), pontuam que os textos orais e escritos também estão inseridos num *continuum* tipológico (figura 3), “indo do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários. Assim a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização [...]”. (BIBER [1998] apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 75).

Figura 3 – Traços linguísticos



Fonte: FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p.79.

Também no estudo de Fávero, Andrade e Aquino (2009), há a exposição dos estudos de Ochs (1979), que propôs uma escala com quatro possibilidades em relação ao planejamento do texto oral e escrito, apresentando que, quanto mais o texto for falado, mais se afasta da escrita e vice-versa. Para ele, existe o

[...] falado não planejado – que prescinde de reflexões prévias e preparação organizacional anterior a sua expressão; [...] falado planejado – em que existe um preparo, como ocorre, por exemplo, com uma conferência [...]. (OCHS [1979] – apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 77)

Fávero, Andrade e Aquino (2008) ainda expõem que Ochs (1979) defende que na língua falada há uma tendência ao planejamento local, isto é, planeja-se no exato momento da fala. E, devido à rapidez na troca conversacional, a fala revela seu processo de construção, o que pode ocasionar descontinuidade, fragmentação ou

hesitações, semelhante ao rascunho do texto escrito, porém este não chega a ser exposto como produto final, escondendo seu processo de criação.

Já Dolz, Schneuwly, Haller (2004, p.31) também tratam da fala espontânea, expondo uma “continuidade entre o oral dito espontâneo e a escrita oralizada”, o primeiro conceito (espontâneo) diz respeito à espontaneidade da fala improvisada em situação de interlocução conversacional, na qual, às vezes, destaca-se um aspecto aparentemente fragmentado e descontínuo, já o segundo (escrita oralizada) é considerado uma vocalização do leitor de toda palavra lida ou recitada. Os autores defendem que todo oral passa por entre esses dois tipos, indo do mais restrito e previsível, com base na escrita, até a imprevisibilidade, de seu conteúdo e de sua organização, da fala.

Defendem ainda que a comparação entre a escrita e o oral faz ressaltar as “escórias” do oral dito espontâneo, condenando-se a ver, somente, hesitações, pausas, reformulações, quebras, interrupções, dentre outros aspectos próprios desse tipo de texto. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER; 2004). Mas, que, no entanto, essas “escórias” também existem no texto escrito, no rascunho, porém, pelo processo de produção e organização da escrita, essas marcas são eliminadas e não aparecem no texto final. No texto oral, por sua produção concomitante à fala (texto final), não é possível eliminar a palavra dita, senão pelo exato processo de “refeitura”, de reelaboração da fala, o que deixa explícito o processo de produção.

Decorre disso que legislar sobre e avaliar as produções orais, tanto no nível segmental como prosódico, em função do que se espera da escrita, sob pretexto de uma boa dicção e de uma elocução fácil e fluente, parecido com uma versão definitiva do escrito, é uma perspectiva na qual poderíamos suspeitar, com justiça, um profundo viés ideológico. Ela crê como real uma ficção: a do locutor ouvinte-ideal, falando de uma maneira totalmente previsível e normalizada, em situações de comunicação perfeitamente delimitadas. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 133)

Em resumo, veremos a fala com escórias, imprevisível ou desorganizada se a compararmos com a escrita, porque a língua falada se elabora em ação, ou seja, a organização e o planejamento são feitos de forma local. E, por essa razão, o trabalho com gêneros foi o escolhido para esta pesquisa, pois esses parecem responder às exigências, que julgamos necessárias, para o ensino do oral. O gênero textual trabalha, ao mesmo tempo, a condição de produção, a situação de comunicação (com seus graus de formalidade) e a relação entre os falantes (destacando suas hierarquias

ou posições de poder). Tudo isso ajuda na promoção da consciência sobre a produção do texto, podendo tornar o sujeito mais apto a produzir quaisquer textos, em quaisquer situações, usando a linguagem necessária em cada caso, mobilizando, por fim, as capacidades de linguagem pertinentes a cada uso.

Como afirmam os autores (2004, p. 148), “A noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível.”. Para isso, é preciso trabalhar o oral por meio de textos, gêneros textuais (“textos empíricos”, segundo Schneuwly e Dolz, 2004), uma vez que eles permitem estudar os fenômenos de textualidade em relação às situações de comunicação.

Dessa forma, além de escolhermos o oral como objeto de estudo e de ensino desta pesquisa, fizemos um recorte na gama dos orais existentes¹², tendo em vista duas situações específicas de linguagem, uma em que o oral é usado na vida social do aluno e nos grupos extraescolares, e outra em que o uso é público, formal e com necessidade de planejamento prévio bem delimitado (na vida escolar do aluno) – conforme explicamos no próximo tópico.

1.4.2. Oral com uso privado e oral com uso público

Foram escolhidos dois tipos de oral nesta pesquisa com o objetivo de verificar quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas em cada situação de comunicação, sobretudo, no tocante ao grau de formalidade ou informalidade em cada uso. Decidimos, então, tratar o oral nesta pesquisa sob duas nomenclaturas, *oral com uso privado*, aqueles gêneros da vida privada cotidiana, e *oral com uso público*, gêneros da comunicação pública e formal.

Demos prioridade ao oral com uso público, pois por meio dele poderíamos propor atividades que tornassem o aluno mais capacitado a produzir o texto oral futuramente (acreditamos, assim como Dolz, Schneuwly e Haller (2004), que essa forma do oral dificilmente é aprendida sem uma intervenção didática), não só em contextos escolares, nas exposições, discussões em grupo ou apresentações de trabalho, como também nos contextos de vida pública, nas entrevistas de emprego, negociações,

¹² No capítulo de Metodologia, explicamos como se deu a seleção do gênero a ser trabalhado no projeto de intervenção, bem como de todas as atividades aplicadas.

teatros, e demais exposições de algum tema diante de uma instância pública. E isso – mesmo que indiretamente – pode ajudar a melhorar o uso oral cotidiano. Além do mais, quanto ao uso privado, acreditamos que os alunos, em sua grande maioria, já dominem bem as formas cotidianas de produção, como na troca conversacional nos turnos de diálogos, na reação imediata à palavra do outro, no planejamento local das atividades de linguagem.

Por isso, o importante aqui é preparar o discente para realizar o planejamento global do texto oral, ultrapassando as formas orais cotidianas, para formas mais institucionais, mediadas, previamente preparadas e reguladas pela situação de comunicação.

Sendo assim, os conceitos de oral usados merecem esclarecimento. O primeiro, oral com uso privado, diz respeito às formas rotineiras de comunicação, ao diálogo íntimo com pessoas conhecidas, à conversa trivial e informal, ao bate-papo na escola, ou demais situações em que o planejamento textual não fica tão evidente, podendo até parecer que não existe. Um planejamento local, em que se fala quase que por instinto, tão logo haja espaço no turno conversacional.

Já o oral com uso público, conforme pontuam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), apresenta caráter mais formal decorrente da situação e das convenções relacionadas ao gênero, cujo grau de formalidade é fortemente dependente do espaço social comunicativo, das exigências da condição de produção.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147)

Os autores propõem que o trabalho com a oralidade assuma outra proporção na escola, com o intuito de levar os alunos a produzirem desde o uso privado, mais espontâneo, até uma expressão oral gestada, com uso público formal, isto é, planejada globalmente. Essa perspectiva pressupõe certa ficcionalização, ou seja, uma elaboração abstrata de situações envolvendo quatro parâmetros: “enunciador,

destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 144), por meio da qual o aluno para aprender a se comunicar, escrito ou oralmente, precisa ser levado à situação em que o texto será produzido. Assim, dá-se a ficcionalização, em que, partindo desse simulacro, constrói-se o texto, e, por meio dos gêneros, apreende-se sua finalidade.

Em outras palavras, essa atividade de linguagem oral elaborada não se baseia somente na produção espontânea, com planejamento local, mas exige preparação prévia do assunto a ser discutido e um planejamento sobre o que vai ser falado. A elaboração do discurso não depende somente de mediações locais, mas de estratégias mais globais de gestão. Nesse caso, escrita e fala, embora apresentem suas diversidades, combinadas podem servir de material didático para o ensino do oral com uso público, uma vez que exige que o indivíduo prepare seu discurso, principalmente, por meio da escrita, com anotações, fichas, dentre outros apoios de memória, usados, por exemplo, em formas de slides ou esquemas durante uma exposição.

Vale salientar que a escrita dentro da atividade oral planejada é somente um suporte para que o falante estruture seu discurso, ou mesmo que lhe possibilite lembrar-se de todos os tópicos a serem falados. Não se trata aqui de um texto a ser lido em voz alta, um caso de escrita oralizada, conforme já mostrado por Marcuschi (2001).

Em resumo, entender a relação entre esses orais permitiu-nos traçar estratégias de ensino, que almejam responder às questões formuladas nesta pesquisa, como: *“quais práticas posso desenvolver para melhorar as apresentações orais formais dos alunos?”*. Assim, é relevante pontuar que observamos habilidades desenvolvidas pelos alunos na utilização do oral público em contexto escolar e extraescolar. Observando esses usos em cada contexto e promovendo ações de ensino, pudemos comparar capacidades de linguagem evidenciadas nas produções orais dos alunos.

1.5. Opções para o ensino do oral: dispositivos didáticos de gênero

O trabalho com gêneros textuais para o ensino da língua tem sido bastante recorrente no contexto escolar, por isso, muitas são as linhas teóricas que estudam essa questão propondo alternativas de metodologia, dentre elas destacam-se os modelos didáticos de gênero (de PIETRO e DOLZ, 1997; SCHNEUWLY e DOLZ, 1998; de PIETRO E

SCHNEUWLY, 2004). O MDG é uma ferramenta de formalização dos componentes ensináveis dos gêneros, cujo objetivo é o ensino da produção textual. Esse dispositivo contempla as seguintes dimensões:

[...] - os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; - a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; - as capacidades de linguagem do aluno. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 48)

Essas dimensões auxiliam a prática de ensino textual, pontuando aspectos relevantes e indispensáveis para a produção de textos, seja oral ou escrito. Cada aspecto visa mobilizar uma competência específica na produção e, em conjunto, podem ser “transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 50).

O esquema a seguir resume as principais categorias a serem ensinadas por meio dos MDG.

Figura 4 - O modelo didático do gênero



Fonte: DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 49.

Cada um dos itens listados nos componentes diz respeito às dimensões constitutivas do gênero, permitindo a seleção das que podem ser ensinadas e das que são essenciais para um certo nível de ensino. Machado e Cristóvão (2006) explicaram os componentes:

[...] **a)** as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); **b)** os conteúdos típicos do gênero; **c)** as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; **d)** a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; **e)** o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos; - as características lexicais. [...]. (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 557, 558)

A partir dessa ferramenta, podem ser criados diversos dispositivos de ensino, dentre eles é válido ressaltar as sequências didáticas (SD), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entretanto, existem também outros projetos didáticos a serviço do professor, como os projetos didáticos, muito usados para indicar o desenvolvimento de alguma atividade disciplinar em sala de aula, e até mesmo fora dela, como os projetos de letramento, nos estudos de Kleiman (2007), e os projetos didáticos de gêneros, segundo Guimarães e Kersch (2014) – doravante PL e PDG –, que ajudaram no empreendimento do estudo oral nesta pesquisa.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 65) destacam que “o trabalho em projeto implica que, sistematicamente, se levem em conta situações de comunicação.”, implicando parâmetros contextuais, com os seguintes aspectos:

[...] - a análise do que está em jogo nas situações; - a adaptação ao destinatário; - a expressão escrita como enfrentamento de riscos; - a documentação, a compilação das informações, a elaboração e a organização das ideias; - a consideração do conjunto de convenções de um gênero. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 65 e 66)

É preciso destacar que essa pedagogia por projetos não é recente, de alguma maneira, ela sempre esteve inserida na prática escolar, com os projetos pedagógicos da escola, projetos didáticos, curriculares ou interdisciplinares. Além disso, a partir da necessidade de se trabalhar a língua por meio de textos, dos gêneros textuais, muitos foram os projetos que surgiram no contexto escolar.

Essa necessidade se justifica porque, uma vez que tomamos a língua como atividade social, precisamos dar atenção especial para a linguagem em funcionamento nas

atividades culturais, isto é, nas práticas sociais. E, quando vamos em busca dessas práticas, deparamo-nos com uma variada gama de textos materializados em situações comunicativas, com padrões característicos, definidos por composição funcionais, estilos e finalidades próprias: os gêneros textuais. (MARCUSHI, 2008)

Ainda sobre a importância de se trabalhar o texto nas aulas de língua, Antunes (2003) explica que

Toda atividade linguística é necessariamente uma atividade textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura [...] são necessariamente textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto de estudo da língua. (ANTUNES, 2003, p. 111)

A autora destaca a relevância do estudo do texto a fim de promover a compreensão das funções sociais, isto é, se a língua é uma atividade social e de interação, analisar a forma empírica desse processo interacional é necessariamente estudar os textos, nos mais variados gêneros textuais.

Marchuschi (2008) também apresenta a necessidade de se ensinar a língua por textos, na forma dos gêneros, visto que eles representam a materialidade da comunicação. De maneira semelhante, vale salientar que a proposta do PCNEM+ (2001) em fundamentar o ensino da língua nos gêneros de discurso, com o objetivo principal de preparar o aluno para as situações reais de comunicação, foi outro fator importante no desencadeamento do uso de projetos no ensino de língua no país.

Esse documento defende que

[...] a produção de textos orais e escritos no interior de um *projeto* de trabalho requer também o exercício da competência interativa [...]. Por isso, cabe à escola incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos, como forma de exercitar a cidadania. *Projetos* em que os alunos atuem, internamente, em prol da escola ou, fora dela, a favor da comunidade são formas concretas desse exercício. (BRASIL, PCNEM+, 2001, p. 56 e 64 – grifos nossos)

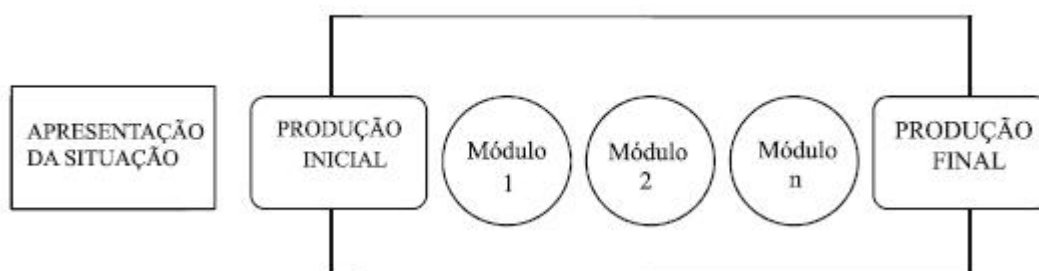
O que destaca a necessidade de o estudo da língua ir para além da sala de aula, considerando as reais atividades de linguagem das quais os alunos fazem uso, pontuando que é necessário dar a eles a oportunidade de colocar em prática, na vida social, o conteúdo aprendido em sala, além de apresentar-lhes uma gama de gêneros que podem ser usados tanto na escola quanto na vida privada e social.

Projetos desse tipo têm auxiliado vários docentes no ensino. Entretanto, é preciso destacar que cada professor, consciente do perfil de seus alunos, das possibilidades de flexibilização do currículo e das necessidades sociais da escola e dos discentes, pode aplicar o projeto a seu modo, com pequenas interferências na estrutura padrão, bem como sugestões de atividades complementares. E foi exatamente isso que realizamos nesta pesquisa e que será exposto, em seguida, de forma breve, na apresentação do procedimento adotado neste trabalho, com sugestões e críticas em relação aos modelos citados no início deste tópico.

A Sequência Didática

A sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83), conforme indica a figura abaixo.

Figura 5 – A sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Esse trabalho apresenta algumas etapas, a primeira delas é a apresentação da situação, na qual o professor expõe aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual, cuja produção oral “sanará” um problema de comunicação. Nessa fase, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem.

Em seguida, ocorre a primeira produção, essa produção inicial é solicitada aos alunos, como uma avaliação diagnóstica que norteará o trabalho do professor em suas intervenções e na composição de oficinas, ou módulos, mais condizentes com as capacidades reais dos alunos, bem como na definição de duas dificuldades mais recorrentes.

Posteriormente, têm-se os módulos de atividades, em que são trabalhados problemas de níveis diferentes que devem abranger algumas capacidades de linguagem envolvidas no gênero: a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso – expor, narrar etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa etc.); d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos; e) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia etc.

Por fim, ocorre a produção final, que possibilita ao aluno transpor as capacidades de linguagem desenvolvidas nas oficinas e permite que o professor realize uma avaliação formativa.

A sequência didática (SD), difundida pela escola de Genebra, tem se mostrado com uma boa opção para o ensino com os gêneros textuais, orais ou escrito. Isso porque a estrutura em módulos permite que o professor inclua atividades em detrimento da análise da produção textual inicial, que pode revelar algumas “deficiências” ou carências na produção de um gênero específico, seja em relação às condições de produção, aos aspectos gramaticais e linguísticos, ou à leitura etc.

Segundo os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), nesses módulos, “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.”. Não apenas partindo das propostas curriculares, mas sim pensando nas dificuldades do aluno em produzir textos e usar a língua.

Algumas críticas a esse modelo, centram-se na questão de as SD tomarem o gênero a ser ensinado na escola apenas como uma variação daquele usado nas reais práticas sociais, quando o interessante seria ensinar ao aluno uma atividade de linguagem que pode ser transposta a sua realidade, a sua vida cotidiana. Além disso, as SD têm como ponto de partida o trabalho apenas com o gênero textual, sendo este escolhido apenas pelo professor, o que pode acarretar o desinteresse dos alunos. E o fato de o trabalho ser realizado sequencialmente também pode causar cansaço (e desinteresse) nos estudantes, já que a SD requer certo tempo de desenvolvimento de um mesmo

projeto, algo exaustivo para o novo perfil de adolescentes do ensino médio¹³. Por esse motivo, caso não haja atenção quanto à efetiva participação dos alunos em todo o andamento das SD, pode-se correr o risco de que os estudantes se mantenham passivos, desinteressados e com baixa atuação como sujeitos de suas próprias produções.

Outra fragilidade das SD é a maleabilidade da proposta, isto é, as SD possuem caráter flexível, sendo possível incluir atividades dependendo do andamento do trabalho, os chamados módulos – ou oficinas. Isso, ao mesmo tempo em que promove avanços, pois podem-se sanar os problemas tão logo eles surjam, exige uma organização mais sistemática do professor para que não se perca o foco da atividade, além de exigir também um currículo mais flexibilizado, algo que não parece ser a realidade de grande parte das escolas brasileiras, em que se possa substituir (ou aplicar concomitantemente) a SD pelo conteúdo previamente pensado para aquele ano de ensino.

Dessa forma, embora reconheçamos as variadas oportunidades oferecidas pelas atividades em sequência, somente elas não asseguram o aprendizado dos alunos. É preciso ir além, com estratégias que ajudem os indivíduos a superarem os obstáculos (de natureza diversa: falta de atenção, evasão escolar, ausências nas aulas) de forma a não comprometer a continuidade das atividades.

O caráter de ficcionalização, defendido por Schneuwly (2004), também é alvo de discussões. Essa questão vai de encontro à filosofia de preparar o discente para a vida, ou seja, para situações reais de uso da linguagem, conforme pontuam, por exemplo, os PCNEM+ (2001). Isso porque, se ficcionalizamos, levamos o sujeito a somente simular o uso, e não, de fato, a colocá-lo em prática. Contudo, embora saibamos que a escola seja o lugar de simulações das produções textuais, pensamos

¹³ Relatos de professores e pesquisas sobre a educação têm apontado que o adolescente atual do ensino médio, por viver no século das tecnologias, de acesso virtual constante, está apto a lidar com uma multiplicidade de informações, porém precisam participar do processo de escolha dessas informações, isto é, o jovem deseja construir o conhecimento junto com o professor, devido à necessidade de agir e não apenas de ser passivo às informações dada por alguém. Em um artigo na revista Educação, Fonseca e Alquéres (2009) trataram sobre o cotidiano escolar, em que, atualmente, os alunos mostram comportamentos ditos hiperativos e intermitentes, o que preocupa pais e professores. Esses estudantes querem estar no controle daquilo que se envolvem e, em sua maioria, não têm paciência para ouvir um professor explicar aquilo que eles já conhecem por meio de suas próprias convicções e práticas. (Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/um-novo-olhar/>> – Acesso em 24 de set. 2016).

que é preciso ir além desse simulacro, com incentivo e promoção do uso real da língua, expandindo os projetos didáticos para o contexto extraescolar, deixando de apenas ficcionalizar, para dar condições concretas de uso da língua, algo proposto também pelos PDGs.

Ademais, as SD, formuladas inicialmente para estudantes de Genebra, parecem pensar no aluno ideal (desse país), com interesse, bom comportamento, o que parece não ser a realidade de muitas escolas brasileiras; as SD parecem pensar também na aula ideal, com permissão da escola para flexibilização do conteúdo, pois afinal, SD ou quaisquer outros projetos didáticos demandam tempo, por vezes, meses. Por outro lado, parece ser outra a realidade das escolas de nosso país, em que os dias letivos são corridos, os professores precisam cumprir o currículo, vencendo os conteúdos programados e o livro didático, dentre outros diversos fatores que fazem com que a situação não seja a mais ideal, aberta a inclusões de oficinas e variadas atividades para sanar todos os problemas detectados.

Em resumo, muitos são os desafios para aplicar a SD nas escolas, especialmente no que tange à realidade da escola brasileira. Para vencer esses obstáculos, é preciso contextualizar as atividades, considerando as dimensões socioculturais da produção textual.

Os Projetos de Letramento

Agir em função do letramento, ou dos letramentos, dos alunos é uma importante atitude para o tratamento do ensino de língua portuguesa. Sob o ponto de vista social, o conteúdo deixa de ser o principal elemento das aulas, para dar lugar às práticas sociais, que envolvem diferentes textos significativos para os alunos.

Ângela Kleiman (2000 e 2007) defende que os projetos de letramento representam um conjunto de atividades originado no interesse dos alunos, envolvendo textos que fazem parte da prática social real desses estudantes. A escrita é tomada para atingir um objetivo que vai além dos aspectos formais do texto, “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”. (KLEIMAN, 2007, p.4).

[...] cada ação do projeto de letramento é motivada e tem por finalidade a realização da própria atividade social: discutir, entrevistar, realizar uma

enquete, debater, escrever um artigo, para ser publicado em um jornal. O conjunto de atividades não visa simplesmente a objetivos escolares: notas, avaliações, certificados. Nesse caso, a produção de um texto – oral ou escrito – não é um produto que valha por si só, isoladamente, como ocorre em situações em que o objetivo da aula é o ensino de determinado gênero, nas quais se parte da premissa de que o aluno partilha desse objetivo, por exemplo, mas é inserido em um contexto no qual seu sentido, significado e valor fazem parte de um todo muito maior. Esse todo dá autenticidade à prática escolar, porque parte da ação social (KLEIMAN, 2006b - In: KLEIMAN, CENICEROS e TINOCO, 2013, p. 80-81).

Esse dispositivo de ensino toma a realidade social como fator norteador da prática docente. Percebe-se que o currículo rígido e imposto pelo projeto político-pedagógico não é o foco principal do trabalho, ele se desdobra em atividades que alcancem objetivos concretos da vida social do discente, isto é, o importante aqui é não ensinar apenas porque está previsto ou por imposição do currículo, mas porque o conteúdo é de necessidade para a vida social do aluno, tornando-o apto a interagir com o mundo por meio dos ensinamentos em sala de aula.

É inegável a contribuição desse tipo de projeto, que incide de forma favorável na ampliação do olhar do professor para as reais necessidades comunicativas dos alunos, formando-os de forma mais humana, capacitando-os a agir no mundo que os cerca. Além disso, abre espaço para o diálogo com o aluno, dando-lhe mais liberdade de participar do processo de ensino-aprendizagem, e quando isso ocorre, pode haver maior interesse, uma vez que os discentes se tornam conscientes de que poderão atingir seus objetivos por meio do que foi aprendido.

Entretanto, esse dispositivo tão amplo e flexibilizado parece também não ser possível na maioria das escolas, onde os conteúdos são impostos aos professores por meio do plano pedagógico, pelos objetivos da escola, entre outras imposições. Assim, basear-se tão somente na realidade social e nas demandas que os alunos apresentam, pode ser uma tarefa arriscada e pouco efetiva. Arriscada porque contar com o interesse dos alunos é algo bastante subjetivo, especialmente em tempos digitais, em que a escola tem vivido o desafio de conciliar o conteúdo com todas as demandas da tecnologia, além de contar com um alunado pouco motivado aos estudos por diversos motivos. Assim, em virtude da falta de interesse, o ensino poderia se tornar pouco efetivo, pois não se teria “corpus”, demandas tão claramente definidas para as atividades de ensino. Por isso, é necessário um profissional altamente capacitado e afinado com a teoria, o que nem sempre é fato.

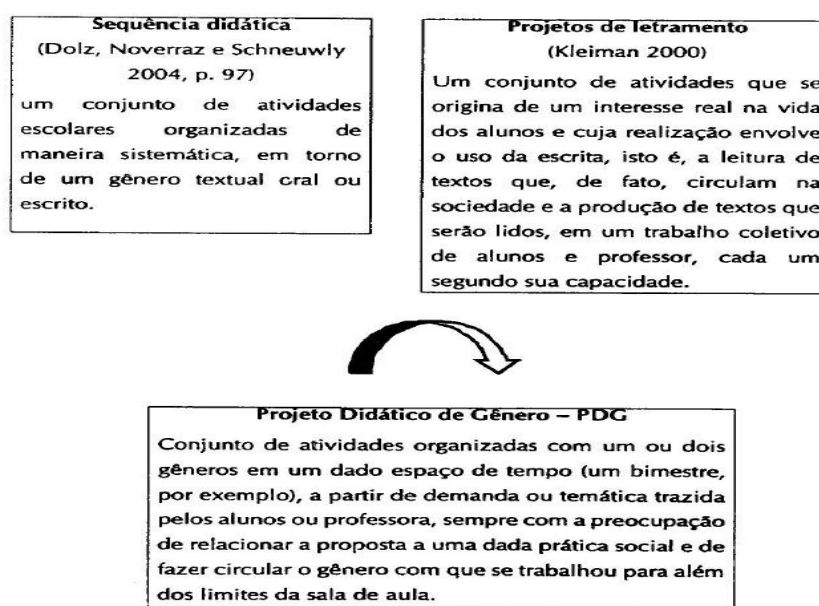
O Projeto Didático de Gênero

O PDG teve por base, inicialmente, a SD. Entretanto, buscou-se conciliar as experiências dos PL, em inserir a realidade social como fator norteador do trabalho, como forma de aprofundar algumas questões e deficiências percebidas no modelo da SD. Sobre isso, as autoras Guimarães e Kersch (2014) explicaram que

Nosso ponto de partida foi a proposta já consolidada na experiência suíça francófona: a de sequência didática. A ela agregamos outra já comprovadamente desenvolvida, a de projetos de letramento (Kleiman, 2000). Como tínhamos desenvolvido vários estudos a respeito de uma e de outra, pensamos poder aprofundar certas questões (o caso da leitura, por exemplo), e, sobretudo, trazer a realidade da escola brasileira para o primeiro plano, à semelhança das propostas de projeto de letramento. (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 22)

Nota-se, então, que o PDG, embora se baseie nos PL e nas SD, é diferente quanto à ênfase dada. O PDG e a SD tomam o ensino através do gênero, já o PL toma o ensino a partir do problema vivido no interior de uma prática social. Dessa forma, cabe ao professor escolher o foco que ajudará os alunos a se tornarem aptos a produzirem textos orais (ou escritos) de maneira fluente. A figura 6 esquematiza as formas de trabalho com o gênero.

Figura 6 – Projeto didático de gênero



No PDG, as autoras buscaram também ampliar o conceito de gênero para a noção de dialogismo defendida por Bakhtin (2003) e Volochínov (1979).

Pode-se então dizer, que pensar no movimento dialógico da enunciação significa enfatizar a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos nos quais as interações se realizam, elementos que suportam o conceito de PDG. (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 23)

Com base nesses fatores, é que foi desenvolvido o conceito de PDG, que, segundo as autoras Guimarães e Kersch (2014), é uma espécie de “guarda-chuva” que abriga o trabalho com um ou mais gêneros, tendo em vista a escolha temática, buscando relacionar o trabalho em sala com a realidade social dos alunos ou da escola, fazendo, se possível, os textos circularem fora do ambiente escolar.

O projeto de intervenção desta pesquisa

Depois de conhecer os vários dispositivos de ensino, ousamos construir o nosso, reconhecendo que cada vez que o professor aplica um projeto, está recriando um dispositivo, em virtude de várias questões. Cada docente aplica o projeto de acordo com sua vivência, da forma de enxergar o ensino e seu alunado, interpretando a melhor forma de se trabalhar o gênero textual.

Esta pesquisa foi pensada inicialmente para ser aplicada por meio da SD, por acreditar que esse modelo promoveria o estudo com os gêneros orais no ambiente escolar, de forma a identificar os problemas no uso do oral pelos alunos, buscando atividades que auxiliassem os problemas notados e tornassem esse estudante apto a produzir textos orais de forma fluente, consciente das condições de produção e, sobretudo, das adequações necessárias na produção do texto.

Todavia, ao pesquisar os diversos procedimentos com gêneros discutidos na literatura atual, bem como ao considerar que a realidade social dos alunos exerce impacto no aprendizado na escola, percebemos que somente o trabalho com o gênero estritamente dentro de sala de aula, definido pelo docente, e sem a consideração do interesse e das necessidades dos alunos, não daria conta de promover o aprendizado do gênero textual, tornando o aluno consciente da produção do gênero em quaisquer ambientes, com atenção especial à questão da adequação, sobretudo, acerca do uso formal público, foco desta pesquisa.

Buscamos, para isso, como defendem os PCNEM+ (2001), trabalhar

[...] atividades desenvolvidas por meio de projetos, em que os alunos trabalhem a partir de temas de seu interesse – procurando resolver questões relacionadas a suas inquietações pessoais ou coletivas, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade. (BRASIL, PCNEM+, 2001, p. 227)

Essas atividades almejam promover a relação dos textos (orais) escolares e extraescolares, produzidos pelos alunos, de forma a torná-los conscientes da língua oral em uso nos mais variados contextos.

Assim, analisamos os textos dos alunos (essa análise segue completa no capítulo 3) tendo em vista as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; CRISTÓVÃO e STUTZ, 2011) e as capacidades de significação, noção ampliada por Cristóvão e Stutz (2011), que foram mobilizadas tanto na primeira produção quanto na produção final.

Acerca dessas capacidades, Machado (2005) formula que “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*” (MACHADO, 2005, p. 258, grifos da autora). Essa visão vai ao encontro da defesa dos pesquisadores genebrinos de que o trabalho com o gênero está diretamente relacionado às mobilizações das capacidades de linguagem dos alunos, verificando quais o discente já apresenta domínio e quais precisam ser ensinadas. Eles asseveram ainda que a apropriação de um gênero tem relação direta com a apreensão das capacidades, necessárias para se produzir qualquer texto. (BARTHOLOMEU, 2016).

Schneuwly e Dolz (2004, p.44), ao definirem a noção de capacidades de linguagem como as “aptidões do aprendiz para a produção de um gênero em uma situação de interação determinada”, elencam três capacidades: as capacidades de ação (CA), referentes às adaptações das características do contexto e do referente, o que envolve as situações de uso e as adaptações necessárias à situação; as capacidades discursivas (CD), aquelas que mobilizam modelos discursivos, isto é, permitem ao agente-produtor realizar escolhas discursivas, como seleção e organização de um tipo de discurso; e, por fim, as capacidades linguístico-discursivas (CLD), que se referem às operações psicolinguísticas e ao domínio das unidades linguísticas, representadas

pelos mecanismos de textualização, tais como conexão, coesão nominal e verbal, a seleção lexical e a construção sintática dos enunciados.

Já as capacidades de significação (CS) estão relacionadas à habilidade de identificar as variadas práticas sociais de linguagem que perpassam a produção de algum gênero, compreendendo a relação semântica dos textos e o engajamento das atividades de linguagem.

Assim, levando-se em consideração a importância da mobilização de diversas capacidades na produção de um texto, analisamos, tal como defendem Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades, evidenciadas nas apresentações orais dos alunos, como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundadoras de novas aprendizagens sociais. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

No próximo capítulo, descrevemos como e quais foram os procedimentos metodológicos empreendidos nesta pesquisa, bem como a descrição das atividades aplicadas em sala de aula, para, em seguida, no capítulo de análise dos dados, voltarmos às noções das capacidades de linguagem e das dimensões ensináveis pelo projeto desenvolvido, como categoria de análise dos dados obtidos.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos as atividades aplicadas e descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, que realizamos no intuito de verificar a prática de produção de textos orais em aulas de Língua Portuguesa. Ancorados nos fundamentos teóricos apresentados e a fim de encontrar respostas às questões levantadas neste trabalho, realizamos uma investigação a partir de uma temática de interesse real dos estudantes. Durante aulas de Língua Portuguesa, foi traçado um conjunto atividades para dar conta da produção de textos orais com uso público, culminando em uma sequência de atividades com o gênero seminário. Vale salientar que todo o trabalho durou cerca de cinco meses, e foi aplicado pela autora desta pesquisa e professora de Língua Portuguesa da escola escolhida para a aplicação.

Em todo o processo de aplicação das atividades, contei¹⁴ com o consentimento da direção, o apoio da equipe pedagógica e a colaboração de professores, que, conscientes de que eu estava em fase de pesquisa para o mestrado, ajudaram-me a realizar as atividades, cedendo aulas, avaliando conjuntamente e propondo algumas sugestões. Este projeto teve autorização do COEP, registro 52759416.6.0000.5149, conforme detalha a seção 2.4. Os pais e alunos preencheram autorizações para a participação da pesquisa, os pais assinaram termos de consentimento, enquanto os filhos, o de assentimento, já a diretora da escola assinou uma carta de anuência, autorizando a realização do trabalho, todos os documentos estão nos apêndices.

As próximas seções destinam-se a apresentar a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho, o contexto de pesquisa dos projetos de intervenção e a descrição das atividades dos módulos do projeto. Na primeira seção, há uma breve apresentação da pesquisa, expondo sua natureza e os métodos adotados. Na segunda seção, são apresentados a escola e os sujeitos participantes, e na terceira seção, a temática escolhida para as atividades, abordando os procedimentos, materiais usados e os recortes feitos para dar conta da análise de todos os dados obtidos. Em seguida, na quarta seção, apresentamos as autorizações do COEP. Na quinta, é feita a descrição de como foram realizados os questionários

¹⁴ Nas situações de relato das atividades aplicadas, opte pelo uso da primeira pessoa do singular, uma vez que eu mesma realizei a aplicação do projeto.

para investigar o uso da oralidade nas práticas escolares e extraescolares dos alunos, bem como a divisão de grupos de sujeitos, de modo a entender a influência que o uso do oral público extraescolar, exerce sobre o oral público escolar. Na sexta seção, há o detalhamento de como ocorreu o projeto de intervenção, incluindo as etapas de trabalho.

2.1. Natureza da pesquisa

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Essa é a natureza da prática docente, segundo Paulo Freire (1999). Assim, é necessário que os professores se percebam pesquisadores, a fim de descobrirem novas práticas e poderem desenvolver novos materiais de ensino e novos conhecimentos, juntamente com seus alunos.

Segundo Zacharias (2012), existem vários tipos de pesquisa, dentre eles estão a do tipo *pura*, que desenvolve teorias, tem caráter universal, examina, analisa e precede a aplicação; e a *aplicada*, que está ligada à prática, à aplicabilidade. Quanto à metodologia, existem as pesquisas *qualitativas*, que buscam entender os resultados, analisam a qualidade do material, aprofundando e analisando o processo; e as *quantitativas*, que se centram nos dados, nas amostras, na quantidade.

A presente pesquisa é do tipo ‘aplicada qualitativa’, pois se buscou analisar a prática docente de modo a entender os resultados obtidos por meio do processo de ensino/aprendizagem com alunos do Ensino Médio. Mas, conta também com dados quantitativos que ajudam a colocar em evidência pontos para análise da prática pedagógica. A pesquisa analisa por meio de quais atividades o professor pode ensinar a produção de gêneros orais com uso público, a fim de mobilizar variadas capacidades de linguagem e tornar o aluno apto a produzir textos orais, conscientes das exigências e adequações frente à situação de comunicação.

A análise aqui foi descritiva e interpretativista, com enfoque no método de análise qualitativo, que diz respeito à reflexão e à interpretação (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). Concentramo-nos em analisar as atividades propostas para o tratamento da linguagem oral em um projeto de intervenção com o gênero oral seminário em aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Anterior às atividades, aplicamos um

questionário sobre uso da oralidade pelos alunos, seguido da observação em pequenos grupos culturais que os alunos frequentam fora da escola.

É necessário enfatizar que nosso foco de análise são as produções orais dos alunos, resultantes da aplicação do projeto de intervenção, e que as observações da participação extraescolar dos alunos, em grupos sociais distintos, serviram apenas para ampliar o conhecimento acerca da realidade social dos participantes. Isso porque acreditamos que a comparação entre a produção inicial e final dos alunos, bem como a comparação dessas produções entre grupos podem sugerir pontos importantes de observação do desempenho deles.

Em outras palavras, analisamos o questionário e as anotações sobre o uso da língua oral que os alunos fazem nos grupos extraescolares visitados, com o objetivo de verificar, por meio das atividades sistematizadas, até que ponto esse planejamento pode levar os alunos a fazerem o uso da língua oral no contexto escolar com mais competência¹⁵, bem como de que forma a realidade linguística extraescolar colabora para essa competência do uso formal oral dentro da escola.

2.2. Seleção da escola e dos sujeitos de pesquisa

A escola, onde a pesquisa foi aplicada, pertence a uma rede de escolas particulares de formação gerencial cujo objetivo é formar alunos para a carreira administrativa. Por esse motivo, grande parte dos estudantes são filhos de empresários, convivem no

¹⁵ Quando falamos em competência, estamos nos referindo à competência textual, com base na relação que Lima da Silva (2013) faz entre os estudos de Coutinho (2003) e Schneuwly (2004). A autora defende que, para Coutinho (2003) a noção de competência textual está relacionada ao conhecimento adquirido, sendo desenvolvida na prática do indivíduo enquanto produtor de textos. Esse conhecimento são as capacidades de criação e recriação em textos, contextos e saberes novos. Já para o autor genebrino, a questão é tratada como domínio dos gêneros, que pressupõe a capacidade específica de empregar formas específicas de realizar certos objetivos em contextos restritos, não apenas referentes às formas linguísticas. Especificamente no que diz respeito à competência do texto oral, Lima da Silva (2013) defende que

[...] a competência textual mobilizada para a produção de exposições orais se constitui pelo conhecimento teórico sobre o gênero e pelo conhecimento prático, isto é, pelas capacidades de textualização desenvolvidas no decorrer das vivências dos indivíduos como produtores de textos diversos. (LIMA DA SILVA, 2013, p.39)

De modo semelhante, defendemos que o aluno competente oralmente é aquele que consegue mobilizar as capacidades de textualização, como as apresentadas na seção 1.5., capacidades de ação, discursivas, linguísticas-discursivas e de significação, na produção do texto oral, conscientes das formas e objetivos específicos do gênero oral solicitado, buscando sempre adequar a linguagem à situação comunicativa, e cumprindo todos os aspectos específicos exigidos pela interação.

meio empresarial ou estão inseridos, de alguma forma, nesse contexto, participando de associações de comerciantes e lojistas, grupos de empresários que prestam assistência à sociedade, além de grupos de igreja e demais locais que exigem o uso da língua oral em situações públicas.

Segundo o site da escola,

O Curso Técnico de Administração – destinado aos jovens – funciona em concomitância com o ensino médio, com duração de três anos, recebendo o aluno Certificado de Conclusão do Ensino Médio e o Diploma de Técnico em Administração. Esse curso foi criado a partir da necessidade de formar profissionais para atuarem nas gerências das pequenas e médias empresas. Além disso, esses profissionais estarão aptos **a empreender a própria vida**, seja em organizações ou desenvolvendo seu próprio negócio. (Site da Escola de Formação Gerencial. Disponível em <http://etfgitabira.com.br/2014/tecnico-em-administracao/projeto-pedagogico/> – acesso em 23 de jul. 2016 - grifo nosso)

O valor principal defendido pela instituição é o empreendimento da própria vida, conforme grifo acima, o que desperta a autonomia dos alunos. De fato, é uma escola na qual o aluno tem liberdade de expressão e de comportamento, o que promove uma ampla participação e autonomia nas atividades. São estudantes, em sua maioria, muito amistosos, preocupados com o lado social e humano das pessoas, o que estabelece um vínculo afetivo com todos os funcionários, tornando as aulas bastante produtivas e interessantes, mas também muito desafiadoras, pois são alunos bastante “comunicativos”. A escola é famosa na cidade por seu diferencial, e o foco não está apenas no vestibular, mas na formação humana e profissional do discente.

Essa escola está localizada há 21 anos em Itabira, no interior de Minas Gerais, e, atualmente, possui 52 alunos¹⁶, divididos em três turmas (1º, 2º e 3º ano do ensino médio). Conta com uma biblioteca de pequeno porte, dez salas de aula, uma sala de informática com 20 computadores, uma sala de empresa simulada, laboratórios de pneumática, automação, eletrônica, usinagem, mecânica, solda, química e física, uma quadra de esportes e um auditório. O quadro pessoal é composto de dezenove professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma assessora pedagógica, uma bibliotecária, uma auxiliar de biblioteca, uma secretária, duas auxiliares de secretaria e duas auxiliares de serviços gerais.

¹⁶ Do total de alunos da escola, somente 35 (25 do 1ª ano e 10 do 2º ano) participaram desta pesquisa, conforme será detalhado na seção 2.5.1.

Devido ao curso ser técnico, os estudantes são submetidos frequentemente a apresentações orais, tendo em cada série, por ano ou por etapa, um projeto ou feira de grande porte, em que são apresentados alguns temas, primeiramente para o corpo docente, concluindo com a exposição (por vezes fora da escola, como em eventos festivos ou feiras de empreendedorismo) para a comunidade local, sempre com a presença de familiares e da população.

Além disso, muitos dos alunos participam de grupos sociais fora da escola, como grupos religiosos, associações filantrópicas, círculos de negócios nos empreendimentos dos pais, dentre outros. Tais contextos exigem certo domínio do uso do oral público, uma vez que constantemente esses sujeitos promovem palestras, debates, campanhas, dentre outras situações que exigem a tomada da palavra, o que parece tornar o aluno mais apto, sob vários aspectos, a produzir textos orais.

