



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**

Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900

Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br

www.profletrasuefs.wordpress.com

CACILDA SILVA OLIVEIRA CARNEIRO

**ESCUA ATIVA DE DEPOIMENTOS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

FEIRA DE SANTANA

2016

CACILDA SILVA OLIVEIRA CARNEIRO

**ESCUITA ATIVA DE DEPOIMENTOS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda.

FEIRA DE SANTANA

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

CACILDA SILVA OLIVEIRA CARNEIRO

ESCUTA ATIVA DE DEPOIMENTOS:

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA ORAL**

Dissertação de Mestrado Profissional aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Silvana S. de Farias Araujo
PPGEL/UEFS

Prof^a. Dr^a. Zenaide de O. Novais Carneiro
PROFLETRAS/UEFS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda
PROFLETRAS/UEFS

Feira de Santana, 12 de Dezembro de 2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado – UEFS

Carneiro, Cacilda Silva Oliveira
C322 Escuta ativa de depoimentos : uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral / Cacilda Silva Oliveira Carneiro. – Feira de Santana, 2016.
166 f.: il.

Orientadora: Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, 2016.

1. Competência comunicativa. 2. Oralidade. 3. Escuta ativa. 4. Proposta pedagógica. I. Lacerda, Mariana Fagundes de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 374:800.855

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a forma mais simples de externar o sentimento de carinho àqueles que tornam nossa caminhada mais leve e agradável.

À Deus, por me sustentar em todos os momentos da vida!

À minha família, representada na figura dos meus pais, Emilson e Ângela, pelo incentivo transmitido em pequenos e importantes gestos.

A Edvaldo, meu esposo, pela paciência, por seu companherismo e, sobretudo, pelo estímulo cotidiano.

Aos meus filhos, Euler e Clara, pelo carinho ofertado de forma tão natural que faz morar mim, o desejo de continuar a batalha, a fim de proporcionar-lhes um melhor futuro.

Obrigada também a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda, que, mesmo vivendo a dádiva da maternidade, não se esquivou da responsabilidade de orientar-me: a sua parceria foi indispensável. Agradeço pela paciência, pelas sugestões e incentivos durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço imensamente a Nalva, a Ilka, a Wily e a Val pelas trocas recíprocas de experiências, tão necessárias ao meu crescimento profissional e, principalmente, pela amizade sincera.

Às professoras Dr.^a. Zenaide Novaes e Dr.^a. Silvana Araujo pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

A todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nessa jornada geminando apoio e sugestões.

Agradeço, ainda, à CAPES, pelo suporte financeiro, tão necessário ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao pensarmos esse "por-fazer" do ensino do oral, chegamos à conclusão de que seu ensino somente ganhará alguma relevância a partir da emergência de um paradigma diferente desse economicamente assimilado e manipulado pela indústria do livro didático, numa visão mais contemporânea de ensino, que aposte na autoria do educador e insira-o nesse contexto de "faça-você-mesmo" que as novas tecnologias e as novas práticas de linguagem estão possibilitando (BELINTANE, 2000, p.4).