2.3. Seleção da temática

Ao invés de iniciarmos a pesquisa com um gênero específico a ser trabalhado por meio de atividades planejadas, optamos aqui por observar as turmas e os sujeitos participantes, com o intuito de escolher algum tema que estivesse circulando na escola no período, a fim de aproveitá-lo como assunto motivador das exposições orais a que os alunos seriam submetidos. Nesse ponto, é que o trabalho se relaciona aos projetos de letramento, que partem da necessidade do aluno, citados anteriormente na seção 1.5, do capítulo 1.

A etapa de observação foi iniciada juntamente com o ano letivo de 2016, em fevereiro, quando os professores e alunos foram informados da lei que obriga escolas e clubes a combaterem bullying. Aprovada pelo Congresso no final do ano passado, a lei prevê o seguinte:

“LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

[...] Art. 4º: Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1o:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

[...] IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.”. (*Lei que obriga escolas e clubes a combaterem bullying entra em vigor*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/lei-que-obriga-escolas-e-clubes-combaterem-bullying-entra-em-vigor.html>> - Acesso em: 23 de jul. 2016)

Por esse motivo, a equipe pedagógica da escola precisou desenvolver ações de prevenção, fornecendo um curso aos alunos, com profissionais da área da saúde e da área jurídica, sobre o problema de bullying nas escolas. Porém o curso só foi ocorrido em meados de abril e até lá, surgiram muitos questionamentos por parte dos alunos, pois alguns alegavam que o curso não era necessário, por julgarem não haver bullying entre eles, já outros nem sabiam exatamente o que era bullying, dentre outras dúvidas sobre o assunto.

Quando percebi esses questionamentos, resolvi discutir com os discentes e ver quais eram, de fato, suas inquietações, e o que eles sabiam sobre o assunto. Porém, nessa discussão, percebi que uma parte significativa das turmas queria fazer algo a respeito, como conversar com a direção da escola a fim de entender as características desse ato criminoso e quais as suas consequências, até mesmo, para poder relatar as ocorrências de bullying naquele ambiente. Mas, o principal e que mais me chamou a atenção, foi a ideia que surgiu, particularmente na turma do 2º ano, de promover uma conversa com os demais alunos da escola sobre a opinião acerca do curso exigido pela escola e sobre episódios reais de bullying naquele local.

Assim, partimos de um tema do interesse coletivo, e não do ensino de um gênero textual específico como prega, por exemplo, a SD. O que fez com que o projeto surgisse da motivação dos alunos pelo tema e pela possibilidade real de usar a língua para atingir os objetivos que eles tinham. Tínhamos em mente que, com intervenções adequadas, seria possível levá-los a produzir textos orais sobre o assunto, de forma planejada, pública e formal.

O trabalho durou cerca de cinco meses (fevereiro a junho), apresentou diversas etapas e ao todo participaram da pesquisa 35 alunos, sendo 25 da turma de 1º ano, e 10 do 2º ano, todos divididos em grupos. Na próxima seção, explicamos como se deu essa divisão.

2.4. Autorizações do COEP

Conforme defende Paiva (2005),

[...] devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos. (PAIVA, 2005, p.44)

Por esse motivo, especialmente, por lidarmos com menores de idade, anterior à aplicação da pesquisa e início das atividades, elaboramos um termo de consentimento dos pais e assentimento dos alunos em relação à participação na pesquisa, além de uma carta de anuência a ser assinada pela diretora da escola, tudo isso em resposta às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), e a fim de evitar possíveis problemas quanto à coleta e análise dos dados e para proteger a identidade dos participantes.

Esses termos apresentam os objetivos da pesquisa e as etapas a serem realizadas, conforme exige o Comitê de Pesquisa. Além disso, foram explicadas as intenções das atividades, destacando o que seria trabalhado durante as aulas e de que forma. Por eu já ser a professora deles há algum tempo, fiz questão de destacar que a pesquisa não iria mudar nossa rotina de forma significativa e que seria muito interessante e produtivo podermos gravar as apresentações orais.

Vale ressaltar que cumprimos todos os requisitos necessários, estipulados pelo COEP, cadastrando o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, de forma a apresentar todas as atividades e etapas a serem cumpridas. Assim, esta pesquisa encontra-se devidamente autorizada pelo comitê, com número do CAAE: 52759416.6.0000.5149, o documento está nos apêndices (conferir apêndice C).

2.5. Aplicação dos questionários e divisão dos grupos

Conforme já exposto, aplicamos um questionário nas duas turmas selecionadas para a pesquisa. Ressalta-se a importância de apresentar o questionário (o mesmo segue na íntegra no apêndice A), assim como as considerações sobre as respostas dadas pelos alunos, pois foram materiais que nos permitiram dividir as turmas, além de terem nos auxiliado na elaboração das atividades sistematizadas para a produção do texto oral na escola. Para a análise do questionário, desenvolvemos gráficos, com dados

quantitativos, baseados nas respostas dos alunos (muitos responderam de forma semelhante, desse modo, reunimos as principais respostas), seguidos das nossas considerações sobre o resultado.

2.5.1. Divisão dos grupos

Escolhemos duas turmas do Ensino Médio para a aplicação das atividades, em ambas os procedimentos adotados foram os mesmos. Uma turma, de 1º ano, conta com 25 alunos, sendo que um estava autorizado a participar, mas não a ser filmado¹⁷, e a outra do 2º ano, conta 10 alunos, todos com autorização, totalizando 35 alunos participantes. Porém, por ser objetivo da pesquisa a análise do uso público do oral dentro e fora da escola, resolvemos dividir os alunos em grupos de trabalho, para dar conta de analisar todas as produções.

Realizamos essa divisão ancorados nas respostas à pergunta nº. 1 do questionário (em relação à participação e a não participação em grupos/projetos/associações que exigem a fala fora da escola), na hipótese de que o estudante que faz uso constante do oral público extraescolar torna-se mais apto a usar o oral formal público dentro da escola. A partir disso, pudemos analisar em que medida um grupo se mostra mais competente que o outro no uso do oral formal público.

Aplicamos o questionário nas duas turmas em aulas separadas, mas a análise que se segue, inicialmente, não faz distinção entre os níveis de escolaridade (1º ou 2º ano do Ensino Médio), pelo motivo de que nossa investigação não busca identificar diferenças ou semelhanças entre as turmas de acordo com o ano e nível escolar, e sim entre os grupos de alunos que fazem uso do oral público fora da escola e daqueles que não o fazem.

Para que a identificação dos grupos e das turmas fique mais clara, adotamos as seguintes convenções para futuras referências.

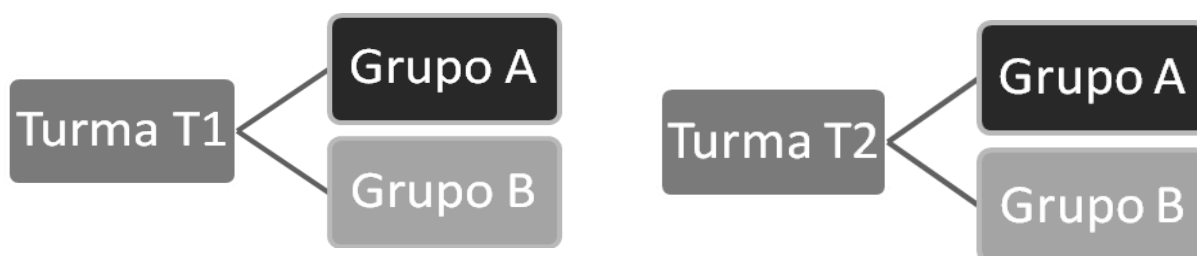
¹⁷ Somente um aluno da turma do 1º ano não foi autorizado a ser filmado durante as apresentações do seminário; seus pais assinaram o termo de assentimento quanto à participação do filho na pesquisa, mas fizeram a ressalva de que não gostariam que o mesmo fosse exposto à filmagem. Sendo assim, contamos com a participação do aluno na pesquisa, pudemos analisar sua participação, só não temos a imagem do mesmo.

Tabela 1 – Identificação das turmas e dos grupos

TURMAS	IDENTIFICAÇÃO
1º ano = 25 alunos	T1
2º ano = 10 alunos	T2
GRUPOS	MOTIVO
A	Com participação em grupos extraescolares
B	Sem participação

Fonte: Tabela sistematizada pela autora desta pesquisa para categorizar as turmas e os grupos participantes.

Diagrama 1 – Divisão dos grupos com/sem participação extraescolar

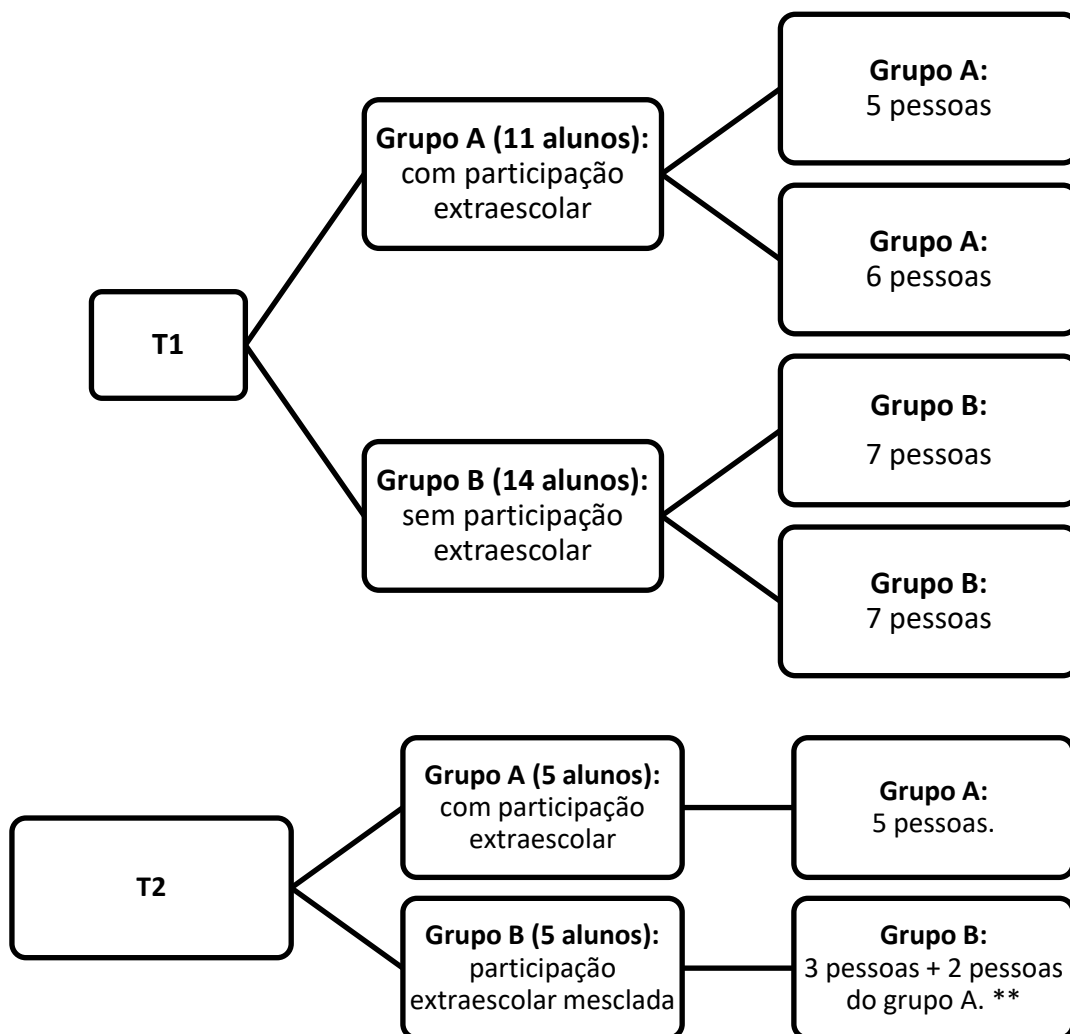


Fonte: Diagrama sistematizado pela autora desta pesquisa para categorizar os sujeitos dos grupos.

Assim, conforme exposto pelo diagrama 1, nas duas turmas selecionadas para a pesquisa, T1 e T2, os grupos foram divididos quanto à participação (Grupo A) ou não (Grupo B) em eventos extraescolares que façam uso da oralidade, com base nas respostas dos alunos sobre participar ou não de grupos fora da escola.

Porém, mesmo com a divisão, ficamos com um número grande de alunos em cada grupo na turma T1, o que nos fez realizar uma subdivisão, ficando dois grupos A e dois grupos B em T1. Já em T2 mantivemos apenas dois grupos: um A e um B.

Diagrama 2 e 3 – Detalhamento da divisão dos grupos de T1 e T2



Fonte: Diagramas sistematizados pela autora desta pesquisa para explicar as subdivisões realizadas nos grupos.

** A divisão dos grupos de T2 seguiu um critério diferente, conforme explica a nota abaixo¹⁸.

Com esses dados, percebemos que a participação em grupos extraescolar é alta, sendo que dos 35 alunos participantes, 18 fazem parte de algum grupo. Isso, em porcentagem, demonstra que 51% dos estudantes têm convívio com a língua oral em contextos mais formais fora da escola, o que demonstra a necessidade de se estudar

¹⁸ Vale destacar que em T2 há, na verdade, sete alunos com participação extraescolar e três sem participação, porém, para critério de divisão dos grupos, foi melhor termos números iguais de participantes. Além disso, percebemos que dois alunos não exerciam participação ativa nos grupos extraescolares, portanto poderiam, também, ter dificuldades com a apresentação oral. Desse modo, o grupo B de T2 é um grupo com participação mesclada: 3 alunos sem participação e 2 com participação extraescolar.

a oralidade dentro de sala, de forma a considerar (também) a fala que o aluno traz de sua vivência pessoal.

Vale ressaltar que os alunos não foram informados sobre o critério de divisão dos grupos, assim, ambas as turmas (e grupos) realizaram as mesmas atividades, isto é, o procedimento adotado foi o mesmo.

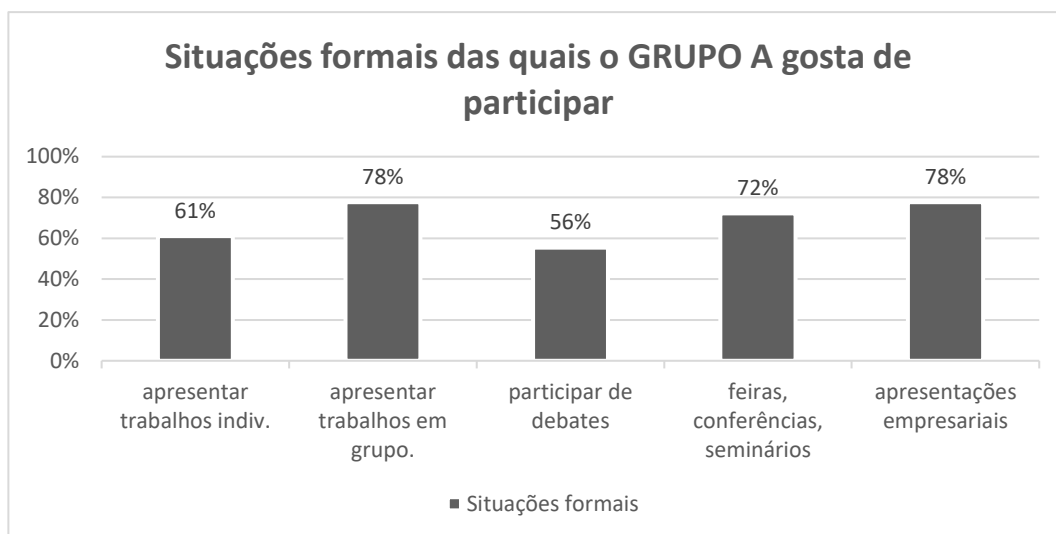
2.5.2. Apresentação do questionário

O questionário (apêndice A) foi aplicado, em cada turma, durante uma aula, sob a orientação da professora. Fornecemos breves explicações sobre o preenchimento e sobre as respostas, permitindo perguntas caso não entendessem algo. O material foi entregue impresso aos alunos, contendo oito perguntas, fechadas e abertas. De forma geral, eles responderam às questões sem muitas dúvidas. Os resultados deste material são apresentados em porcentagem para que se possa fazer comparação entre os dois grupos.

As três primeiras perguntas buscam compreender e identificar os principais usos que os alunos fazem da língua oral, com quais objetivos e em quais situações. Além disso, buscam identificar também quais os grupos frequentados pelos estudantes, que exigem o uso da oralidade.

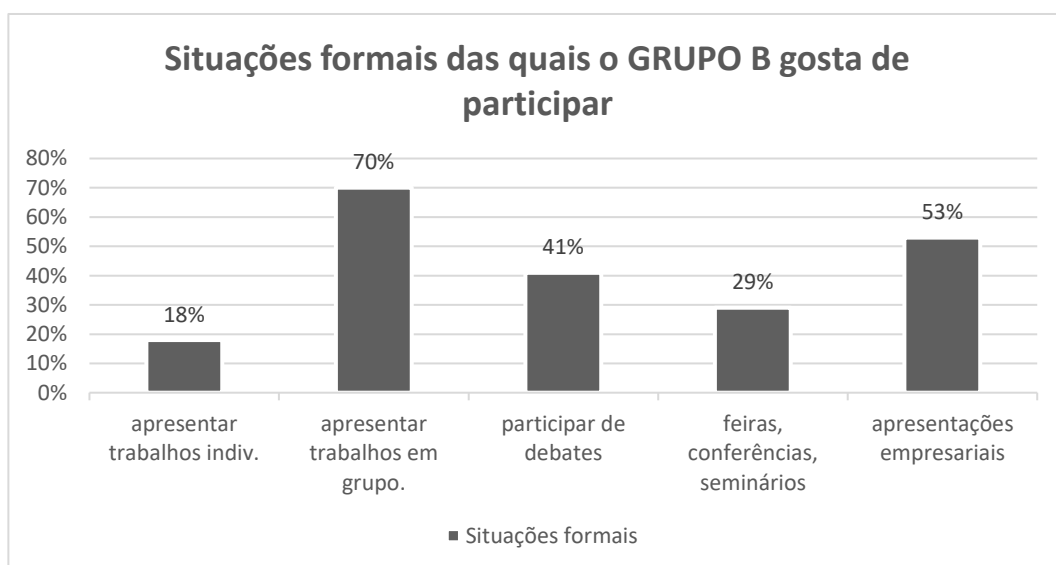
O resultado aponta que a preferência dos alunos do grupo A, em situações formais, é por apresentações de trabalho em grupo na escola e por apresentações empresariais, conforme indica o gráfico 1. Já o grupo B, conforme gráfico 2, demonstra preferência por apresentações em grupos.

Gráfico 1 – Situações formais das quais o grupo A participa



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Gráfico 2 – Situações formais das quais o grupo B participa



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Essa primeira questão nos permite entender que ambos os grupos, no contexto de sala de aula, preferem apresentar os trabalhos em grupo, embora julguemos que isso se deve a motivos distintos: enquanto A alega gostar do trabalho em conjunto, tanto quanto gosta de outras situações, o que evidencia uma tranquilidade e aparente domínio das/nas situações listadas, B parece preferir o coletivo ao individual pela

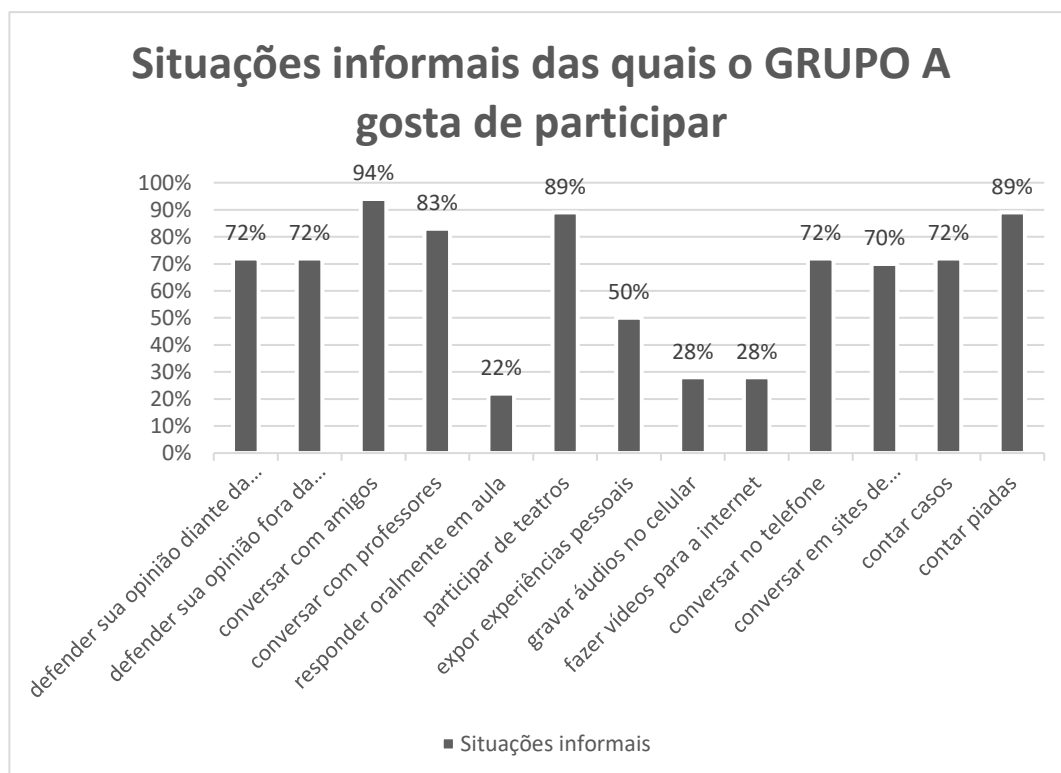
questão de seu perfil de timidez, em outras palavras, apresentar-se oralmente em grupo, pode ser mais fácil para quem é tímido, por não se ser o foco exclusivo da fala.

Isso fica mais evidente quanto à opção de apresentação individual, em que, enquanto 61% do grupo A alega gostar de apresentarem individualmente, apenas 18% dos participantes do grupo B gostam. Isso parece revelar o perfil desses componentes, pois aponta para uma possível desinibição frente ao público ouvinte, afinal, expor sozinho ou acompanhado faz diferença para quem não tem a fluência no texto oral, ou não está completamente competente a produzi-lo. Além disso, quanto às feiras empresariais, embora os dois grupos aleguem gostar de apresentá-las, o grupo A se destaca com quase 80% de preferência por esse tipo de exposição, revelando novamente a possível desinibição, e maior habilidade com a oralidade do que o grupo B.

Já em relação às situações informais (gráfico 3 – abaixo), mais de 70% dos participantes do grupo A alegam gostar de nove das treze situações, evidenciando que são comunicativos, gostam de usar a língua falada em variadas ocasiões. No entanto, das opções “*expor experiências pessoais*”, “*gravar áudios no celular*” e “*fazer vídeos para internet*”, poucos alunos dizem gostar. A primeira opção revela que, embora gostem de se comunicar, apenas metade dos participantes gostam de se expor no que se refere à vida pessoal, sendo, portanto, mais reservados quanto a essa questão. Já nas duas últimas, que parecem ser frequentes, pelo convívio maciço com a tecnologia, na vida social dos jovens atuais, apenas 28% dos alunos demonstram apreço. Isso pode ser explicado, dentre outros fatores, pela constante evolução das redes sociais e tecnologias, que faz o adolescente sempre buscar novas ferramentas de comunicação.

Outra questão importante de destacar é a baixa preferência do grupo A pela opção “*responder oralmente em sala*”, o que parece sinalizar que esses participantes são desinibidos, gostam de se comunicar, mas mais de forma espontânea, do que em resposta a uma solicitação do professor, fazendo-nos lembrar de uma das hipóteses exposta na introdução deste trabalho, em que defendemos que parece haver um descompasso da fala *na* e *para* a escola.

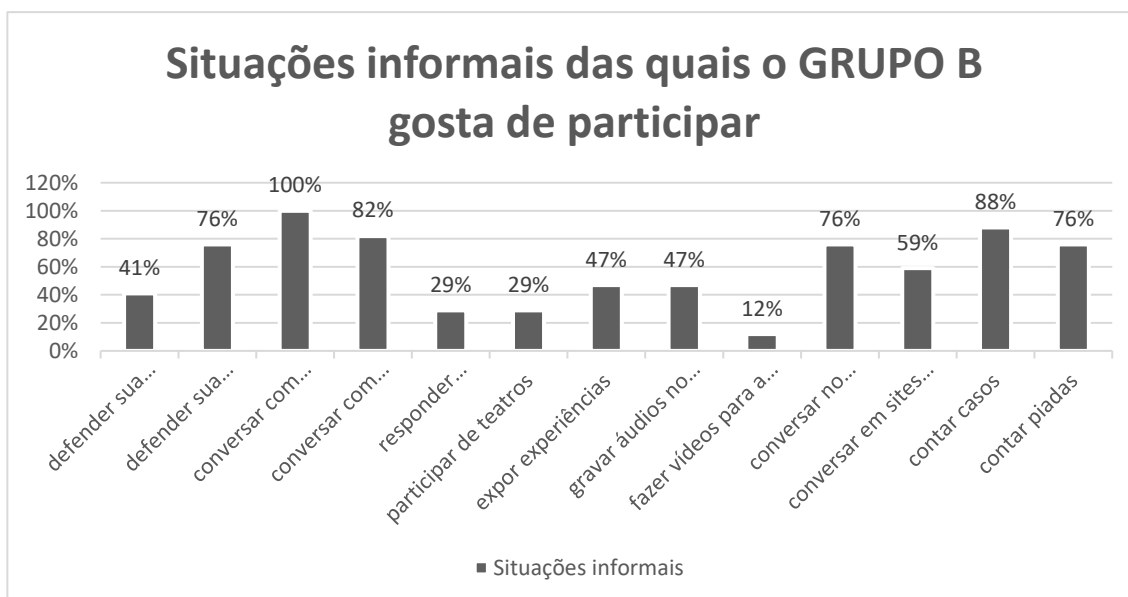
Gráfico 3 – Situações informais das quais o grupo A participa



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Por outro lado, o grupo B (gráfico 4) tem preferência acima dos 70% em apenas seis das treze opções – ver gráfico 4 abaixo. Nas demais, os resultados ficam abaixo dos 60%, demonstrando pouco apreço pelas situações. É relevante destacar, entretanto, que 100% dos participantes dizem gostar de conversar com seus amigos, o que revela apreço por uma situação comunicativa mais íntima, na qual, talvez, não seja necessário um grau de formalidade, bem como em que o grau de intimidade seja maior entre os falantes, o que pode deixar o sujeito mais confortável para se expressar. Isso parece fazer ainda mais sentido, quando analisamos a opção “*defender sua opinião diante da classe*”, em que apenas 41% diz gostar, o que revela que conversar informalmente é uma situação tranquila para esses participantes, mas defender a opinião para uma turma, grupo no qual nem todos, talvez, sejam seus amigos, podendo julgar sua fala e seus argumentos, já não é uma situação tão confortável. O que notamos, novamente, na opção “*defender sua opinião fora da escola*”, com 76% da preferência, evidenciando uma possível diferença entre a fala na escola e fora dela, principalmente, quanto ao grau de formalidade e intimidade entre os falantes.

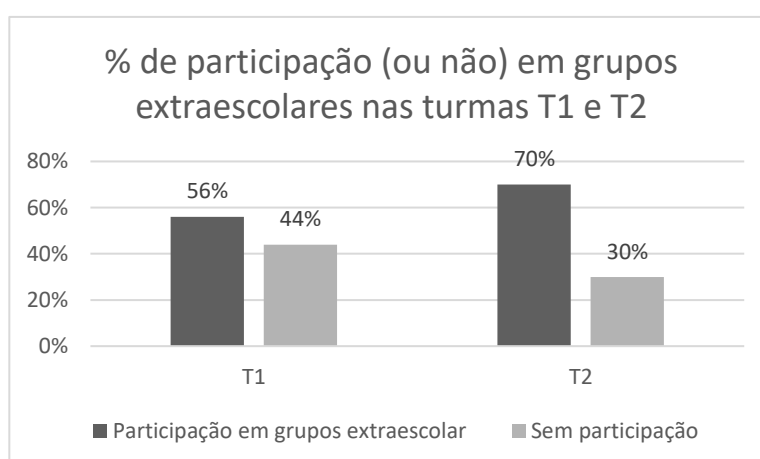
Gráfico 4 – Situações informais das quais o grupo B participa



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Ainda dentro dessa primeira questão, analisamos separadamente a opção “falar em grupos que participo fora da escola”, com o objetivo de identificar os grupos os quais os alunos frequentam fora da escola. Em T1, o resultado foi dividido, revelando que 56% dos alunos não participam de grupos extraescolares, enquanto 44% participa.

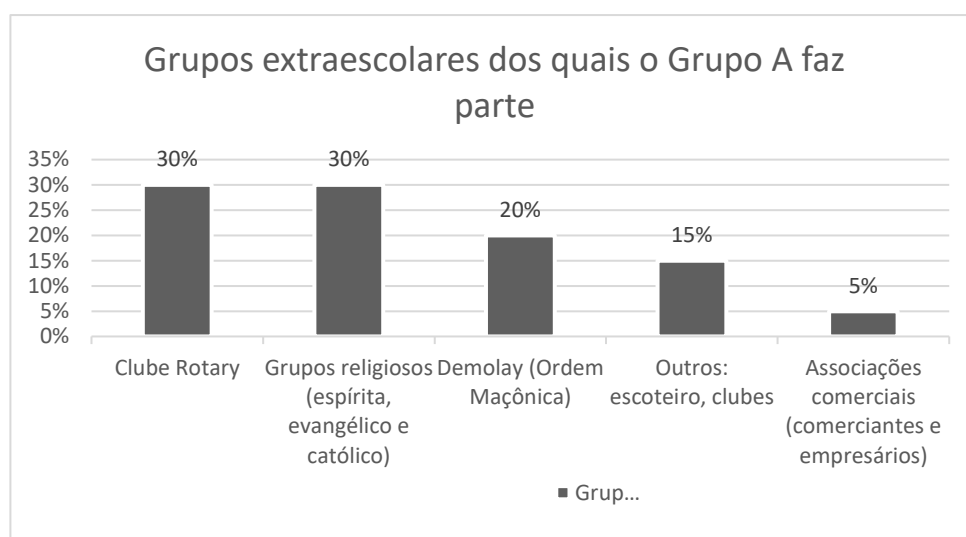
Gráfico 5 – Participação em grupos extraescolares / T1 e T2



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Dentre os grupos citados em T1¹⁹, aparecem: Demolay (ordem maçônica), Interact (clube Rotary), movimentos de igreja, como espírita, de jovens da Igreja Católica e crisma, células (de Igreja Evangélica), além de associações e clubes de animais (clube do mangalarga marchador). Já em T2, são citados os seguintes grupos: Demolay (ordem maçônica), Interact (clube Rotary), reuniões e palestras para comerciantes e empresários da cidade (Câmara de Dirigentes Lojistas de Itabira [CDL] e Associação Comercial Industrial de Serviços e Agropecuária de Itabira [ACITA]), movimentos de igreja, como espírita, de jovens da Igreja Católica e escoteiros, conforme indica o gráfico 6.

Gráfico 6 – Grupos extraescolares



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Todos os grupos citados exigem o uso formal público em determinadas situações, mas outra característica relevante é a habilidade de escuta, especialmente nos grupos religiosos, em que, mais do que falar, os participantes vão para ouvir uma mensagem. É válido destacar também que em conversa com os alunos, bem como em pesquisa sobre os grupos citados, descobrimos que a maioria tem participação ativa nas reuniões e encontros, alguns sendo presidente, diretor, tesoureiro, o que lhes permite usar a língua falada em muitas situações, por vezes mais formais, como nas reuniões, por vezes informais com os demais participantes do grupo. De qualquer modo, formal

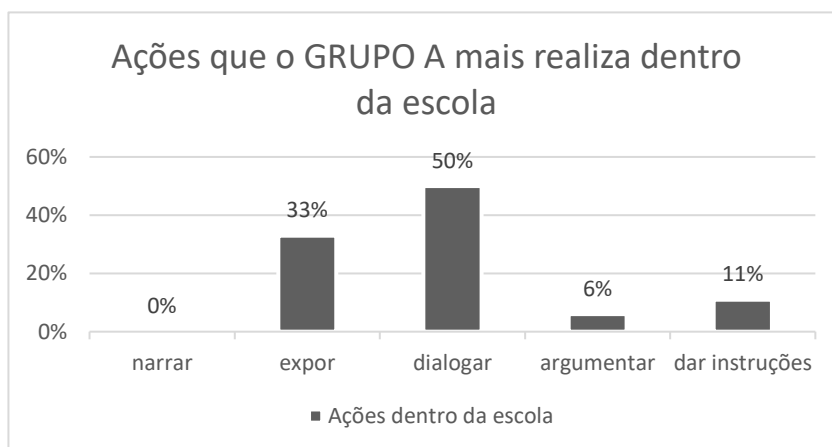
¹⁹ No capítulo 4, reunimos esses grupos em três categorias: atividades religiosas, atividades filantrópicas e outros.

ou informal, essa vivência com o oral fora da escola faz com que os alunos sejam mais desinibidos, e pareçam estar mais aptos a lidar com o público e com maior facilidade na exposição dos argumentos. No apêndice D, relatamos uma visita que a professora realizou a dois grupos listados acima, a fim de perceber como o oral é usado na prática por alguns dos alunos.

No tocante à prática oral dentro da escola, por meio das perguntas 4, 5 e 6 (apêndice A), baseadas no quadro (anexo F), presente em Dolz e Schneuwly (2004, p. 51 e 52), de proposta de agrupamento dos gêneros, visamos identificar as ações realizadas na elaboração de cada gênero, expondo a capacidade de linguagem dominante em cada texto, seja oral seja escrito.

Com base nas respostas, selecionamos o gênero a ser trabalhado nas atividades sistematizadas para a produção de texto oral. Dentro da escola, os alunos do grupo A alegam fazer maior uso do domínio do diálogo, por meio das conversas formais e informais, seguidos do domínio expositivo, com apresentações de trabalho e feiras, conforme aponta o gráfico 7.

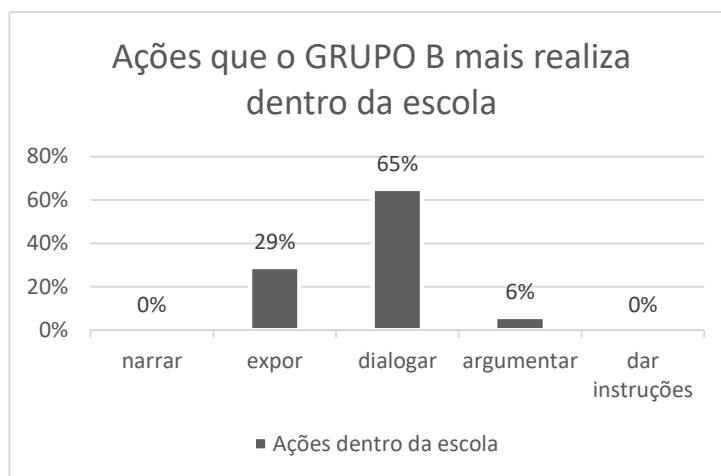
Gráfico 7 – Ações realizadas pelo Grupo A na escola



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Em T2 (gráfico 7), a resposta predominante também é em relação ao domínio do diálogo, seguidos da exposição.

Gráfico 8 – Ações realizadas pelo Grupo B na escola

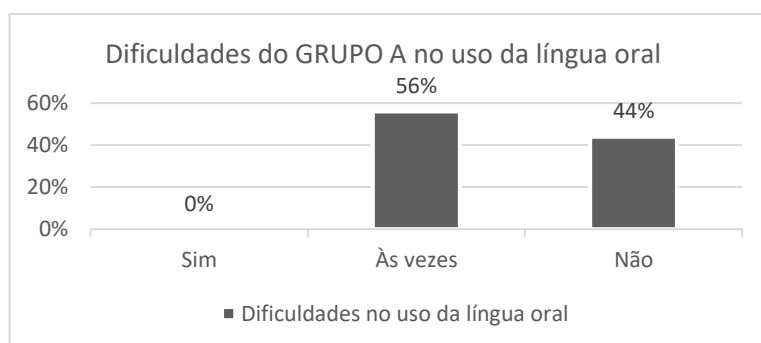


Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Com base nesse resultado, optamos por trabalhar o gênero *seminário* dentro do projeto de intervenção, pois esse texto além de mobilizar a ação de expor (“transmissão e construção de saberes, apresentação textual de diferentes formas de saber”, segundo SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 53), também utiliza o domínio do diálogo para a construção do conhecimento e da exposição das ideias.

Já a pergunta 6 (apêndice A) foi dividida em três partes: a) frequência das dificuldades com a língua oral; b) qual a dificuldade; c) qual o motivo da dificuldade. O que colaborou para a subdivisão, já citada na seção anterior, dos grupos A e B, na turma T1. O resultado da primeira parte:

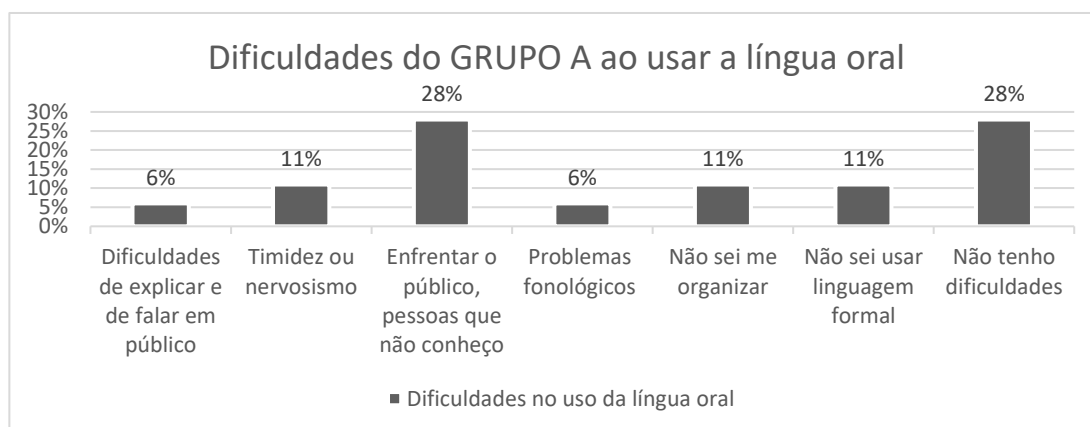
Gráfico 9 – Frequência da dificuldade do Grupo A com o oral



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Resultado que evidencia que a maioria dos integrantes do grupo A não apresenta muita dificuldade no uso da língua oral, isto é, de modo frequente. Quando ela ocorre, geralmente é em relação à forma de lidar com o público, sobretudo aquele de pessoas desconhecidas, como mostra o próximo gráfico:

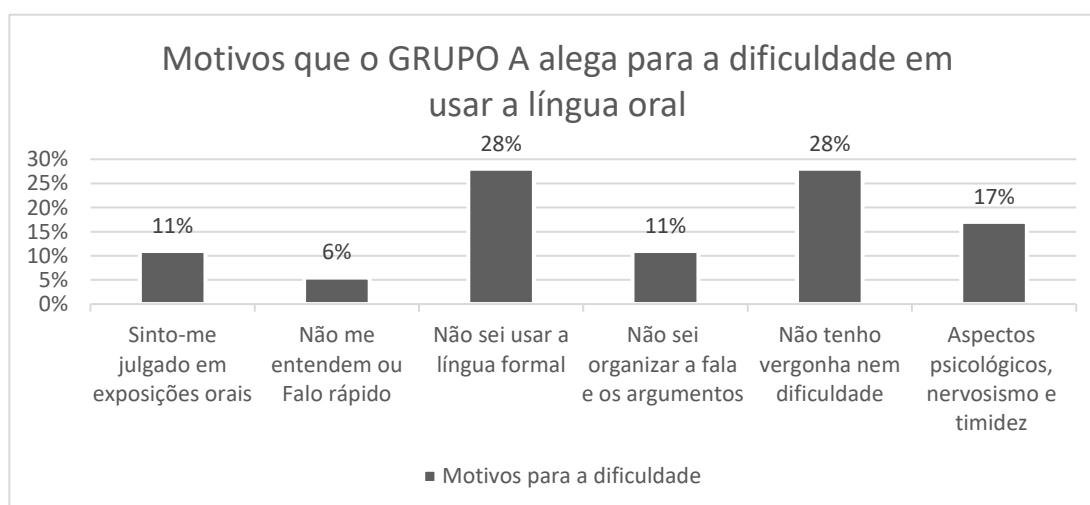
Gráfico 10 – Dificuldades do Grupo A no uso da língua oral



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Não saber usar a língua formal e fatores psicológicos são as principais justificativas que os participantes dão para a dificuldade no trato com a língua falada, conforme gráfico 11. Entretanto, ainda há aqueles alunos que alegam não ter nenhum impedimento no uso do oral – 28% na opção “*não tenho dificuldades*”.

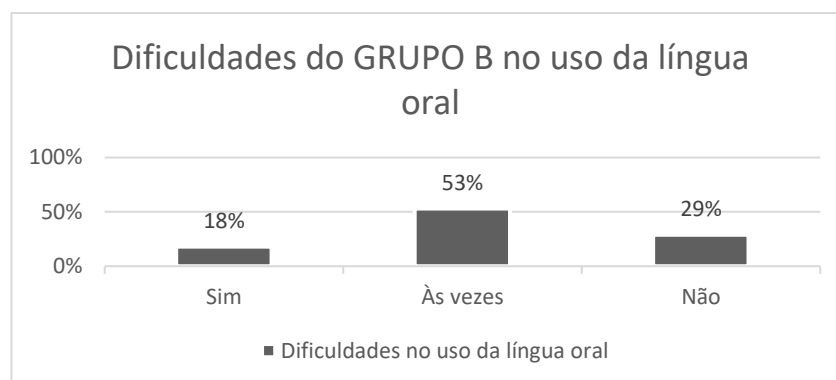
Gráfico 11 – Motivos para a dificuldade do Grupo A



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

No grupo B, por outro lado, 18% alega ter dificuldades com a língua oral e 53% às vezes. E, se partirmos da hipótese de que quem marcou “às vezes”, é porque, de certa forma, tem dificuldade, chegaremos, então, a aproximadamente 71% de pessoas com dificuldades no uso do oral.