RESUMO

Esta proposta de intervenção pedagógica é produto do Trabalho de Conclusão de Curso realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Consiste na aplicação de atividades de escuta de depoimentos formais e informais, a fim de promover reflexões sobre a língua, colaborando para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, tão necessária à prática social efetiva do indivíduo. Essas reflexões passam também por atividades de retextualização, discutindo temas como diversidade linguística e relações entre fala e escrita, numa abordagem que representa um avanço, quando se consideram as orientações trazidas pelos livros didáticos. A proposição em questão se fundamenta na concepção de língua interativa, contrária à abordagem da oralidade em sala de aula como pretexto para a prática de leitura e escrita. Nesse sentido, o aporte teórico vem de estudos dos PCN (1997), (1998); Marcuschi (1997, 2005a, 2005b); Marcuschi e Dionísio (2007); Dolz; Schneuwly (2004); Bentes (2010); BRASIL (1997, 1998); Oliveira (2012); Bortoni-Ricardo (2004), Bronckart, (2003); Machado (2007). A sequência didática (SD) foi aplicada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Domingos, Bahia, no período de dois meses, totalizando 26h/aulas. O material obtido na SD e analisado nesta dissertação trata-se de áudios, vídeos e retextualizações, obtidos dos sujeitos da pesquisa. Os resultados da intervenção apontam que o trabalho com a oralidade em sala de aula, a partir da escuta ativa de textos é produtivo e que a escolha do gênero depoimento despertou o interesse e desenvolveu a criatividade dos alunos, ficando evidente, em suas produções, seu avanço no que diz respeito à competência oral. Acredita-se que, aplicada em maior espaço de tempo, a SD daria resultados ainda mais significativos. O material da pesquisa fica disponível em um repositório para quem tenha interesse nas discussões sobre ensino de oralidade e se preocupe com o desenvolvimento da competência oral de seus alunos. A ideia é que a proposta aqui apresentada some-se a outras propostas de ensino de oralidade, mais especificamente, e de ensino de língua materna, de maneira mais ampla, tendo em vista a melhoria da Educação Básica e da qualidade de vida dos alunos, ampliando-lhes a competência comunicativa e tornando-os, com isso, capazes de movimentar-se, sem maiores dificuldades, dentro da sociedade, dominando os recursos e mecanismos da língua, compreendendo os significados e sentidos que chegam até ela.

PALAVRAS-CHAVE: Competência comunicativa. Oralidade. Escuta ativa. Depoimento. Retextualização.

ABSTRACT

This educational intervention proposal is the product of Course Completion performed in the scope of the Professional Master of Arts (PROFLETRAS) of the State University of Feira de Santana (UEFS). It consists of applying listening activities of formal and informal testimonials in order to promote reflection on the language and contribute to the development of oral communication skills of the students, so necessary for the socio-affective practice of the individual. These reflections also undergo retextualization activities, they discuss themes such as linguistic diversity and the relations between speech and writing in an approach that represents an improvement when considering the guidelines introduced by the textbooks. The proposal in question is based on the design of interactive language - dialogue space that enables social practice of all kinds of acts - contrary to the approach of orality in the classroom as an excuse to practice reading and writing Marcuschi (1997, 2005a , 2005b); Marcuschi and Dionísio (2007); Dolz; Schneuwly (2004); Bentes (2010); BRAZIL (1997, 1998); Oliveira (2012); Bortoni-Ricardo (2004), Bronckart (2003); Machado (2007). The didactic sequence (DS) - structured in modules - was applied to a group of 6th grade of elementary level from a public school of São Domingos in the state of Bahia, during the period of two months, totalizing 26h/classes. The material obtained in the DS and analyzed in this work - audio, video and written texts – were obtained from the study subjects. The results of the intervention point that working with oral communication in the classroom, from the active listening texts, is productive and that the choice of testimony genre sparked interest and developed the creativity of students, becoming apparent in their productions, their progress regarding the oral competence. It is believed that if the DS were applied in greater time it would give more significant results. The research material is available in a repository for those who are interested in the discussions on the teaching of orality and concerned about the development of the oral competence of their students. The idea is that the proposal presented here add to other orality teaching proposals specifically, and mother tongue teaching, more broadly, in order to improve basic education and the life quality of students, expanding their communicative competence and making them, therefore, able to move around within the society without difficulty, mastering the resources and language mechanisms, understanding the meanings and senses that come to her.

KEYWORDS: Communicative competence. Orality. Active listening. Testimony. Retextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Prática da oralidade: Ler em voz alta	24
Figura 2	Prática da oralidade: Leitura teatralizada	25
Figura 3	Prática da oralidade: Roda de relatos	25
Figura 4	Prática da oralidade: Debate	26
Figura 5	Possibilidades de retextualização	38
Figura 6	Esquema de sequência didática	49
Figura 7	Gráfico: Interferência no texto fonte	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Módulos didáticos	53
Quadro 2	Atividades de retextualização	56
Quadro 3	Volume de texto produzido	68
Quadro 4	Grupos	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL	17
1.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COM FOCO NA ORALIDADE	17
1.2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA ORALIDADE	23
1.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORAL A PARTIR DA ESCUTA ATIVA DE TEXTOS	30
1.3.1 Fala e escrita e o <i>continuum</i> tipológico	35
1.3.2 A retextualização como ferramenta para reflexão sobre a língua	37
1.4 O DEPOIMENTO COMO MATERIAL DE ESCUTA	40
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	44
2.1 TIPO DE PESQUISA	44
2.2 <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	45
2.3 CONDIÇÕES PARA A INTERVENÇÃO	45
2.4 ASPECTOS ÉTICOS DO PROJETO	46
2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	48
2.6 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	50
2.6.1 Módulos didáticos	53
3 ANÁLISE DE DADOS	56
3.1 RETEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER A LÍNGUA	56
3.1.1 Retextualização: da fala para a escrita	57
3.1.1.1 Atividade 1	57
3.1.1.2 Atividade 2	64
3.2 VOLUME DE TEXTO	67
3.3 VOLUME DE INFORMATIVIDADE	69

3.4 DESENVOLTURA	74
3.5 ADEQUAÇÃO DA FALA À SITUAÇÃO COMUNICATIVA	76
3.5.1 Nos áudios	76
3.5.2 Nos vídeos: Produção final	78
3.6 FENÔMENOS MORFOSSINTÁTICOS E FONÉTICO-FONOLÓGICOS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	92
APÊNDICE A_ PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	93
APÊNDICE B _ QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM: ESTUDANTES	121
APÊNDICE C _ QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM : RESPONSÁVEIS PELOS SUJEITOS	126
APÊNDICE D _ PERFIL DOS SUJEITOS	128
APÊNDICE E _ PERFIL DOS RESPONSÁVEIS PELOS SUJEITOS	132
APÊNDICE F _ FICHA PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO	134
APÊNDICE G _ RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO FINAL	135
APÊNDICE H _ MÓDULO DE APLICAÇÃO DO PROJETO	137
APÊNDICE I _ ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DOS ÁUDIOS	158
ANEXOS	159
ANEXO 1_ TERMO DE ASSENTIMENTO DO ALUNO	160
ANEXO 2_ TERMO DE CONSENTIMENTO DO PAI	162
ANEXO 3_ AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR	164
ANEXO 4 _ DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA	165
ANEXO 5_ CD COM <i>CORPUS</i> CONSTITUÍDO (ENCARTE)	

INTRODUÇÃO

O ser humano é, eminentemente, um ser social. Imbuído em suas atividades diárias, sempre estará à frente de situações comunicativas que lhe exigirão habilidade e versatilidade na sua forma de falar.

Conforme os PCN,

o domínio da língua, oral [...] é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (PCN, 1997, p. 15).

Apesar disso, o ensino da língua falada, ou seja, da oralidade sempre ficou em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Como afirma Marcuschi (2005a), o aspecto macro do ensino brasileiro são as práticas de aprendizagem da leitura e escrita.

A partir da década de 90 do século XX, como tentativa de minimizar problemas no ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997; 1998) vêm orientar a prática pedagógica dos professores. Apontam, entre outros, caminhos que devem ser seguidos no trabalho com a oralidade. O foco, nessa nova orientação, é a formação de usuários competentes, que saibam utilizar os mais diversos estilos da linguagem oral – dos mais formais aos mais informais –, de acordo com a situação comunicativa em questão; propõem os PCN, para tanto, atividades de escuta de textos e reflexão linguística:

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCN, 1997, p. 18-19)

O trabalho com a oralidade pressupõe encarar a fala como uma aliada no processo de conhecimento. O exercício da fala capacita o aluno a argumentar seus pontos de vista e estimula-o a expressar-se, a buscar os sentidos para as coisas que o cercam. Sendo assim, não cabe mais à escola continuar tratando a oralidade como mera figurante nas atividades de leitura e escrita de textos. É preciso torná-la protagonista nesse processo, tão importante, de

inserir os sujeitos nas práticas sociais.