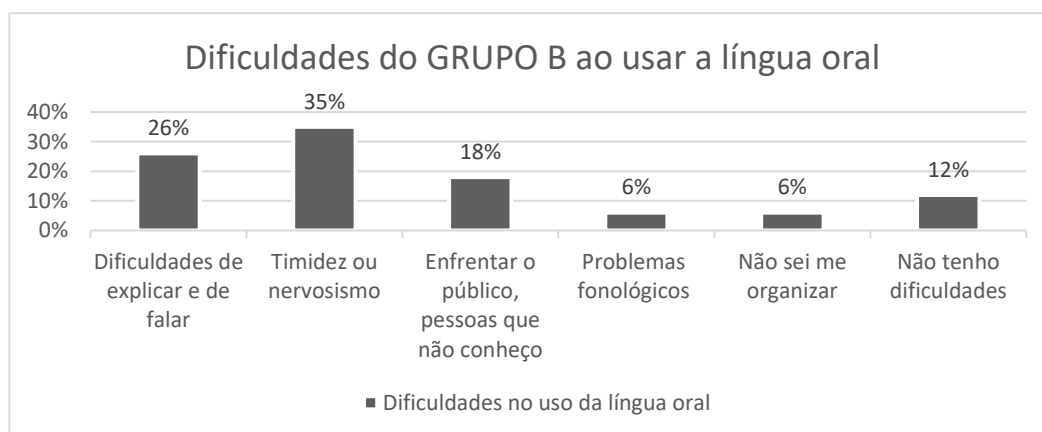
Gráfico 12 – Frequência da dificuldade do Grupo B com o oral



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

E os motivos elencados por esse grupo indicam problemas de ordem emocional, confirmando o perfil mais tímido e introspectivo notado nas análises acima. São sujeitos com dificuldades de lidar com o público, com o olhar do outro, preferindo conversar com amigos e em situações nas quais tenham maior intimidade. Além desses fatores, os participantes alegam também terem dificuldades ao se explicarem, não sabendo organizar o texto oral, conforme o próximo gráfico.

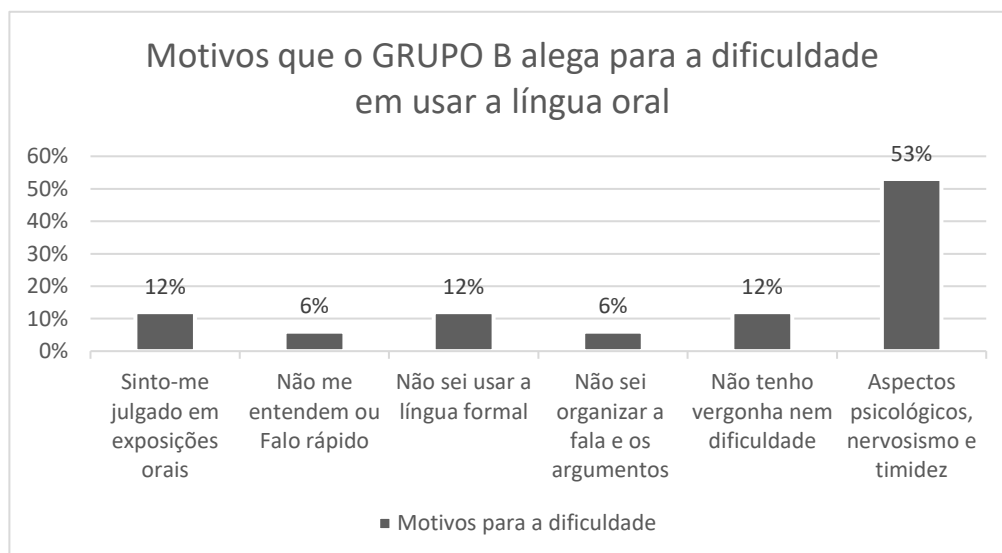
Gráfico 13 – Dificuldades do Grupo B no uso da língua oral



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

E a razão que os participantes alegam parece corroborar com essa hipótese de aspectos emocionais, com 53% dos motivos relacionados aos aspectos psicológicos, nervosismo e timidez, como mostra o gráfico 14.

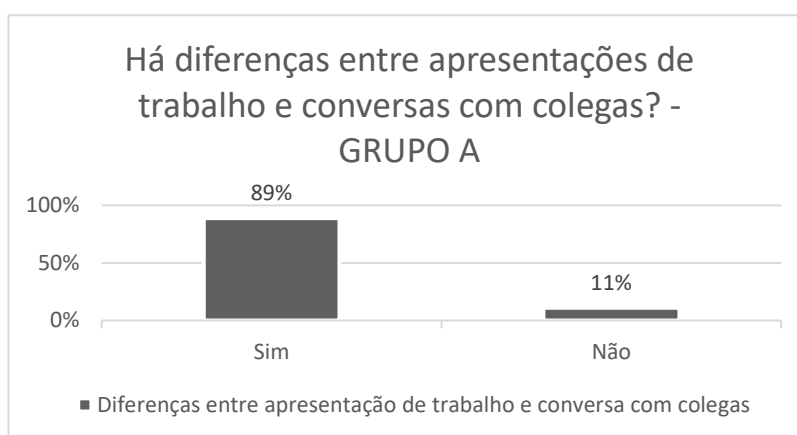
Gráfico 14 – Motivos para a dificuldade do Grupo B



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

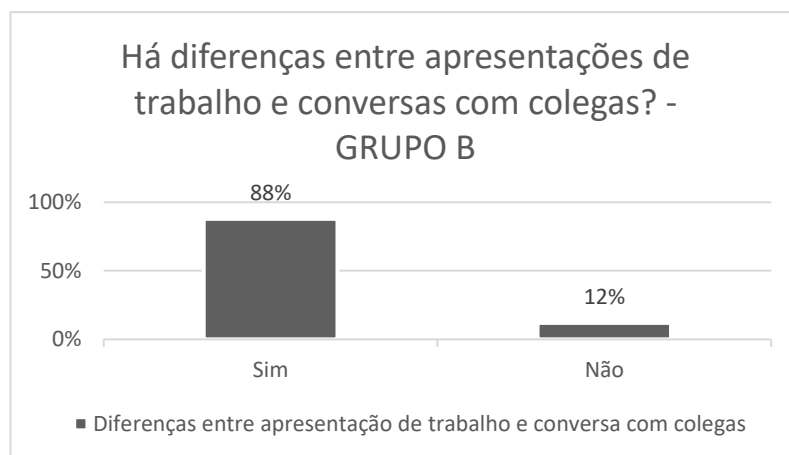
Por fim, as questões 7 e 8 (apêndice A) almejam identificar se os alunos conseguem diferenciar o grau de formalidade de cada situação de comunicação, além da concepção do que é oralidade.

Gráfico 15 – Diferença entre situações comunicativas – Grupo A



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

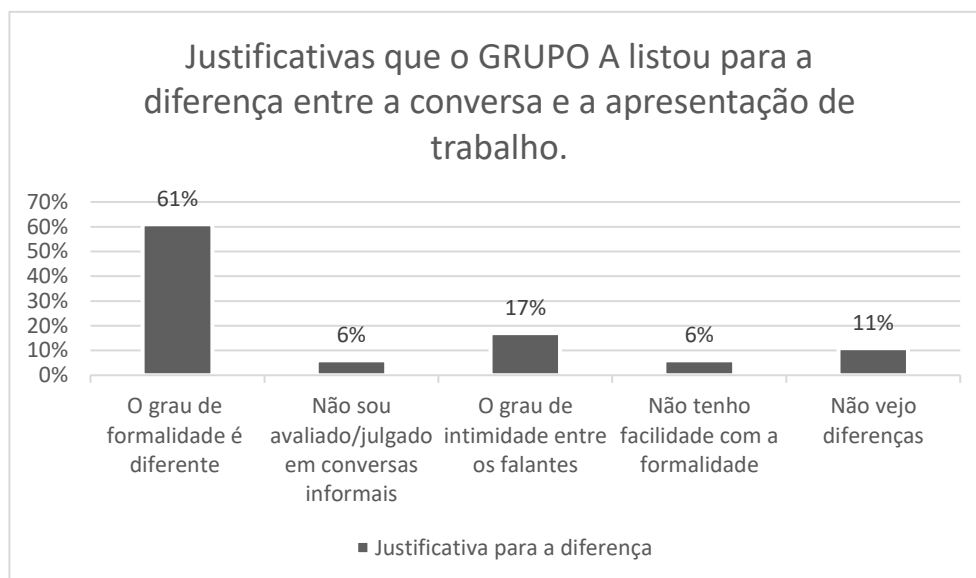
Gráfico 16 – Diferenças entre situações comunicativas – Grupo B



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

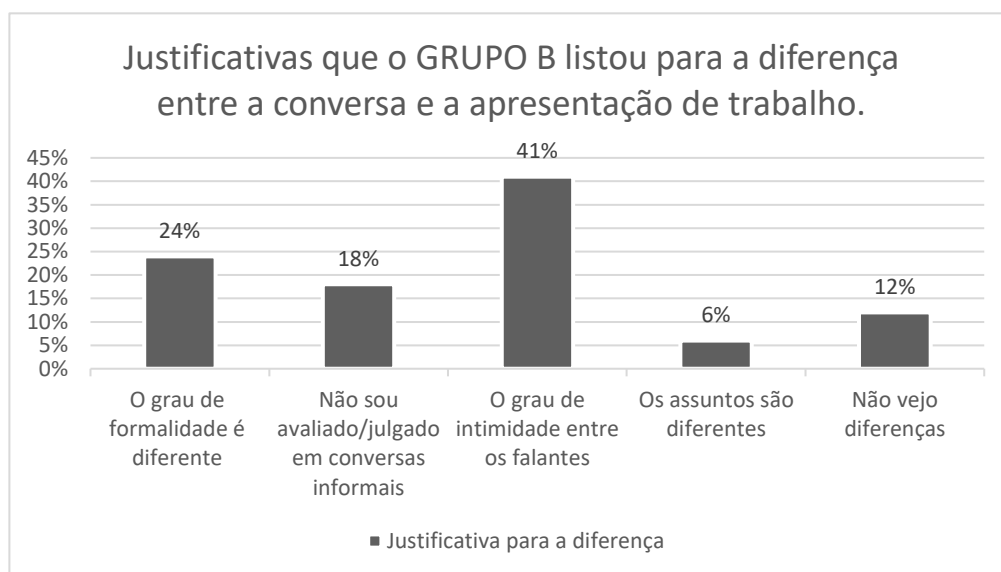
Percebe-se nos gráficos 15 e 16, que os alunos têm a consciência de que as situações expostas são diferentes, no entanto, alegam motivos distintos quanto a isso, de acordo com os dados dos próximos gráficos:

Gráfico 17 – Justificativas do Grupo A para a diferença entre as situações comunicativas



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Gráfico 18– Justificativas do Grupo B para a diferença entre as situações comunicativas

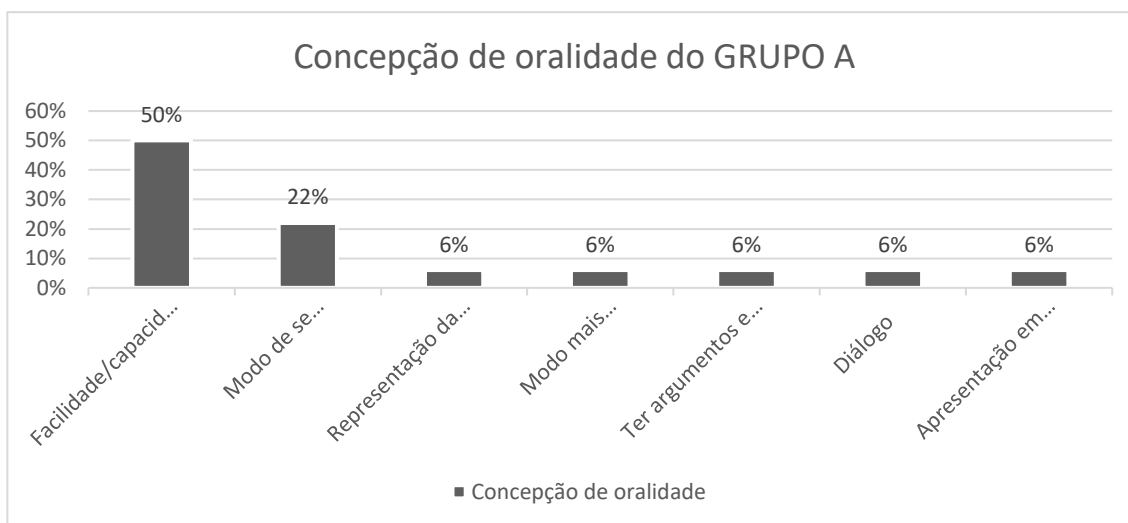


Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Esses resultados destacam novamente o perfil dos participantes de cada grupo, enquanto o grupo A atenta para a questão da formalidade necessária em cada situação comunicativa, evidenciando uma maior consciência das condições de produção do texto, o grupo B atenta para a questão da intimidade entre os falantes, o que evidencia a preocupação que esses sujeitos têm em relação ao outro, com quem conversam. O que, de certa forma, até se relaciona ao grau de formalidade, mas sob um ponto de vista mais humano e não tão técnico. A questão importante para o grupo B parece ser *para quem se fala e não como se fala*.

Para encerrar, analisamos a última pergunta, que tinha por objetivo identificar a concepção que os alunos têm sobre a oralidade. No grupo A, destacam-se dois conceitos, o primeiro “*facilidade e capacidade de falar em público*”, mais relacionado à capacidade de se expressar para muitas pessoas, o segundo “*modo de se comunicar, transmitir informações*”, relacionando a oralidade à comunicação, como se ela fosse uma ferramenta, um dispositivo usado na troca conversacional.

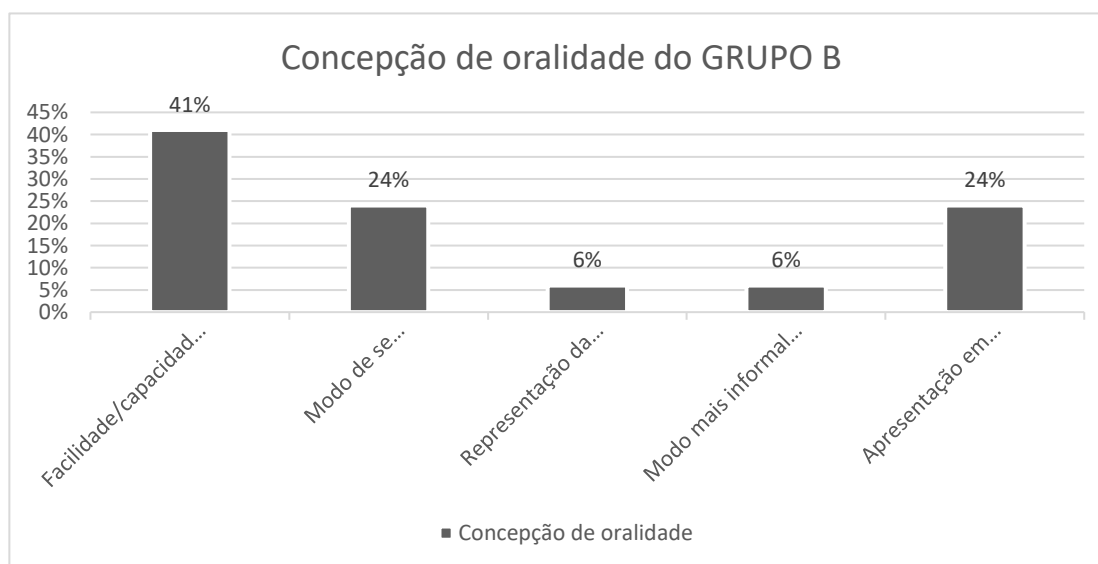
Gráfico 19 – Concepção de oralidade do Grupo A



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

No grupo B, os conceitos não são tão diferentes, que direciona a oralidade a contextos menos formais, bem como a capacidade cognitiva de pensamento.

Gráfico 20 – Concepção de oralidade do Grupo B



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

2.6. Aplicação do projeto de intervenção

O projeto desenvolvido tem por referência três dispositivos didáticos de gênero, não podendo ser intitulado com tais, uma vez que aproveitamos características distintas de cada dispositivo para criar o nosso próprio, de acordo com nossos objetivos.

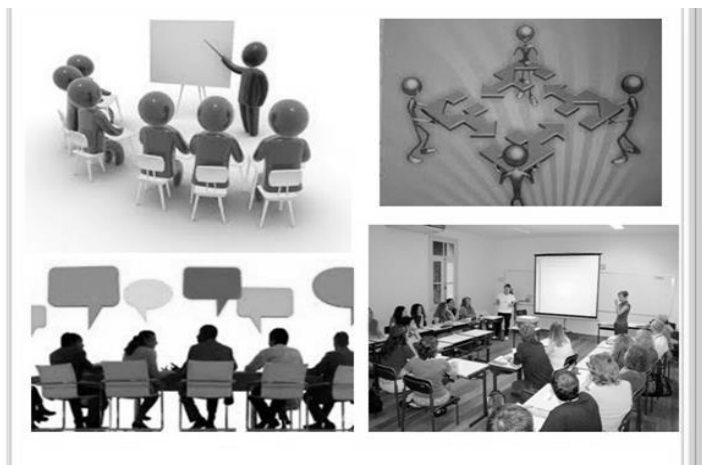
No que diz respeito à organização e sistematização das atividades, tomamos por base a estrutura base das SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por acreditarmos que o trabalho em etapas bem divididas nos ajudaria na organização e aplicação das atividades. Além disso, como pesquisamos o uso oral extraescolar, considerando o letramento extraescolar dos discentes importante para a produção oral dentro da escola, tomamos por referência os PL, propostos por Kleiman (2007). Por fim, quanto aos objetivos de promover o uso real da língua, não apenas ficcionalizando a produção textual, nosso projeto se assemelha aos PDG, de Guimarães e Kersch (2014).

As atividades ocorreram em turmas separadas (T1 e T2), porém seguindo o mesmo esquema e cronograma. Os grupos A e B também realizaram as mesmas atividades. O gênero escolhido foi o seminário. O projeto durou cerca de cinco meses, num total de trinta e duas aulas por turma. Nas próximas seções, explicamos a aplicação.

2.6.1. Apresentação da situação

Com base na estrutura da SD, iniciamos o projeto de intervenção com a apresentação da situação, etapa que tem por objetivo expor à turma o trabalho a ser realizado, preparando-a para a primeira produção oral. Buscamos explicitar com clareza o problema de comunicação a ser resolvido, bem como preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004). Assim, por meio de slides, apresentamos à turma, em três aulas, a proposta de trabalho. Como eles já conheciam o gênero seminário, devido às atividades do curso técnico em que comumente são solicitados seminários, buscamos verificar, por meio da exibição de quatro imagens (figura 7), qual delas os alunos julgavam se assemelhar mais ao propósito comunicativo daquele texto e à estrutura física da turma no momento de apresentação.

Figura 7 – Imagens de seminários



Fonte: Material elaborado pela autora desta pesquisa a partir de imagens da internet.

Realizamos diversas perguntas sobre as imagens, em relação à função sociocomunicativa daquele gênero, como: qual das imagens representa a noção que você tem sobre o texto seminário?; esse gênero tem qual função?; para quem se destina? assemelha-se a uma aula, a um diálogo, a uma conferência?; como ele é produzido?; como fica a disposição física dos participantes?; dentre outras perguntas, a fim de instigar a participação e reflexão dos alunos.

Lima da Silva (2013), citando Bezerra (2003), afirma que os propósitos do seminário

[...] não devem corresponder a *dar uma aula expositiva* por alunos, pois assim perde-se a oportunidade de discutir-se o tema em questão – o que favorece a aprendizagem de todos – propiciando, talvez, apenas a aprendizagem do aluno ou do grupo de alunos que se responsabilizou por apresentar o tema. (LIMA DA SILVA, 2013, p. 47)

O resultado foi produtivo, pois as turmas, em sua maioria, consideraram que nenhuma imagem representava exatamente o que era um seminário, apenas guardavam semelhanças com tal gênero. Assim, desconstruímos a noção de que seminário é como uma aula, centrado na figura de um professor que explica algo, detendo o poder da palavra, para a ideia de que há, nesse gênero, uma troca de saberes, um compartilhamento da palavra, em que cada pessoa expõe seus argumentos, apresentando sua pesquisa, mas está aberta à opinião do outro, a questionamentos e discussões.

Além disso, exibimos também dois vídeos²⁰ curtos com apresentações de seminário em escola e faculdade, com o objetivo de ampliar o contato dos alunos com o gênero proposto, além de promover a atenção, principalmente, para o que não seria adequado fazer. Um dos vídeos listava sete erros principais na apresentação de seminário, como falta de preparação e pesquisa, postura na exposição, erros ortográficos nos slides, excesso de leitura, uso de gírias, timidez, voz baixa.

Em seguida, consolidamos as características do gênero, expondo as condições de produção: o público a que se destina (que seriam os demais colegas de classe), o tema (em relação ao bullying, que já tinha sido previamente discutido e dividido por grupo), a apresentação (exposta de forma oral, mas que poderia contar com auxílio de slides para apresentar a pesquisa), a linguagem (atentando para o oral formal, pois se tratava de uma apresentação formal, em sala de aula) e a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão, podendo ser dividida entre os integrantes do grupo).

A partir disso, todos os slides orientavam a elaboração do seminário, baseados em três aspectos: a pesquisa, o texto-roteiro e avaliação. Esse material também continha passos de como realizar a pesquisa, orientando a consulta às fontes de referência e os suportes que poderiam ser pesquisados, bem como a importância de realizar as anotações e de se fazer as devidas citações. Posterior a isso, explicamos como montar o texto-roteiro, seja por meio de slides, fichas ou esquemas, que auxiliassem a apresentação oral.

Esses textos-roteiros funcionam, de acordo com Brait e Rojo (2002), como apoios de memória, que são recursos que podem ser utilizados nas exposições orais, como slides eletrônicos, cartazes, fichas, dentre outros. Segundo as autoras, esses apoios promovem a interação e o conhecimento compartilhado. Na elaboração dos argumentos, exige-se dos expositores o letramento multimodal, isto é, o domínio de “apoios de memória” – ilustrações, slides, mapas, gráficos, tabelas, imagens, mapas (LIMA DA SILVA, 2013).

²⁰ Os vídeos estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SjThur8ojcU>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=IZTdpnK8Jds>> - Acesso em 2 de maio de 2016.

No último tópico sobre a avaliação, que dizia respeito à primeira produção, explicamos como planejar as etapas da exposição do seminário, organizando o texto a ser exposto, montando o esquema, os apoios de memória, e o uso do suporte. Demos ênfase à linguagem e ao vocabulário a serem utilizados, evitando gírias, vícios de linguagem, excesso de marcadores, como “né”, “sabe”, “tipo assim”, “tá”, dentre outras inadequações, já orientadas também nos vídeos exibidos. Por outro lado, estimulamos o uso de expressões de reformulação e a atenção à reação (de dúvida, de cansaço, de concordância) dos ouvintes, o que pode orientar a reformulação ou explicação dos argumentos.

Após isso, marcamos a data de apresentação do seminário, com um intervalo para pesquisa e elaboração da exposição, para duas semanas posteriores. O próximo tópico detalha como ocorreram as primeiras produções.

2.6.2. Produção inicial

Esta seção detalha como ocorreu a produção inicial dos alunos, seguida do quadro de análise dos problemas percebidos no seminário dos alunos.

A produção inicial, ao contrário do que muitos julgam, não está fadada ao insucesso, afinal se as condições de produção, bem como a situação de comunicação estiverem bem definidas, grande parte dos alunos consegue realizar com eficácia a produção do texto oral, mesmo que ainda falem algumas características do texto visado. O importante aqui é a motivação para a continuidade da sequência, assim como da produção dos alunos a fim de se criar atividades que tenham o objetivo de melhorar os problemas apresentados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004).

Conforme combinado, T1 e T2, divididas em grupos (A e B) apresentaram o seminário em três aulas, com duração de, em média, 25 minutos de apresentação para cada grupo. As apresentações foram gravadas, realizadas nas salas de aula, com utilização de slides e com as carteiras em disposição de círculo.

Ao final das apresentações, propus uma conversa, que também foi filmada, em que os alunos expusessem suas considerações sobre o trabalho. Perguntamos quais foram, segundo a opinião dos grupos, os aspectos positivos e negativos das exposições. Além disso, na aula seguinte, devido à curiosidade e insistência dos

alunos em assistir às apresentações, exibimos os vídeos do seminário, para promover uma análise crítica da participação de cada aluno, e, com isso, montarmos, em conjunto, os módulos a serem trabalhados objetivando minimizar os problemas.

A fim de listarmos os principais problemas percebidos na primeira apresentação, elaboramos, em conjunto com os alunos, um quadro com fatores a serem melhorados, e os aspectos positivos – as percepções das turmas T1 e T2 foram muito semelhantes, reunimos todas na tabela abaixo.

Tabela 2 – Comparação das observações na primeira produção dos alunos (T1/T2)

<i>Fatores negativos (para melhorar)</i>	<i>Fatores positivos (para manter)</i>
Postura: em sua maioria, os alunos não souberam se posicionar, com movimentação intensa, inquietação, ou inertes, sem deslocamento. Olhar: a maior parte dos alunos apresentaram o seminário olhando somente para a professora, atestando o caráter avaliativo que eles julgam que o texto apresentado na escola tem. Contudo, ressaltamos a importância de se “varrer” o olhar para todos da sala, observando o público, sua reação, sendo essa uma característica do gênero seminário. Pesquisa: muitos alunos perceberam que a pesquisa realizada não foi suficiente para lhes fornecer argumentação, sendo preciso pesquisar com mais empenho, a fim de conhecer melhor sobre os assuntos discutidos. Emocional: muitos alegaram timidez durante a apresentação, o que provocou reações (tremor, suor, “brancos” etc.) que atrapalharam a exposição. Organização das ideias e Estrutura: em alguns grupos, a ordem dos slides não possibilitou um entendimento global da discussão, o que atrapalhou a apresentação de alguns alunos, que destacaram a necessidade de ordenar e estruturar tanto o slide como a fala durante a exposição. Leitura: alguns alunos, por nervosismo ou por desconhecimento, realizaram a apresentação lendo as informações dos slides. Entretanto, perceberam que essa não é uma boa estratégia.	Assunto: julgaram interessante se discutir sobre o bullying, já que aprenderam mais sobre o tema. Slides: apesar de desorganizados, os alunos perceberam que essa ferramenta, se bem utilizada, pode auxiliar bastante a apresentação. Tom de voz: no geral, todos mantiveram um tom adequado da voz, sendo ouvidos por todos. Duplas: os grupos utilizaram a estratégia de se dividirem em duplas durante a exposição, assim ninguém ficaria “exposto” sozinho, o que, segundo os alunos, foi muito importante para o trabalho, pois lhes deu segurança para falar.

Fonte: Tabela sistematizada pela autora desta pesquisa, juntamente com os alunos participantes, para listar as percepções sobre a primeira produção.

Vale ressaltar que ainda não estamos comparando, aqui, os grupos A e B, e sim apenas apresentando as atividades realizadas, a análise comparativa será feita no capítulo 4.

2.6.3. MÓDULOS

Esta etapa representa o momento de buscar soluções para os problemas que apareceram na primeira produção, de forma a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. São evidenciados três pontos importantes: a) trabalhar problemas de níveis diferentes, b) variar as atividades e exercícios, c) capitalizar as aquisições. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004).

Baseados, então, nos problemas que emergiram na primeira produção, listados na tabela 2, elaboramos as atividades que se seguem, divididas em módulos.

2.6.3.1. Módulo 1

Objetivo: *Trabalhar os aspectos não verbais e a preparação do oral com uso público – visando resolver os problemas 1, 2, 4 e 6 (problemas na postura no momento da exposição; no olhar, a fim deste não ser somente para o professor; problemas também emocionais, como ansiedade e timidez; e, por fim, na leitura, já que muitos alunos realizaram apenas uma escrita oralizada) da tabela 2.*

Duração: 12 aulas.

Em relação aos aspectos não verbais, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) alertam que a palavra está intimamente ligada ao corpo. Por isso, afirmam que a comunicação oral não se limita aos mecanismos linguísticos e prosódicos, mas, por outro lado, utiliza-se, de modo semelhante, signos de sistemas não linguísticos. Dentre esses signos, destacam-se a gestualidade do corpo durante a interação, as mímicas da face, posturas, olhares, entonação da voz etc., todos com importante papel na constituição do gênero.

Por esse motivo, este módulo foi criado, objetivando sanar os problemas de ordem não linguística, não verbal, quanto aos aspectos de desenvolvimento da apresentação oral, percebidos na primeira produção, isto é, especialmente quanto aos bloqueios emocionais, como excesso de timidez, dificuldade no domínio da voz, do corpo e da

postura, além de visar à melhora da linguagem utilizada, com técnicas de como se portar e argumentar em público. Além disso, visou ensinar o aluno a planejar a apresentação, fazendo uso do oral público.

Baseamo-nos na proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em relação às escolhas psicológicas das SD, que defende

[...] 2. Escolhas psicológicas: [...] b) O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.). [...] (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Isso evidencia a necessidade de se promover, por meio de atividades sistematizadas, a consciência corporal do aluno, que engloba o domínio do corpo em todas as suas manifestações comunicativas, como gestos, mímicas, entonação de voz, linguagem.

O módulo teve duração de 12 aulas, divididas em três tardes, precisando utilizar aulas de outros professores, a fim de ministrarmos o curso aos alunos. O curso, intitulado “Dicção e oratória: comunicação de alto impacto”, foi ministrado por um palestrante da cidade, no auditório da escola. Acompanhamos o palestrante em todo o curso, sugerindo algumas atividades e avaliando as atividades propostas. As duas turmas, T1 e T2, participaram do curso.

Foi fornecida aos alunos uma pequena apostila contendo três capítulos (anexo C): 1) A evolução da comunicação; 2) Falar em público; 3) Preparação e planejamento. Todos eles voltados para o ensino, por meio de técnicas, do oral com uso público, supondo um público e com finalidades comunicativas bem definidas.

Por ser objeto de estudo desta pesquisa, pedimos ao palestrante que focasse principalmente um determinado capítulo, sobre a preparação e planejamento das apresentações orais. Desse modo, o primeiro capítulo foi trabalhado rapidamente, sendo explicada a evolução da comunicação na sociedade, do final do século XX até o presente momento, mostrando como houve uma grande mudança nas formas de se comunicar com o passar dos anos, principalmente devido à influência da tecnologia. Destacaram-se também os ruídos que atrapalham a comunicação, como a entonação de voz, o vocabulário utilizado, com as variantes. Ademais, falou-se sobre os bloqueios emocionais, as barreiras mentais e emocionais que impedem o

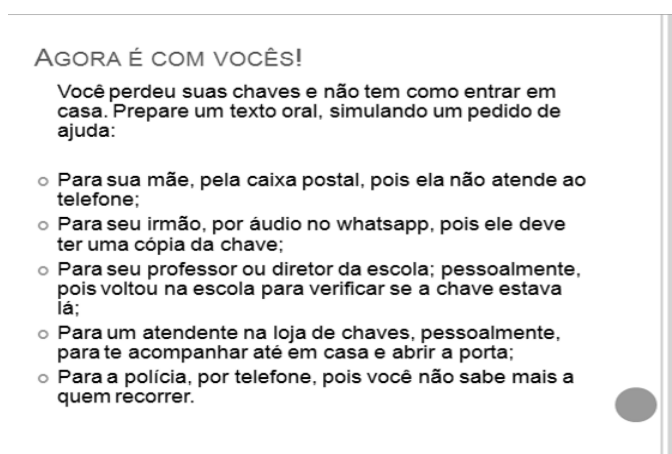
desenvolvimento humano em várias situações, como na tomada da palavra ao público.

Após isso, também de modo breve, o palestrante apresentou os conceitos de oratória, como surgiu e o que significa, quais são os tipos de discursos existentes, as estratégias utilizadas por cada orador tendo em vista o público, além das estratégias para impactar e persuadir.

Por fim, o foco ficou no terceiro capítulo, acerca da preparação do texto oral. Nesse ponto, fizemos intervenções e aplicamos as atividades juntamente com o instrutor. Aproveitamos os exemplos dos variados tipos de discurso, destacando que eles são diferentes, justamente porque os objetivos comunicativos também os são. Por meio de variados exemplos, buscamos promover a consciência de que a língua é usada com objetivos bem definidos, por isso existem os variados gêneros discursivos.

Nessa parte, os 35 alunos participantes foram divididos em cinco grupos com sete pessoas para realizarem pequenas apresentações no palco do auditório. Cada grupo recebeu uma proposta de produção de texto oral sobre o mesmo assunto, mas destinada a pessoas diferentes e realizadas em suportes também distintos.

Figura 8 – Atividade do módulo 1



AGORA É COM VOCÊS!

Você perdeu suas chaves e não tem como entrar em casa. Prepare um texto oral, simulando um pedido de ajuda:

- Para sua mãe, pela caixa postal, pois ela não atende ao telefone;
- Para seu irmão, por áudio no whatsapp, pois ele deve ter uma cópia da chave;
- Para seu professor ou diretor da escola; pessoalmente, pois voltou na escola para verificar se a chave estava lá;
- Para um atendente na loja de chaves, pessoalmente, para te acompanhar até em casa e abrir a porta;
- Para a polícia, por telefone, pois você não sabe mais a quem recorrer.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Os alunos demonstraram gostar da atividade e inovaram na elaboração do texto, criando uma espécie de teatro no palco. A apresentação foi gravada, nem todos os alunos participaram da exposição. Eles produziram a mensagem de acordo com o que

foi pedido, alterando os vocativos, o tipo de linguagem, formal e informal, dependendo da pessoa com quem conversavam. Sendo mais formal com a mãe, professor e com o policial, bastante informal com o irmão, e impessoal com o atendente. Transcrevemos os textos no apêndice E.

Ao final da atividade, propusemos uma reflexão acerca da produção final de cada texto, como foi o tratamento, o tipo de linguagem utilizada, levando-os a notar que, mesmo sem perceberem, todos buscaram adequar o texto à pessoa com quem estavam falando, sendo mais educado, ou carinhoso, formal ou informal. E que isso é preciso em qualquer atividade de produção textual, seja oral seja escrita. Além de ser necessário também sermos mais formais em alguns contextos, como nas apresentações de trabalhos na escola.

Em seguida, ensinamos os passos necessários para se elaborar uma apresentação em público, partindo, principalmente, do modelo didático da exposição oral exposto por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), que engloba vários pontos em que os alunos demonstraram dificuldades. Começamos, então, a trabalhar com eles a estruturação da exposição, necessária para uma organização do texto e maior eficácia na apresentação.

Segundo Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004),

[...] a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna. Numa perspectiva de ensino, podem-se distinguir as seguintes partes: a) uma fase de abertura; b) uma fase de introdução ao tema; c) a apresentação do plano, d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, e) uma fase de recapitulação e síntese; f) a conclusão e g) o encerramento. (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p.188)

Esse modelo visa à organização da exposição oral, fazendo com que haja um planejamento para o oral com uso público, de modo a pensar no público, nas intenções comunicativas que se tem, em como vai se produzir o texto etc. Seguindo esse modelo, as apresentações tendem a ficar mais organizadas, contemplando todos os tópicos pesquisados. Entretanto, para não “engessar” as apresentações, destacamos que cada grupo poderia alterar, se necessário, a ordem das etapas, mas sem deixar de incluí-las.

Sobre esse modelo de apresentação, Lima da Silva (2013) sugeriu uma estrutura, organizada da seguinte forma:

[...] 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; 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*, 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. (LIMA DA SILVA, P. 50, 2013).

Esse modelo também serviu como orientação e roteiro de apoio para a produção do texto, mas vale acrescentar que à medida que forem produzindo textos orais, espera-se que os alunos se desprendam dessa estrutura, seguindo modelos próprios e com os quais se familiarizem mais.

No geral, o curso contribuiu muito para o ensino da produção oral. Foram ensinadas muitas técnicas de relaxamento corporal e da voz, que preparam o corpo para as apresentações em público. Os alunos aprenderam algumas dicas para o planejamento das exposições orais, como treinamento em casa em frente ao espelho, filmar-se e avaliar o resultado, além de estratégias, para vencer o medo e superar os bloqueios emocionais.

2.6.3.2. Módulo 2

Objetivo: *Ensinar metodologia de pesquisa e busca de informações para o seminário, a fim de construir argumentos para a defesa de uma posição – visando resolver o problema 3 (empenho na pesquisa na coleta de informações e argumentos), da tabela 2.*

Duração: 4 aulas (de português) para as atividades, 4 aulas para as palestras.

Logo após o término do módulo 1, demos início a este módulo. Na tentativa de melhorar e ampliar a argumentação dos alunos no seminário, essa etapa foi centrada na orientação de como se fazer uma pesquisa e consulta a materiais de referência sobre o assunto (bullying), assim como montar um acervo, realizar anotações, coleta de dados e fazer as devidas citações.

As atividades se deram em três partes, nem todas realizadas durante a aula de português, pois faziam parte do programa de conscientização sobre a prática de Bullying no contexto escolar, previsto por lei.

a) A primeira etapa foi em sala de aula, em duas aulas, onde exibimos novamente imagens de bibliotecas, na busca de promover uma discussão sobre as atitudes das pessoas ao realizarem pesquisas. As imagens foram retiradas da internet, pois o livro adotado pela escola não contempla atividades com oralidade e, portanto, não há atividades planejadas para esse eixo de ensino.

Após a discussão da imagem, apresentamos alguns livros de psicologia e literatura adolescente, indicados pela psicóloga da escola, que tratavam sobre o bullying. Por meio da leitura e discussão em sala, buscamos ensinar os alunos a coletarem informações e como fazer as devidas citações. Além disso, numa aula posterior, fizemos uma visita à biblioteca, a fim de recolher material sobre o assunto, bem como fazer consultas na internet.

b) A segunda etapa ocorreu em outra aula, quando os alunos assistiram a pequenos relatos, postados em redes sociais, que selecionamos sobre casos reais de Bullying em escolas do Brasil e dos Estados Unidos. Além disso, assistimos também a um documentário sobre o tema²¹.

c) Na última etapa, numa palestra promovida pela escola, intitulada “Bullying, ‘mas eu só estava brincando...’”, a psicóloga voltou a se reunir com os alunos, como cumprimento dos planos das atividades previstas pela lei em relação ao assunto, e para a surpresa de todos, ela trouxe o resultado da enquete que tinha feito tempos atrás sobre casos de bullying na escola, chegando à conclusão de que 80% dos alunos entrevistados já sofreram com esse problema no ambiente escolar, conforme indica o anexo A, de diversas formas e tipos. Já em relação à prática de bullying, concluiu-se que 72% dos alunos já realizaram essa ação na escola, conforme anexo A.

²¹ Documentário sobre Bullying. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pqUk0aR81-Q>. Acesso em: 31 de abril de 2016.

Os resultados da entrevista confirmaram a necessidade de se abordar e discutir o tema na escola, pois os alunos, mesmo que por brincadeira – como justificam –, têm praticado, ou sofrido, constantemente agressões contra os colegas.

A psicóloga enfatizou a ideia de que o bullying não é uma brincadeira, e que mesmo os apelidos podem se configurar como crime, destacando, assim, a importância de respeitar os colegas na escola e nos demais ambientes. Ela exibiu um relato de uma mãe, dos Estados Unidos, cujo filho cometeu suicídio após ocorrências diárias de bullying na escola (o relato fazia parte do documentário citado acima). A mulher, emocionada, relatou o caso de seu filho e pediu que ninguém cometesse bullying, pois o resultado pode ser fatal. Os alunos ficaram bastante sensibilizados com o vídeo, bem como com os resultados apresentados pela entrevista da psicóloga.

Além desse momento, um dia depois, o advogado da escola, que também é professor de direito, deu uma palestra sobre a questão jurídica do bullying, que pode levar à condenação. Foi distribuída aos alunos uma cartilha (anexo C) sobre as definições do bullying, alertando como evitar e inibir tal prática no contexto escolar.

Depois de discutir os tópicos da cartilha, o advogado iniciou uma apresentação de slides (conferir anexo B) focando na parte jurídica do assunto. Ele enfatizou a importância de se discutir o problema do bullying, destacando que o mesmo não ocorre somente em ambiente escolar, e que os menores de idade também podem ser punidos pela prática.

Vale ressaltar que, em todas as palestras descritas, foi sugerido aos alunos que levassem caderno para anotarem o que foi falado, bem como que fizessem perguntas. A participação dos alunos nas duas ocasiões foi muito produtiva, surgindo vários questionamentos. Os alunos puderam refletir sobre a real definição do bullying e suas consequências dentro no ambiente escolar, e também fora dele.

2.6.3.3. Módulo 3

Objetivo: *Produção dos materiais de apoio – visando resolver o problema 5 (organização das ideias e estruturação dos slides), da tabela 2.*

Duração: 4 aulas.

Já conscientes do desenvolvimento e da preparação para as apresentações orais do seminário, bem como dotados de argumentos com a pesquisa realizada, partimos para este módulo no objetivo de auxiliarmos os alunos na elaboração dos apoios de memória, slides, fichas, dentre outros auxílios.

O slide foi um material exigido para a apresentação do seminário, por isso, houve um processo de avaliação do material, com sugestões e alterações. Assim, durante as aulas, pedimos que os alunos levassem seus computadores pessoais para que apresentassem os slides elaborados para o seminário. Fizemos as alterações e sugestões juntamente com eles, destacando o que não seria importante ou algo que não estava tão claro.

2.6.4. Produção final

Última etapa das atividades, a produção final dá a possibilidade ao aluno de colocar em prática o que foi aprendido ao longo dos módulos, permitindo-nos avaliar em que medida atividades sistematizadas com um gênero oral, tornando o aluno mais apto a produzir textos nessa modalidade.

A apresentação final do seminário das turmas T1 e T2 aconteceu no auditório da escola, em duas aulas geminadas, com utilização de slides. O seminário foi avaliado por outros professores também, e, além disso, convidamos o 3º ano para assistir à apresentação. No geral, o progresso entre a primeira produção e final foi notório e significativo, especialmente no grupo B, a análise dos textos produzidos (tanto oral, durante a exposição, quanto escrito, nos slides e fichas), com base nas capacidades de linguagem, está no próximo capítulo, o que nos permite visualizar os aspectos positivos e negativos.

3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analisamos as atividades desenvolvidas e aplicadas no projeto de intervenção, com o objetivo principal de verificar até que ponto as atividades orais sistematizadas em sala de aula ajudam os alunos a produzirem um texto oral eficaz. Observamos, especialmente, os alunos do grupo B (aqueles que não têm participação em grupos extraescolares), verificando qual(is) capacidade(s) foi(ram) mobilizada(s) – com base em um dos questionamentos desta pesquisa –, e analisando como se deu a aplicação das atividades pela professora autora da pesquisa e de que maneira a metodologia de ensino utilizada contribuiu para o aprendizado do aluno.