Os professores, todavia, sobretudo por não terem uma formação adequada, enfrentam dificuldades na aplicação das orientações dadas pelos PCN. Os currículos das instituições formadoras de professores de Língua Portuguesa enfatizam o ensino em formas teóricas e descritivas, ou seja, focam na ‘formação beletística da língua’ com reduzido espaço para componentes que instrumentalizem o docente quanto ao que ensinar e suas respectivas práticas de ensino. Nesse contexto, o PROFLETRAS tenciona, justamente, capacitar os professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Os livros didáticos que deveriam embasar-se nos PCN, colaborando com os professores em sua prática educativa, frequentemente não o fazem; nota-se que existe uma grande lacuna no que diz respeito ao trabalho com a oralidade, nos livros didáticos de forma geral.

Tendo isso em vista, nasce o interesse desta pesquisa, a qual tem por finalidade colaborar para um ensino de Língua Portuguesa que atenda às necessidades comunicativas dos alunos. Para tanto, aplicou uma sequência didática (doravante SD) que aborda a oralidade a partir da escuta ativa de depoimentos inventariados nos discursos oral espontâneo e oral formal, os quais objetivaram favorecer reflexões sobre a adequação da língua, a variados contextos comunicativos, a fim de despertar no aluno o interesse pela própria fala, conscientizando-o da gramática da fala, da variação diafásica, das diferenças entre fala e escrita no *continuum* tipológico e da diversidade linguística.

O ponto de partida para essas reflexões foi a retextualização de textos fonte orais para textos meta escritos. Essa escolha apoia-se nos estudos realizados em Marcuschi (2005a), os quais apontam que tal metodologia pode colaborar para a reflexão sobre a língua, ao colocar os sujeitos diante de situações que os fariam interferirem no texto cortando, acrescentando e escolhendo as melhores formas de dizer a mesma coisa. Interessante destacar ainda, nessa atividade, a possibilidade de compreensão, por parte dos alunos, dessas diferenças em um *continuum* entre fala e escrita e suas relações, e não numa visão dicotômica. Nessa perspectiva, afirma-se que a escolha do gênero depoimento não foi aleatória, posto que ele pode ser consolidado nas duas modalidades (oral/escrita) da língua. Com isso, acreditou-se estar criando oportunidades para o melhor desenvolvimento da competência oral.

Dado esse pontapé inicial, as atividades seguintes concentraram-se em escutas de depoimentos formais e informais os quais provocaram discussões que eram enriquecidas pelo conteúdo programado para a aula. Todas as reflexões tencionavam a conscientização dos usos

da língua e, por consequência, o desenvolvimento da competência oral dos sujeitos.

São objetivos deste trabalho em resumo:

- Expor os alunos a práticas efetivas da oralidade em sala de aula, a partir da escuta ativa de depoimentos, representativos do oral espontâneo e do oral formal;
- Aperfeiçoar a competência oral dos alunos, por meio do treino de escuta intensiva, escuta seletiva e escuta para reflexão e produção;
- Apresentar aos alunos, a partir da escuta de depoimentos orais espontâneos e formais, especificidades do português falado, conduzindo-os à reflexão sobre os usos da língua nos diversos contextos comunicativos;
- Refletir sobre a linguagem a partir de discussões sobre a gramática da fala, sobre a variação diafásica, as diferenças entre fala e escrita no *continuum* e a diversidade linguística.
- Levantar com os alunos características genéricas dos depoimentos orais espontâneos e formais;
- Retextualizar depoimentos orais, observando as diferenças entre as duas modalidades, a fim de que percebam que a escrita e a fala se dão num *continuum* e não de modo dicotômico.

Essa proposta enfatiza a necessidade de intervenção do professor nas asserções catalogadas no livro didático, para o ensino da oralidade, as quais são insipientes, e reivindicam do professor ações contundentes para o seu ensino. O professor precisa ser uma espécie de inventor de estratégias, inserir-se no contexto do “faça você mesmo” (BELINTANE, 2000) e criar recursos diferenciados para subsidiar a prática da oralidade em sua sala de aula. Em linhas gerais, deve-se, a partir dessa ideia do faça-você-mesmo-, pesquisar e organizar uma nova técnica para esse trabalho.

A pesquisa de intervenção aqui apresentada fundamenta-se em estudos realizados por Marcuschi (2003, 2005a, 2005b), nos PCN (1997, 1998) e em Schneuwly e Dolz (2004); Bentes (2010); Bortoni-Ricardo (2004), entre outros autores que valorizam o ensino do oral e o consideram fundamental para a efetiva prática social, como Bronckart (2003); Machado (2007); Ferraz e Gonçalves (2015).

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo conta com quatro seções. Na primeira delas, explicita-se o contexto do trabalho com a oralidade em sala de aula, além de conceituar e compreender o processo de competência comunicativa. A segunda seção, apresenta e analisa as propostas do livro didático para o ensino da oralidade. A terceira, traz a proposta da escuta ativa de textos

como meio para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos estudantes; esclarece acerca do *continuum* tipológico estabelecido entre fala e escrita e apresenta a proposta de retextualização como ferramenta para reflexão sobre a língua. Na quarta seção, define-se, contextualiza-se e orienta-se o estudo da proposta desse trabalho, a partir do gênero depoimento o qual possibilita à língua uma concepção interativa.

Em seguida, no segundo capítulo, discorre-se a respeito do percurso metodológico da pesquisa, o qual se apresenta através de uma SD, que se referenda nos estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), com adaptações.

No terceiro e último capítulo que consiste na análise dos dados, observa-se o desempenho dos sujeitos durante a aplicação das atividades, em relação à competência comunicativa oral.

O *corpus* constituído durante a intervenção ficará disponível a pesquisadores/professores interessados na temática aqui tratada (ou outros temas específicos da língua) através de um repositório. Não foi possível, nessa oportunidade – haja vista o prazo imposto para a execução do projeto e a finalização do texto dissertativo - explorar, suficientemente, o material obtido; mas, certamente, contando com um maior espaço de tempo, a SD sugerida alcançaria resultados mais significativos.

Esse trabalho junto aos alunos favorecerá, em alguma medida, a ampliação de sua competência comunicativa oral e, por consequência, proporcionar-lhes-á uma melhor qualidade de vida, uma vez que, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos da língua eles tiverem, melhores serão suas condições de existência sociocultural e melhor será sua movimentação dentro da sociedade.

1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

1.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COM FOCO NA ORALIDADE

Conforme os PCN (1997, p.23), “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. O ser humano possui um complexo sistema de representação de seu pensamento, que se exterioriza a partir da fala. Assim, cabe a ele munir-se dela para compreender e fazer-se compreender diante das ações cotidianas que a sociedade lhe impõe.

A oralidade está impregnada nas relações sociais das pessoas, no dia-a-dia, desde o nascimento, e a acompanha por toda a sua vida. Cada contexto dita que tipo de linguagem deve ser utilizada, e essa possibilidade se dá em decorrência da sua mobilidade e flexibilidade.

Fávero (2005, p. 21) afirma que “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só intencionalmente, mas também de forma organizada”. Sendo assim, torna-se explícito que a atividade da comunicação oral requer habilidades e competências que extrapolam o conhecimento gramatical do falante e exigem interação entre interlocutores, objetivo e lógica do pensamento.

Marcuschi (2005a) expõe a esse respeito:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso. (MARCUSCHI, 2005a, p. 25)

É esse conceito de prática social interativa, para fins comunicativos, que deve ser agregado ao trabalho com a oralidade, considerando a fala como indicativo de manifestações discursivas formais e espontâneas e, portanto, adequadas a cada situação comunicativa.

Para Bentes (2010)

O lugar e o papel das práticas e dos gêneros orais na escola, mais especificamente no Ensino de Língua Portuguesa, são temas que vêm sendo pensados e discutidos por pesquisadores dos diversos campos de estudo, com base em teorias sobre a linguagem desenvolvidas tanto no Brasil quanto no exterior (BENTES, 2010, p.129).