A pesquisa foi realizada a partir da: 1) identificação dos elementos ensináveis do gênero elencados nas atividades aplicadas, por meio da análise dos verbos de comando utilizados; 2) verificação das capacidades de linguagem mobilizadas na execução das atividades; 3) verificação das operações de linguagem realizadas na produção textual; 4) análise comparativa entre as duas produções dos alunos (a produção inicial e a final), verificando quais as capacidades de linguagem foram mobilizadas na apresentação dos alunos, expondo os avanços de uma produção para a outra, bem como os problemas que permaneceram ou se resolveram nelas.

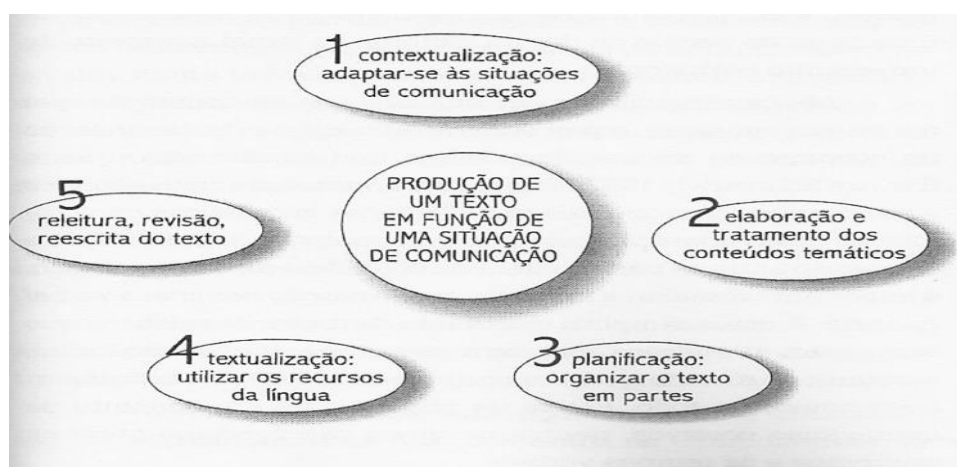
A análise dos dados obtidos pela aplicação do projeto de intervenção está dividida em três seções. A primeira está destinada a esclarecer, de forma breve, os procedimentos adotados na análise dos dados, seguida da apresentação das capacidades de linguagem (CL), adotadas como categorias de análise neste trabalho. Na segunda seção, analisamos as produções orais inicial dos alunos, sem as intervenções aplicadas nos módulos. Em seguida, na terceira seção, analisamos as produções final, que encerrou a aplicação do projeto. Para isso, apresentamos uma descrição, e por vezes transcrição, do material de multimídia, slides e anotações que os alunos utilizaram para a apresentação do seminário, bem como algumas transcrições das filmagens realizadas, expondo exemplos utilizados na primeira produção e na última.

Vale ressaltar que seguimos a metodologia usada por Bartholomeu (2016) nos quadros de análise das produções textuais, realizando modificações em função de características específicas dos dados coletados nesta pesquisa.

3.1. Procedimentos de análise dos dados

Esta seção apresenta os critérios em que nos baseamos para analisar as produções orais dos grupos de alunos resultantes das atividades aplicadas. Primeiramente, buscamos identificar quais as CL estavam pressupostas nas atividades elaboradas para os alunos. Isso foi possível a partir da observação dos verbos de comando utilizados na primeira atividade do projeto de intervenção (apresentação inicial). Em seguida, usamos o mesmo procedimento nos objetivos declarados pelos módulos desenvolvidos após a produção inicial²². Já na segunda parte da análise, verificamos quais as CL foram, de fato, mobilizadas pelas produções orais (inicial e final) dos grupos de alunos. Para orientar a análise das produções orais dos alunos, baseamos-nos no esquema proposto por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) acerca das operações de linguagem referentes à produção textual, que contém cinco categorias centrais na produção do texto, conforme mostra a figura 9.

Figura 9 – As operações da produção textual



Fonte: DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 25.

Cada uma dessas categorias representa um elemento essencial na produção textual, referente à situação de comunicação. A primeira operação diz respeito à contextualização necessária para a construção da coerência textual, isto é, do sentido lógico produzido pelo texto. Esse, segundo Dolz, Gagnon e Decâncio (2010,

²² Inicialmente, nossa intenção era analisar as atividades aplicadas pela professora, incluindo os módulos, de forma a verificar quais as capacidades de linguagem foram propostas e quais, de fato, foram mobilizadas. Todavia, por questões de tempo, optamos por analisar apenas as produções orais dos alunos. A análise de todo o trabalho docente ficará para uma próxima pesquisa e oportunidade.

p. 25), “é considerado coerente em função de sua adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de [...] coesão e unidade.”.

A segunda operação se refere à escolha das informações e dos conteúdos temáticos adaptando-os aos diferentes elementos da situação comunicativa. A terceira diz respeito à organização das partes do texto, de forma a analisar a hierarquia e a ordem dos conteúdos temáticos. Já a quarta operação está relacionada às marcas linguísticas utilizadas na textualização, especialmente quanto aos sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais, tudo isso em relação ao texto escrito, porém, em nosso caso, analisamos como se dá a mobilização de recursos coesivos no texto oral, por meio de marcadores conversacionais, operadores argumentativos de conexão, pausa, reformulação etc. Por fim, a quinta operação refere-se à releitura e revisão do texto produzido, operação já existente em qualquer gênero oral, cuja característica é a revisão e reformulação durante o processo produtivo.

Para analisarmos essas operações, tomamos por base a experiência suíça de Schnewly e Dolz (2004, p. 54) que defende que “é possível definir objetivos a atingir [...] problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade” relacionando os níveis de operações de linguagem às CL correspondentes. Assim, utilizamos o esquema de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), todavia atendo-nos às operações realizadas no texto oral – retirando a operação de revisão –, de forma a relacionar essas operações às CL. Nosso esquema de análise ficou da seguinte forma:

Quadro 1 - Operações textuais e capacidades de linguagem

Operações	CL correspondentes
Contextualização: adaptação às situações de comunicação;	CA
Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos: informações utilizadas e conhecimentos mobilizados na exposição oral;	CS / CA
Planificação: a organização das partes do texto oral e dos materiais de apoio (utilização de slides, fichas, anotações);	CD
Textualização: utilização dos recursos verbais e não verbais da língua.	CLD

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base em DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010.

Tomamos por base nesta análise as capacidades de linguagem²³, apresentadas por Schnewly e Dolz (2004) como um mecanismo que os membros da sociedade podem mobilizar dos modelos de práticas de linguagem disponíveis no ambiente social, com o objetivo de produzir um gênero numa determinada situação de comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). São três os tipos de capacidades, as *capacidades de ação* (CA), as *capacidades discursivas* (CD) e as *capacidades linguístico-discursivas* (CLD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Além disso, consideramos também os estudos de Cristóvão e Stutz (2011), que incluíram às CL a noção das *capacidades de significação* (CS). Essas, de acordo com as autoras, surgem da necessidade de se evidenciar aspectos mais amplos quanto à significação, dos conjuntos e sistemas dos gêneros, por meio de um quadro de intervenção didática, apresentado na próxima seção.

A análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 44 e 45).

Sendo assim, a análise das CL, em todas as etapas da SD ou de algum projeto com gênero, permite um “espaço de trabalho” possível de ser adotado nas intervenções do professor acerca das produções dos alunos. Nesse sentido, as CL são comportamentos que os discentes apresentam como produtos de aprendizagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Por esse motivo, a fim de responder aos questionamentos centrais desta pesquisa (*“como professora, quais práticas posso desenvolver para melhorar as apresentações orais formais dos alunos?”*, e *“quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas para uma eficaz apresentação oral em público?”*), buscamos ajudar os estudantes a mobilizarem e aprimorarem suas capacidades de linguagem, de forma a tornarem-se competentes no exercício oral, partindo de seus saberes pré-existentes combinados às operações necessárias na produção dos gêneros orais e nas adequações à situação de comunicação, fornecendo-lhes, para isso, instrumentos e ferramentas necessárias para progredirem.

²³ A leitura do trabalho de Bartholomeu (2016) ajudou-nos a traçar a linha de análise desta pesquisa, a autora, ao analisar PDGs com o gênero “carta de reclamação”, elaborou quadros que analisavam a proposta dos professores, e, por conseguinte, quais as CL mobilizadas no exercício proposto e na prática textual dos alunos.

Em virtude disso, justifica-se a primeira parte da análise de dados da presente pesquisa, que parte da verificação de quais capacidades de linguagem foram mobilizadas e de que maneira elas foram desenvolvidas nas atividades de produção textual dos alunos. Como aporte de análise, propomos o seguinte quadro, de Cristóvão e Stutz (2011), baseado nas capacidades de linguagem.

Quadro 2 – Operações referentes à organização externa da SD

<i>CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CS, CA, CD, CLD)</i>
Capacidades de significação (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
Capacidades de ação (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidades discursivas (1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Capacidades linguístico-discursivas (1CLD) Compreender o uso de elementos linguísticos para manter a organização textual; (2CLD) Reconhecer as diferentes formas de introdução e retomada de elementos na progressão temática do texto; (3CLD) Mobilizar recursos linguísticos para estabelecer relações temporais; (4CLD) Realizar o gerenciamento enunciativo da sua própria voz, enquanto agente-produtor, além de outras que convoca para o texto; (5CLD) Avaliar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático.

Fonte: Cristóvão & Stutz, 2011, p. 576-577

O quadro proposto por Cristóvão e Stutz (2011) apresenta as três capacidades de linguagem, elaboradas por Dolz e Schneuwly (2004) – capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva – e a capacidade de significação, que foi sugerida por Cristóvão e Stutz (2011). Ao todo, somam-se 21 capacidades, que servem de critério de análise para as atividades aplicadas neste projeto de intervenção.

Para melhor organizar nossa categoria de análise, elaboramos um quadro de critérios para cada grupo (grupo A e grupo B) de alunos objetivando apresentar as produções textuais, inicial e final, expondo as ações realizadas ou não realizadas, além, também, da verificação da(s) capacidade(s) de linguagem mobilizada(s) em cada módulo do projeto, especificando o critério (que detalha o tipo de CL, de acordo com o quadro de Cristóvão e Stutz, 2011).

Proposta de análise das ações realizadas nas produções dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS
-------	---	--------------------------------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Na análise das ações realizadas na produção textual, procuramos relatar o comportamento, verbal e não verbal, do aluno durante a exposição oral. Alternamos o relato em sínteses e detalhamentos das ações, tendo em vista a CL que estava sendo mobilizada. Em outras palavras, quando o aluno se mostrava mais competente oralmente, optamos por detalhar suas ações a fim de comprovar as CL mobilizadas, já na ausência de mobilização, sintetizamos suas ações.

Feito isso, partimos para a análise comparativa quantitativa em relação às capacidades percebidas nas produções, de forma a comparar o desempenho dos alunos, destacando os avanços e/ou os problemas. Fizemos isso por meio de gráficos, que apresentam uma síntese, em porcentagem, dos tipos de capacidades de linguagem mobilizadas em cada produção oral.

3.2. Análise da produção inicial

Nesta seção analisamos a primeira produção oral dos alunos, com a apresentação do seminário, verificando quais as operações realizadas na produção textual e, por conseguinte, quais as CL foram mobilizadas.

Elaboramos quatro quadros de análise para T1 (dois quadros para analisar grupo A, e dois para B), e dois quadros para T2 (um para analisar grupo A, outro para B). Com o objetivo de estabelecermos um parâmetro para a análise das produções, elencamos

três operações de análise para todos os grupos: ações realizadas e não realizadas, capacidades mobilizadas e critérios.

3.2.1. Análise dos grupos T1

Nesta seção apresentamos a análise da produção inicial dos alunos de T1, são quatro quadros, divididos em dois grupos A e dois grupos B. É válido lembrar que T1 conta com 25 alunos, divididos da seguinte forma:

Tabela 3 – Divisão dos grupos em T1

1º GRUPO A	5 alunos
2º GRUPO A	6 alunos
1º GRUPO B	7 alunos
2º GRUPO B	7 alunos

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Quadro 3: 1º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1,2,3CD
Aluna 1	Introdução do texto: exposição do assunto central (Bullying) e dos tópicos a serem expostos ao longo do trabalho.	CA	1,4CA
	Citação de autoridade: exposição de argumento de uma autora sobre o Bullying no contexto educacional.	CS CLD	2CS 4CLD
	Explicação sobre o que é bullying, o que o caracteriza, malefícios da prática.	CA	1,4CA
	Uso de marcador temporal para passar a palavra para o colega: “[...] agora, meu colega vai explicar sobre os malefícios dessa prática...”	CD CLD	3CD 2,3CLD
Aluno 2	Exposição dos tipos de bullying, com leitura do slide, sem explicação.	CA	1CA
	Passa para outro colega sem conector.	N/C	N/C
Aluna 3	Continuação dos tipos de bullying, tentativa de mesclar leitura e explicação espontânea, leitura da anotação (conferindo a palma da mão), o que gerou hesitação e confusão.	CA	1,4CA
	Passa para outro colega sem conector.	N/C	N/C
Aluno 4	Continuação dos tipos de bullying, tentativa de explicação espontânea. Voz baixa.	CA	1,4CA
	Passa para outro colega sem conector.	N/C	N/C

Quadro 3: 1ª GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

			[conclusão]
Aluna 5	Término dos tipos de bullying, uso de anotações, boa explicação.	CA CD	1,4CA 2CD
	Passa para outro colega sem conector.	N/C	N/C
Aluna 1	Retoma a fala com conector temporal “novamente, eu vou falar sobre...”.	CD CLD	3CD 2,3CLD
	Exposição do conceito de Cyberbullying, da característica do ato. Explicação espontânea, dando exemplo da vivência pessoal. Exemplo real da prática. Boa explicação.	CA CLD	1,4CA 5CLD
	Lista de consequências da prática, com explicação de cada item.	CA CD CLD	4CA 2,3CD 1CLD
	Indicação de um filme sobre o assunto.	CA	2,4CA
	Conector que direciona a conclusão do trabalho:	CD CLD	3CD 2CLD
	“Bom, então agora a gente conclui que existem vários tipos de bullying... e todos com uma consequência muito grave, então o melhor a fazer mesmo é não...não brigar com ninguém, não “caçar” confusão com ninguém, não agredir ninguém, e como diz aqui [referindo-se à imagem presente no slide] ‘Nem melhor nem pior, apenas diferente’, esse texto é muito interessante porque tá presente na campanha da Revista Educar para crescer, da Abril... [pausa] e a gente vê que... [pausa] o bullying, ele tá muito sério, é...todas as escolas tão fazendo é...campanhas sobre o bullying, porque realmente tá uma coisa muito séria, muitas pessoas estão se influen...influenciando outras a fazer, e também tem o caso de que hoooje eu posso sofrer bullying, mas amanhã eu posso querer fazer bullying também, porque como eu já sofri isso, eu posso querer atingir outra pessoa. Então, a gente tem que parar com isso [enfática], pra isso não continuar, porque é igual uma corrente: um começa, e as outras pessoas acabam seguindo. Muito obrigada, gente.”.	CS CA CD CLD	1,2,3,5,8CS 1-4CA 1-3CD 1,2,4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Por fazerem parte do grupo A, os cinco alunos desse primeiro grupo participam de grupos fora da escola, neste caso, relacionados a atividades religiosas. De forma geral, esses alunos demonstram desinibição e fluência nos aspectos não verbais, mas dificuldade com os verbais, referentes à exposição das ideias e explicação dos argumentos. Isso parece ter relação com o tipo de atividade que realizam fora da escola, uma vez que em grupos religiosos, como os citados por eles, há mais a mobilização do ouvir do que do falar, nesse sentido fazer parte de grupos extraescolares ajuda esses alunos no que tange à desenvoltura perante a um público,

mas parece não os capacitar para exposição oral pública, uma vez que demonstram dificuldades na exposição dos argumentos.

A aluna 1 era a única do grupo que, além de participar dos encontros de sua igreja, exerce cargo ativo, no grupo fora da escola, que lhe exige a tomada da palavra, liderando outros jovens no exercício ministerial. Essa questão parece influenciar seu comportamento perante a um grupo de pessoas, visto que durante a apresentação, ela busca auxiliar seus colegas, corrigindo-os quando percebia alguma inconsistência na informação. Ademais, a aluna é a participante que demonstra maior domínio e competência no exercício oral, confirmando nossa hipótese de que a participação em grupos extraescolares capacita o estudante a falar dentro da escola.

No que diz respeito às CL, notamos que os alunos, levando em consideração o grupo, mobilizam mais as CA – conforme exposto no gráfico abaixo –, revelando a consciência de se adequar o texto à situação, explicando o assunto, os objetivos do trabalho, ou seja, ficam atentos às condições de produção do seminário. Porém, não conseguem atender todas as demandas, uma vez que a linguagem utilizada não é a mais adequada à situação, além do fato de muitos alunos focarem a apresentação para a professora, não considerando a turma (demais colegas) como público alvo do texto produzido. O que parece confirmar que, para o aluno, a fala na escola, especialmente em contexto de apresentação de trabalho, é estritamente voltada à avaliação de um professor.

Outro aspecto relevante de se destacar é que aluna 1, que demonstra maior competência no exercício oral, consegue mobilizar em sua fala as quatro capacidades, o que confirma a ideia de que, o aluno competente oralmente, é aquele que consegue mobilizar todas as CL na produção de seu texto, especialmente de forma equilibrada.

Quadro 4: 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1,2,3CD

Quadro 4: 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
Aluno 1	Introdução do texto: saudação à turma, exposição do assunto central (Bullying) e dos tópicos a serem expostos ao longo do trabalho.	CA	1,4CA
	Boa introdução: “Bom dia, turma. É...todos vocês já conhecem a gente, o nosso grupo foi designado para falar sobre o bullying, assim como todos vocês, mas a gente vai pegar especificamente em relação às leis em relação à constituição do Brasil. É...no nosso trabalho, a gente vai explicar um pouco, como os meninos [do primeiro grupo] já explicaram, é...o que é o bullying, os tipos de bullying, como é feito, até para vocês entenderem os artigos, pra você entenderem propriamente porque os artigos foram feitos, é...e como eles acontecem. A gente vai pegar basicamente a lei número 13.185 [consulta uma anotação na palma da mão], da constituição federal brasileira, do artigo primeiro ao oitavo. E agora eu vou passar para O. explicar um pouquinho pra gente.”.	CS CA CD CLD	1,3,4,5,8CS 1,2,4CA 2CD 1-5CLD
Aluno 2	Uso de conector para dar continuidade à fala do colega: “bom, continuando nesse tema, primeiramente a gente vai ver o que é bullying”.	CD CLD	3CD 1,2,3CLD
	Leitura do conceito de bullying no slide.	N/C	N/C
	Passa para outro colega sem conector.	N/C	N/C
Aluno 3	Uso de frase para dar continuidade à fala do colega: “bom, depois da gente ver o que é bullying, a gente tem que entender os tipos de bullying, porque estão na jurisdição, que são todos aqueles artigos citados por R. Então, para não fazer uma apresentação muito repetitiva [em relação ao primeiro grupo], vamos dar exemplos reais do que acontece em cada tipo [simularam situações de bullying].”.	CS CA CD CLD	1,8CS 1,2,4CA 1-4CD 1,2,3CLD
	Exposição dos tipos de bullying, seguindo uma lista de imagens com legendas dos tipos: verbal, sexual, moral e social. Encenação entre colegas sobre cada um dos tipos.	CA	1-4CA
	Vale ressaltar que um dos participantes deste grupo não estava autorizado a ser filmado, e os alunos se utilizaram dessa informação, de ciência de todos da turma, para exemplificar o bullying de tipo social, encenando uma situação em que todos os colegas “isolam” o aluno. Segue a transcrição do trecho: “O próximo [tipo] é o bullying social, que..., infelizmente, nosso amigo vai ficar isolado da sociedade [neste momento, todos os integrantes do grupo se juntam em uma lado da sala, deixando um colega isolado no outro lado, aquele que não podia ser filmado], não vai conviver com ninguém, que é o isolamento social da vítima.”	CS CA CD CLD	2,7,8CS 1-4CA 1,2,4CD 4,5CLD

Quadro 4: 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[conclusão]			
Aluno 4	Uso de conector para dar continuidade à fala do colega: “agora, eu vou falar sobre as leis, artigos um, dois e três, que explicam o que V. tratou anteriormente.	CD CLD	3CD 2,3CLD
	Leitura dos artigos da lei [no slide], com explicação sobre o assunto.	CA	4CA
	Não encerra adequadamente o texto.	N/C	N/C
Aluno 5	Uso de conector para dar continuidade à fala do colega: “bom, complementando o que P. falou sobre os três primeiros artigos, o artigo quarto é...basicamente o objetivo dele é...”.	CD CLD	3CD 2,3CLD
	Leitura correta do numeral do artigo, de forma ordinal.	CLD	1CLD
	Exposição com mescla de leitura integral do artigo e explicação.	CA CD	4CA 2CD
	Utilização de anotação nas mãos.	CA CD	4CA 2CD
	Não encerra adequadamente o texto.	N/C	N/C
Aluno 6	Introduz sua fala, logo após o término do colega anterior, dando continuidade à fala do colega: “Já o artigo sete...”.	CD CLD	3CD 2CLD
Aluno 1	Retoma a fala para concluir o trabalho: “Bom, no nosso trabalho a gente pode concluir o seguinte: o bullying vem sim evoluindo, vem sim crescendo, mas também, e...tornando a vida das pessoas pior, magoando muitas pessoas, chateando muitas pessoas, e não é de uma forma só, são de várias maneiras, mas felizmente o Brasil, não só o Brasil como a maioria dos países, tem a constituição brasileira vem tentando evitar isso, através das leis para conscientizar a população, tentando mudar esse pensamento, não punindo os agressores, mas sim, é... conversando, tentando fazer de uma maneira agradável, de uma maneira não é...prejudicial tanto pros agressores quanto pras pessoas que sofrem bullying. A constituição e as leis estão tentando mudar essa situação, e não só elas, como também a população, mas como a gente focou nas leis, eu tenho que falar disso...é...é...é...muito obrigado pela atenção de vocês e esse foi o final do nosso trabalho.”.	CS CA CD CLD	2,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Este grupo é composto apenas por participantes de grupos extraescolares, porém, diferente do primeiro grupo A, esses alunos participam de grupos que lhes exigem a tomada constante da palavra, isso porque exercem cargos nas associações, e também devido ao tipo de reunião, que requer argumentação oral. O desempenho desses alunos é melhor em relação ao primeiro grupo e isso parece ter relação com o tipo de grupo frequentado fora da escola. Evidenciando que não é apenas a

participação extraescolar que capacita o aluno a falar melhor dentro da escola, mas o tipo de participação e atuação que ele exerce no grupo. Assim, é mais competente aquele aluno que usa a língua oral com mais frequência do que aquele que não usa. Contudo, quanto à habilidade de falar em público ambos os grupos demonstram mais competência do que os grupos B.

Novamente, notamos que o aluno competente oralmente mobiliza todas as CL em seu texto, ou grande parte delas. Esse grupo mobiliza as CL de forma bem equilibrada, usando menos a CS. A CL que se destaca foi a CLD, pois os participantes demonstram domínio dos recursos linguísticos na explicação dos argumentos, usando conectores e marcadores temporais na introdução e retomada da fala, mantendo a organização do texto.

Em resumo, esse grupo realiza uma boa apresentação, conseguindo mobilizar as CL, explicando com clareza e fluência. Os aspectos a melhorar são de ordem dos aspectos não verbais, como a entonação da voz, movimentação excessiva das mãos e do corpo, bem como opção por mera oralização da escrita.

Quadro 5: 1^o GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	2,3CD
Aluna 1	Inicia o trabalho sem introdução adequada e sem olhar para o público, apenas lendo os slides: “bom dia, hoje o tema é os danos psicológicos do bullying, os componentes são...”	CA CD CLD	1CA 3CD 3CLD
	Ainda sem olhar para o público, introduz a explicação do tema, seguindo uma lista de danos causados pelo bullying. “Aqui, nós vamos falar sobre...[lê os tópicos]”.	CLD	3CLD
	Em outro slide, com o conceito de bullying, a aluna diz: “Primeiramente, nós vamos falar o que é o bullying, o bullying é [lê o slide]...”. Terminando a leitura do conceito, começa a explicar o que leu, porém continua olhando para o slide, o que confunde o público se ela ainda estava lendo ou explicando espontaneamente. Utiliza uma ficha para recorrer a informações. Parece que decora a	CD CLD	3CD 3CLD

Quadro 5: 1ª GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
	explicação, pois não há ênfase, o turno de fala se assemelha à mera leitura.		
	Passa para outro slide, lê novamente e explica de maneira confusa.	N/C	N/C
	Encerra o texto apenas com um aceno de cabeça para a colega do lado.	N/C	N/C
Aluna 2	Inicia o texto dizendo apenas: “Eu vou falar sobre a depressão, a depressão é...”.	CA	4CA
	Começa a conceituar a depressão de forma espontânea, mas parece que decorou o conceito. Em um dado momento, se perde e volta ao texto do slide, lê, volta a explicar, mas se confunde novamente. Demonstra uma expressão de desistência, rindo de si mesma. Assim, passa a somente ler o que está escrito. Após isso, tenta explicar o que leu, porém, com olhar direcionado ao computador, sem expressão facial, nem contato visual com o público.	CS CA	3CS 1,4CA
	Explica o que é a anorexia, lendo e explicando o slide. Além disso, consulta uma ficha. Muda-se o slide e as alunas simplesmente saem da frente e outros dois colegas se achegam.	CA CD	4CA 2CD
Aluno 3	Inicia sua fala antes mesmo de estar posicionado, falando “a baixa autoestima é um dos problemas...”. Não lê o slide, explica com movimentação intensa e gesticulação desordenada. Termina a fala, muda o slide e fica em silêncio até a chegada do outro colega.	CA CD	4CA 3CD
Aluno 4	O aluno se posiciona, porta um caderno na mão, a outra mão fica no bolso, encurvado e bastante tímido. Inicia dizendo: “é...sobre os distúrbios...o o bullying causa...”. Movimenta-se trocando constantemente o apoio de pernas, olha para o caderno, olha para o slide, não consegue ler, mas também não dá conta de explicar.	CA	4CA
	Termina de falar, olha para o slide e espera a chegada do outro colega. Entre esse intervalo há uma pausa de 37 segundos, sem apresentação.	N/C	N/C
Aluno 5	O aluno chega encurvado, com olhar para baixo e diz: “As agressões aqui, o bullying são de vários tipos, né? Que é mais tipo...é...assim, intimidação, como é que eu vou explicar...é, violência verbal, é...apelidos, gozações, maus tratos e [começa a ler no monitor] o agressor as vezes pode manipular a vítima [pausa] também através de chantagens que levam à diminuição da autoestima né? E...ações né, baseadas em insultos também, as vezes é...[levanta a cabeça] por diferenças raciais é...filosófica, de pensamento que acabam é...muitas	CA CD CLD	2,3,4CA 1,3CD 3,4CLD

Quadro 5: 1ª GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

			[conclusão]
	vezes...[pronuncia algo inaudível]”. Muda o slide e se retira.		
Aluno 6	Começa a falar antes de se posicionar: “bom..eu vou falar um pouquinho das causas... a longo prazo.”. Explica, de modo acelerado, as consequências do bullying no organismo das pessoas. Porém, alterna muito o olhar do slide para o público, o que faz com que todos pensem que ele está lendo, direcionando o olhar do público para o texto exposto, mas na verdade, ele está explicando. Utiliza uma ficha, que consulta para explicar. Termina e se retira.	CA CD CLD	3,4CA 2CD 3CLD
Aluno 7	Inicia dizendo “bom, vou falar sobre a dificuldade que as pessoas que sofrem bullying tem de...se relacionar.”. O slide não tem texto, então o aluno tenta explicar o tema por conta própria. “e...basicamente as pessoas que têm dificuldades de se relacionar, elaaas...[mexe as mãos e olha para cima], assim..elas têm essa dificuldade né?, por causa que as pessoas quando fazem bullying com elas, elas contraem, tipo...exemplo...é, tipo, cê é feio e tal, tipo...fica zuando ela, aí ela contrai essa pressão psicológica, aí vai...elas ficam é...com...pensando mas...[olha e aponta para a imagem do slide] e se eu for lá e eles não me aceitarem e...e...é basicamente isso. Como mostra na imagem [aponta para a imagem do slide], que a menina tem vergonha, medo de chegar até as outras meninas e se relacionar e...não dar certo.”. Termina, acena com a cabeça e se retira.	CA CD CLD	1,4CA 2CD 3CLD
Aluna 1	A aluna retorna para concluir o trabalho: “Então [pausa]. Para concluir esse trabalho, podemos afirmar que o bullying não é praticamente uma coisa tão agressiva que ele é...é...[balança uma das mãos e olha para cima], que ele é praticado, o bullying é uma prática muito agressiva que [começa a ler o slide] pode trazer muitos danos, como foi afirmado nos slides anteriores. E...é..as vítimas do bullying, ela pode ficar com perturbações psicológicas e não conseguir superar na vida adulta, é..e então eles vão ficar com esse...com essa...marcas...para a vida toda. Pode causar danos pra saúde, principalmente o isolamento e o suicídio.”. Encerra a fala, cruza as mãos e olha para a professora fazendo sinal de que acabou. Os alunos esperam um momento e batem palmas.	CS CA CD CLD	5CS 4CA 2CD 3CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Como se vê na descrição das ações expostas no quadro, o desempenho do grupo não é bom e isso se deve a alguns fatores. O primeiro é a falta de organização dos alunos, o grupo não prepara um material de apresentação que os ajude na exposição, bem como falta pesquisa para a discussão do assunto. Esse motivo faz com que eles tenham dificuldade de apresentar o conteúdo, fato que os deixa mais nervosos diante da sala. Outro fator é que, em sua maioria, todos os participantes são bastante tímidos, o que, comumente, os prejudica nas apresentações orais. Ademais, destaca-se a não participação extraescolar dos alunos, o que parece ter relação com a falta de competência no exercício oral dentro da escola.

Esses resultados evidenciam problemas no planejamento e na produção do texto oral. Os participantes, em sua maioria, deixam de mobilizar, ou mobilizam de forma parcial e/ou não satisfatória as CL, destacando a falta de adequação e atendimento às condições de produção, assim como falta de organização do texto. Porém, vale explicar que, de maneira geral, nessa primeira produção todos os grupos deixam de mobilizar algumas CL, até mesmo por isso aplicamos módulos que os ajudassem a progredir na produção textual.

Quadro 6: 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

Na análise do segundo grupo B, podemos notar que os alunos também não conseguiram mobilizar as CL de forma satisfatória, apenas parcialmente. Além disso, como não há, de fato, a produção de um seminário, optamos por expor em detalhes o comportamento frente ao público, especialmente quanto aos recursos não verbais utilizados.

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	O grupo não preparou slides. Cada integrante portava uma ficha, com as informações. Apenas um aluno elaborou slide, para explicar sua parte.	CA	4CA
Aluna 1	Inicia o trabalho: "Bom dia, meu nome é L. e vou fala..nós vamos falar sobre o bullying, mais especificamente sobre relatos que sofreram com bullying, o objetivo é adquirir conhecimento em relação ao assunto e foi organizado em quatro partes, ham...uma breve introdução, os relatos, a conclusão, e por fim, um vídeo sobre uma pessoa que sofreu bullying que foi...fez um montagem	CS CA CD CLD	3CS 1,2,4CA 3CD 1,3CLD

Quadro 6: 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
	sobre um mundo paralelo. A metodologia utilizada foram pesquisas, é...sobre pessoas, que...sofreram bullying e se dispuseram a contar o que elas passaram. E...para dar início ao trabalho, o G. vai nos dar nosso primeiro relato.”		
Aluno 2	O aluno conta uma história de uma garota que sofreu bullying na escola. Sua narração é bastante confusa e sucinta, ele se movimenta muito, mantém as mãos no bolso, olhar e cabeça baixos. Não cita as referências da história que conta, com quem aconteceu, onde. Encerra sem conclusão, apenas com um aceno de cabeça.	CA	4CA
Aluna 3	Há uma pausa até a chegada da aluna. Ela inicia contando também uma história, bastante confusa, sobre um menino que sofria bullying dos colegas. Mas não cita as referências da história, com quem aconteceu, onde.	CA	4CA
Aluno 4	Inicia também com um relato, porém dá informações mais concretas sobre o caso. Conta o caso narrado em um vídeo postado na internet, detalha o caso, de forma confusa, durante dois minutos.	CA CD*	4CA 2CD
Aluno 5	Único do grupo a preparar slide, o aluno inicia cumprimentando a turma, e apontando para seu slide “gente, esse aqui é o Josh, ele tem uma doença que ele não consegue emagrecer, que ele pode fazer um tanto de exercício, por mais que corra, ele sempre vai ser gordo, quer dizer, acima do peso. E, por isso, ele sofria muito bullying na escola, no ensino médio, os outros meninos zoavam ele, faziam ameaças psicológicas mesmo, e...até que um dia eles falaram assim...ah, vai lá e mexe com ...tinha uma menina que era a mais bonita, a mais charmosa da escola, e eles falaram assim: vai lá, chega nela, e num sei o que...incentivando ele...a...se dar mal mesmo. E...eu não sei porque, como que ele foi lá e comprou um buquê e...com a esperança de...sei lá...ter alguma coisa...com a menina, ele foi e conseguiu levar ela pro baile de formatura dela, e todo mundo...ele saiu como o [faz gesto engrandecendo o menino], como o...os dois foram rei e rainha do baile, e os valentões que caçoavam dele ficaram com...com...”[tenta achar a palavra, até que a professora completa: “com inveja?” e o aluno diz: “é...com inveja”. Um colega completa: “ficaram com cara de bobo”, todos riem e o aluno diz: isso, ficaram com cara de bobo. E encerra a apresentação.	CS CA CD CLD	3,8CS 1,4CA 2,3CD 3CLD
Aluno 6	O aluno entra, cumprimenta, diz seu nome e o assunto que vai falar, um caso de uma menina que sofria bullying na escola. Não utiliza slide, nem dá informações concretas sobre o caso. Segura uma folha de caderno em uma das mãos, a outra mantém dentro do bolso da camisa, mexendo bastante.	CA	4CA

Quadro 6: 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[conclusão]			
Aluno 7	Outro aluno que relata um caso sem explicações. Quando encerra, agradece a atenção. Fala apenas 21 segundos.	CA	4CA
Aluna 1	A aluna retorna para concluir o trabalho: “Bom, para concluir o trabalho, a gente pôde ver que o bullying, ele é uma situação muito séria que, às vezes, a gente não dá tanta importância, ou às vezes comete também e não percebe que está causando isso, e... é o que vem mais se agravando e isso leva uma pessoa a se suicidar e...nós não temos o direito de tirar a vida de uma pessoa, mesmo que isso seja indiretamente. É...o vídeo que eu, que a gente vai passar é sobre um mundo paralelo que é...é...hoje em dia, uma das, dos bullying que mais estão aí...é considerado a...homofobia, que a pessoa não aceita que a outra pessoa pode ter o amor que ela quiser e esse vídeo, ela chama “Será que o amor é tudo que você precisa?”, então, eles inverteram esse mundo, como se não existisse ‘héteros’, só existissem pessoas homossexuais, eram casais de mulheres, casais de homens, que tinham os filhos, e os filhos tinham que casar com uma pessoa só do mesmo sexo e então, essa...nasceu uma menina e ela resolveu se apaixonar por um menino, então ela foi muito julgada, ela foi agredida, é...chamaram ela de várias coisas, ela sofreu cyberbullying e no fim...ela suicidou. [abaixa a cabeça e fica em silêncio”. A professora pergunta: história real?, a aluna responde: é, história real, não...não, quer dizer, num mundo paralelo, foi um casal de artistas que se reuniu e montou esse vídeo.	CS CA CD CLD	2,3,8CS 1-4CA 1,2,3CD 5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

O desempenho desse grupo não é bom. Não preparam slides, conforme solicitado, o que os prejudica na exposição do trabalho. Também não há interação e organização entre os participantes, bem como uma preparação prévia do que seria exposto. Porém, percebe-se uma busca por casos interessantes de bullying. Mas, os fatores da não organização e preparação, aliados à timidez característica dos alunos do grupo, prejudicam a produção textual.

Vale salientar que por meio dessa exposição, percebemos uma característica importante em relação à mobilização das CL: parece que se o aluno não consegue realizar a CA, não consegue realizar as outras, ou seja, a CA parece ser, no tocante à produção do texto, a mais fundamental, pois é a partir dela que o sujeito pode

mobilizar outras CL, seja para organizar o texto (CD), seja para lançar mão de recursos linguísticos (CLD).

Em sua maioria, os alunos mobilizam mais a CA, no sentido de recorrerem a seus conhecimentos de mundo para a produção textual, porém na maior parte dos casos, é uma mobilização insatisfatória ou parcial. Vemos, portanto, que os alunos não produzem um bom texto oral porque não conseguem mobilizar as CL adequadamente. Deixam de mobilizar várias CL, evidenciando que faltou preparo para a exposição, mobilização de conhecimento de mundo e atendimento às condições de produção, assim como falta também engajamento na atividade de linguagem (CS), organização do conteúdo (CD), utilização de recursos para estabelecer progressão textual e relações temporais (CLD).

3.2.2. Análise dos grupos T2

Nesta seção apresentamos a análise da produção inicial dos alunos de T2, um quadro para grupo A e outro para B. É válido lembrar que T2 conta com 10 alunos, divididos da seguinte forma:

Tabela 4 – Divisão dos grupos em T2

GRUPO A	5 alunos
GRUPO B	5 alunos**

**Conforme explicado no capítulo 2, seção 2.5.1, o grupo B de T2 não é composto apenas por alunos que não participam de grupos extraescolares: são três sem participação e dois participantes.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Quadro 7: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1,2,3CD
Aluna 1	Introduz o texto, saudando a turma, dizendo seu nome e dos demais integrantes: “é...bom dia, nós somos da Escola de Formação Gerencial, SEBRAE, e nós vamos fazer um seminário sobre bullying. Eu sou a J.L., ela é L.D., L.A., M.,P.M.”.	CA	1,4CA

Quadro 7: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
Aluna 2	Inicia sua parte, logo após a apresentação da aluna 1, sem utilização de conector ou marcador, apenas lendo o título do slide: “o que é bullying?”. Por outro lado, encerra sua fala, tratando sobre o agressor do bullying, dando espaço para a fala da colega: “...normalmente quem pratica o bullying tem intenção de agredir a pessoa, a vítima, e J. vai falar mais sobre isso.”.	CD CLD	3,4CD 1CLD
Aluna 1	Retoma a palavra para explicar as características do agressor introduzidas pela colega. Usa argumento de autoridade: “Segundo especialistas, criminalistas e psicólogos, é...quem pratica o bullying, geralmente, ou tem...tipo, não é...muito amoroso, muito amado, não tem relações amorosas em casa, às vezes pode sofrer abuso, e eles tentam, tipo, ser superior a quem eles praticam o bullying, eles tentam...eles são arrogantes, eles são intimidadores, são provocador...provocantes. E...sempre acham que estão certos, e não sente culpa quando faz algo de errado...”.	CS CA CLD	3,8CS 4CA 4,5CLD
	Encerra sua explicação, fala em voz baixa para o colega: “pode ir”. Entrega o passador de slide e se retira.	N/C	N/C
Todos	Após essa introdução, o grupo se dividiu para tratar do assunto: as duas meninas introduziram, dando as características do bullying, do agressor e da vítima. Após isso, os meninos trataram sobre a questão legal, dando exemplos da lei brasileira e dos EUA.	CS CD	2CS 2,3CD
Aluno 3	Introduz a parte da legislação: “Então, a gente vai falar sobre a legislação no Brasil.”. O slide utilizado contém tópicos, com pequenas frases sobre a legislação, e o aluno procede a leitura, para logo após explicar o conteúdo, geralmente em poucas palavras, utilizando sinônimos para o que leu. Exemplo: “No Brasil, o ato pode levar os jovens infratores à aplicação de medidas socioeducativas. Ou seja, eles podem ser submetidos a uma educação pra viverem em sociedade.”.	CLD	3CLD
		CA CLD	3,4CA 4CLD

Quadro 7: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
Aluno 4	Inicia explica como são as leis nos EUA: “Aí...as leis nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, a lei contra bullying, ela é delimitada por cada estado. Ou seja, no estado de...[estala os dedos e olha para cima] da Flórida é uma, e no estado de [estala novamente os dedos] do Texas outra, por exemplo. As leis lá são gerenciadas por cada estado, e...normalmente, as leis contra bullying de lá, é assim, é...os, os funcionários de escola, de empresa e...de várias funções, eles são levados a palestras contra o bullying [faz gesto de negação], na verdade...palestras sociais, em que eles vão aprender a...[balança a cabeça, mexe uma das mãos, procurando a palavra]é... a falar? mostrar o agre...indicar o agressor, passar para a polícia pra ele ser levado à justiça, e...também tem uma multa lá, que é cara.”.	CS CA CLD	5CS 4CA 1,4CLD
	Nesse momento a professora intervém, a fim de entender melhor sobre a palestra que o aluno citou: “Não entendi...A palestra é, tipo, pro pessoal saber identificar quem faz, quem pratica o bullying?”.	N/C	N/C
	O aluno 4 responde: “É...saber identificar e como agir no caso de bullying. Tanto que teve um caso nos Estados Unidos, que... uma menina chamada Phoema [todos riem do nome e o aluno soletra, alegando não saber como diz]...ela suicidou porque ela era intercambista, mudou da...Islândia, pros Estados Unidos e ficou sofrendo bullying pesado durante três meses, e no final, ela acaba se suicidando e teve vários processos judiciais, comprovando que as pessoas estavam agredindo ela, é...fisicamente, verbalmente, e...até psicologicamente. E também naas redes sociais. Tanto que é...com esse caso, a lei dos Estados Unidos é... ficou muito mais rígida.”.	CS CA CD CLD	1,3,8CS 1,3,4CA 2-4CD 1,3,4CLD
Todos	Um dos colegas pergunta: “Tem muito tempo esse caso?”. O aluno 4 responde: “Tem...acho que foi em 2003 se não me engano...” Alguém da turma se manifesta: “Até pelo americano ser muito preocupado com esse negócio de atentado, essas coisas assim...eles tão dando muito mais atenção pra esses assuntos, né?”. Todos concordam: “é...”, “verdade..”. Há uma pausa para trocar o slide e o próximo aluno se posicionar.	CS CA	1,2,3,6,7,8CS 1-4CA
Aluno 5	Muda-se o assunto para tipos de bullying, o aluno introduz: “Bom, agora eu vou falar sobre os tipos de bullying.”.	CA CD CLD	2,3,4CA 1,3CD 1,3CLD

Quadro 7: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
	Apresenta uma série de imagens sobre cada tipo de bullying, mostra e explica o tipo de agressão.		
Todos / Aluno 5	Em uma das explicações, um colega intervém complementando a fala do aluno: Aluno 5: “Existe também a intimidação social, que é mais...por exemplo, quando os valentões colocam os nerds como escravos, tipo, com ameaças, fazendo o que eles querem...” Colega: “Ou então, tipo um menino grande com um pequeno, um gordo com um magrelo, né?!” O aluno 5 concorda. Em seguida, ao explicar o cyberbullying, ele relata a frequência de casos, e exibe um vídeo sobre uma menina que sofria cyberbullying, e se suicidou depois.	CS CA CD CLD	1,3,8CS 1,3,4CA 2-4CD 1,3,4,5CLD
Todos	Após o término do vídeo, alguém pergunta: “Essa menina era ela mesmo?” (a garota que se suicidou). O aluno diz: “Era, foi depois desse vídeo que ela suicidou.” Alguém diz: “Nó véi...”.	CS CA CD CLD	2,5CS 2,4CA 1,2CD 4,5CLD
Aluna 2	A aluna retoma para explicar as consequências do bullying: “é...agora explicando as consequências do bullying, que é...[lê uma lista no slide].” Ao final, faz referência à história do vídeo: “e...a menina [do vídeo] parecia que tinha a maioria desses [problemas listados]...”.	CA CD CLD	4CA 2,3CD 1,3,4CLD
Aluno 5	O aluno 5 retoma a fala, iniciando uma discussão: “é...e tem também, só pra complementar o que L. falou, tentar suicídio, ela [a menina do vídeo] tentou três vezes, pensa só...uma vez por uso de drogas, e duas por veneno...[fica em silêncio]...Alguém tem alguma dúvida?”.	CS CA CLD	3,8CS 1,4CA 2,4,5CLD
Todos	Inicia-se, então, uma discussão: Um aluno comenta: “Fico até sem pergunta depois do vídeo.” Outro: “é triste, né? Acho que nesse nível assim, a gente não vê não...aqui. [no Brasil]” Outro: “Ah é...lá [nos EUA] é mais comum, parece que é.” Aluno 5: “olha...mas eu vi uma reportagem no Fantástico, é até mais recente também, que fala disso, só que não vai dar tempo de mostrar, só que é legal viu. Depois mostro. Que fala disso aí...” Professora: “Fala disso lá nos EUA?” Aluno 5: “Não...aqui no Brasil!” Aluno 3: “Mas...é...é..o pessoal é muitoooo maldoso também, né? Se ocê parar pra pensar, a gente brinca, zoa, mas ali [no vídeo] é tipo muito, “por que você não se mata? [reproduzindo uma fala do vídeo]. Eu		

Quadro 7: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

			[conclusão]
	acho...acho que o pouco que eu conheço da gente, ninguém tem coragem de escrever essas coisas. Tipo assim...é muito pesado, às vezes pode até ser uma brincadeira, mas...não sei...”. Professora: “Verdade. Eu nunca vi isso nesse nível, nem na minha época de escola. Mas em filme, a gente vê muito.” Aluna 1: “é...em em escola, tipo em grupinhos assim [faz gesto com a mão]. Sempre tem um mais zuado...[interrompida]. Aluno 5: “aqui no Brasil num tem porque...no Brasil o povo tem mais calor humano, igual...nos Estados Unidos, é cada um por si, Deus por todos, e se...dane”. Professora: “Interessante é que eu não sabia que existia tantos tipos assim...igual, volta lá [apontando para os slides], esse...alienação social, intimidação. Achei superinteressante. É como se fosse por assunto então, né? Depende, dependendo do tipo que a pessoa pratica...[pausa], então cê vê que qualquer coisa literalmente, a gente pode ultrapassar a barreira da brincadeira, pra virar bullying, né?”.	CS CA CD CLD	1,2,3,5,8CS 1,3,4CA 2,3CD 1-5CLD
Todos	A discussão continua por cerca de 4 minutos.	N/C	N/C

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Todos os integrantes desse grupo participam de grupos fora da escola, e muitos deles exercem papel de liderança nesses locais, o que lhes exige, frequentemente, a tomada da palavra. É interessante destacar, conforme já pontuamos anteriormente, que, para além do tipo de participação, o tipo de grupo também parece influenciar o comportamento oral. Isso porque, analisando por grupos extraescolares, a postura no seminário varia. Por exemplo, a aluna 2, a mais tímida dentre os demais do grupo acima, participa de um movimento de igreja, esse que parece torná-la mais competente na escuta do que na fala. Ela participa pouco da apresentação, opta por leitura seguida de explicação e não participa das discussões ao final do seminário, ficando mais passiva e em silêncio.

Já o aluno 4 participa do movimento de escoteiros, sendo muito disciplinado, sério, atento ao tom de voz e à postura. Ele relata que as reuniões desse grupo são formais, há uma hierarquia a ser seguida e todos são submetidos frequentemente a exposições

formais em público. No seminário isso fica evidente, visto que o aluno fica atento à postura, gesticula e usa tom de voz adequado, e nas discussões mantém-se atento às falas dos demais, respondendo apenas quando há silêncio.

Os demais alunos (aluna 1, alunos 3 e 5) participam de grupos assistencialistas, fazendo palestras e trabalhos comunitários, o que parece lhes capacitar oralmente, pois apresentam-se sem inibições, com desenvoltura e bom vocabulário. São alunos animados, prestativos, que gostam de comentar e opinar sobre os assuntos.

No geral, notamos que os alunos usaram poucos conectores e que o vocabulário estava muito informal para a situação. Ademais, vimos que é preciso organizar melhor os slides e a discussão ao final do trabalho.

Em relação à mobilização das CL, os alunos apresentam uma mobilização bem equilibrada, destacando a CA que, como tratamos acima, parece ser a principal das capacidades. O aluno que mobiliza a CA, consegue mobilizar também as demais capacidades. A CLD também foi bem utilizada, faltando apenas mobilizar mais as CS e CD, especialmente no que tange à organização textual, por meio dos conectores e divisão dos slides, e à construção dos mapas semânticos, por meio da organização dos slides.

Por fim, vale ressaltar que, diferentemente de T1, os grupos de T2 cumprem melhor os objetivos do gênero seminário, pois além de apresentarem o trabalho e o assunto, também promovem um breve debate sobre o que foi tratado.

Quadro 8: *GRUPO B* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1,2,3CD

Quadro 8: *GRUPO B* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

[continuação]			
Aluno 1	Introduz o trabalho, expondo o tema a ser tratado e apresentando os colegas do grupo. “Bom dia, nós somos da Escola de Formação Gerencial e hoje a gente vai apresentar um pouco do trabalho sobre o bullying. Eu sou I., P.P., B., A. e R. [apontando para cada colega].”. O slide não contém texto, apenas uma imagem e uma pergunta: “o que é o bullying”. Exigindo que o aluno explique: “O que é o bullying? O bullying é uma ação praticada entre alunos de uma escola e o bullying em si, ele significa valentão, ou seja, também existem várias formas de se cometer o bullying que...são [aponta para o slide], como por exemplo aqui, a ameaça, o isolamento, e também existem o cyberbullying, que...é o bullying praticado nas redes sociais, pela internet. [Muda o slide] Aqui, tem um gráfico, a gente achou um gráfico sobre quem pratica o bullying...” Passa a analisar os dados do gráfico, mas mantém-se de costas para o público.	CA CD CLD	1,3,4CA 1,2,4CD 1,4CLD
Aluno 2	O aluno começa a falar complementando a explicação do gráfico, porém faz uma explicação bastante confusa: “Nesse gráfico, a gente pode perceber que grande parte das pessoas que sofrem bullying, sentem essa coisa, das pessoas que sofrem bullying, essa coisa né, existe uma coisa maior, melhor, essas pessoas.”.	CA CD CLD	4CA 1,2CD 1,4CLD
Aluno 1	O aluno 1 após escutar a explicação do aluno 2, demonstra não entender, e retoma a fala: “é...existem algumas leis para tentar acabar com o bullying, incentivar as pessoas que praticam o bullying a não praticarem mais o bullying, porque...depois da pena que se pode pagar por praticar bullying é muito...[fala algo inaudível].”.	CA	4CA
Aluno 2	Em outro slide, com uma lista sobre as consequências para quem pratica o bullying, o aluno lê o título do slide, faz uma pausa e percebe que aquela parte não é sua. Então, chama outro colega para apresentar.	N/C	N/C
Aluno 3	Não usa conector, inicia apenas lendo o slide.	N/C	N/C
	Mescla leitura e explicação: “[Lê um trecho], ou seja, quando você tá em um meio, você vai ser determinado pelo meio que você tá vivenciando, isso a gente viu em literatura e filosofia, ou seja, você vai tá sendo determinado, cê vai sofrer influência direta e isso vai ficar pro resto da sua vida.”. Termina sua fala e olha para o aluno 2, posicionado ao seu lado.	CS CA CD CLD	5CS 4CA 2CD 4CLD

Quadro 8: *GRUPO B* - Análise das ações realizadas na produção inicial dos alunos

			[conclusão]
Aluno 2	Retoma a fala, complementando a fala do colega, consultando suas anotações. “Tem também os danos que podem causar à vítima...é...a longo e curto prazo, pode ser autoestima, em sala de...em sala de aula pode ficar é...fica com falta de concentração, falta de motivação pros estudos, não querer ir na aula, rendimento...as notas caem, é....tem os males psicossomáticos que são algumas doenças, como a diarreia, febre, vômito, dor de estômago e dor de cabeça. A longo prazo pode causar problemas na vida adulta....[procede a leitura até chegar no exemplo da escola de Realengo no Rio de Janeiro], [...] eles podem ter também atos de violência contra a escola, tanto é que a gente já viu exemplo disso, no Rio de Janeiro, naquela escola.” Lê olhando para o público, com boa postura.	CS CA CD CLD	2,3,8CS 1,4CA 2,4CD 1,3,4,5CLD
Aluno 3	O aluno retoma para dar um exemplo sobre um caso de um teste que um professor de matemática realizou em sala, escrevendo a tabuada errada. Exemplificando que a sociedade vê somente os erros, criticando-os.	CA CLD	4CA 4CLD
Aluno 4	Introduz sua parte: “Então, pegamos exemplos de bullying pra mostrar a história das pessoas e as consequências que, os fatos, não...fatos reais não, fatos...histórias que aconteceram realmente.”.	CA CLD	4CA 3CLD
	Passa a ler o exemplo de casos de vítima de bullying nos EUA, com breves explicações. Ao final, a turma inicia uma discussão sobre casos reais de bullying.	CA	4CA
Aluna 5	A aluna mantém os braços cruzados, vira-se de costas e apenas lê os slides com casos reais de bullying. Lê o texto durante 2 minutos.	N/C	N/C
Todos	Após o término, não encerra a apresentação, apenas acena com a cabeça. Há uma pausa, até que um colega se manifesta: “A gente não consegue nem falar, não sei vocês, mas quando eu vejo pessoas com demência, por exemplo, cê pensa, cê tem um sentimento de dó, mas cê num pensa nada de ruim da pessoa por causa disso, né?”. Um colega fala: “é...você quer é ajudar, você num pensa num sentido assim: ô seu demente, pensa em ajudar...nada a ver esse pessoal que faz esse bullying” Aluno 4 diz: “Pois é, vemos que é um problema psicológico do agressor, e punir apenas não vai adiantar, ele vai cometer de novo...tem que, sei lá, ir além...” Há uma pausa e todos aplaudem.	CS CA CD CLD	1,2,3,5,8CS 1,3,4CA 2,4CD 2,4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Este grupo apresenta participação extraescolar mesclada, isto é, três alunos não participam de nenhum grupo, e os outros dois sim. No entanto, isso não parece influenciar o desempenho oral, dos que não participam de grupos extraescolares, na apresentação, pelo motivo, novamente, do tipo de participação extraescolar.

Os dois alunos, aluno 3 e aluna 4, participam de grupos distintos fora da escola e que não exigem a tomada da palavra frequentemente. O aluno 3 participa das reuniões de maçonaria, sem exercer cargo, apenas frequentando as reuniões; já a aluna 4 participa de associação comercial de empresários juntamente com seus pais, empresários, e também não exerce função e, portanto, não fala constantemente nas reuniões. Portanto, mesmo fazendo parte de grupos extraescolares, os alunos citados não se mostram mais competentes no oral do que os outros alunos, a diferença e avanço em relação aos demais alunos (alunos 1, 2 e 5) reside apenas em uma maior desenvoltura na apresentação, sem timidez aparente.

Em resumo, o grupo, assim com o primeiro, também cumpriu os objetivos do gênero seminário, pois promove uma discussão sobre o assunto. O que nos fez notar que, em T2, percebemos outra característica: devido à classe ser pequena, apenas dez alunos, o fator timidez não parece ser tão determinante nas apresentações, pois todos se conhecem bem e possuem um bom relacionamento e, portanto, conseguem opinar com liberdade e participar das discussões.

3.3. Análise da produção final

Nesta seção analisamos a última produção oral dos alunos, realizada após a aplicação das oficinas. O objetivo aqui é verificar, novamente, quais as operações realizadas na produção e as CL mobilizadas – ou não, para em seguida, no capítulo 4, podermos comparar as produções iniciais e as finais. Seguimos, para isso, o mesmo quadro de análise para as duas turmas e seus respectivos grupos.

Vale ressaltar que um aluno do 1º grupo B não apresentou a produção final, por ter faltado a aula (motivos de saúde).

3.3.1. Análise dos grupos T1

Nesta seção apresentamos a análise da produção final dos alunos de T1, são quatro quadros, divididos em grupos A e B.

Quadro 9: 1º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluna 1	Cumprimenta a turma, diz seu nome e explica o assunto e os objetivos do trabalho: “Bom dia, meu nome é M.E. e eu e meu grupo vamos apresentar hoje o problema do bullying. Primeiramente, nós vamos falar sobre o que é o bullying, para que vocês possam entender melhor onde ele ocorre e os tipos existentes...porque muitas pessoas acreditam que só existe aquele que é praticado fisicamente, mas não, existem vários outros. Depois disso, nós vamos fazer uma breve conclusão de tudo que foi falado.”.	CS CA CD CLD	2,3,5,7CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,5CLD
Aluna 2	Em outro slide, dá continuidade ao que a colega havia dito: “Bem, como M.E. falou, podemos destacar dois dos principais tipos de bullying: os verbais e os físicos. Mas eu acrescentei aqui os intencionais também, porque muitas pessoas cometem os verbais e o físicos com intenção, ou seja, elas sabem que estão fazendo bullying, este tipo de bullying. E também tem aquelas pessoas que fazem sem saber que é bullying.”.	CS CA CD CLD	2,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
Aluno 3	Inicia a fala lendo a citação de uma psicóloga estudiosa sobre o bullying, em seguida explica a frase: “Como vemos, a autora defende que o bullying tem se tornado um fenômeno e se espalhando pelo contexto escolar, causando problemas psicológicos, emocionais e até físicos, já que muitas pessoas, pessoas que sofrem agressões, as vítimas né, elas se mutilam, se machucam, às vezes até se matam por não aguentarem a pressão do agressor.”.	CS CA CD CLD	1,2,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1,2,4,5CLD
Aluna 4	Em outro slide, lê uma lista dos tipos de agressão e explica, de forma rápida, os problemas causados.	CA CD CLD	4CA 2CD 4,5CLD
Aluno 5	O grupo retoma os tipos de bullying, agora divididos em slides, os quais explica utilizando fotos e esclarecendo como ocorre a agressão, como também apresentando dados de uma pesquisa.	CS CA CD CLD	2,5CS 2,4CA 1-4CD 4,5CLD

Quadro 9: 1º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

			[conclusão]
Aluna 4	Retoma a fala para explicar os tipos de bullying, seguindo o exemplo do colega anterior, usando fotos e dados. Utiliza conector para introduzir o texto: “Como G. disse, esses dados são da pesquisa de uma revista, revista Época e revelam...”.	CS CA CD CLD	2,5CS 2,4CA 1-4CD 1,2,4,5CLD
Aluno 3	Retoma a fala para explicar os tipos de bullying, seguindo o exemplo do colega anterior, usando fotos e dados. Também utiliza conector: “Continuando aqui, com os tipos de bullying....”.	CS CA CD CLD	5CS 4CA 1-4CD 1,2,5CLD
Aluna 2	Retoma a fala para explicar outro tipo de bullying, seguindo o exemplo do colega anterior, usando fotos e dados. Não utiliza conector de introdução, mas consegue explicar bem, utilizando anotações na palma da mão (vide anexo D).	CS CA CD CLD	2,5CS 2,4CA 1-4CD 4,5CLD
Aluna 1	Retoma para explicar outro ponto do trabalho. Utiliza conector para introduzir: “Bem, agora, sabendo dos tipos existentes, vou falar um pouco sobre outra agressão muito comum hoje em dia, o cyberbullying. Primeiro vou falar da origem da palavra...[...] Agora, sabendo disso, fica mais fácil entender suas consequências [lê um lista]. Esse problema é tão grave, né?”.	CS CA CD CLD	2,3,5CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
	Depois de explicar, inicia suas considerações finais: “Bom...com todo o trabalho, nós podemos concluir que muitas pessoas acham que só existe um tipo de bullying e acabam criticando os outros sem saber que também pratica. E isso é muito sério, porque as pessoas são afetadas, como a gente viu, de várias formas, seja na escola, na internet, você pode estar cometendo bullying, e isso é muito sério.”.	CS CA CD CLD	2,5,8CS 1-4CA 2,3CD 1-5CLD
	Muda o slide e explica: “Como vemos ali [aponta para um figura do slide], gosto muito dessa campanha, e a trouxe de novo para apresentar pra vocês, que é sobre a conscientização [começa a ler]: ‘Nem pior, nem melhor, apenas diferente’. Lembrando que quem sofre esse tipo de bullying, deve falar com alguma pessoa, porque é muito pior você ficar escondendo isso pra você. Porque como falam os especialista e psicólogos, isso não é bom.”.	CS CA CD CLD	1,2,3,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
	Muda o slide e apresenta as referências utilizadas: “Bem, esses aqui são todos os sites e revistas que pesquisamos.”.	CA CD CLD	4CA 2CD 5CLD
	É exibido um trailer de um filme que trata sobre o cyberbullying. “Procurando sobre o assunto, achamos um filme, tá no Netflix, depois vocês assistem lá. Tem um filme que chama “Cyberbullying”, é bem interessante, olha o trailer dele”.	CS CA CD CLD	1,2,4,5CS 1-4CA 1,2CD 3,4,5CLD
	Após a exibição do trailer, explica o filme: “Para vocês entenderem melhor... é um filme que trata de [...], então se vocês tiverem oportunidade, é uma boa dica. Obrigada!”.	CS CA CLD	2CS 4CA 2,4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Já de início, a configuração da apresentação mostra-se diferente, pela postura adotada pelos alunos. Todos estão alinhados no palco e organizados pela ordem de fala durante a apresentação. Os slides estão mais “enxutos”, somente com tópicos que auxiliam a explicação, não permitindo a leitura. Em relação à produção textual, notamos que os alunos mobilizam mais CL do que na primeira apresentação. Como já havíamos notado, os alunos mais competentes oralmente são aqueles que conseguiam mobilizar mais CL em suas falas, trabalhando com vários aspectos textuais.

Na primeira produção, nem todos os participantes desse grupo, todos com participação fora da escola, conseguem apresentar bom domínio oral, o que parece ter relação com o tipo de participação. Entretanto, após as oficinas, os alunos conseguem apresentar uma evolução, mobilizando variadas CL durante a apresentação do seminário.

Podemos destacar como avanço a organização dos slides e das falas, a ampliação do conteúdo e pesquisa, citando fontes de referência, a utilização de recursos temporais para organizar a fala, a mobilização de mais capacidades e a busca por adequação do assunto e do texto ao público, não direcionando a exposição apenas aos professores.

Quadro 10: 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluno 1	Cumprimenta a turma e explica qual a temática que o grupo pesquisou. “Bom dia, nosso grupo é ‘O bullying e as leis’, e hoje a gente vai falar um pouquinho aqui pra vocês sobre as leis anti-bullying da constituição do Brasil, prá...a gente saber um pouquinho mais. [Muda o slide] Bom...vamos tratar aqui dos principais tópicos do nosso trabalho. O que é bullying? Ou seja, vamos falar o que é e suas principais características. Depois trataremos dos tipos de bullying, que o outro grupo também falou um pouquinho, mas a gente vai abordar mais também. Além disso, falaremos da lei contra o bullying, que é o principal foco do nosso trabalho. E, por fim, as considerações finais.”.	CS CA CD CLD	2,3,5,7CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD

Quadro 10: 2º GRUPO A - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

			[conclusão]
Aluno 2	Inicia explicando o primeiro tópico: “É...bom...antes de ver os tipos de bullying, a gente precisa saber o que é o bullying. [Passa a ler o conceito de termo presente no slide, seguido de explicação].	CS CA CD CLD	3,5,8CS 1-4CA 2,3,4CD 3,5CLD
Aluno 3	Inicia a fala assim que o colega anterior termina. “Bom...assim, como a gente sabe o conceito de bullying, agora a gente tem que ter conhecimento das ações, de como são chamadas. Decidimos explicar de um modo mais simples, apenas por imagens. [aponta para cada imagem e faz um breve explicação].	CS CA CD CLD	2,3,8CS 1-4CA 1-4CD 3,5CLD
Aluno 4	Explica de forma confusa alguns pontos dos artigos legais: “Tá... eu vou falar é...temos é...temos vários artigos, vou falar dos vários artigos. O primeiro artigo é...[explica o conteúdo do artigo].”. Continua a explicação dos artigos, sempre consultando a íntegra nos slides. Entre um tópico e outro sempre utiliza conector.	CS CA CD CLD	3CS 1-4CA 3,4CD 4,5CLD
Aluno 5	Dá continuidade à explicação dos artigos: “Agora, eu vou explicar...nós vamos explicar sobre o artigo quarto...” Usa, em alguns trechos de sua fala, perguntas retóricas que incitam a participação do público: “Sabem o que isso significa?”, “O artigo tal...o que ele diz?”, “Por que isso?”.	CS CA CD CLD	2,3CS 1-4CA 2,3CD 3,4,5CLD
Aluno 1	Retoma a fala e continua a explicação dos artigos, com boa introdução: “Complementando então o que R. falou, o artigo quinto fala que...”. [explica os artigos 5 e 6.].	CS CA CD CLD	2,5CS 4CA 2,3CD 1,2,3,4CLD
Aluno 6	Continua a explicação: “Já no artigo sete fala...e o oito...”. Tenta explicar, mas parece não se lembrar e, então, passa a ler o slide. Ao final, expõe uma curiosidade sobre a lei, o que faz alguém do público perguntar: “Isso ainda existe?”, iniciando uma breve discussão sobre o assunto.	CA CD CLD	2,4CA 2CD 3CLD
Aluno 5	Inicia as considerações finais: Então...achamos pertinente falar agora sobre nossas considerações finais, né, pois vimos com este trabalho que o bullying existe, está presente na nossa sociedade, mas...por mais que ele está presente, as autoridades estão preocupadas, criando leis de combate. E isso é muito bacana lembrar que todos os artigos expostos aqui são da nossa constituição, ou seja, o Brasil, ele busca é...combater o bullying para que todos possam é...não sofrer isso, porque...é muito ruim. E outra coisa bacana de lembrar é que....é destacado nas leis não só a proteção à vítima, não só a integração social da vítima, como também de seus agressores. É...esse, aliás, isso tudo [ênfatizando] é o final do nosso trabalho. Alguém tem alguma dúvida? [aguarda], então, passa o slide pra mim, essas são nossas referências. Então, obrigado a todos pela atenção.”.	CS CA CD CLD	2,3,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Esse grupo já havia apresentado um bom nível na primeira produção, com mobilização de variadas CL, desenvoltura, desinibição e inovação ao simularem um teatro durante o seminário. Mesmo assim, na segunda apresentação, conseguem evoluir, evidenciando aprendizado em relação ao texto oral, especialmente, quanto à adequação vocabular.

Os slides estão mais organizados e com informações em tópicos, apenas para lembrá-los das informações, alguns alunos optam por consultarem uma ficha ou fazem anotações na palma das mãos (anexo D). Notamos uma melhora nos argumentos, fazendo crer que pesquisaram mais sobre o assunto.

Um fato a se destacar é a retirada do “teatro” na produção final. Os alunos optam por fazer uma apresentação como a dos demais colegas, apenas com informações, imagens e vídeos. Quando questionados sobre o motivo que os fez mudar, eles alegam que o teatro é muito informal, com falas emboladas, coloquiais e inadequadas para a situação que, segundo eles, é “formal e exigia seriedade”, uma vez que o assunto é de importância para o meio escolar. Notamos também um aumento na mobilização das CL por cada aluno. Em suas falas, cada um consegue mobilizar todas as capacidades, sendo organizados e fluentes, o que possibilita um maior entendimento sobre o assunto.

Quadro 11: 1º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluna 1	Cumprimenta a turma e explica qual a temática que o grupo pesquisou: “Bom dia, nosso grupo vai tratar dos danos psicológicos que o bullying provoca, pode provocar. Destacamos na introdução, os principais tópicos que vão ser abordados no trabalho.”. [Lê uma lista dos danos]. Procede a explicação sobre algumas práticas e o que elas podem causar. Parece conhecer tão bem o texto que ao apresentar, consulta pouco o slide.	CS CA CD CLD	2,3,5CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,4CLD

Quadro 11: 1º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

			[conclusão]
Aluna 2	Muda-se o slide e a aluna já inicia sua fala: “A depressão é uma doença da mente, caracterizada por...”. Explica bem, com fala pausada. Parece também ter decorado o que iria falar, isso porque em um dado momento, ela “trava” a explicação, retomando somente quando consulta uma pequena ficha que estava em suas mãos.	CS CA CD CLD	2,3CS 3,4CA 2,3,4CD 3CLD
Aluno 3	Em outro slide, o aluno inicia sua fala lendo o título: “Os distúrbios, é...quando uma pessoa sofre bullying muitas vezes, frequentemente, ela pode, pode afetar o psicológico da vítima, podendo levar a muitos distúrbios. Pode causar diferentes sintomas, como depressão e suicídio. Mas o distúrbio mais frequente é o do sono, que...a vítima se ‘exclói’ socialmente [coloca a mão no rosto percebendo que errou a pronúncia da palavra], elaaa...fica...durmindando muito, porque...ela sofre muito bullying.”.	CS CA CD CLD	2CS 2,4CA 2,3CD 3CLD
Aluno 4	Muda-se o slide e o aluno inicia sua fala: “Alguns tipos de agressões são violência física, social, psicológica e verbal. A física acontece...”. Procede a explicação sobre cada tipo de agressão, mas fala muito rápido. Faz uso da ficha para consultar seus argumentos.	CS CA CD	2CS 3,4CA 2,3CD
Aluno 5	Muda-se o slide e o aluno logo explica sua parte: “Bom...o bullying pode causar sérios problemas a longo prazo no cérebro da pessoa, como os déficits cognitivos e emocionais, que são tão graves quanto o abuso sexual em crianças...”. Continua explicando os problemas gerados pela agressão, fazendo uso de uma pequena ficha de consulta. Ao final de sua fala, cita uma pesquisa que uma universidade fez sobre os danos causados pelo bullying.	CS CA CD CLD	2,3CS 3,4CA 1-4CD 1,3,4,5CLD
Aluno 6	Em outro slide, o aluno lê o título e explica: “Bom...uma outra consequência do bullying é a dificuldade de se relacionar. É...a pessoa, ela tem dificuldade de se relacionar por causa que...os...as pessoas que cometem o bullying ela é...colocam medo nela, é...é...tipo, falando que ela é feia, colocam defeito nela, é...que ela tem problema físico, e com isso ela se sente é...se sente é...reprimida e...aí ela tem dificuldade de se relacionar. Ela tem medo de chegar nas pessoas, medo se elas vão aceitar ela.”.	CS CA CD	2CS 4CA 2CD
Aluno 4	Retoma a fala para concluir a apresentação: “Bom, com esse trabalho a gente pôde concluir que o bullying não é brincadeira, e pode se transformar em uma coisa séria, um problema sério, que causa vários danos psicológicos, físicos na...nas vítimas, que ela pode levar algumas características que ela desenvolveu pra sua vida adulta, por exemplo com a dificuldade de conhecer novos amigos, fazer novas amizades e...[consulta sua ficha] várias outras dificuldades.”. Continua a conclusão e ao final pergunta se alguém tem dúvidas ou gostaria de fazer algum comentário.	CS CA CD CLD	2,3,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1,4CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Esse grupo faz uso de fichas para consulta (anexo D). Os slides estão mais resumidos e organizados, falta apenas apresentar as fontes de referência e pesquisa. Cada slide contém apenas título e fotos que exemplificam a explicação. Por esse motivo, a fala fica apenas por conta dos alunos, fazendo-os decorar ou consultar a ficha de apoio. O que nos fez notar que as pessoas do grupo B, mais tímidas, parecem ter a necessidade de decorar e/ou ter algum material de consulta, diferente do grupo A. Isso parece estar relacionado ao costume e coragem de se falar em público. A timidez atrapalha, tal como a falta de costume.

Os alunos apresentam uma melhora no desempenho, todos conseguem produzir o texto de forma clara e organizada, e, mesmo com a timidez, produzem bons argumentos, mobilizando, inclusive, variadas CL.

Quadro 12: 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluna 1	Cumprimenta a turma e explica qual a temática que o grupo pesquisou: “Bom dia, nosso grupo vai apresentar sobre os relatos reais de pessoas que sofreram bullying e, agora, eu vou fazer um breve introdução do que será mostrado ao longo do trabalho. [Muda o slide]. Primeiro eu vou falar sobre o conceito de bullying, depois os principais tipos de bullying, relatos e, por fim, faremos as considerações finais.”. Inicia então a primeira parte, explicando o conceito de bullying, em seguida expõe brevemente os tipos de agressão. Ao final de sua fala, introduz o próximo assunto, deixando espaço para que o colega explicasse.	CS CA CD CLD	2,3,7CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,4CLD
Aluno 2	Inicia assim que a aluna 1 termina a fala, não utilizando conector: “Um exemplo ocorreu com uma menina de 17 anos...[prossegue a explicação, mas mantém as mãos no bolso, voz baixa e sem entusiasmo].”.	CA CD CLD	2,4CA 2,3CD 4CLD
Aluno 3	Em outro slide, com fotos de uma garota, o aluno explica: “Então, vou falar novamente sobre o caso da Amanda Todd, vocês se lembram? [fazendo referência ao primeiro seminário, onde explicou sobre o suicídio dessa garota.], então...eu pesquisei mais e fiquei sabendo que a Amanda suicidou por causa de vários tipos de bullying, que ela sofreu, mas o principal foi o	CS CA CD CLD	2,3,4,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1,3,4CLD

Quadro 12: 2º GRUPO B - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

			[conclusão]
	virtual...". A partir desse ponto, começa a explicar o caso da menina.		
Aluno 4	Muda-se o slide e o aluno fala: "Vou falar sobre uma menina que também cometeu suicídio...". Começa a consultar uma ficha, lendo e explicando.	CS CA CLD	2,3CS 4CA 4,5CLD
Aluno 5	Em outro slide com a foto de um homem, o aluno explica: "Já eu, vou explicar sobre o caso de um árbitro de futebol, que após se declarar homossexual, foi insultado durante várias partidas, onde é...ele estava trabalhando, né. Chamaram ele de 'marica' etc, e devido a insultos, ele se afastou do cargo, depois é...depois de sofrer o bullying, os insultos contra sua opção sexual.".	CS CA CD CLD	4,5,8CS 3,4CA 2,3,4CD 1,2,4,5CLD
Aluno 6	Muda-se o slide e o aluno inicia: "O meu...o meu relato é sobre um adolescente que sofria bullying dos colegas. Também contei esse mesmo caso da outra vez. Agora, descobri em um site americano sobre políticas de combate ao bullying que o garoto foi exposto durante um tempo como um, uma espécie de um símbolo para vencer as agressões. Porque, mesmo com as zoações né, ele não ligou pra elas e venceu na vida. Os amigos armaram uma situações de zuação pra ele, esperando né, que ele ficasse tímido, mas ele foi lá e venceu. Chamou a garota pro baile, lembram? E ela aceitou. Hoje eles namoram até hoje. Achei essa foto aí [do casal] no face, eles tão juntos.".	CS CA CD CLD	4,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1,2,4,5CLD
Aluna 7	A aluna inicia a conclusão: "Agora, pra concluir nosso trabalho, é...a melhor forma de...é...a melhor forma de combater o...bullying é respeitar as diferenças das pessoas, é...não, não agredir e zombar delas e...é, é, agora nós vamos passar um vídeo que é bem rápido é...falando sobre um teste social pra ver as reações das pessoas com a prática do bullying.". O vídeo é exibido.	CS CA CD CLD	2,5CS 1-4CA 1,2,4CD 1,2,5CLD
Aluno 6	Após o vídeo, o aluno retoma a fala: "É...só uma coisa que eu gostaria de falar aqui, é que o bullying não deve ser tratado apenas como uma brincadeira, porque, por exemplo, para quem é tímido isso pode afetar de diversas maneiras, porque a pessoa não consegue parar as brincadeiras, não consegue falar que não gosta. E...outra coisa é que, esquecemos de passar antes do vídeo, o slide das referências [pede para a pessoa voltar no slide], este aqui. Então...terminamos. Alguma pergunta? Beleza...valeu!".	CS CA CD CLD	5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1,2,4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Esse grupo apresenta um avanço significativo: utilizam slides, todos falam mais e melhor. Esse avanço deve-se a fatores simples, como a utilização dos slides, não usada na primeira apresentação, o que orienta melhor a produção dos argumentos. Os integrantes, em sua maioria, são pessoas com muita timidez, no entanto, nesta apresentação, demonstram saber lidar com os fatores emocionais, já que conseguem apresentar, inclusive com certa desenvoltura.

É interessante notar como cada participante consegue mobilizar variadas CL, alguns mobilizando todas elas na mesma fala. Esse resultado evidencia que as atividades sistematizadas parecem preparar o aluno para a produção do texto oral, capacitando-o em várias instâncias.

Ao final, vemos o avanço de alguns participantes, como o aluno 6, que, mesmo depois de o grupo concluir o trabalho, acrescenta considerações sobre o tema, mostrando que está mais apto a falar em público, inclusive de forma mais espontânea, o que antes ele não fazia.

3.3.2. Análise dos grupos T2

Nesta seção apresentamos a análise da produção final dos alunos de T2, um quadro para grupo A e outro para B.

É válido salientar que dois alunos de T2 não participaram da apresentação final, um do grupo A e outro do grupo B, ambos porque saíram da escola.

Quadro 13: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluna 1	Cumprimenta a turma, fala os nomes dos integrantes e apresenta o objetivo do trabalho, com base em um slide listando os tópicos a serem expostos: "Nós vamos tratar sobre o que é bullying sob várias vertentes, primeiro falando do conceito, depois do agressor [...], então agora L. vai apresentar a primeira parte."	CS CA CD CLD	2,3,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1,3,4CLD

Quadro 13: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

[continuação]			
Aluna 2	Inicia apresentando o primeiro tópico, aproveita-se da “deixa” da colega anterior para introduzir sua fala: “Como J. falou, dentre vários assuntos, vou começar pelo conceito. O termo bullying, somente a palavra bullying significa valentão ou ‘fortão’, então, geralmente quem pratica sente-se forte e melhor que os outros. E o bullying é todo ato violento, seja física ou violentamente com a intenção de magoar outra pessoa, mas tem de ser frequentemente. Pode acontecer em clubes, igrejas, escolas e até mesmo em casa. Além disso, também está enquadrado em infrações previstas no código penal, que é o que a gente vai ver ao decorrer do trabalho.”.	CS CA CD CLD	3,5CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,4CLD
Aluna 1	Retoma a fala para apresentar o segundo tópico, sobre o agressor e sobre a vítima. Procede a apresentação seguindo os tópicos no slide, explicando-os. Além disso, consulta um material de apoio, uma ficha com anotações. Explica bem e com clareza, usando variados conectores. Ao final, novamente lança mão de expressões para dar espaço à fala do próximo participante: “Sabendo dessas características então, M. vai falar sobre a questão legal, das punições mesmo.”.	CS CA CD CLD	5,7CS 1-4CA 1-4CD 1,3,4CLD
Aluno 3	Dá continuidade à fala da colega: “Legislação, eu vou um pouco sobre a legislação brasileira, e...é, gostaria de explicar que vou ler algumas partes, porque posso não me lembrar de todos os artigos e prescrições das leis, ok?”. Dito isso passa a alternar a leitura com explicações sobre as penalidades no Brasil e nos EUA. Encerra falando sobre a repercussão de alguns casos reais de bullying, deixando espaço para a fala do próximo colega: “...existe então muita repercussão desses casos, algo que P. vai falar agora.”.	CS CA CD CLD	1,2,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
Aluno 4	Continua a explicação do colega anterior: “Isso aí, vou falar dessa repercussão, mas primeiro vamos ver os tipos de bullying pra entender né...”. Passa a explicar cada tipo de agressão, seguindo uma lista nos slides. Apresenta imagens para simular cada tipo. Ao final de sua fala, o aluno exibe um vídeo sobre um caso real de bullying, cuja vítima se suicida.	CS CA CD CLD	2,5CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,4CLD
Aluna 2	Retoma a fala para concluir as consequências que o bullying pode causar. “Então, agora que vimos tudo isso, vamos resumir só as consequências desse problema né, então...olha a lista de problemas...[lê a lista e explica.], agora pra finalizar o trabalho, a gente na conclusão de que o bullying não pode ser tratado como uma brincadeira, porque é um assunto sério, porque é algo que tá ‘abrangindo’ cada vez mais e, principalmente, em escolas, então, por isso, todos nós, deveríamos parar pra pensar um pouco e acabar com isso.”.	CS CA CD CLD	2,3,4,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD

Quadro 13: *GRUPO A* - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

[conclusão]			
Aluno 4	Complementa a conclusão: “E...também, lembrando que o bullying vem trazendo também várias consequências, como por exemplo a questão do terrorismo [nessa parte alguns colegas riem], uai gente...deixa eu explicar, terrorismo sim. Por causa do bullying extremo nas escolas, vários caras já voltaram nas escolas e mataram um tanto de gente, botando o terror mesmo. Sem falar naqueles episódios de assassinatos em cinemas nos EUA. Tudo, de alguma forma, tem a ver com o bullying, porque pelos distúrbios psicológicos, a cabeça da pessoa não fica boa, daí comete esses atos, atos extremos né...”.	CS CA CD CLD	2,3,4,5,7,8CS 1-4CA 2,3,4CD 1-5CLD
Aluna 1	Retoma e complementa a fala do colega: “Ah, verdade, agora entendi. Tá vendo, gente, o problema é sério mesmo. Oh, agora vamos fazer um pouco diferente da primeira apresentação, porque ao invés de discutirmos o assunto ou fazer pergunta, decidimos concluir o trabalho e deixar um espaço pra quem quiser comentar e tal, beleza? Então é isso, alguém quer comentar?”.	CS CA CD CLD	2,3,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 3,4,5CLD
Todos	Após isso, dois alunos da plateia realizam perguntas sobre as leis, sendo respondido pelo aluno 3. Além disso, há diversos comentários sobre o vídeo do suicídio da garota.	CS CA CLD	3CS 1,4CA 4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Os grupos da T2 já na primeira apresentação demonstram entender a função comunicativa do gênero seminário, apresentando um bom domínio da oralidade. A competência oral, a organização da apresentação e os objetivos do seminário já tinham sido atingidos, ainda que em partes, na primeira exposição. Os avanços percebidos entre as duas apresentações são do nível do aprimoramento, isto é, os participantes apenas evoluíram em alguns aspectos, fazendo sobretudo adequações de nível vocabular e na utilização de marcadores temporais, de retomada e de progressão temática.

O grupo apresenta evolução quanto à mobilização das CL: cada aluno, em sua fala, conseguiu mobilizar pelo menos três CL. É válido ressaltar que nessa apresentação, há um aumento na mobilização das CD, o que proporciona maior organização às falas e, por conseguinte, ao texto como um todo. Os alunos revelam maior domínio dos elementos discursivos de organização textual, percebendo e diferenciando as formas

de organização dos conteúdos mobilizados. Demonstram saber utilizar as variadas linguagens, não verbal (imagens, gráficos) e a verbal de forma organizada.

Outro fator que demonstra o avanço na organização do texto e da apresentação do seminário foi o fato de terem separado um espaço na exposição do trabalho apenas para discussão sobre o assunto, sob a justificativa que o diálogo naquele gênero era essencial, mas precisava ser feito de forma organizada, em que todos pudessem dar suas opiniões.