É interessante observar que os PCN (1997), documento norteador das práticas pedagógicas do professor, enfatizam que o ensino da língua portuguesa na escola deve explorar todos os modos em que a língua ocorre nas situações de comunicação, ou seja, a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta. Conforme esse registro, a oralidade assume formas nas situações de comunicação que não são espontâneas nem estão restritas à declamação de poesias e à leitura em voz alta, muito menos à correção dos modos da fala. Poder-se-ia dizer aqui, dessa asserção, que os propósitos sócio comunicativos começam a aflorar também nos discursos oficiais para regimento das práticas pedagógicas da língua.

Contudo, esses estudos ainda não premiaram a efetiva prática pedagógica do professor. Mesmo quando ele, professor, tem a ciência de que a oralidade é essencial no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma série de dúvidas surge em torno de como esse trabalho deve ser perscrutado. Para tanto, é necessário que seja centrado numa “rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos” (PCN, 1997, p. 24). Em vista disso, será lançada a oportunidade de construção do conhecimento através da “troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos” (PCN, 1997, p. 24), e esse exercício ajudará na ampliação, mobilidade e otimização da oralidade do aluno. Ou seja, ampliará sua competência comunicativa.

No que se refere à competência comunicativa, Bortoni-Ricardo (2004) assevera que essa noção originou-se da dicotomia chomskyana de competência e desempenho linguístico. A partir daí, diversos estudiosos ocuparam-se em pesquisar e (re)elaborar conceitos para tal competência. Nesse propósito, Travaglia (2016) a define como a capacidade do usuário da língua produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações de interação comunicativa. Dessa forma, pode ser entendida como a capacidade de utilizar os enunciados da língua em reais situações de comunicação. Ao que se vê, essa capacidade comunicativa é orientada e praticada pela escola. Porém, na maioria das vezes, atrelada ao trabalho com a leitura e a escrita de textos. Embora se tenha consciência de que a competência comunicativa abrange e incorpora outras competências, tais como a gramatical, a sociolinguística e a discursiva, dentre outras, a competência comunicativa que se defende, nesse trabalho, relaciona-se com a competência comunicativa oral, explicitada através de um trabalho que parte da oralidade para, também nela, fazer-se competente. A competência comunicativa (leia-se competência comunicativa oral) “permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 73), ou seja, ao fazer uso da língua, o falante não faz uso apenas de regras; ele se ocupa também de adequar sua língua ao momento que está vivenciando. Por assim pensar, Bortoni

(2004) enfatiza ser papel da escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, a fim de permitir-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. .

De acordo com Bussato (2010, p. 8), “é preciso discutir e entender a oralidade e o que a diferencia da fala corriqueira”. A tomada de consciência dessa situação acarreta uma maior preocupação com as colocações específicas de cada momento e um zelo maior com a seleção vocabular e o modo como registrar o pensamento. Dizendo de outra forma, ao tomar consciência e posse da competência comunicativa oral, o sujeito fará uso adequado desse desempenho comunicativo nas diferentes situações que lhe forem apresentadas.

Sumariamente, “a performance comunicativa, isto é, saber usar as modalidades de língua adequadamente nas diferentes situações que lhe são apresentadas cotidianamente, é o que faz o indivíduo realmente letrado e competente linguisticamente” (MORALES, 2009, p. 11).

Destarte, atina-se que a oralidade requer uma prática cuidadosa, não de aquisição, posto que os estudantes já chegam à escola competentes na sua fala, mas de aperfeiçoamento dessa oralidade, pois a fala costuma ser informal e espontânea, mas ela pode cumprir-se de modo bem organizado:

Oralidade é uma prática de uso da língua na modalidade falada, sendo requerida e usada nos diversos contextos sociais em que se interage por meio da linguagem. Como a fala é adquirida espontaneamente nos meios informais, em geral na comunidade em que se vive (nas famílias, por exemplo), pensa-se, então, que ela não deve ser objeto de ensino. O que justifica “ensinar oralidade” na escola, uma vez que os estudantes já sabem falar, ou “os adolescentes, em geral, já são muito falantes”, conforme muitos professores afirmam? (MARCUSCHI *apud* PERNAMBUCO, 2012, p.52)