Quadro 14: *GRUPO B* - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

ALUNO	AÇÕES REALIZADAS (E NÃO REALIZADAS)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)	CRITÉRIOS [continua]
Todos	Utilização de apoios de memória: slides, fichas e anotações.	CD	1-4CD
Aluno 1	De modo breve, cumprimenta a turma, fala os nomes dos participantes e o tema do trabalho: “Bom dia, somos da Escola de Formação Gerencial, e vamos falar agora sobre o bullying, meu nome é P. e eles são R., I. e A.”.	CS CA CD CLD	2,7CS 1-4CA 2,3CD 1,2,4CLD
Aluno 2	Introduz o trabalho apresentando os tópicos que serão tratados, lendo uma lista no slide: “Vamos tratar sobre todas essas questões [lê]...então, pra começar, o que é o bullying? O outro grupo já tratou e todos nós já sabemos bem, pulando então essa teoria do conceito, vale somente destacar que o termo traduzido para o português significa valentão, esses valentões praticam violências físicas ou verbais [aponta para imagens nos slides]. Complementando aqui, colocamos uma pesquisa das porcentagens sobre quem pratica o bullying. Geralmente, pelas pesquisas feitas, 29,8 por cento dos estudantes praticam o bullying, 7,2 por cento sofre... [lê todos os números da pesquisa]. Como vemos, são números expressivos e importantes, que...que revelam o tamanho desse problema, e num é só em escola pública não, cês viram né? Escola particular tem muito.”.	CS CA CD CLD	1-8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
Aluno 3	Dá continuidade à fala do colega: “Verdade, quando procuramos essa pesquisa, quando achamos ela né...o texto explicando ela dizia como tem crescido isso [bullying] nas escolas como a nossa, e...tipo assim...é verdade né galera. Então, vamo parar aí, pensar mesmo.”. Redireciona sua explicação para a parte de sua responsabilidade: “Mas, voltando aqui...sobre as consequências para cada pessoa, pra quem pratica o bullying, a pessoa pode ter sofrido	CS CA CD CLD	2,3,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD

Quadro 14: *GRUPO B* - Análise das ações realizadas na produção final dos alunos

[conclusão]			
	violência doméstica, agressões no trabalho ou na família, problemas judiciais, por causa dessas atitudes, enfim, a pessoas as vezes reproduz o que sofre, como para se vingar.”.		
Aluno 4	Em outro slide, o aluno explica: “Então, já os transtornos psicológicos pra quem sofre o bullying são... [lê uma lista e explica os tópicos]”.	CA CD	4CA 1CD
Aluno 1	Retoma para falar de outro ponto: “Então, vamos ver agora os exemplos, casos que aconteceram em diversos lugares do mundo e sofreram consequências graves.”. A partir disso, apresenta o nome e a foto de pessoas que sofreram bullying, explicando o caso vivido por cada uma.	CS CA CD CLD	2,3,5,8CS 1-4CA 1-4CD 1,2,3,4CLD
Aluno 2	Retoma para concluir: “Bem, gente, depois de todos esses casos que aconteceram, de todas as pesquisas pro bullying, sobre ele, podemos ver que essas agressões, elas não podem continuar acontecendo, e...porque também traz muitos transtornos psicológicos, atrapalhando a vida pessoal e profissional da pessoa e das pessoas que praticam também, além das que recebem o bullying. Assim, vemos que é preciso criar novas metas e métodos pra acabar de vez com isso, com o bullying.”.	CS CA CD CLD	2,3,5,7,8CS 1-4CA 1-4CD 1-5CLD
Aluno 1	Continua a conclusão: “Vamos exibir um vídeo, pequeno, aqui...sobre tudo que falamos. É uma reportagem do Fantástico, aquela que vocês sugeriram na última apresentação.”.	CS CA CD CLD	2,3,5CS 1-4CA 1-4CD 1,4,5CLD
Todos	Depois do vídeo, alguns alunos comentam a reportagem e a professora realiza algumas perguntas.	CS CA CD CLD	2,7,8CS 1-4CA 2CD 4,5CLD

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Este grupo também apresenta evolução na produção do texto oral. Composto por alunos mais tímidos e não participantes de grupos extraescolares, o grupo consegue transpor a barreira dos fatores externos, demonstrando maior domínio e competência oral.

O assunto manteve-se o mesmo, mas a pesquisa foi mais detalhada, mobilizando argumentos de autoridade sobre o tema. Ademais, os alunos optam por promover uma troca na ordem das apresentações, algo que os demais grupos analisados não realizam. Essa alteração deixa os alunos tímidos com mais falas, inclusive iniciando o trabalho, fator que parece evidenciar que os mesmos passam se sentir mais confortáveis para apresentar.

No tocante à mobilização das CL, na primeira produção, os alunos apresentaram muitos problemas na produção do texto, mobilizando parcialmente ou nem mobilizando as CL necessárias para a fluência e competência do texto oral. Já nesta última apresentação, foram mobilizadas um número bem maior de CL, equilibradas entre as quatro capacidades.

4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL

Este capítulo tem por objetivo comparar, qualitativa e quantitativamente, a produção textual inicial dos alunos, anterior à aplicação do projeto de intervenção, com a produção final, após a conclusão dos módulos. Com base nos critérios das CL propostos para análise de SD (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; CRISTÓVÃO e STUTZ, 2001), traçamos um paralelo entre as produções, expondo os resultados em gráficos, quadros e tabelas, a partir dos quais realizamos análises comparativas, almejando uma interpretação sobre o que os números podem representar em termos qualitativos. A comparação será ancorada na verificação das ações realizadas e levantamento de hipóteses sobre as não realizadas, das operações de linguagem presentes e das capacidades de linguagem mobilizadas nos seminários.

A primeira seção compara as ações realizadas pelos grupos A (alunos com experiência extraescolar), de T1 e de T2, apresentando para isso tabelas e gráficos que auxiliam a análise. De modo semelhante, a segunda seção compara as ações realizadas pelos grupos B (alunos sem experiência extraescolar), de T1 e de T2, também com tabelas e gráficos. Já a terceira seção compara apenas os tipos de grupo A, a fim de estabelecer qual influência que cada grupo exerce na produção oral na escola. E, por fim, a quarta seção compara as turmas, T1 e T2, quanto à mobilização das CL, no intuito de verificar se e como o nível de escolaridade influencia a produção do texto oral.

4.1. Comparação das ações realizadas e das capacidades de linguagem mobilizadas pelo Grupo A - alunos com experiência no uso público da linguagem oral fora da escola

Apresentamos, em formato de tabela, a comparação das produções. Vale salientar que mantivemos a divisão dos grupos estabelecida pelo critério de participação ou não em grupos extraescolares que exijam o uso público da oralidade, grupos A e B.

Inicialmente, analisamos os grupos com participação extraescolar sem fazer distinção quanto ao nível de escolaridade, isto é, reunimos alunos do grupo A: dois grupos de T1, e um de T2. Na primeira coluna da tabela, constam análises e observações sobre a produção inicial de cada grupo, na segunda coluna, o mesmo procedimento sobre a

produção final, após os módulos. Especificamos o grupo analisado pelo tipo de atividade realizada.

Por já termos detalhado a apresentação dos alunos no capítulo 3, sintetizamos as observações, destacando os pontos mais relevantes para a discussão pretendida: a mobilização das CL.

Quadro 15 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final

3 GRUPOS A (2 de T1 e 1 de T2)	
[continua]	
PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
1º grupo A – T1: participação em atividades religiosas - Boa desenvoltura, sem timidez e inibição aparentes, mas dificuldades em desenvolver a argumentação, a explicação e na postura. - Ouvem mais do que falam nos grupos extra. - Slides sem organização e com textos grandes. - Conseguem mobilizar mais a CA, uma vez que adequam o texto à situação, fazem uso da variante formal, explicam os objetivos do texto, porém não conseguem mobilizar as demais com excelência.	1º grupo A – T1: participação em atividades religiosas - A postura adotada foi melhor: mais alinhados no palco e organizados pela ordem de fala durante a apresentação. - A explicação fica mais clara, conseguem desenvolver argumentação, com uso de variados conectores. - Slides mais “enxutos”, com tópicos que auxiliavam a explicação, a apresentação não se limitou à leitura de slides. - Avanços: organização dos slides e das falas, ampliação do conteúdo e pesquisa, citando fontes de referência, utilização de recursos temporais para organizar a fala, mobilização de mais capacidades e a busca por adequação do assunto e do texto ao público, não direcionando a exposição apenas aos professores.
2º grupo A – T1: participação em associações filantrópicas - Bom desempenho dos alunos e isso parece ter relação com o tipo de grupo frequentado fora da escola, devido ao tipo de participação e atuação exercida no grupo extraescolar. - Mobilizam as CL de forma equilibrada, usando menos a CS. A CL que se destacou foi a CLD, com domínio dos recursos linguísticos na explicação dos argumentos, usando conectores e marcadores temporais na introdução e retomada da fala, mantendo a organização do texto. - Os aspectos a melhorar: a entonação da voz, movimentação excessiva das mãos e do corpo, bem como opção por mera escrita oralizada.	2º grupo A – T1: participação em associações filantrópicas - Evolução quanto à adequação vocabular e à situação de comunicação. - Retiraram o teatro apresentado na primeira apresentação sob a justificativa de adequar o texto à formalidade necessária e característica do gênero seminário. - Slides mais organizados e com informações em tópicos, alguns consultaram fichas ou fizeram anotações na palma das mãos. - Melhora nos argumentos, denotando que houve mais pesquisa. - Aumento na mobilização das CL por cada aluno. Mobilizam, individualmente, todas as capacidades, sendo organizados e fluentes, o que possibilita aos ouvintes um maior entendimento sobre o assunto.
3º grupo A – T2: participação variada <u>Alunos 1, 3 e 5</u>: associações filantrópicas - boa desenvoltura, sem timidez, gostam de comentar e opinar, não apresentam problemas.	3º grupo A – T2: participação variada A competência oral, a organização da apresentação e os objetivos do seminário já tinham sido atingidos, ainda que em partes, na primeira exposição.

Quadro 15 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final

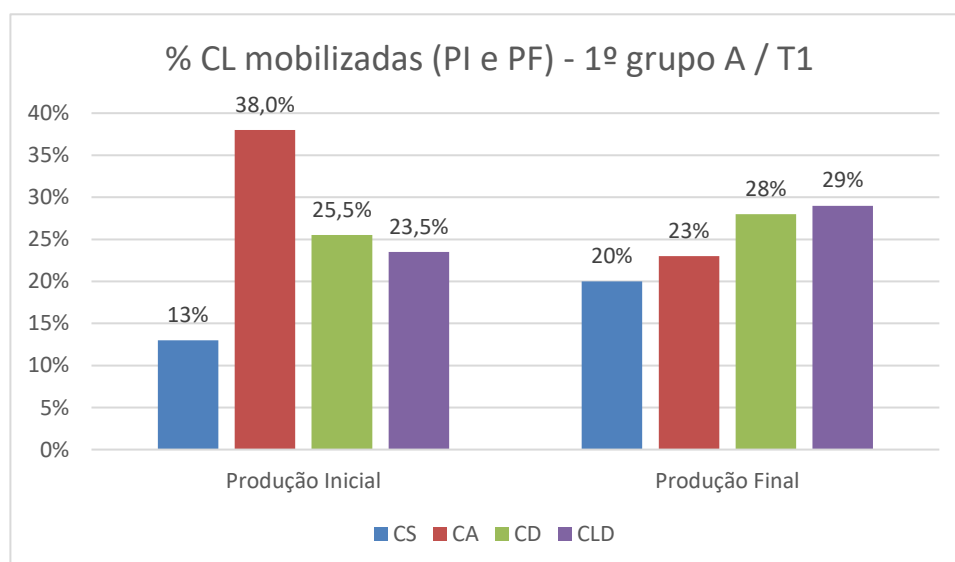
		[conclusão]
• <u>Aluna 2</u>: atividades religiosas - mais tímida, opta por leitura e pouca explicação, mantém-se mais retraída. • <u>Aluno 4</u>: escoteiro - mais formal, boa explicação, boa postura, atento à expressão corporal e à fala dos colegas, bastante polido e com boa entonação de voz. • No geral, vocabulário inadequado e com poucos conectores. • Mobilizam mais a CA, mas também conseguem mobilizar as demais capacidades. A CLD é bem utilizada, faltando apenas mobilizar mais as CS e CD, especialmente no que tange à organização textual.		• Cada aluno, em sua fala, consegue mobilizar pelo menos três CL. • Avanços: adequações de nível vocabular e na utilização de marcadores temporais, de retomada e de progressão temática, aumento na mobilização das CD, maior domínio dos elementos discursivos de organização textual, utilização de variadas linguagens, não verbal (imagens, gráficos) e a verbal de forma organizada. Reservam um espaço na exposição do trabalho apenas para discussão sobre o assunto, sob a justificativa que o diálogo naquele gênero era essencial, mas falta organização.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

4.1.1. Comparação de mobilização das capacidades de linguagem por gráficos

Nesta seção, apresentamos os mesmos resultados relatados na tabela comparativa (na seção acima, deste capítulo), porém, agora em termos quantitativos, por gráficos em porcentagem e por tabela com números de frequência absoluta²⁴.

Gráfico 21 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo A – T1

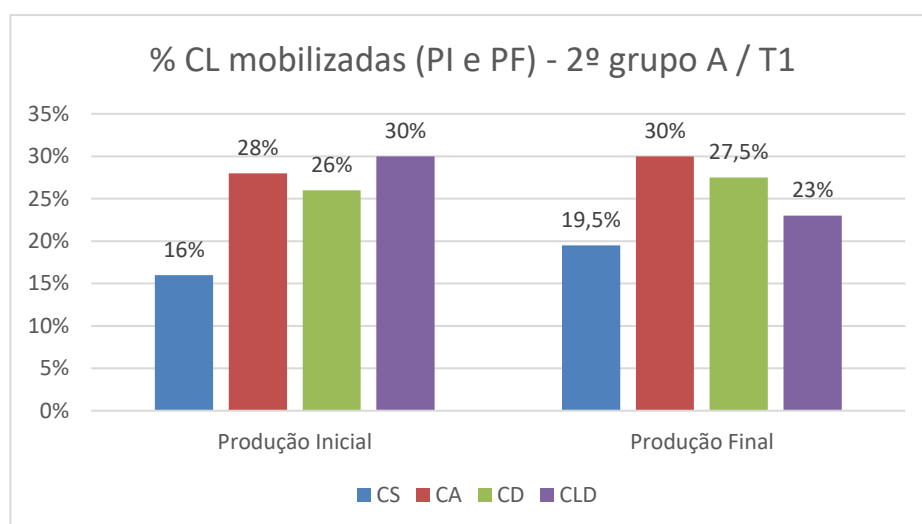


Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

²⁴ O detalhamento de como chegamos aos resultados apresentados nesta seção está no apêndice F.

Na primeira produção, de um total de 47 CL (100 %), os alunos mobilizam 38% da CA, sendo a que se destaca dentre as demais, 25,5% da CD e 23,5% da CLD, e apenas 13% da CS. O que revela um resultado desigual, fazendo-nos perceber que os alunos não sabem mobilizar todas as capacidades para a produção de um texto oral, especialmente a CS, já que não conseguem construir sentido para o texto produzido mediante às suas experiências e a atividade de linguagem e situação de comunicação. Contudo, o resultado da produção final é equilibrado, evidenciando que os alunos aprenderam a produzir um texto oral de forma competente, de forma a mobilizar todas as CL, com 20% de CS, 23% de CA, 28% de CD e 29% de CLD.

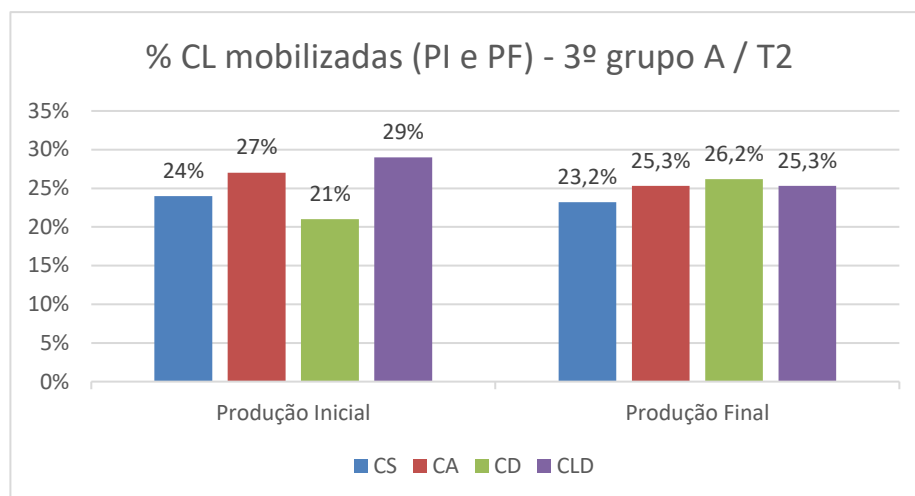
Gráfico 22 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo A – T1



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Desde a primeira apresentação, este grupo já demonstra um desempenho satisfatório na exposição, de forma parcialmente bem distribuída, isto é, um pouco de cada capacidade foi mobilizado, sendo a CLD a principal. Isso se deve ao fato de que os alunos, em sua maioria, conseguem construir sentido mediante as operações de textualização, ou seja, elaboram enunciados claros e coerentes, com vocabulário adequado à situação. Ademais, lançam mão de elementos coesivos e de conexão que auxiliam a organização textual. Na produção final, o resultado, em termos de porcentagem, fica próximo ao da primeira, porém um pouco mais equilibrado. O que evidencia também o aprendizado dos alunos sobre a mobilização das CL para a produção de um texto oral e a importância do equilíbrio entre as capacidades.

Gráfico 23 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 3º grupo A – T2



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Semelhante ao 2º grupo A, este grupo também já havia mobilizado variadas CL na primeira produção, 101 (100%), com destaque para a CLD, uma vez que utilizaram variados recursos coesivos e elementos de conexão, que estabeleceram relações temporais, organização textual e retomada de elementos já citados. Na produção final, houve também o equilíbrio na mobilização das CL, o que evidencia aprendizado e evolução na produção do texto oral.

A fim de deixar mais clara a evolução quanto à mobilização das CL por grupo na produção inicial e final, comparamos os resultados também em números de frequência absoluta, e não somente em porcentagem, conforme vemos na tabela abaixo.

Tabela 5 – Comparação das CL mobilizadas pelos grupos A em frequência absoluta

Grupo	Produção Inicial	Produção Final
1º grupo A - T1	47	166
2º grupo A - T1	80	87
3º grupo A - T2	101	134

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Em resumo, os resultados apresentados nos gráficos 21, 22 e 23 evidenciam que para uma boa produção textual oral, os alunos precisam equilibrar a mobilização das CL, isto é, mobilizar um pouco de cada. Isso significa que eles precisam prestar atenção tanto em elementos da forma, quanto do tema e dos recursos linguísticos que materializam forma e tema. Já a tabela 5 evidencia a importância do trabalho de

intervenção realizado, apresentando que para equilibrar a mobilização das CL, o aluno precisa ser ensinado, mobilizando assim um maior número de capacidades.

4.2. Comparação das ações realizadas e das capacidades de linguagem mobilizadas pelo Grupo B – alunos sem experiência no uso público da linguagem oral fora da escola

Nesta seção apresentamos também, em formato de tabela, a comparação das produções, agora dos grupos de alunos sem experiência no uso público da linguagem oral fora da escola (grupo B). Contamos com dois grupos B de T1, e um de T2. As descrições das tabelas seguiram o formato da seção anterior na análise dos grupos A.

É importante ressaltar que, conforme explicamos no capítulo anterior, no grupo B três alunos não participam de grupos extraescolares e dois participam, mas somente são associados aos grupos, sem participação ativa, por isso foram incluídos neste grupo.

Quadro 16 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final

3 GRUPOS B (2 de T1 e 1 de T2)	
PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
1º grupo B – T1: nenhuma participação • Deixam de mobilizar variadas CL. • Não conseguem completar o raciocínio e o argumento. • Optam por escrita oralizada, sem explicação. • Excesso de timidez, movimentação corporal e falta de organização dos slides. • Falta de pesquisa. • Alguns alunos possuem problemas como baixa autoestima, dificuldades de atenção, gagueira; • Pouca mobilização das CL; • Esses resultados evidenciam problemas no planejamento e na produção do texto oral.	1º grupo B – T1: nenhuma participação • Avanços na entonação de voz e organização da fala, boa postura. • Uso de fichas para consulta, slides resumidos e organizados, falta apenas apresentar as fontes de referência e pesquisa. • Os alunos apresentam uma melhora no desempenho, todos conseguem produzir o texto de forma clara e organizada, mobilizando variadas CL. • Evolução nas CL mobilizadas.
2º grupo B – T1: nenhuma participação • Não há a produção de um seminário: não utilizam slides, as informações e pesquisa são insuficientes, as falas sem conexão, os argumentos sem conclusão e confusos. • Pesquisam casos interessantes de bullying, mas, devido a variados fatores, não conseguem expor os argumentos. • Em sua maioria, os alunos não conseguem mobilizar as CL, nem a principal que é a CA, desse modo, as demais não são notadas na produção.	2º grupo B – T1: nenhuma participação • Conseguem produzir o seminário, com seleção de argumentos, explicação dos textos e adequação às condições de produção do gênero. • Utilizam slides organizados, com pouco texto e mais tópicos, todos falam mais e melhor, vencem a timidez e acrescentam considerações sobre o tema, mostrando que estão mais aptos a falarem em público, inclusive de forma mais espontânea, o que antes não era percebido.

Quadro 16 – Comparação das ações realizadas na produção inicial e final

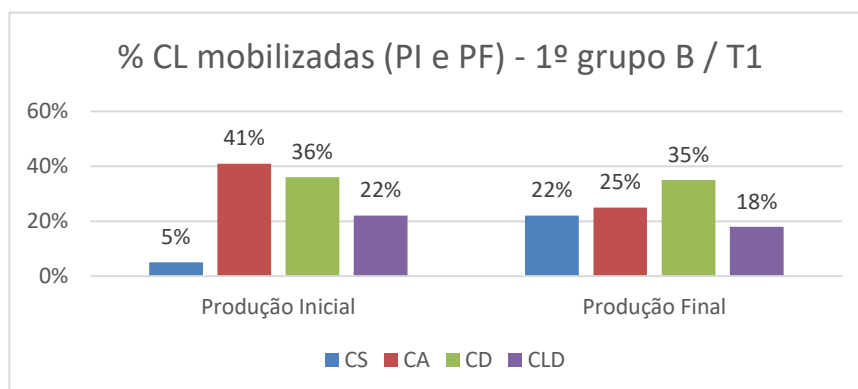
[conclusão]	
Falta preparo para a exposição, mobilização de conhecimento de mundo e atendimento às condições de produção, assim como faltou também engajamento na atividade de linguagem (CS), organização do conteúdo (CD), utilização de recursos para estabelecer progressão textual e relações temporais (CLD).	
3º grupo B – T2: participação mesclada - Deixam de mobilizar variadas CL, e as mobilizadas são de forma parcial. - Slides sem organização e com muito texto. - Opção por escrita oralizada, sem explicação. - Não há linearidade na argumentação, cada integrante fala de algo específico sem se estabelecer relação entre os argumentos. - Três alunos não participam de nenhum grupo, e os outros dois sim. No entanto, isso não parece influenciar o desempenho oral, pois mesmo fazendo parte de grupos extraescolares, os alunos citados não se mostram mais competentes no oral do que os outros alunos, a diferença e avanço em relação aos demais alunos reside apenas em uma maior desenvoltura na apresentação, sem timidez aparente.	3º grupo B – T2: participação mesclada - Evolução na produção do texto oral, o assunto manteve-se o mesmo, mas a pesquisa foi mais detalhada, mobilizando argumentos de autoridade sobre o tema. - Promovem uma troca na ordem das apresentações, algo que os demais grupos analisados não realizaram. Fato que ajuda na organização e conexão entre as falas de cada participante. - Os alunos tímidos tiveram mais falas, inclusive iniciando o trabalho, fator que parece evidenciar que os mesmos passaram se sentir mais confortáveis para apresentar. - Evolução na mobilização das CL.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

4.2.1. Comparação de mobilização das capacidades de linguagem por gráficos

Nesta seção, apresentamos os resultados relatados na tabela comparativa em termos quantitativos, por gráficos em porcentagem e por tabela em números de frequência absoluta.

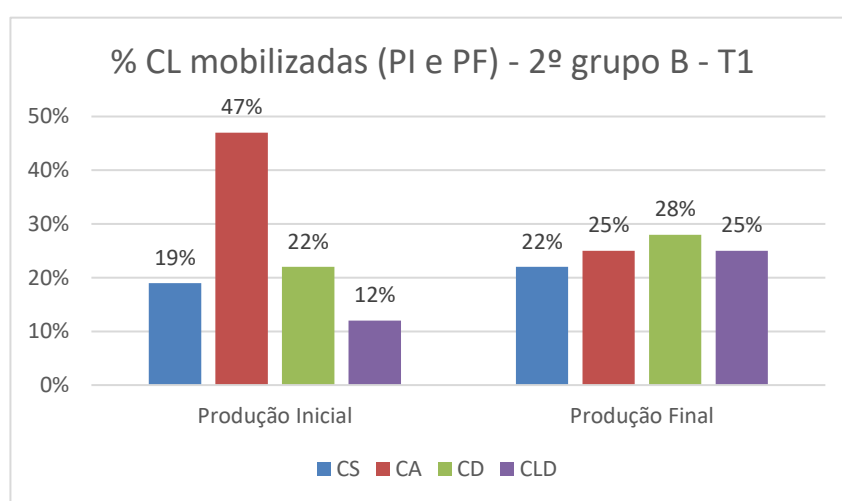
Gráfico 24 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo B – T1



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Na produção inicial, o grupo mobilizou poucas CL, apenas 36 (100%). Já na produção final, o grupo consegue mobilizar as CL de maneira mais equilibrada, destacando-se a CD, com 35%, pois é um grupo que, por terem apresentado um texto muito desorganizado na primeira apresentação, foca bastante nos aspectos de organização nesta última produção, variando o uso de conectores, mobilizando mundos discursivos para promover o planejamento textual. Esse equilíbrio, percebido, de forma geral, em todos os grupos, é o que parece caracterizar boas apresentações.

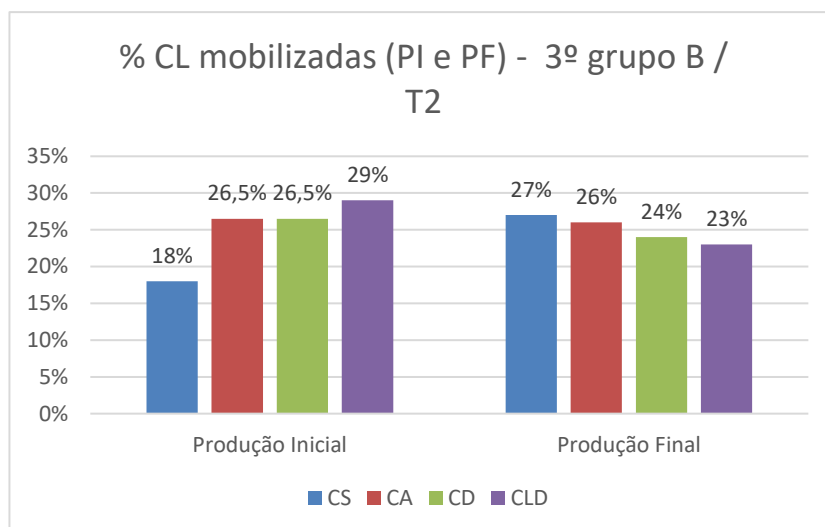
Gráfico 25 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo B – T1



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Este grupo apresenta um avanço importante. Não haviam produzido um seminário de fato na primeira apresentação, faltando variadas CL, bem como pesquisa e seleção de argumentos para a exposição. Contudo, na produção final, os alunos conseguem produzir o seminário, com seleção de argumentos, exposição de casos de bullying, organização textual e melhora no texto não verbal, nos fatores emocionais. A mobilização das CL, novamente, é equilibrada, com ênfase na organização textual (CD) e significativo avanço na produção do texto.

Gráfico 26 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 3º grupo B – T2



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Embora, o gráfico evidencie um equilíbrio na mobilização das CL na primeira apresentação, o grupo não consegue organizar os argumentos, opta por oralização da escrita, sem explicações e há o excesso de timidez ao falar. O avanço é notado na produção final também pela quantidade de CL mobilizadas, 113, conforme tabela 6, e não apenas pela porcentagem equilibrada de cada CL. Assim, para vermos de forma mais clara a evolução na mobilização das CL, comparamos novamente os resultados em número de frequência absoluta, vide tabela abaixo.

Tabela 6 – Comparação das CL mobilizadas pelos grupos B em frequência absoluta

<i>Grupo</i>	<i>Produção Inicial</i>	<i>Produção Final</i>
<i>1º grupo B – T1</i>	36	68
<i>2º grupo B – T1</i>	32	100
<i>3º grupo B – T2</i>	49	113

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Vemos aqui que o avanço percebido nos grupos B evidencia a importância de se trabalhar sistematicamente a oralidade em sala de aula, com projetos de intervenção focados na promoção da competência oral dos alunos. Todos os grupos conseguem, depois da aplicação das atividades, mobilizar mais CL do que na primeira apresentação e isso de forma satisfatória, equilibrada e com competência.

4.3. Comparação dos tipos de grupo extraescolar

Após análise das CL mobilizadas por grupos, percebemos que o tipo de participação em grupos extraescolares é muito relevante para a ação do aluno dentro do ambiente escolar, isto é, o tipo de atividade desenvolvida pelos grupos fora da escola influencia o comportamento (no que tange ao texto oral) do aluno no contexto escolar. Por isso, fizemos um recorte nos três grupos A, dois de T1 e um de T2, a fim de entendermos melhor as características de cada grupo e como o mesmo influencia a mobilização das CL por cada participante dentro da escola.

São três os tipos de atividades desenvolvidas pelos grupos citados na pesquisa: divididos da seguinte forma:

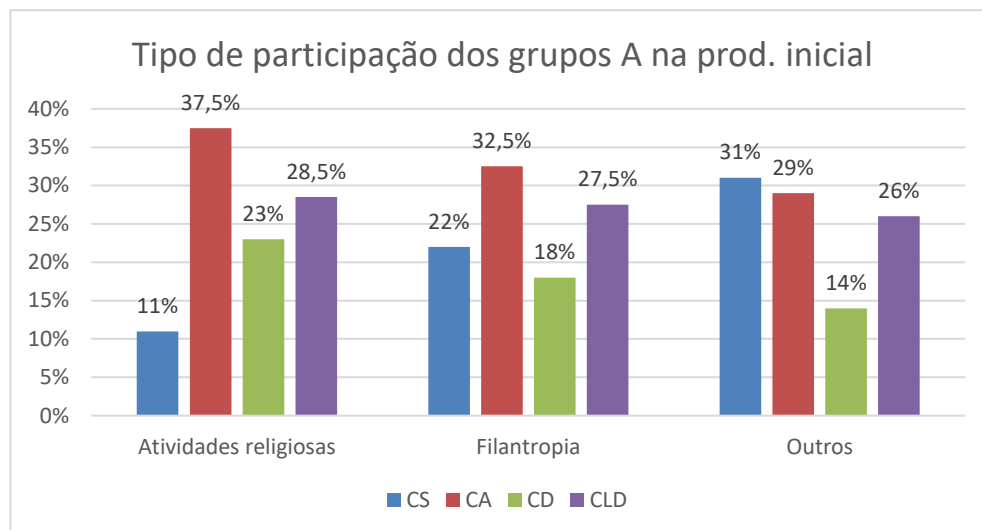
Tabela 7 – Detalhamento dos grupos extraescolares

<i>Tipo de grupo</i>	<i>Grupo de origem</i>	<i>Quantidade de Alunos</i>
<i>Atividades Religiosas</i>	1º grupo A – T1	5 alunos
	2º grupo A – T1	1 aluno
	Grupo A – T2	1 aluno
<i>Atividades Filantrópicas</i>	2º grupo A – T1	4 alunos
	Grupo A – T2	3 alunos
	Grupo B – T2	1 aluno
<i>Outros (Escoteiro, Clube de animais e Associação Comercial)</i>	2º grupo A – T1	1 aluno
	Grupo A – T2	1 aluno
	Grupo B – T2	1 aluno
Total de alunos:		18 alunos

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

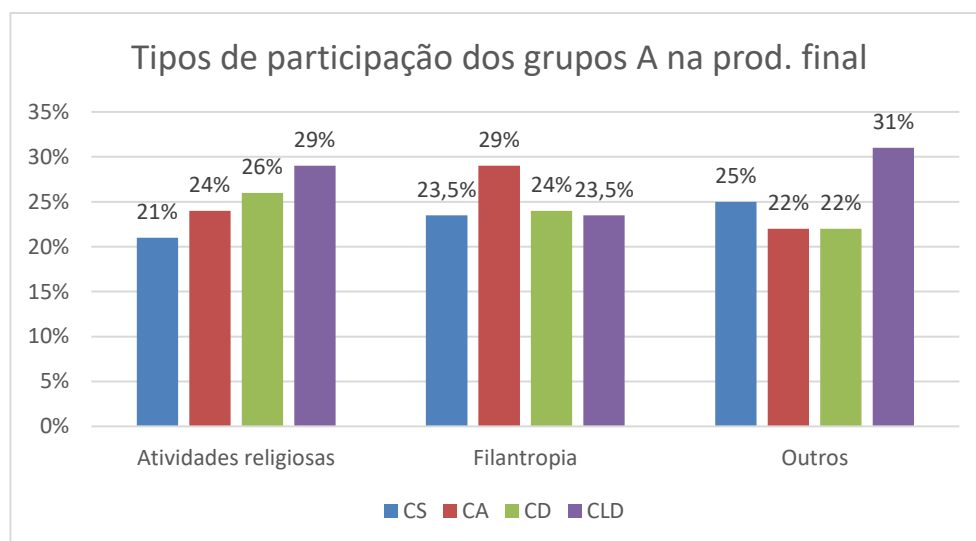
Comparamos a mobilização das CL por cada grupo na produção inicial, primeiramente, em termos quantitativos – porcentagem, conforme gráfico 27, e em seguida, comparamos a mobilização na produção final, gráfico 28.

Gráfico 27 – Comparação das CL nos grupos A – produção inicial



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Gráfico 28 – Comparação das CL nos grupos A – produção final



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Pela comparação, percebemos que a participação em algum grupo extraescolar, de fato, ajuda os alunos a se comunicarem melhor na escola, influenciando seu comportamento oral, especialmente no que diz respeito à mobilização das CL. Isso porque, de maneira geral, os alunos conseguem mobilizar variadas CL. Entretanto, no gráfico 27, sobre a produção inicial, percebemos que, somente com seus conhecimentos prévios e sem o ensino sistemático sobre a produção do gênero oral,

cada grupo mobiliza mais uma determinada CL: a CA, atividades religiosas e filantrópicas, e a CS, outros.

O grupo de atividades religiosas mobiliza em maior quantidade a CA, evidenciando que reconhecem as operações necessárias para a produção do gênero seminário, conseguindo fazer as principais adequações no texto, com base no público alvo, no local, na posição ocupada pelo produtor, na função social e comunicativa do texto e do tema. (CRISTÓVÃO & STUTZ, 2011)

As associações filantrópicas mobilizam mais a CLD, destacando que conseguem realizar as operações de textualização, elaborando enunciados claros e com adequação do vocabulário, mobilizando recursos coesivos e de conexão, além de não temerem expor suas considerações sobre o assunto, sabendo avaliar a pertinência da expressão de opinião em relação ao conteúdo temático. (CRISTÓVÃO & STUTZ, 2011)

Já o grupo 'outros', com participação mesclada, mobiliza mais a CS, evidenciando que sabe construir sentidos, por meio de mapas semânticos, com exemplos claros e significativos sobre o conteúdo temático, compreende a função sócio-histórica do gênero seminário, sabe se posicionar sobre o texto e o contexto, e consegue se engajar nas atividades de linguagem. (CRISTÓVÃO & STUTZ, 2011)

Em resumo, esses grupos evidenciam que sabem produzir um texto um bom texto, no que tange a apresentação sem inibição, cumprindo os objetivos sociocomunicativos do gênero, porém não sabem organizar suas falas, seus argumentos e selecionar as informações, isto é, não sabem preparar o texto oral.

E o gráfico 28 evidencia que essa preparação é, realmente, promovida por meio do ensino da organização textual, dos conectores e da elaboração dos slides e apoios de memória que auxiliam na produção e na mediação às adequações necessárias para a produção do seminário. Portanto, notamos a importância do ensino do oral, já que vemos que, na produção final, os alunos mantêm a competência de produzir o texto (CA), de produzir sentido (CS) e de compreenderem os recursos linguístico-discursivos (CLD), mas somente após as atividades de intervenção é que aprendem a avaliar a adequação e a pertinência da argumentação utilizada, a elaborar, preparar e organizar o que se vai falar, além de saberem convocar outras vozes para o texto,

por meio das pesquisas realizadas. Ademais, após as atividades, os alunos conseguem equilibrar a mobilização das CL, o que parece comprovar que competente oralmente é aquele aluno que consegue mobilizar todas as CL em sua fala, de maneira equilibrada.

4.4. Comparação da mobilização das capacidades de linguagem por turma (T1 e T2)

Para finalizar nossa análise comparativa, estabelecemos uma relação entre as turmas T1 (primeiro ano do Ensino Médio) e T2 (segundo ano do Ensino Médio), para verificar se, além da participação em grupos extraescolar, o nível de escolaridade influencia a competência oral, sobretudo em relação à mobilização das CL.

Inicialmente, somamos os resultados, em número de frequência absoluta, de todos os grupos (A e B) por turma (T1 e T2) sem distinção de participação extraescolar, ou seja, consideramos apenas o fator 'nível de escolaridade', conforme a tabela 8.

Tabela 8 – Comparação da quantidade de CL por turma

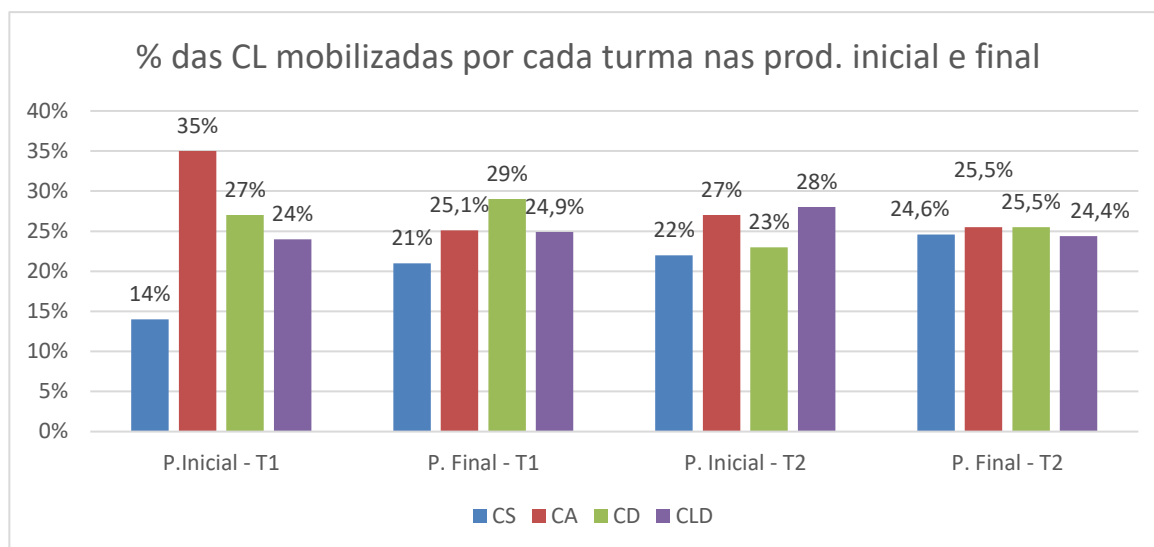
<i>Grupos</i>	<i>Produção Inicial</i>	<i>Produção Final</i>
<i>Grupos A + B: T1</i>	195 CL	421 CL
<i>Grupos A + B: T2</i>	150 CL	247 CL

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Dividindo a mobilização total pela quantidade de aluno por turma, vemos que, em média, cada aluno de T1 mobiliza 8 CL antes das atividades de intervenção e 15 depois, ou seja, um aumento de, aproximadamente, 92%. Já em T2, cada aluno mobiliza, em média, 17 CL antes das intervenções e 25 depois, ou seja, um aumento em torno de 47%. Esses dados evidenciam que a turma do primeiro ano, T1, apresenta, em porcentagem, um melhor resultado que o segundo ano, T2.

Detalhando esses dados por porcentagem tendo em vista cada CL, vemos novamente que após as atividades de intervenção a mobilização das CL sempre se equilibra.

Gráfico 29 – Comparação da % das CL por turma



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

No entanto, mesmo que aqui estejamos considerando apenas o nível de escolaridade, vale, novamente, destacar a importância da participação extraescolar do discente, uma vez que o segundo ano é composto em sua maior parte por alunos que participam de grupos fora da escola, isto é, sete em dez alunos, uma participação, portanto, de 70%.

Além do fator da participação, os alunos de T2 já estão há dois anos na escola, e já participaram de diversos seminários e eventos promovidos pela instituição, o que, também os torna mais competentes oralmente. Ademais, conforme já destacado ao longo da pesquisa, são alunos com participação ativa, desinibidos e que, por estarem em uma turma pequena, não têm tanta timidez para exporem suas opiniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho foi guiada pela necessidade de elaboração de materiais didáticos para o ensino do oral em sala de aula, em aulas de Língua Portuguesa, que considerassem a língua falada pelos alunos fora do contexto escolar. Três importantes fatores que influenciaram a realização da presente pesquisa: minha experiência discente; minha prática docente; a observação do uso oral de alunos da escola em que atuo como professora em situações privadas e públicas. Essas motivações, consideradas tanto individualmente quanto postas em correlação, levaram à investigação e à busca por respostas e por possíveis caminhos para seguir como professora, dentro da sala de aula, e como pesquisadora em minha formação acadêmica.

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: “como professora, quais práticas posso desenvolver para melhorar as apresentações orais dos alunos?”; “quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas para uma eficaz apresentação oral em público?”; “até que ponto atividades orais sistematizadas em contextos escolares ajudarão os alunos a se comunicarem fora da escola?”; e ainda, “de que forma o uso do oral extraescolar ajuda o aluno a usar o oral formal público dentro da escola?”.

Para responder a essas questões foram usados como ancoragem teórica sobre o trabalho com os gêneros textuais, os autores Schneuwly e Dolz (2004), com a abordagem das sequências didáticas, Kleiman (2007), com os projetos de letramento, e Guimarães e Kersch (2014), com os projetos didáticos de gênero. Para o tratamento e ensino do texto oral, utilizamos Marcuschi (1997, 2001 e 2008), Ramos (1997), Castilho (2014), Fávero, Andrade e Aquino (2009); e para o estudo das variantes linguísticas e da linguagem como prática social no ensino da língua materna, Bagno (2002), Kleiman (2000, 2007), Faraco (2008) e Soares (1998).

A partir disso, elaboramos um projeto de intervenção, com atividades sistemáticas com o texto oral, em duas turmas de ensino médio. A metodologia do trabalho previu algumas etapas: aplicação de um questionário (apêndice A) para verificar as necessidades básicas que os alunos apresentam sobre a produção de textos orais, divisão das turmas em grupos por critério de participação ou não em grupos

extraescolares, aplicação de atividades em módulos, seguida de análise e comparação das produções textuais realizadas pelos alunos. A pesquisa foi qualitativa e com análise interpretativista, entretanto, utilizamos dados quantitativos para complementar o estudo.

Os dados coletados foram analisados a partir das capacidades de linguagem, com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Cristóvão e Stutz (2011): sendo quatro as capacidades – de significação, de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Nestas considerações finais, apresentamos uma síntese das principais respostas que o trabalho possibilitou bem como apontamos para questões que poderão ser exploradas em trabalhos futuros.

a) Como professora, quais práticas posso desenvolver para melhorar as apresentações orais dos alunos?

Por meio dos dados obtidos nas atividades, notamos que a elaboração de um projeto de intervenção, com atividades sistemáticas que envolvam diversos letramentos por meio de textos da vida prática dos alunos, é de extrema relevância para o ensino do oral em variadas circunstâncias. Em nosso caso, foi uma prática possível para qualificar as apresentações orais dos alunos.

A aplicação de um projeto de intervenção em sala de aula nos fez refletir sobre o necessário trabalho quanto à elaboração das atividades, para que essas não se estendam mais do que o planejado, isto é, para que não se perdessem os propósitos. Por ser um projeto flexível e que considera a necessidade de uso real dos alunos, várias são as situações que aparecem ao longo da aplicação, nesse sentido, como professora, precisei ter um bom planejamento do trabalho a ser feito e segurança quanto aos objetivos que estavam sendo perseguidos.

b) Quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas para uma eficaz apresentação oral em público?

Ao longo da pesquisa, percebemos que analisar os textos dos alunos não é uma tarefa fácil. Vários são os critérios para se verificar a qualidade de uma produção textual, e não estamos falando apenas do texto final, pronto, mas também do processo de

elaboração do texto. Assim, analisar as capacidades de linguagem mobilizadas é uma estratégia produtiva tanto para o professor, que consegue ter parâmetros mais concretos para observar a evolução do texto dos alunos; quanto para os estudantes, que conseguem visualizar com mais clareza o que falta em seu texto para ser considerado uma boa produção.

Há necessidades que precisam ser atendidas ao longo da produção textual, de maneira a cumprir determinadas condições de produção. De forma geral, todas as capacidades (capacidade de significação, de ação, discursiva e linguístico-discursiva) são importantes para o texto. No entanto, foi possível observar que, se o aluno não consegue realizar a capacidade de ação (CA), não consegue realizar as demais capacidades. Isso traz evidências, que precisam ser melhor observadas em trabalhos futuros, de que a capacidade de ação é fundamental no processo de produção de textos. Mobilizar CA parece funcionar como disparador de outras capacidades de linguagem, tendo em vista objetivos, como a organização do texto (CD) ou a mobilização de recursos linguísticos (CLD), por exemplo.

c) Até que ponto atividades orais sistematizadas em contextos escolares ajudarão os alunos a se comunicarem fora da escola?

Não temos como responder a essa pergunta com exatidão, pelo motivo de que são muitas e diversas as práticas orais das quais os alunos participam fora da escola. Todavia, foi possível observar que a sistematização de atividades em sala de aula fez com que os alunos revelassem mais capacidades de uso do oral em situações públicas. As atividades do projeto de intervenção ajudaram os alunos de maneira significativa, já que conseguiram aumentar e equilibrar a mobilização das capacidades de linguagem. Os dados que observamos sugerem que eles podem se tornar mais autônomos e preparados para as situações comunicativas dentro da escola. Já para saber se houve reflexos no uso oral dos alunos fora da escola, seria necessário observá-los em contextos extraescolares depois do projeto de intervenção. Isso ficará como pesquisas futuras.

d) De que forma o uso do oral em situações extraescolares contribui para o aluno a usar o oral formal público dentro da escola?

Esse era o principal questionamento de nosso trabalho: entender como os usos do oral fora da escola marcam os usos do oral público dentro de sala de aula. Por isso, pesquisamos quais eram as práticas sociais dos alunos e qual o uso que eles faziam do oral fora da escola, verificando com quais objetivos e para que finalidades sociais.

Por meio dos questionários, vimos que os alunos do grupo A (com participação em grupos extraescolares), em sua maioria, gostam de apresentar trabalho em conjunto, assim como gostam de outras situações. Isso provavelmente influencia a tranquilidade e o aparente domínio das/nas situações escolares. Já o grupo B (sem participação em grupos extraescolares) alegou preferir situações de uso oral coletivo ao individual pela questão. Essa preferência pode ser explicada pelo perfil de timidez do grupo: fica mais fácil apresentar em grupo, porque assim não se é o foco exclusivo da exposição. Quando questionados sobre as dificuldades que tinham ao falar em público, a opção que mais apareceu entre alunos do grupo A foi que não sabiam usar a língua formal e fatores psicológicos. Já os motivos dos alunos do grupo B apontam, sobretudo, para problemas de ordem emocional, o que confirma a suposição de que esse grupo tem um perfil mais tímido e introspectivo. São alunos com dificuldades de lidar com o público, com o olhar e julgamento de pessoas desconhecidas; além desses fatores, os participantes também alegam dificuldades para organizar o texto oral.

A pergunta do questionário (*Para você, na sala de aula, é diferente conversar com seu colega e apresentar um trabalho? Por quê?*) que tratava sobre a diferença de uma conversa informal para uma apresentação de trabalho também nos fez perceber características importantes de cada grupo. Enquanto o grupo A evidencia que sabe a diferença entre a formalidade necessária em cada situação comunicativa, o grupo B atenta para a questão da intimidade entre os falantes, o que evidencia a preocupação que esses sujeitos têm em relação ao outro, isto é, o importante para o grupo B parece ser *para quem se fala* e não *como se fala*.

Já na análise das produções orais dos dois grupos, confirmamos algumas das considerações acima sobre o perfil dos participantes de cada grupo e como isso influencia a produção textual, bem como descobrimos outras questões importantes sobre a participação extraescolar desses sujeitos: o tipo de participação e o equilíbrio na mobilização das capacidades de linguagem.

Uma descoberta que nos parece significativa é a de que não é só a participação extraescolar que faz ou não o aluno ter um desempenho melhor nas apresentações orais. Os dados nos levam a considerar que o tipo de grupo de que o aluno participa também faz diferença. Nos grupos religiosos, por exemplo, há mais a mobilização do ouvir do que do falar, nesse sentido participar desses grupos ajuda os alunos na desenvoltura diante o público, mas parece não os capacitar para exposição oral pública, uma vez que demonstraram dificuldades na exposição dos argumentos. Já os alunos que participam dos grupos de associações filantrópicas, que exigem a tomada constante da palavra, mostraram-se mais competentes do que aqueles que não a usam frequentemente.

Uma observação que os dados permitem fazer é a de que competente oralmente é aquele aluno que consegue mobilizar de maneira equilibrada todos os tipos de capacidades de linguagem. Isto é, mobilizar um grande número de capacidades linguístico discursivas, por exemplo, pode não significar competência se também não forem mobilizadas equilibradamente capacidades de ação, de significação e discursivas. Ademais, percebemos que, de forma geral, o aluno que não mobiliza a CA, também não consegue mobilizar também as demais capacidades, fazendo-nos crer que a CA é fundamental na produção textual.

O equilíbrio nas capacidades fica bastante evidente quando comparamos os resultados, em porcentagem, das produções inicial e final. Uma vez que todos os grupos conseguem aumentar e equilibrar a mobilização das CL após a aplicação do projeto de intervenção. O que chama nossa atenção para outro ponto: a participação extraescolar é um fator importante e que exerce muita influência no comportamento dos alunos dentro da escola, porém, importante também é a sistematização de atividades de ensino. Isto é, os alunos aprendem quando há situações de ensino sistematicamente orientadas.

Antes das intervenções, o fator participação em grupos se destaca no que tange à competência oral dos discentes, evidenciando que mais competentes oralmente são aqueles que usam a língua com mais frequência, sobretudo no uso privado e cotidiano. Após a aplicação do projeto de intervenção, entretanto, é possível observar deslocamentos na aprendizagem dos alunos, mesmo que não cheguem todos a um mesmo patamar, isto é, num mesmo nível de produção textual. Em todos os grupos

há avanços na produção oral em situações de uso público. Cada grupo, cada aluno vai caminhar no seu próprio ritmo, ampliando suas capacidades segundo suas possibilidades, por isso, é necessário considerar que um projeto de intervenção não esgota em si mesmo. São necessários vários projetos, cada um vai permitir ao aluno mobilizar capacidades de maneira equilibrada no seu tempo.

O presente trabalho, então, mostrou que é relevante construir ações sistematizadas de ensino. Contudo, evidencia que não é possível pensar um projeto padrão para o ensino da oralidade, que se possa aplicar em qualquer turma ou em qualquer situação. Cabe a cada professor, diante de sua realidade, diante dos interesses e de problemas de seus alunos pensar nas atividades que podem ajudá-los.

Sabemos que ser autor de sua própria aula não é fácil, pois nem todos professores têm flexibilidade em relação à grade curricular, nem todos têm tempo e recursos para construir seu próprio material. Ainda assim, reconhecemos a principal contribuição deste estudo: é possível ensinar a produzir textos orais. Esperamos, por meio deste estudo, incentivar novos estudos que venham a contribuir para o desenvolvimento do tema e aprimoramento das atividades didáticas no que concerne ao tratamento da oralidade nas aulas de língua, uma vez que, por meio desta pesquisa, fica comprovado que a produção de textos orais é ensinável.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1991.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos, GAGNÉ, Gilles, STUBBS, Michael. **Língua materna, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006. 193p.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. In: RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino – Língua Portuguesa; v.19.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris., M., OLIVEIRA, Tatiana de. *Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?* In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. & MACHADO, Veruska Ribeiro. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p.45-62.
- BARTHOLOMEU, Isabela Catarina Soares. **Projeto didático de gênero: um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalho com cartas de reclamação**. Belo Horizonte: 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino do Português). Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRAIT, Beth e ROJO, Roxane. *Organização de seminário ou exposição oral*. In: **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAPDEVILLE JÚNIOR, Ivan. **O discurso sobre a arte de fazer discursos e o ensino moderno de oratória**. Belo Horizonte: 2013. 246f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CORRÊA, Manoel L. G. **Letramento e heterogeneidade da escrita do ensino de português**. SIGNORINI (org.), 2001, pp. 135-166.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. **A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14, v. 1, p. 569-589, jun. 2011.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O. *Modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática*. NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Paulo: Claraluz, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português: Parâmetros e perspectivas**. Col. Proleitura; v.6. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156p.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. Oliveira; AQUINO, Zilda G. Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, A. F. e ALQUÉRES H. **Um novo olhar**. Revista Educação. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/um-novo-olhar/>> – Acesso em 24 de set. 2016.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D. F. *Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico*. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, Mercado de Letras, 2014. p. 17-38.

JOHNSTONE, H. W. Jr. Bilaterality in Argument and Communication, IN: COX, J. R., WILLARD, C.A. (Orgs.), **Advances in Argumentation Theory and Research**. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1982.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. *Projetos de letramento no ensino médio*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-83.

Lei que obriga escolas e clubes a combaterem bullying entra em vigor. **Portal G1 Educação. 2016**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/lei-que-obriga-escolas-e-clubes-combaterem-bullying-entra-em-vigor.html>>. Acesso em 23 de jul. 2016)

LIMA DA SILVA, Ana Virgínia. **Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica**. Belo Horizonte: 2013. 231f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MACHADO, A. R. A. *Perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português no 1º e 2º graus: uma visão crítica*. In: REUNIÃO ANUAL DA SPBC, 49, Belo Horizonte, jul. 1997. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, p.39-79, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

OLIVEIRA, Tainá Nínive Soares Guerra de. **Dando voz ao aluno: o trabalho com oralidade nas aulas de Língua Portuguesa**. Monografia apresentada ao programa PROLEITURA, da Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Reflexões sobre ética na pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

Projeto Pedagógico. **Escola de Formação Gerencial de Itabira**. 2014. Disponível em <<http://etfgitabira.com.br/2014/tecnico-em-administracao/projeto-pedagogico/>>. Acesso em 23 de jul. 2016.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa**. In. Bastos, NB. (org.) *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. SP: EDUC, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard DOLZ; Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative research methods for second language Education: a course book**. Newcastle upon Tyne, UK. Cambrige Scholars, 2012.

BIBLIOGRAFIA

AMBRÓSIO, Márcia. **Abordagem qualitativa – a etnografia**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0aonER1N2l8>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

ASSUNÇÃO, Claudia Adjuto de Araújo *et al.* *Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris., MACHADO, Veruska Ribeiro. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-177.

CASTILHO, Ataliba de & BASÍLIO, Margarida (Orgs.). **Gramática do Português Falado. Vol. IV: Estudos Descritivos**. Campinas, FAPESP/Editora da UNICAMP, 1996

CAVALCANTE, Marianne C. B; MELO, Cristina T. V. *Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática*. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACIEL, Joel Adriano e OLIVEIRA, Paulo Ricardo de. **Dicção e oratória: comunicação de alto impacto**. Organização de Elisiane da Silva e Jolie de Castro Coelho. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

PRETI, Dino. **Análise de textos Oraís**. (org.). São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Estudos decorrentes do Projeto NURC/SP).

_____. (Org.). **O Discurso Oral Culto**. São Paulo, FFLCH/USP, 1997. (Publicação do Projeto NURC/SP).

XAVIER, J. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003, p.48-175.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário do Projeto de Intervenção

1. Questionário

Nome: _____ Série: _____

1. Você gosta de falar em quais situações abaixo?

Marque 1 nas situações de que você gosta de participar e 2 nas situações de que não gosta.

- () defender sua opinião diante da classe
- () defender sua opinião em qualquer grupo fora da escola
- () apresentar trabalhos na escola individualmente
- () apresentar trabalhos na escola em grupo
- () conversar com meus amigos
- () conversar com os professores
- () responder oralmente atividades em sala
- () participar de debates
- () participar de peças teatrais
- () expor experiências pessoais
- () gravar áudios no celular
- () fazer vídeos para publicar na internet
- () conversar no telefone
- () conversar em sites de relacionamento, internet, celular (skype, facetime etc)
- () apresentações de feiras / conferências / seminários
- () apresentações empresariais (empresa simulada, rodada de negócios)
- () contar casos
- () contar piadas / brincadeiras
- () falar em grupos que participo fora da escola

Quais são eles? _____

- () OUTROS

Quais? _____

2. Em que situações você precisa frequentemente falar na escola? Dê exemplos e explique esse uso.

3. Em que situações você fala frequentemente fora da escola? Dê exemplos.

4. Quais as ações você mais realiza ao falar na escola?

- () narrar (contar experiências, contar histórias)
- () expor (apresentação de trabalhos, seminários, feiras, palestras)
- () dialogar (conversas informais, bate-papo)
- () argumentar (defender suas ideias, opiniões, participar de debates)
- () dar instruções (explicar algo, ordenar, orientar algo ou alguém)

5. E fora da escola, o que você mais realiza?

- () narrar (contar experiências, contar histórias)
- () expor (apresentação de trabalhos, seminários, feiras, palestras)
- () dialogar (conversas informais, bate-papo)
- () argumentar (defender suas ideias, opiniões, participar de debates)
- () dar instruções (explicar algo, ordenar, orientar algo ou alguém)

6. Nas situações que você marcou acima, você sente dificuldade ao usar a língua oral?

- () Sim () Às vezes () Não Qual é sua dificuldade?

Por que você acha que tem essa dificuldade?

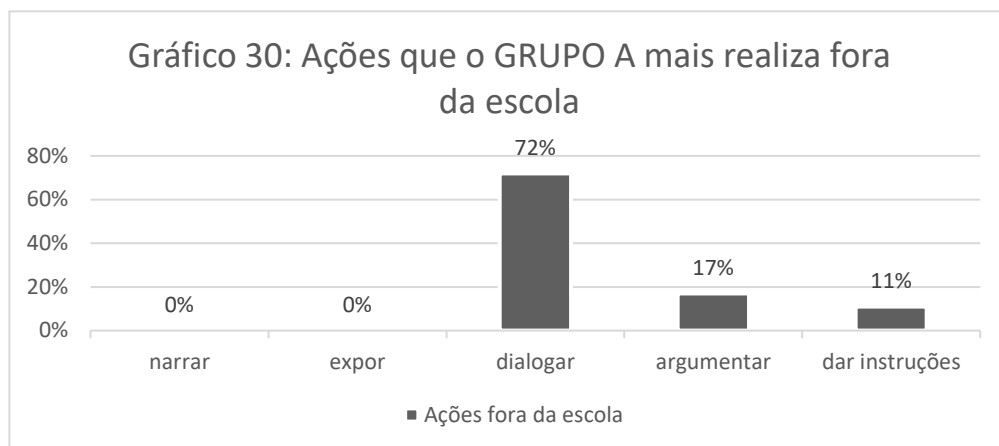
7. Para você, na sala de aula, é diferente conversar com seu colega e apresentar um trabalho?

- () Sim () Não Por quê?

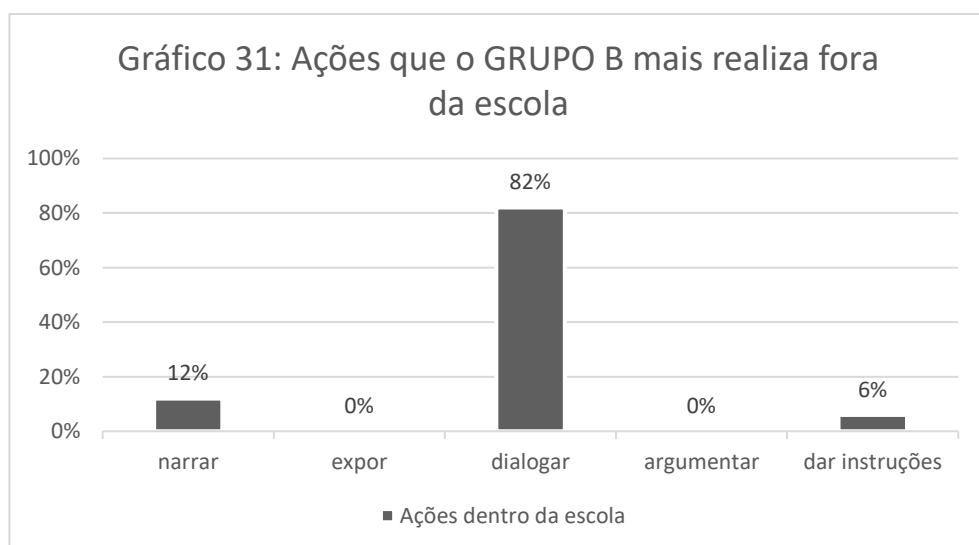
8. Para finalizar, diga o que é oralidade para você?

Apêndice B – Dados e gráficos sobre o questionário

Respostas às questões 4 e 5



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Apêndice C – Documentos de exigência COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER DO COLEGIADO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Oralidade em contextos escolar e extraescolar.

Pesquisador: Delaine Cafiero Bicalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52759416.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.625.048

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como foco a língua oral em uso no contexto escolar, principalmente em aulas de Língua Portuguesa, buscando também detectar quais são os usos que os estudantes fazem da oralidade fora da escola, isto é, em que contextos e condições a oralidade é usada. Para conhecer os usos reais de interação pela língua oral, será feita uma investigação na escola na qual a pesquisadora trabalha, que vai ao encontro de questões formuladas por Marcuschi (2001) sobre o uso da escrita e da oralidade na sociedade. Segundo a proponente precisa-se investigar, cada vez mais, qual o uso que o estudante faz da escrita, da leitura e do oral fora do ambiente escolar e verificar para qual objetivo tais modalidades são usadas e para quais finalidades sociais. Com a finalidade de obter respostas em relação aos usos sociais, especificamente, da língua oral, será aplicado um questionário sobre quais são as demandas básicas da oralidade que a sociedade coloca aos alunos, ou seja, em que condições e para que fins o oral é usado. Por outro lado, busca-se observar também quais as demandas orais são colocadas aos alunos dentro da escola a fim de confrontar essas com as de fora da escola, e a interface entre a escola e a vida diária no que diz respeito ao oral.

METODOLOGIA:

"A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, partindo de um estudo de caso para a proposição de intervenção. Tem como foco a aquisição de competências e habilidades

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.625.048

relacionadas à oralidade, a partir da realização de entrevistas, coletas de dados e aplicação de um dispositivo de ensino (a ser definido) em uma turma de Ensino Médio, de uma escola da rede particular de ensino no município de Itabira em Minas Gerais. Como desejo observar diretamente a ocorrência da oralidade nos contextos escolares e extraescolares, optei pela pesquisa qualitativa, pois por meio dela posso recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais dos sujeitos pesquisados, buscando verificar a relação disso com a produção de textos orais. Além disso, em geral, as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas. Assim, esse modelo auxiliará na definição de critérios de seleção dos sujeitos e gêneros textuais que vão compor o universo de investigação. A descrição e delimitação dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social (principalmente fora da escola) em estudo, também constituem um problema o qual a pesquisa qualitativa ajudará a delimitar. Vale registrar que a pesquisa tratará de um estudo de caso, que, segundo Ludke e André (1986), apresenta três fases de desenvolvimento: uma primeira exploratória e investigativa, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e uma terceira, com a análise e interpretação desses dados, seguidas de uma análise comparativa, neste caso entre gêneros orais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a configuração e o funcionamento de textos orais em sala de aula e fora dela, comparando gêneros orais (oral versus oral). Verificar, de modo geral, até que ponto o conjunto de práticas (com a comparação citada) contribuirá para o desenvolvimento da oralidade dos alunos em variados contextos comunicativos.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar os gêneros orais usados pelos alunos na escola e fora dela;
- b) Analisar a configuração dos gêneros orais identificados e perceber as diferenças e semelhanças nos dois usos (escolar, extraescolar);
- c) Descrever as condições de produção, circulação e recepção dos textos orais formais em sala de aula, bem como a organização composicional desses textos em âmbito escolar;
- d) Trabalhar as diversas falas presentes no contexto escolar, tendo vista a adequação linguística-textual em cada texto/gênero;
- e) Verificar até que ponto as atividades proporcionam a habilidade com o texto oral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.625.048

Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a resolução 466/12.

Benefícios:

Construção de propostas didático-pedagógicas para a formação dos alunos nos usos públicos da linguagem oral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área da Educação uma vez que almeja-se então fazer uso da competência oral extraescolar do discente como forma de ampliar o uso e, sobretudo, desmitificar os usos orais da língua na escola. Previsão de término em Fevereiro de 2017.

Em carta resposta ao COEP, entre outras explicações a pesquisadora esclareceu: "Estou anexando os dois documentos com alterações TALE e TCLE, bem como, um arquivo com o cronograma alterado. Reformulei os TALE e TCLE, alterando: o vocativo dos termos, o objetivo da pesquisa, o esclarecimento sobre o vídeo (explicação da gravação, tempo, onde, como etc.), acrescentei espaço para rubrica dos participantes e dos pesquisadores, detalhei o contato da mestranda e da pesquisadora responsável, fiz citação mais detalhada quanto ao contato com o COEP. Ademais, alterei o cronograma, quanto às datas, tendo em vista os novos prazos."

As solicitações do COEP foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes: Projeto de Pesquisa Plataforma Brasil, projeto de pesquisa original, folha de rosto (devidamente preenchida e assinada pela coordenadora da pesquisa e pela diretora da Faculdade de Letras da UFMG), parecer consubstanciado com aprovação "ad referendum" pelo subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG e pela Câmara de Pesquisa/NAPq/FALE, carta de anuência da Diretora da Escola de Formação Gerencial de Itabira, TCLE, TALE, termo de compromisso da pesquisadora à Res.466/12 (a folha de rosto já o contém, não sendo mais necessário).

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.625.048

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Oralidade em contextos escolar e extraescolar" da Pesquisadora Responsável Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_646620.pdf	04/07/2016 17:04:06		Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa_ALTERADO.docx	04/07/2016 17:02:35	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	04/07/2016 17:02:00	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Oralidade_em_contextos_escolar_e_extraescolar.docx	04/07/2016 16:17:52	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Oralidade_em_contextos_escolar_e_extraescolar.docx	04/07/2016 16:17:28	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_compromisso_taina.pdf	11/01/2016 21:15:59	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_anuencia_taina.pdf	11/01/2016 21:15:32	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/01/2016 10:01:50	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
Outros	Parecer.pdf	29/12/2015 10:41:43	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.625.048

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/12/2015 10:38:55	Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	---	--------

Situação do

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Julho de 2016

Assinado por:

Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coop@prpq.ufmg.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada “*Oralidade em contextos escolar e extraescolar*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Delaine Cafiero Bicalho, juntamente com sua orientanda, a professora Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins, a qual pretende compreender a importância da aplicação de atividades mediadas pelo professor em sala de aula, no desenvolvimento da habilidade de produzir textos orais, isto é, fazer exposição oral, falar e se expressar, em contextos, formais, escolares e extraescolares.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da presença nas aulas de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino médio em sua escola. Nas aulas, você será convidado a falar, sendo submetido a filmagens de sua exposição oral. Filmagens essas realizadas na escola, durante apresentações de trabalho em sala de aula, com duração do tempo da exposição oral de cada aluno. Esse material ficará sob responsabilidade dos pesquisadores, não sendo divulgado. Após a análise e transcrição, os vídeos serão destruídos.

Você responderá também a questões previamente elaboradas com o objetivo de verificar sua compreensão sobre o que é a oralidade e também contribuir para ampliar sua capacidade de apresentação em público, percebendo especialmente, como se utiliza a modalidade formal da língua.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são eventuais constrangimentos pela participação nas aulas durante a pesquisa. Ressalto, porém, que todo o cuidado será tomado para minimizar esse efeito e, a qualquer momento, você poderá solicitar a saída da pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da habilidade de produzir textos orais na escola, bem como fora dela.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Delaine Cafiero Bicalho – pesquisadora responsável

Avenida Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br

Telefone (31) 3409-4592.

Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins – pesquisadora assistente

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

E-mail: XXXXXXXXXXXX

Telefone: (31) XXXXXXXX

Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte –

Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Delaine Cafiero Bicalho)

Assinatura da Pesquisadora Assistente
(Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos ao (à) Sr (a) que permita que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa intitulada “*Oralidade em contextos escolar e extraescolar*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Delaine Cafiero Bicalho, juntamente com sua orientanda, a professora Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins, a qual pretende compreender a importância da aplicação de atividades mediadas pelo professor em sala de aula, no desenvolvimento da habilidade de produzir textos orais, isto é, fazer exposição oral, falar e se expressar, em contextos, formais, escolares e extraescolares.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e se dará por meio da presença nas aulas de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino médio em sua escola. Nas aulas, ele será convidado a produzir textos oralmente, sendo submetido a filmagens de sua exposição oral. Filmagens essas realizadas na escola, durante apresentações de trabalho em sala de aula, com duração do tempo da exposição oral de cada aluno. Esse material ficará sob responsabilidade dos pesquisadores, não sendo divulgado. Após a análise e transcrição, os vídeos serão destruídos.

Além disso, seu filho responderá também a questões previamente elaboradas com o objetivo de verificar sua compreensão sobre o que é a oralidade e também contribuir para ampliar sua capacidade de apresentação em público, percebendo especialmente, como se utiliza a modalidade formal da língua.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são eventuais constrangimentos pela participação nas aulas durante a pesquisa. Ressalto, porém, que todo o cuidado será tomado para minimizar esse efeito e, a qualquer momento, ele poderá solicitar a saída da pesquisa. Se você autorizá-lo a participar, estará contribuindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da habilidade de produzir textos orais na escola, bem como fora dela.

Se depois de consentir a participação dele (a), o Sr (a) não quiser que o (a) mesmo (a) continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade de seu (sua) filho (a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras

Delaine Cafiero Bicalho – pesquisadora responsável

Avenida Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br

Telefone (31) 3409-4592.

Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins – pesquisadora assistente

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

E-mail: XXXXXXXXXXXX

Telefone: (31) XXXXXXXX

Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte –

Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da colaboração de meu (minha) filho (a), e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho participe do projeto, sabendo que não vai ganhar nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Delaine Cafiero Bicalho)

Assinatura da Pesquisadora Assistente
(Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada “*Oralidade em contextos escolar e extraescolar*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Delaine Cafiero Bicalho, juntamente com sua orientanda, a professora Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins, a qual pretende compreender a importância da aplicação de atividades mediadas pelo professor em sala de aula, no desenvolvimento da habilidade de produzir textos orais, isto é, fazer exposição oral, falar e se expressar, em contextos, formais, escolares e extraescolares.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da autorização de utilização (análise e exposição dos slides) dos materiais elaborados para campanha de conscientização de Bullying na escola.

Se depois de assentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Delaine Cafiero Bicalho – pesquisadora responsável

Avenida Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br

Telefone (31) 3409-4592.

Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins – pesquisadora assistente

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

E-mail: XXXXXXXXXXXX

Telefone: (31) XXXXXXXX

Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte –

Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Assentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado que meu arquivo do Power point, preparado para campanha de conscientização do Bullying na escola, será utilizado nesta pesquisa. Fui informado também sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso proibir o uso do material quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Delaine Cafiero Bicalho)

Assinatura da Pesquisadora Assistente
(Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins)

Apêndice D – Relato da observação nos grupos extraescolares

Após a tabulação dos resultados do questionário, vendo a quantidade de alunos que participam de grupos que usam a língua oral fora da escola, realizei duas visitas a dois grupos²⁵ que apareceram nas respostas dos alunos: uma reunião aberta no grupo ORAL 1; outra, em uma reunião dos associados do grupo ORAL 2, a fim de verificar como se dá as práticas sociais orais dos alunos nesses contextos. Fui apenas a uma reunião de cada grupo, mas pude notar que os participantes têm muita liberdade e oportunidade de falar, dando opiniões acerca dos planos e projetos realizados pelas entidades. Na visita ao grupo ORAL 2, em uma reunião dos associados jovens, categoria a qual pertencem os alunos, por exemplo, presenciei uma reunião de decisão da posse do novo presidente. Estavam presentes 17 pessoas, dentre elas nove alunos da escola, todos na faixa de 15 a 17 anos. Estava presente um adulto, a coordenadora do grupo – uma mulher de 52 anos - que estava apenas acompanhando os menores, não participando em nenhum momento da discussão.

Foi um encontro rápido, com duração de aproximadamente 1h30. É preciso destacar a boa postura que os jovens mantêm naquele local, como se estivessem em uma reunião de negócios. Há respeito quanto à fala do outro, sempre falando um de cada vez, ouvindo e considerando o que o colega fala. Todos se escutam, dão opiniões e buscam resolver os assuntos que surgem.

Os jovens seguem uma hierarquia, composta por meio de uma mesa diretora num palco, onde estavam presentes o atual presidente (um adolescente de 16 anos), o vice-presidente (um adolescente de 15 anos), o presidente eleito (um adolescente de 15 anos), e uma tesoureira (uma adolescente de 16 anos). Os demais participantes estavam sentados no auditório, em disposição aleatória. Houve uma espécie de ritual de iniciação, em que todos se cumprimentaram, seguidos da palavra do diretor que expôs a pauta da reunião daquele dia.

No geral, os participantes falaram de forma espontânea, embora como todos já sabiam do assunto a ser tratado, já tinha, mentalmente, preparado os argumentos. Os jovens que compunham a mesa diretora buscaram falar de forma mais formal, por vezes lendo alguns itens para a discussão. Entretanto, os demais participantes falaram mais informalmente, sem tanta preocupação com a formalidade. Isso se deve também ao fato de todos já se conhecerem bastante, possuindo um falar mais “descompromissado”. Contudo quando se referiam a algum membro do conselho diretor, sempre o faziam de forma respeitosa, bem como quando conversavam com a coordenadora. Em resumo, falaram espontaneamente sobre os assuntos que surgiram, o que não interferiu na qualidade do texto oral, que era bem estruturado e com informações relevantes e com o grau de formalidade adequado à situação e à pessoa.

Já no grupo ORAL 1, por ser exclusiva para homens, não pude participar da reunião, apenas de uma festa aberta à família e à comunidade. Mas que não me permitiu observar o oral utilizado no grupo, como o fiz no grupo 2.

Após a aplicação do questionário e dessas aos grupos extraescolares, elaboramos um projeto de intervenção, já citado aqui, com algumas atividades com o gênero oral seminário, a fim de possibilitarmos a oportunidade de os alunos fazerem uso da língua oral em sala de aula, de modo a comparar o uso do oral público por alunos que participam de grupos fora da escola e dos que não participam, vendo em que medida essa característica torna o aluno mais competente no uso da língua falada, em situações formais. Temos o objetivo também de estimular aqueles alunos que não estão acostumados a fazerem uso da oralidade, grupo B, possibilitando ações de linguagem dentro da escola que podem influenciar seu desempenho fora dela.

Apêndice E – Transcrição da atividade do módulo 1

(Grupo 1) *Ô mãe, benção? Tudo bem ca senhora. É... você não atende o telefone, então... to mandano uma mensagem, é que eu...sabe o que eu, perdi as chave lá de casa. Pois é, mãe, de novo sabe.[pausa] E ...e... acontece que eu tenho que ir embora rápido porque tem prova de Tainá amanhã, e cê sabe né, ela é muito brava. Mãe, por favor, me ligue assim que a senhora ouvir essa mensagem, mas tá tudo bem tá. Fica tranquila. Vô ficar aqui no centro te esperano. Beijo, com Deus aí.*

(Grupo 2) *Daniel, seu mala, cê tá me zuano de novo seu molÉque, cê pegou a chave na minha mochila e escondeu de novo né, ah...cê acha que eu sou bobo, mas anda logo...to aqui na porta de casa, abre*

²⁵ Utilizaremos codinomes para os grupos citados, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

essa porta que eu já bati mil vezes. Vou espancar ocê, cê vai ver. Anda, abre. Ou cê não tá em casa? Vem pra cá então, to com frio.

(Grupo 3) Oi, Tainá, beleza, professora? Nó...Eu tive que voltar aqui na escola, é... porque acho que perdi minhas chaves. Você, por um acaso, não as viu, não? (viu aí, gastei [risos]). Estou desesperada, porque...nossa, amanhã, sou muito estudiosa, e tem prova amanhã e to sem como entrar lá em casa. Minha mãe tá trabalhando, meu pai viajou, e meu irmão não me atende. Não sei como vou entrar em casa. Será que você pode me ajudar a procurar, por favor? Obrigada, viu. Nó, cê me ajudou demais.

(Grupo 4) Boa noite, moço. É...aqui, cheguei lá em casa e vi que perdi as chave, ninguém, não tem ninguém lá, aí resolvi vim cá pra vê se cê abre, se dá um jeito de abrir a porta lá. Tem como? É muito caro? É...porque no caso eu to sem dinheiro, mais cê pode ir lá que depois mãe acerta com vocês. Por favor, moço, preciso entrá em casa.

(Grupo 5) Boa noite, é da polícia? Aqui, tudo bem né? É...sabe o que é seu guarda, oh...eu sou menor de idade ne, aí, fui sair da escola aqui e cheguei em casa, vi que tava sem a chave e não tem ninguém lá, o povo viajou tudo. Tô desesperado viu, porque já é quase meia noite, ninguém me atende. Noh, que que eu faço, moço? Será que vocês não me ajudam não? Tô com medo de ficar na rua aqui sozinho.

Apêndice F – Análise das ações realizadas nas produções dos alunos por capacidades de linguagem mobilizadas (frequência absoluta e %)

Gráfico 21 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo A – T1

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	3	0	3	6,4
Aluno 1	6	11	8	11	36	76,6
Aluno 2	0	1	0	0	1	2
Aluno 3	0	2	0	0	2	4,3
Aluno 4	0	2	0	0	2	4,3
Aluno 5	0	2	1	0	3	6,4
Total	6	18	12	11	47	100
%	13	38	25,5	23,5	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	4	0	4	2,4
Aluno 1	20	22	17	26	85	51,2
Aluno 2	5	6	8	7	26	15,6
Aluno 3	5	5	8	7	25	15
Aluno 4	2	3	5	6	16	9,6
Aluno 5	2	2	4	2	10	6,2
Total	34	38	46	48	166	100
%	20	23	28	29	100	

Gráfico 22 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo A – T1

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	3	0	3	3,8
Aluno 1	8	9	5	10	32	40
Aluno 2	0	0	1	3	4	5
Aluno 3	5	11	7	5	28	35
Aluno 4	0	0	1	2	3	3,8
Aluno 5	0	2	3	3	8	10
Aluno 6	0	0	1	1	2	2,5
Total	13	22	21	24	80	100
%	16	28	26	30	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	4	0	4	5
Aluno 1	4	4	4	5	17	19,5
Aluno 2	2	4	3	2	11	12,5
Aluno 3	3	4	4	2	13	15
Aluno 4	1	4	2	2	9	10
Aluno 5	7	8	6	8	29	33
Aluno 6	0	2	1	1	4	5
Total	17	26	24	20	87	100
%	19,5	30	27,5	23	100	

Gráfico 23 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no grupo A – T2

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	14	9	9	7	39	39
Aluno 1	1	3	0	2	6	6
Aluno 2	0	1	4	4	9	9
Aluno 3	0	2	0	2	4	4
Aluno 4	4	4	3	5	16	16
Aluno 5	5	8	5	9	27	27
Total	24	27	21	29	101	100
%	24	27	21	29	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	1	2	4	2	9	7
Aluno 1	11	12	12	9	44	33
Aluno 2	7	8	8	9	32	24
Aluno 3	4	4	4	5	17	12
Aluno 4	8	8	7	9	32	24
Aluno 5 (não apresentou)	0	0	0	0	0	0
Total	31	34	35	34	134	100
%	23,2	25,3	26,2	25,3	100	

Gráfico 24 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 1º grupo B – T1

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	2	0	2	5,5
Aluno 1	1	2	3	4	10	30
Aluno 2	1	4	1	0	6	17
Aluno 3	0	1	1	0	2	5,5
Aluno 4	0	1	0	0	1	3
Aluno 5	0	3	2	2	7	19
Aluno 6	0	2	1	1	4	11
Aluno 7	0	2	1	1	4	11
Total	2	15	11	8	36	100
%	5	41	36	22	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	4	0	4	6
Aluno 1	3	4	4	4	15	22
Aluno 2	2	2	3	1	8	12
Aluno 3	1	2	2	1	6	9
Aluno 4	6	6	6	2	20	29
Aluno 5	2	2	4	4	12	17,6
Aluno 6	1	1	1	0	3	4,4

Aluno 7 (não apresentou)	0	0	0	0	0	0
Total	15	17	24	12	68	100
%	22	25	35	18	100	

Gráfico 25 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no 2º grupo B – T1

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	1	0	0	1	3
Aluno 1	4	7	4	3	18	55
Aluno 2	0	1	0	0	1	3
Aluno 3	0	1	0	0	1	3
Aluno 4	0	1	1	0	3	9
Aluno 5	2	2	2	1	7	21
Aluno 6	0	1	0	0	1	3
Aluno 7	0	1	0	0	1	3
Total	6	15	7	4	32	100
%	19	47	22	12	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	0	0	4	0	4	4
Aluno 1	3	4	4	4	15	15
Aluno 2	0	2	2	1	5	5
Aluno 3	6	4	4	3	17	17
Aluno 4	2	1	0	2	5	5
Aluno 5	3	2	3	4	12	12
Aluno 6	6	8	8	8	30	30
Aluno 7	2	4	3	3	12	12
Total	22	25	28	25	100	100
%	22	25	28	25	100	

Gráfico 26 – % das capacidades de linguagem mobilizadas no grupo B – T2

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	5	3	5	3	16	33
Aluno 1	0	4	3	2	9	18
Aluno 2	3	3	4	6	16	33
Aluno 3	1	2	1	2	6	12
Aluno 4	0	1	0	1	2	4
Aluno 5	0	0	0	0	0	0
Total	9	13	13	14	49	100
%	18	26,5	26,5	29	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo	3	4	5	2	14	12
Aluno 1	9	12	10	10	41	36
Aluno 2	13	8	8	10	39	35
Aluno 3	5	4	4	4	17	15
Aluno 4	0	1	1	0	2	2
Aluno 5 (não apresentou)	0	0	0	0	0	0
Total	30	29	28	26	113	100
%	27	26	24	23	100	

Gráfico 27 – Comparação das CL nos grupos A – produção inicial
Atividades Religiosas (7 alunos)

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	6	13	7	11	37	66
Aluno 2	0	1	0	0	1	1,7
Aluno 3	0	2	0	0	2	3,5
Aluno 4	0	2	0	0	2	3,5
Aluno 5	0	2	1	0	3	5,3
Aluno 6	0	0	1	1	2	3,5
Aluno 7	0	1	4	4	9	16,5
Total	6	21	13	16	56	100
%	11	37,5	23	28,5	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	20	22	17	26	85	43
Aluno 2	5	6	8	7	26	13
Aluno 3	5	5	8	7	25	12,5
Aluno 4	2	3	5	6	16	8
Aluno 5	2	2	4	2	10	5
Aluno 6	0	2	1	1	4	2
Aluno 7	7	8	8	9	32	16,5
Total	41	48	51	58	198	100
%	21	24	26	29	100	

Atividades Filantrópicas (11 alunos)

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	0	0	1	3	4	4,5
Aluno 2	5	11	7	5	28	32,5
Aluno 3	0	1	1	2	4	4,5
Aluno 4	0	2	3	3	8	9
Aluno 5	2	3	0	2	7	8
Aluno 6	0	2	0	2	4	4,5
Aluno 7	10	8	3	5	26	30
Aluno 8	1	2	1	2	6	7
Total	18	29	16	24	87	100
%	22	32,5	18	27,5	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	3	5	3	2	13	8
Aluno 2	3	4	4	2	13	8
Aluno 3	1	4	2	2	9	6
Aluno 4	7	8	6	8	29	18
Aluno 5	11	12	12	9	44	28
Aluno 6	4	4	4	5	17	11
Aluno 7	8	8	7	9	32	21
Aluno 8 (não apresentou)	0	0	0	0	0	0
Total	37	45	38	37	157	100
%	23,5	29	24	23,5	100	

Outros (3 alunos)

Produção Inicial

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	8	9	5	10	32	55
Aluno 2	10	8	3	5	26	45

Aluno 3	0	0	0	0	0	0
Total	18	17	8	15	58	100
%	31	29	14	26	100	

Produção Final

Sujeito	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Aluno 1	6	5	6	9	26	45
Aluno 2	8	8	7	9	32	55
Aluno 3 (não apresentou)	0	0	0	0	0	
Total	14	13	13	18	58	100
%	25	22	22	31	100	

Tabela 8 – Comparação da quantidade de CL por turma

Produção Inicial – T1

Grupo	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
1º grupo A – T1	6	18	12	11	47	24
2º grupo A – T1	13	22	21	24	80	41
1º grupo B – T1	2	15	11	8	36	18,5
2º grupo B – T1	6	13	9	4	32	16,5
Total	27	68	53	47	195	100
%	14	35	27	24	100	

Produção Inicial – T2

Grupo	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo A – T2	24	27	21	29	101	67
Grupo B – T2	9	13	13	14	49	33
Total	33	40	34	43	150	100
%	22	27	23	28	100	

Produção Final – T1

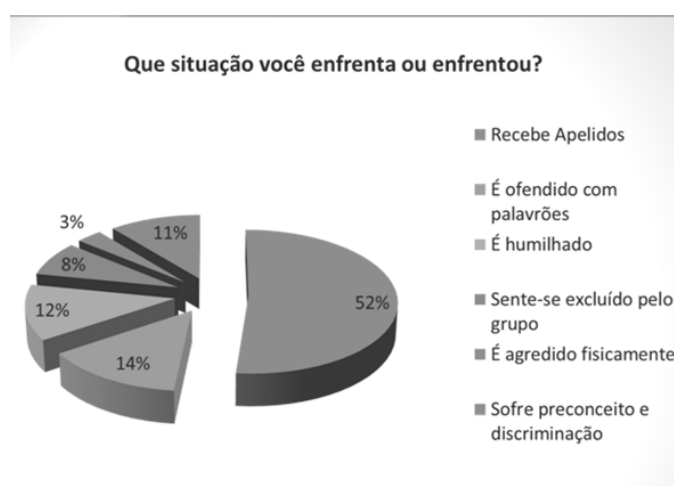
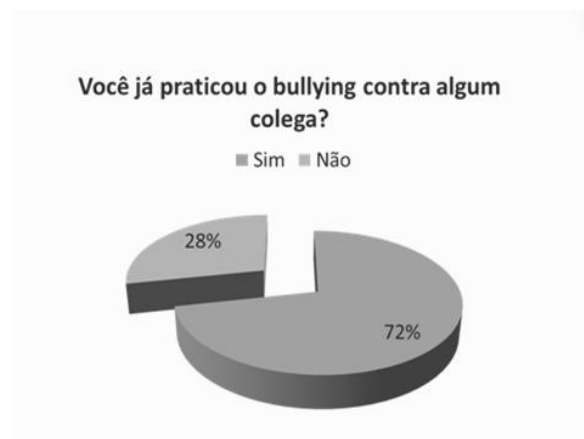
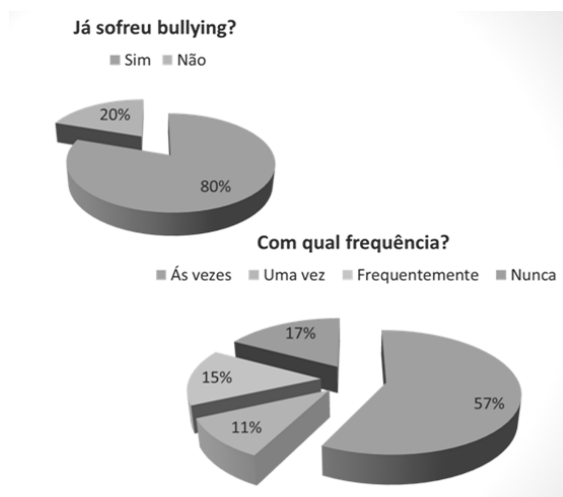
Grupo	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
1º grupo A – T1	34	38	46	48	166	39
2º grupo A – T1	17	26	24	20	87	21
1º grupo B – T1	15	17	24	12	68	16
2º grupo B – T1	22	25	28	25	100	24
Total	88	106	122	105	421	100
%	21	25,1	29	24,9	100	

Produção Final – T2

Grupo	CS	CA	CD	CLD	Totais	%
Grupo A – T2	31	34	35	34	134	55
Grupo B – T2	30	29	28	26	113	45
Total	61	63	63	60	247	100
%	24,6	25,5	25,5	24,4	100	

ANEXOS

Anexo A – Material usado pela psicóloga



Fonte: Elaborado pela professora e psicóloga da escola.

Anexo B – Material usado pelo advogado



**ENTÃO O BULLYING NÃO
OCORRE SÓ NAS ESCOLAS!**

Não! O Bullying não ocorre só na escola, mas em qualquer meio social, como no trabalho, no grupo de amigos, em clubes, em bairros, na internet e pode ocorrer na própria casa de cada um de nós!

Pensando bem, é mesmo não é?

MAS PORQUE TRATAR DO BULLYING NA (MINHA) ESCOLA?

- Pois, é onde que estão localizados os maiores números de ocorrência!
- Pois, é o local ideal para o início de tais atitudes considerando a busca de auto afirmação dos alunos;
- Pois, é a partir da escola de se desenvolvem os melhores atos para diminuir esta ocorrência;

O QUE MAIS PRECISAMOS SABER SOBRE O BULLYING?

- Inicialmente que além de uma atitude agressiva e que leva danos a outrem, o Bullying é uma espécie de crime, e deve ser punido como tal!
- **CRIME:** constrangimento ilegal conforme art. 146 do Código Penal (pode ser caracterizado como Bullying):

• Pena: **DETENÇÃO de 3 meses a 1 ano** multa;

E MAIS...

Além do crime e sua pena, o autor do Bullying deve responder ainda pelos danos sofridos, inclusive se responsabilizar por indenizações se for o caso!

Bobagem...
E sou menor de idade, nada acontece comigo!

A É ??? SERÁ???

MAS, E O MENOR DE IDADE?

- Não se vê livre das responsabilidades do ilícito, claro que dentro do que cabe ao menor na legislação específica (inclusive internação);
- E mais, os pais e parentes são responsáveis por seus filhos menores e devem responder por estes!

“Disso” eu não sabia...

EXEMPLO (UMA SENTENÇA DE VERDADE):

- PENAL E PROCESSUAL PENAL. SENTENÇA MANTIDA. 1. A vítima, um garoto com apenas quatorze anos de idade, foi submetida ao que a associação brasileira multiprofissional de proteção à infância e à adolescência denomina de bullying. Seu sofrimento começou a partir de uma tentativa frustrada de roubo, quando gritou por socorro e o réu se afastou, temendo a reação dos transeuntes. Desde então, passou a importuná-la no caminho da escola, exigindo-lhe dinheiro. As ameaças de morte a si e aos familiares levavam-na a entregar ao extorsionário todo o dinheiro que ganhava dos pais, passando também a vender seus pertences a fim de atender a essas exigências. Diante do clima de terror que lhe infundia o algoz, desenvolveu grave distúrbio psicológico que prejudicaram seu desempenho escolar e a obrigaram a tratamento especializado, passando a ser medicada com psicotrópicos. Descoberta a razão do distúrbio comportamental, o fato foi comunicado pelos pais à polícia, ensejando a persecução penal. Mas ao depor em juízo, a insegurança naturalmente demonstrada pela vítima e a menção aos “remédios controlados” que tomava ensejou o apelo da defesa diante da condenação do primeiro, alegando a insuficiência dessa prova. Contudo, tal situação não afasta a credibilidade da palavra vítima em juízo, que se harmoniza com a prova inquisitorial. Recurso improvido.

(TJDF; Rec. 2004.09.1.011545-4; Ac. 332.127; Primeira Turma Criminal; Rel. Desig. Des. George Lopes Leite; DJDFTE 09/12/2008; Pág. 166)



Palestra Dr. [REDACTED] – "Bullying"
 Fonte de argumentos e material: Revista Nova Escola e Abrapia



Atos agressivos físicos ou verbais só são evitados com a união de diretores, professores, alunos e famílias.

O que é bullying? Bullying na escola é uma situação que se caracteriza por atos agressivos verbais ou físicos de maneira repetitiva por parte de um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo inglês refere-se ao verbo "ameaçar, intimidar".

Estão inclusos no bullying os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas. E, não adianta, todo ambiente escolar pode ter esse problema. "A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência", diz o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), que estuda o problema há nove anos.

Segundo o médico, o papel dos alunos e pais é o mais importante e a escola também possui papel fundamental, começando por todos em admitir que é um local passível de bullying, onde a informação a professores e alunos sobre o que é e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática - prevenir é o melhor remédio. O papel dos professores também é fundamental. "Há uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula para falar desse problema com os alunos. Pode ser tema de redação, de pesquisa, teatro etc. É só usar a criatividade para tratar do assunto", diz. O papel do professor também passa por identificar os atores do bullying - agressores e vítimas. "O agressor não é assim apenas na escola. Normalmente ele tem uma relação familiar onde tudo se revolve pela violência verbal ou física e ele reproduz o que vê no ambiente escolar", explica o especialista. Já a vítima costuma ser uma criança com baixa autoestima e retraída tanto na escola quanto no lar. "Por essas características, é difícil esse jovem conseguir reagir", afirma Lauro. Aí é que entra a questão da repetição no bullying, pois se o aluno reage, a tendência é que a provocação cesse.

Claro que não se pode banir as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. Os alunos, os pais e a escola precisam é distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. Isso não é tão difícil como parece. Basta que cada um se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?", orienta o médico. Ao perceber o bullying, o professor deve corrigir o aluno. E em casos de violência física, a escola deve tomar as medidas devidas, sempre envolvendo os pais e o Conselho Tutelar. O médico pediatra lembra que só a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um agressor. "A tendência é que ele seja assim por toda a vida a menos que seja tratado", diz. Uma das peças fundamentais é que este jovem tenha exemplos a seguir de pessoas que não resolvam as situações com violência - e quem melhor que o professor para isso? No entanto, o mestre não pode tomar toda a responsabilidade para si. "Bullying só se resolve com o envolvimento de toda a escola - direção, docentes e alunos - e a família", afirma o pediatra.



Palestra Dr. ~~Ismael Olimpio~~ – "Bullying"

Fonte de argumentos e material: Revista Nova Escola e Abrapia



COMO INIBIR O BULLYING. Para um ambiente saudável na escola, é fundamental:

- Esclarecer o que é bullying.
- Avisar que a prática não é tolerada e a responsabilidade dos pais perante tais práticas.
- Conversar com os alunos e escutar atentamente reclamações ou sugestões.
- Estimular os estudantes a informar os casos.
- Reconhecer e valorizar as atitudes positivas da garotada no combate ao problema e a outros que geram o bullying.
- Identificar possíveis agressores e vítimas. Acompanhar o desenvolvimento de cada um. Papel de todos, alunos, pais e escola.
- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar.
- Estimular lideranças positivas entre os alunos, para prevenção.
- Interferir diretamente nos "maus" grupos, o quanto antes, para quebrar a dinâmica de bullying.
- Prestar atenção nos mais tímidos e calados. Geralmente as vítimas se retraem. Papel de todos, alunos, pais e escola.
- Se ponha sempre no lugar do outro, respeito é obrigação.

Fonte: Elaborado pelo professor e advogado da escola.

Anexo C – Apostila usada no módulo 1

www.ead.fundacaoulysses.org.br

dos recursos a serem utilizados. A seguir serão apresentados alguns desses recursos.

3.7.1 – Multimídia

Havendo necessidade e possibilidade de projeção de material em multimídia, providencie textos objetivos. As projeções podem conter apenas tópicos da apresentação para que o público possa acompanhar a linha de raciocínio. Este tipo de recurso é ideal para ser utilizado em apresentações técnicas, pois possibilita a projeção de dados e de gráficos que facilitam a compreensão da abordagem. Atualmente, novas tecnologias estão sendo criadas e disponibilizadas para facilitar ao apresentador o acesso aos dados da apresentação. Telas visíveis ao orador, mas imperceptíveis à plateia, entre outros recursos, qualificam uma apresentação.

No dia do evento, caso seja necessário, solicite apoio da equipe técnica para testar a compatibilidade dos equipamentos e ajustar o foco do projetor. Leve sempre um equipamento portátil, com cópia de segurança, que permita migrar dados para outro computador. Com o apoio da equipe que organiza o evento, você não perde tempo com atenções voltadas a detalhes que outros podem cuidar antes e durante a apresentação, como, por exemplos, rodar vídeos, passar as projeções, regular o foco de imagem, verificar saída de áudio do computador etc. Desta forma, você se concentra tão somente no tema e em sua apresentação.

3.7.2 - Powerpoint

As telas de projeção facilitam a compreensão da apresentação pela plateia e, ao mesmo tempo, servem de guia para o palestrante. Para que as projeções atendam a ambos, elas não podem exibir textos densos. Caso o orador tenha de efetuar leituras, ele precisa providenciar o registro do conteúdo em papel para ser lido. A opção por projetar diversos parágrafos por meio de uma tela, além de tornar o conteúdo desestimulante ao público, revela a falta de preparo do orador.

Sugerimos que, ao preparar as projeções, os tópicos sejam os mais breves e enxutos possíveis. Preferencialmente, uma síntese reduzida a palavras e imagens. Telas limpas facilitam a

atenção da plateia e permitem que o orador foque sua atenção apenas no desenvolvimento oral do assunto ao invés de ter de também preocupar-se com uma leitura do texto pronto.

A regra para uma apresentação qualificada em *Powerpoint* chama-se simplicidade e objetividade. Um estudo da Universidade de Washington sobre a produção de apresentações em *Powerpoint* constatou que os painelistas usam em média 40 palavras a cada tela, enquanto o ideal é que se faça uso de tópicos breves, ou apenas de uma palavra a cada tópico. Portanto, quanto mais dados e informações uma tela contiver, menor a possibilidade de a plateia reter informações.

Inclusive, tendemos a reproduzir, na composição dos *slides*, aquela forma mais rascunhada de estruturar esquemas de informações. Podemos até fazer uso dessa forma para planejar o conteúdo da fala, mas não para compor os slides.

Ao planejar suas projeções, faça, então, uso de palavras-chave que permitirão discorrer sobre o assunto, e, no caso de frases, imagine que está criando *slogans* publicitários: redija pequenas frases carregadas de simbolismo e informação.

Além disso, considere o valioso poder das imagens. A máxima popular de que “uma imagem vale por mil palavras” não se firmou no imaginário coletivo por acaso. Segundo um estudo da Universidade da Califórnia, a retenção da informação quando agregada a imagens chega a aumentar em até 65% por conta do uso dos recursos multissensoriais. Gráficos e dados comparativos igualmente facilitam a compreensão dos assuntos. Um bom exemplo é a palestra de Al Gore transformada em documentário – *An Inconvenient Truth* (Uma Verdade Inconveniente), vencedor do Oscar de melhor documentário em 2007. O documentário tratava de mudanças climáticas por meio de inúmeros gráficos, sendo o do aquecimento global o mais tocante, principalmente porque Gore chegou a recorrer a uma escada para atingir o topo do gráfico.

falar como se escreve, ou vai parecer artificial. Você até pode escrever o que irá dizer, mas escreva como se estivesse falando. Erros gramaticais como os de concordância verbal – por exemplo: iniciar uma frase no plural e fechar no singular – passam uma impressão de amadorismo e podem empobrecer a apresentação.

Mesmo em apresentações lidas, alguns gestos podem ser agregados ao texto para dar-lhe mais fluidez. Mantenha o material a certa altura do peito para que a leitura seja confortável e para que o papel não tape seu rosto em relação à linha de visão dos que ocupam as primeiras fileiras do auditório. Para facilitar a visualização do texto, use letras com tamanho 14 e espaçamento duplo entrelinhas. Separe com barras as frases que exigem maior espaçamento para a respiração. Está técnica facilita a visualização do conjunto da frase. Você também pode salientar as tônicas, isto é, os momentos de se aumentar o tom, e indicar com símbolos os trechos que você quer envolver com um “certo ar de suspense”. Como já foi orientado, exercite a leitura diante do espelho para facilitar a autocorreção.

Evite decorar a apresentação. Textos decorados tendem a tornar mecânica e artificial a apresentação e, na eventualidade de esquecimento, a retomada da leitura pode ser demorada. Para os eventos formais, reserve, no cabeçalho do texto, um espaço para que você possa acrescentar os nomes de autoridades e convidados que ainda não foram confirmados, ou das autoridades que eventualmente possam enviar representantes ao evento. Outro cuidado importante diz respeito a preparar o texto com antecedência de no mínimo 24 horas. Um texto “adormecido” sempre será enriquecido ao amanhecer, quando uma nova leitura será capaz de dar o polimento apropriado a cada afirmativa. Leia-o em voz alta, como em um ensaio, e aproveite para retocar detalhes.

Por fim, fica a dica: quando se está diante de uma plateia, cada segundo parece uma eternidade, por isso os discursos lidos devem ser menores do que os preparados ou improvisados.

3.6.2 - Apresentações preparadas

Outra possibilidade de fala para uma plateia é o orador preparar a apresentação e fazê-la ao

mesmo tempo com e sem a utilização de material de apoio. Neste caso, a abordagem dos conteúdos nem será exposta por uma leitura absoluta nem por um improviso espontâneo. O orador estuda o assunto, separa tópicos – expondo-os ou não em *powerpoint* – a fim de dar uma diretriz lógica à sua abordagem.

Para esta possibilidade de apresentação, sugerimos que se faça uso dos passos de preparação da apresentação anteriormente abordados, das estratégias persuasivas e das demais recomendações especificadas por esta publicação. A aplicação destas sugestões permitirá o afloramento da espontaneidade e fará de sua apresentação uma peça agradável à audiência.

O roteiro de preparação de uma apresentação preparada é o mesmo seguido para estruturar uma apresentação escrita. A diferença é que os conteúdos serão condensados em tópicos, e não em textos. Analisaremos, mais adiante, outros recursos possíveis para este tipo de apresentação.

3.6.3 - Falando de improviso

Talvez este seja o maior desafio de quem fala ou pretende falar em público. Em um instante, o indivíduo é convidado a trocar a plateia pelo palco. O nervosismo pode ser iminente, mas a inovação e a criatividade, agregadas à bagagem cultural e a experiências anteriores, podem vir ancorar esta apresentação não programada. Às vezes, ela se torna até mais genial porque o orador se vê na necessidade de ativar certa “presença de espírito” para compensar a falta de planejamento; mas, outras vezes, a apresentação improvisada pode ser um tédio para o ouvinte, que vai ter de assistir a uma fala de quem foi “pego na contramão” e que não faz a menor ideia do que dizer.

Em ambos os casos, não se faz um discurso de improviso inventando algo novo, normalmente a pessoa aborda temas e fatos que já constam em sua bagagem de saberes. A diferença é que, no improviso, a pessoa não prepara o assunto para a apresentação. Falar de improviso é, então, arranjar as ideias na mente e compartilhá-las com o público em um instante de minutos ou segundos. O acúmulo de práticas em discursos

Anexo 2 - Receita para se tornar um bom orador

Ingredientes:

Reúna uma boa dose de autoconfiança, uma colher de humildade, uma xícara de expressões corporais acrescida de boa voz. Riqueza de vocabulário a gosto e uma colher de fermento do entusiasmo.

Preparo:

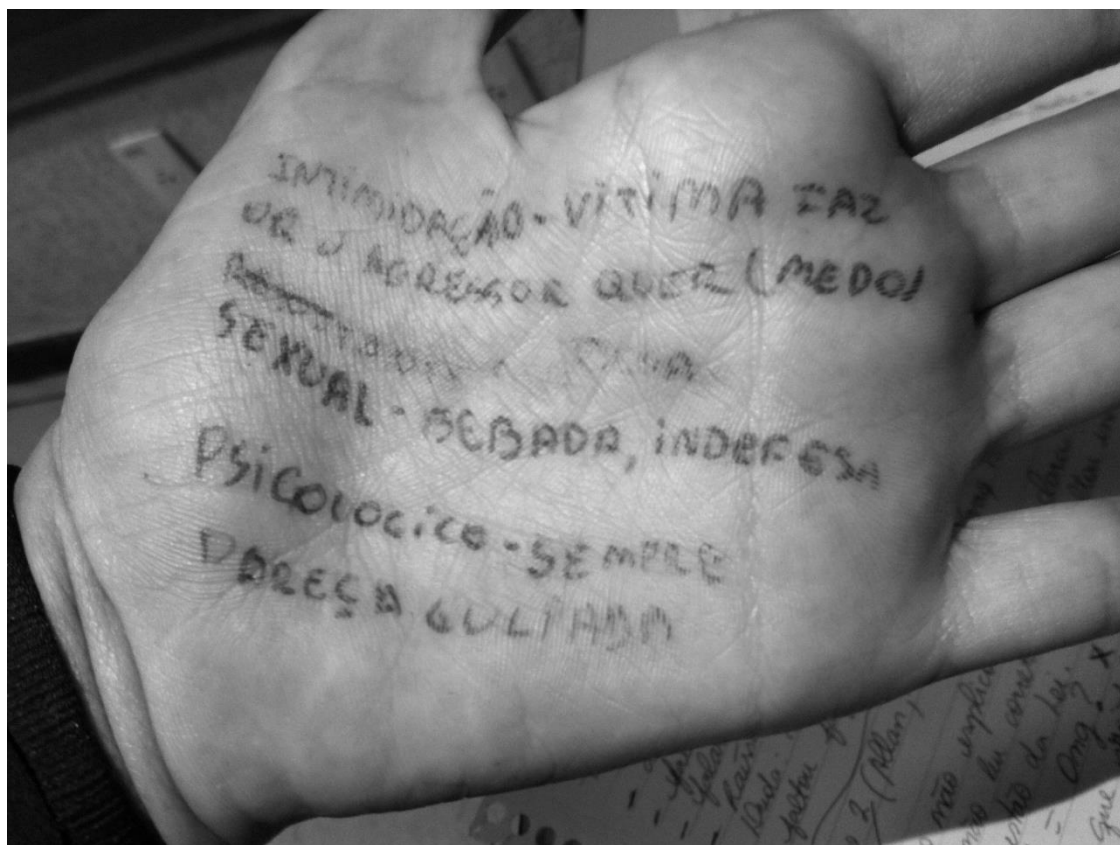
Bata a humildade com a expressão corporal e em seguida misture a simpatia pessoal. Adicione uma pitada de assuntos paralelos interessantes. Coloque postura em todas as fases do preparo e

finalmente adicione o entusiasmo. Unte a forma com bastante expressividade e sabedoria. Deixe crescer sem se descuidar um único instante. Regule a temperatura do auditório, mantendo-a em nível elevado. Cubra tudo com caldo de expectativa. Doure tudo no calor da plateia e saboreie o resultado.

(autor desconhecido)

Fonte: MACIEL, Joel Adriano e OLIVEIRA, Paulo Ricardo de. Dicção e oratória: comunicação de alto impacto. Organização de Elisiane da Silva e Jolie de Castro Coelho. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

Anexo D – Fotos e anotações dos alunos



A canadense **Rehtaeh Parsons**, 17 anos, do estado de Nova Scotia, se enforcou em abril de 2013, por não suportar o sofrimento causado pelo cyberbullying que sofria. Dois anos antes de tirar a própria vida, Rehtaeh havia sido abusada sexualmente por quatro jovens que fotografaram o episódio e postaram imagens nas redes sociais. O assunto rapidamente ganhou os corredores da escola da jovem, Cole Harbour District High School, onde ela começou a ser xingada e a receber ameaças.

► O pequeno Jon Carmichael, 13 anos, sempre sofreu bullying dos chamados "valentões da sala". Por ser baixo e magro, o americano da cidade de Cleburne, no Texas, já foi colocado diversas vezes na lata de lixo da escola Loftin Middle School. Um de seus colegas de sala, Chris Montelongo, disse que as agressões não passavam de brincadeiras com a vítima e que, no fundo, todos o consideravam um amigo. Em março de 2010, Carmichael se enforcou no celeiro de seus pais.

▶ O americano **Jamey Rodemeyer**, de 14 anos, de Amherst, Nova York, publicou um vídeo a favor da comunidade LGBT em sua conta do Youtube, no mês de maio de 2011. Em setembro, ele tirou a própria vida, após sofrer diversos insultos na escola Heim Middle School, onde estudava, e na internet. Homossexual assumido, Rodemeyer falava na gravação que os demais adolescentes gays deveriam assumir suas opções sexuais e buscar o apoio um dos outros. Após a sua morte, diversos internautas demonstraram simpatia e apoio pela causa defendida por ele.

► Um juiz de Ohio, nos EUA, ordenou que **Edmond Aviv**, 62 anos, fosse condenado a 15 anos de prisão e ficasse por cinco horas em uma esquina movimentada segurando um cartaz que dizia que ele era uma pessoa intolerante, que faz bullying com crianças, é intolerante a todos aqueles diferentes dele mesmo. Isso porque ele teria xingado a vizinha de “mamãe macaca”, cuspido em sua cara e teria passado fezes de cachorro na rampa da casa, carro e janela. **Sandra Prugh**, a vizinha, disse sofrer bullying do homem há 15 anos. Ela é mãe adotiva de dois adultos com paralisia cerebral e epilepsia, seu marido tem demência e seu filho tem paralisia.

Depressão

A depressão é uma doença da mente que é caracterizada em um estado que o humor fica deprimido e tem como sintomas o desânimo, a ansiedade e uma tristeza profunda. Uma das causas da depressão é o bullying, pois que a vítima se sente deprimida e acaba se isolando ou até mesmo praticando o suicídio.

Baixo autoestima

A baixa autoestima ela começa por causa de um exemplo apelido uma pessoa com baixa autoestima desenvolve o que sente e nas escolas que faz no dia a dia uma das características é que a vítima tem baixo rendimento e não cria metas para sua vida.

ART. 5º → escolas, clubes, utilizar medidas de prevenção, conscientização e combate ao bullying.

ART. 6º → Deve produzir relatórios de ocorrências.

Verbal: Apelar, xingar, insultar, zoar

Sexual: Assediar, induzir ou abusar

Moral: Difamar, disseminar rumores, caluniar

Social: Excluir alguém de um grupo por determinados motivos.

Psicológico: Ignorar, excluir, isolar, perseguir, ameaçar, assustar

MATERIAL: mexer em algum material que não lhe pertence

→ Bullying Indireto

É mais praticado pelas meninas que utilizam, sobretudo as atitudes morais como espalhar fofocas, inventar mentiras, criticar o modo de vestir, entre outras atitudes que tem como objetivo levar a vítima ao isolamento social.

- praticado mais pelas meninas
- força a vítima ao isolamento social
- espalha comentários maldosos sobre a vítima.
- critica maneira de vestir ou outros aspectos físicos.

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões físicas, verbais ou intencionais feitas de maneira repetitiva por um ou mais alunos contra seus colegas. O bullying pode trazer consequências para a saúde social e mental das pessoas. Essas consequências podem ser fatais, e que muitas pessoas consideram como uma simples brincadeira inofensiva ou um apelido que faz parte da adolescência; uma das consequências é o suicídio que é causado principalmente pela dificuldade de relacionamento social e ^{sexual} no desenvolvimento, causando tristeza, depressão e que acaba levando ao suicídio.

Além das consequências imediatas, o problema causado por essa forma de violência é que não sabemos o quão mal faz o bullying a longo prazo – pelo menos não sabíamos. Pesquisas recentes têm revelado que ele é mais que uma parte infeliz do crescimento. Ele pode causar mudanças a longo prazo no cérebro que leva a déficits cognitivos e emocionais tão graves quanto os danos causados pelo abuso sexual de crianças.

Ser intimidado é uma experiência estressante. As vítimas de bullying muitas vezes lutam contra ansiedade, depressão, baixa autoestima e abuso de drogas – algo que se estende até a idade adulta.

Acontece que muitas mudanças de longo prazo para o cérebro podem estar por trás desses problemas comportamentais. O bullying pode deixar uma marca duradoura no cérebro em desenvolvimento, e a neurociência está começando a mostrar como são devastadoras e persistentes as cicatrizes que isso pode causar.

- “bully” significa valentão, fortão/^{consequentemente o bullying é} praticado por aquele que se sente melhor/menor
 - Todo ato violento seja física ou psicologicamente praticado com frequência e com o objetivo de magoar a pessoa.
 - Pode ser praticado em qualquer ambiente como escolas, clubes ou até mesmo em casa
- ^{ênfasis}
Assunto que está se valorizando e latindo + ficando
principalmente em escolas.

É uma situação que se caracteriza por agressões físicas ou verbais, por uma ou mais indivíduos sobre uma pessoa que não tem a capacidade de se defender, ou por medo, intimidação.

O Bullying tem origem na palavra inglesa “Bully” que significa valentão, Brigão

Art 12. Constituído os objetivos do programa
cita do art 10

- | | |
|---|---|
| I - Prevenir e combater | II - Capacitar eqp pedagógicas e docentes para prevenção, orientação e implementação de ações |
| III - Campanhas de conscientização | IV - Instrução e orientação aos familiares |
| V - Assistência Psicológica, Social e Jurídica | VI - Integrar os pais de comunicação com as escolas e a sociedade |
| VII - Promover cidadania, respeito e capacidade | VIII - Evitar pueril agressores |

Sem título

Alguns tipos de violência são: Física, Verbal, psicológica e social.

A física consiste na vítima ser agredida fisicamente por seu agressor, que pode causar danos tanto físicos quanto morais ao agredido.

A agressão verbal consiste em xingamentos, insultos e apelidos que desprezam a vítima, exaltando seus defeitos e aspectos físicos negativos, e é a forma de agressão mais praticada.

A violência psicológica consiste em toda forma de maltrato, onde o agressor manipula a vítima emocionalmente, através de chantagens e ameaças que levam à destruição da auto estima e ocorre mais entre as garotas.

A violência social ocorre de uma maneira indireta, através de boatos, rumores, insultos e atitudes de ignorar a vítima.

Nesse inclui a violência racial, religiosa e discriminação sobre gêneros e minorias.

CONCLUSÃO

Com esse trabalho podemos concluir que o bullying começa com apenas uma pequena brincadeira ou um simples insulto mas que pode se transformar em algo muito sério, levando a vítima a sofrer vários danos físicos e psicológicos que pode levar pro resto da vida e até na fase adulta ainda levar algumas características decorrentes do bullying como a baixa auto estima, a falta de confiança, a dificuldade de se fazer novas amizades, etc. O bullying deve ser tratado como algo sério que pode levar muitas consequências para a vítima como problemas de saúde e em casos mais fortes a depressão e o suicídio. Agradecemos a todos por presenciar nossa apresentação, alguma dúvida ou comentário que gostariam de fazer?

Agressores:

- eles podem ter vindo situações de violência como por exemplo abuso sexual ou físico e por isso começa a usar o bullying como um modo de reatância.
- experiências abusivas de jogos ou abuso de drogas e álcool
- família estruturada
- são geralmente do gênero masculino entre os 11 e 15 anos, são impulsivos, inseguros e manipuladores, agressivos
- não conseguem se relacionar e apresentam um baixo rendimento no escolar.
- três tipos de agressores: intimidadores (+ agressivos e líderes)
- intimidadores (um modo de reatar a vítima e por isso tem o poder de oprimir) e os espectadores (o que vê a mas não faz nada)

Vítimas:

- idade inferior dos agressores
- baixa auto-estima
- a maior parte das vítimas são raposas e costumam ser vítimas por causa da sua aparência física
- são geralmente tímidos
- sente vontade de ficar em casa
- choro frequente
- depressão

Anexo E – Cartilha distribuída aos alunos

**CONTE ATÉ DEZ.
SEMPRE VENCE QUEM
LUTA PELA PAZ. A ATITUDE.**

PAZ. ESSA É
A ATITUDE.

Acesse cmu.gov.br/contate10
Conheça a campanha, o game, as ações
educativas e muito mais. Opere, apoe, supere, participe.

Sarah Meneses
Campanha Mundial
de Junho em 2012

Julier Cigano
Campanha Mundial
de Junho em 2012

Anderson Silva
Campanha Mundial
de Junho em 2012

Leandro Guilherme
Campanha Mundial
de Junho em 2012

Reação:
MP
ENASP

Parceiro:
CNU
BRASIL
SINEP/MG

**Quando um não quer,
dois não brigam,
embora muitos possam apanhar
se nada for feito.**

**Contudo, basta que um só indivíduo
denuncie a violência e busque a PAZ
para que esta possa se alastrar.**

**Faça a sua parte que a PAZ
é altamente contagiante!**

**Campanha
antibullying**

SINEP/MG
SINDICATO DAS ESCOLAS
PARTICULARES DE MINAS GERAIS

**ESCOLA
LEGAL**
2016

Você certamente já ouviu falar em **Bullying**, no entanto, graves equívocos estão sendo cometidos em relação ao problema. O que tem comprometido o entendimento, os encaminhamentos e os procedimentos. Sua escola está preparada para enfrentar o **Bullying**?

Bullying no Ambiente Escolar

O **bullying** é um fenômeno que cresce de forma intensa e preocupa as escolas e os seus profissionais. Assusta os alunos e seus familiares, bem como as autoridades e a sociedade de uma forma geral. Seus efeitos negativos comprometem o processo de aprendizagem e de socialização e, sobretudo, a saúde mental de muitos estudantes que suportam calados as diversas formas de abusos a que são submetidos. Apelo humilhante, ameaça, perseguição, zombaria, calúnia, difamação, tanto no mundo real quanto no virtual são algumas formas de ataques **bullying**.

A escola e a família podem desenvolver estratégias preventivas.

Como Educar Melhor

Educar num mundo em constante transformação é um grande desafio. A família ausente, a falta de limites, a permissividade, a intolerância, o preconceito, a insensibilidade, são fatores desencadeantes de conflitos, agressividade, violência.

Cyberbullying: a escola deve orientar os jovens para a convivência digital

A ausência de orientação para o uso ético e responsável das novas tecnologias tem colaborado para o aumento de abusos e atos infracionais praticados por crianças e adolescentes, no mundo virtual com consequências drásticas na vida real.

Estratégias psicopedagógicas de educação para a paz

A crise ou ausência de valores humanos tem conduzido o homem ao caminho da intolerância, do preconceito, do desrespeito, da violência. Neste contexto, a educação para a paz tem emergido como sentido da humanidade e da finalidade da educação. Desenvolver estratégias psicopedagógicas que envolvam a comunidade escolar é iniciativa imprescindível para o caminho da paz.

O que é o Bullying?

Bullying é um termo que define agressões no meio escolar e em outros ambientes comunitários. Trata-se de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s) causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Palavra de origem inglesa, o **Bullying** define a vontade consciente e deliberada de maltratar outra pessoa e colocá-la sob pressão.

As consequências do **Bullying** são graves e podem ocasionar problemas mentais, psicossociais e até fomentar outras ações violentas.

Principais formas de Bullying

VIRTUAL, também chamado de **Cyberbullying**: insultar, discriminar, difamar, humilhar, ofender por meio da internet ou aparelhos celulares.

SEXUAL: abusar, assediar, insinuar, violentar sexualmente.

PSICOLÓGICO: intimidar, ameaçar, perseguir, ignorar, aterrorizar, excluir, humilhar.

MATERIAL: roubar, destruir pertences materiais e pessoais.

MORAL: difamar, caluniar, discriminar, tyrantizar.

FÍSICO: bater, chutar, beliscar, ferir, empurrar, agredir.

VERBAL: apelar, zombar, insultar.





RECONHECENDO O PROBLEMA E OS ENVOLVIDOS

Professores, inspetores e diretores devem acompanhar atentamente os hábitos dos alunos durante as aulas e o intervalo. Já, os pais, precisam prestar atenção nos momentos pré e pós-aula para observar o comportamento do filho. Reconhecer a existência do problema é o primeiro passo para começar a resolvê-lo

OS ENVOLVIDOS

Uma característica peculiar do *bullying* é a proximidade entre o alvo (a vítima) e o autor (o agressor), que geralmente estudam na mesma sala de aula ou moram no mesmo bairro. Em função disso, muitas pessoas subestimam o fato, encarando-o como uma brincadeira desprezível. Mas o *bullying* excede o limite dos conflitos naturais entre crianças e adolescentes e pode ser notado pelo comportamento de cada um dos envolvidos no problema

AS VÍTIMAS

A maioria dos alvos do *Bullying* são aqueles alunos considerados pela turma como diferentes ou "esquisitos". São tímidos, retraídos, passivos, ansiosos, temerosos, não conseguem se defender dos ataques, têm dificuldade de expressão e de relacionamento. Além dessas, as diferenças de raça, religião, opção sexual, desenvolvimento escolar, sotaque, maneira de ser e de se vestir são características comuns às vítimas. O aspecto físico mais frágil, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade e irritação também traçam o perfil dos que sofrem o *Bullying*.

SINAIS DE QUEM TEM SIDO ALVO DE BULLYING

- * apresenta baixo rendimento escolar;
- * finge estar doente para faltar à aula;
- * sente-se mal perto da hora de sair de casa;
- * volta da escola com roupas ou livros rasgados;
- * tem alterações extremas de humor;
- * aparece com hematomas e ferimentos após a aula;
- * tenta se proteger colocando face, abridores de lata ou garrafa na bolsa.

CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS

Falta de amigos, perda da confiança, sente-se inseguro e infeliz. Tem um conceito de si muito deficiente e uma imagem bastante mal, especialmente em relação à sua competência acadêmica, sua conduta e aparência física.

ATENÇÃO NA LINGUAGEM CORPORAL

A vítima do *Bullying* anda com ombros encurvados, de cabeça baixa, não olha nos olhos das pessoas e sempre se afasta das outras crianças, preferindo a companhia dos adultos.

OS AGRESSORES

Também conhecido como *Bullies*, os agressores são prepotentes, arrogantes e estão sempre metidos em confusões e desentendimentos. Utilizam várias formas de maus-tratos para tornar-se populares, dentre elas as "zoações", os apelidos pejorativos, expressões de menosprezo e outras formas de ataques, inclusive físicos.

SINAIS DE QUEM TEM REALIZADO BULLYING

- * regressam da escola com as roupas amarruchadas e com ar de superioridade;
- * apresentam atitude hostil e desafiante com os pais e irmãos e podem chegar a atemorizar-lhes, conforme a idade e a força física;
- * são convincentes em sair-se de "situações difíceis";
- * exteriorizam ou tentam exteriorizar sua autoridade sobre alguém;
- * portam objetos ou dinheiro que não justificam.

CONSEQUÊNCIAS PARA O AGRESSOR

Legítima a violência como forma de obter uma boa imagem de si. Permanece egocêntrico e incapaz de apresentar sensibilidade moral com a dor dos outros..

TESTEMUNHAS

As testemunhas são pessoas que não sofrem nem praticam *Bullying*, mas convivem diariamente com o problema e se omitem por medo e insegurança. São representadas pelos alunos que sabem de tudo, presenciaram muitas vezes o abuso, mas se sentem ameaçados, porque, se delatarem o autor poderão se tornar a vítima também. No entanto, agindo assim elas se tornam cúmplices.

Companhia
antibullying

CAMPANHA ANTI-BULLYING SINEP/MG

O SINEP/MG entende que a crise ou ausência de valores humanos tem conduzido o homem ao caminho da intolerância, do preconceito, do desrespeito, da violência. Neste contexto, a educação para a paz tem emergido como sentido da humanidade e da finalidade da educação. Desenvolver estratégias psicopedagógicas que envolvam a comunidade escolar é iniciativa imprescindível para o caminho da paz.

Combater o bullying é transformar o ambiente da escola num ambiente cooperativo.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A ESCOLA

- * estar com os alunos nos recreios - brincando, organizando brincadeiras, conversando - são estratégias de estabelecer com eles relações de confiança e ao mesmo tempo permitir que se engajem em atividades para superação da necessidade de "mexer com os outros".
- * capacitação dos professores e funcionários para melhorar o ambiente escolar: reuniões de estudos sobre o problema com especialistas que possam discutir como prevenir e como formar um ambiente em que todos possam se responsabilizar pelas ações.
- * plano de ação com os pais: devem ser informados e convidados a participar do programa: os pais precisam de reuniões em que possam saber como educar seus filhos em tempos diferentes como esse que vivemos. É preciso planejar dinâmicas de sensibilização em que os pais possam se sentir acolhidos e motivados a trabalhar outros valores com seus filhos, que não a fama, a virilidade, o dinheiro, etc.
- * providenciar apoio e proteção para as vítimas, ouvindo-as e colocando-se à disposição para que possam, juntos, resolver os problemas.

MEDIDAS APLICADAS EM SALA DE AULA

- * estabelecer, coletivamente, regras contra o bullying, a partir de um diagnóstico dos maiores problemas que a turma enfrenta. Buscar soluções conjuntas para esses problemas e estimular o debate em sala de aula sobre o tema.
- * apurar possíveis casos de bullying e, em caso de constatação do agressor, encaminhar para a direção aplicar as penalidades previstas no Regimento Interno da Instituição, sempre observando o caráter educativo e pedagógico que uma punição deve conter.
- * promover assembleias e avaliações periódicas sobre o que lere as relações de respeito, no cotidiano da escola.
- * aplicar metodologias para as diferentes aulas: que levem em conta o interesse do aluno, o que ele já sabe e a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos, para que possam se conhecer e aprender a conviver, na relação entre pares.

MEDIDAS APLICADAS INDIVIDUALMENTE

- * conversa do professor ou do mediador com a vítima: O que podemos fazer para resolver essa situação? O que posso fazer para ajudar? O que gostaria que o seu agressor fizesse por você?
- * conversa do professor ou do mediador com o autor: O que você pode fazer para que isso não aconteça mais? Como você poderá reparar seu erro, de desrespeitar o colega?
- * conversa do diretor da escola: Como propor medidas em que a ética (e suas relações, ou seja, os conflitos interpessoais) seja uma questão importante a ser vista nas aulas?
- * reunião com os pais das vítimas e dos autores, separadamente: Como podemos ajudar a resolver o problema?

É CRIME

As práticas características do *Bullying*, tais como difamar, agredir e outras ações violentas, quando praticadas por adultos, ou seja, maiores de 18 (dezoito) anos de idade, constituem-se crimes, não só no nosso ordenamento jurídico, mas em vários outros. Como já ressaltado, tais condutas, quando praticadas por crianças e adolescentes serão consideradas ato infracional".

DENUNCIE

Inicialmente os casos de *Bullying* devem ser resolvidos na escola, por meio de ações pedagógicas. Dependendo da gravidade do caso, deve-se encaminhá-lo diretamente ao Conselho Tutelar. Nos casos de maior gravidade, como por exemplo, lesão corporal, calúnia, injúria ou difamação, o caso deve ser levado também ao conhecimento da autoridade policial. A escola poderá ser responsabilizada por omissão, caso não tome as providências cabíveis. No Brasil, alguns casos foram julgados pela justiça com responsabilização dos agressores e tutores, inclusive com pagamento de indenização.

COMBATE E PREVENÇÃO

A família, a escola e a comunidade são grandes responsáveis pelo combate e prevenção ao *Bullying*. Algumas ações são decisivas para que esse mal seja eliminado:

- implantar regras anti-bullying envolvendo os alunos, professores, funcionários, pais e a justiça;
- mobilizar toda a comunidade escolar para uma campanha permanente em prol de uma cultura de paz e respeito às diferenças;
- quebrar o silêncio;
- identificar e denunciar o agressor;
- encaminhar para autoridade e serviços de apoio.

Essas dicas apontam caminhos para resolver o problema, mas é preciso que o assunto seja cada vez mais discutido para ser entendido. Crianças e adolescentes devem vivenciar ambientes saudáveis, para que sejam adultos capazes de compreender o valor e a importância da palavra RESPEITO.

Fonte: *Cartilha Bullying da Alameda Ventura e do MISSP*

Anexo F – Quadro

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶

<i>Domínios sociais de comunicação</i> <i>Aspectos tipológicos</i> Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) <u>exposição oral</u> <u>seminário</u> conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51 e 52