Sob essa ótica, Marcuschi (1997) aponta que o tratamento dado à oralidade necessita ser revisto ao se trabalhar com a língua materna, sobretudo nas instituições de ensino:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa a sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma condição, mas de uma postura. (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

À luz dessas concepções, é importante atentar que, ainda conforme os PCN, ao final do Ensino Fundamental II, o estudante precisa estar com as seguintes habilidades desenvolvidas:

- Analisar os procedimentos e os recursos linguísticos utilizados [...] na produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.
- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais [...] de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Demonstrar o domínio da linguagem em situações de interação social e exercício da cidadania. (PCN, 1997, p. 33)

Todavia, essa disposição pedagógica ainda não foi afixada nas escolas. As ações pedagógicas creditam ao trabalho com a oralidade o preparo dos alunos apenas para as atividades escolares de ‘oralização da escrita’ (MARCUSCHI, 1997). Ou seja, desenvolvem atividades que não necessariamente brotam da discussão sobre a fala. Costumam ser atividades que culminam em textos escritos, além daquelas mais voltadas a atividades que proporcionam ao aluno se expressar oralmente, ler em voz alta, corrigir oralmente um exercício, conversar sobre um assunto, ou, ainda, que se produza um gênero oral por escrito. Marcuschi (1997), porém, vê essas atividades como insuficientes para o desenvolvimento da oralidade em função dos seus usos.

Vale observar que, na oralização da escrita, a língua falada não é o foco; por isso são privilegiadas atividades que refletem a fala, mas, através de textos escritos, constituindo-se como falsos exercícios de língua falada. Parece, então, que a importância do trabalho com a oralidade é preparar o aluno para as atividades escolares em que ele precisará falar a partir de um texto previamente escrito, apenas.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 166), “no ensino, o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar, e, seguindo a concepção da linguística histórica, permanece bastante dependente da escrita”. A esse respeito, os autores fazem também referência a uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996) sobre a prática do professor em relação à oralidade, a qual revela que:

- o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagens da escrita;
- os professores analisam o oral a partir da escrita;
- o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e ‘normas’ escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática. (DE PIETRO; WIRTHNER *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 166-167).

Schneuwly ratifica:

o oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara para a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio de

correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito (SCCHNEUWLY, 2004, p.133).

Como já mencionado, os sujeitos já chegam à escola falando a língua materna. Cabe à escola, então, fazer uso de “estratégias de interação dando condições aos estudantes para um bom desenvolvimento oral, não apenas falar a norma padrão, mas mostrar que a comunicação oral tem valor que lhe será importante para a vida além da sala de aula” (ASSIS; DÃO; GOMES, 2013, p. 131).

Nesse propósito, o professor necessita buscar meios para superar a falácia metodológica, para o ensino da oralidade, que o seu curso de Letras lhe deixou. Deve, portanto, promover alternativas para superar essa lacuna e, assim, conseguir fazer os alunos desmembrarem a língua nas diversas facetas das práticas sociais.

Conforme Belintane (2000):

Na concepção dos PCN, o ensino da língua oral deve ir além da interação dialogal de sala de aula. Reconhece-se que o aluno em idade escolar já dispõe de competência discursiva e linguística para uso cotidiano, no entanto, assume que essas interações não dão conta do amplo espectro de usos linguísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam do campo da linguagem oral, ou seja, não dão conta da ‘fala pública’ e de seus campos discursivos. Assim, propõem objetivos, estratégias e sugestões de abordagens embasados na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público da fala (BELINTANE, 2000, p. 3).

As práticas de ensino de oralidade realmente planejadas estão pouco presentes na sala de aula. Diversas são as razões que podem ocasionar esse fato, a saber: o tempo, já considerado pequeno para tantas práticas de leitura e escrita, não havendo espaço para a oralidade; a oralidade como objeto de ensino não é suficientemente conhecida; as capacidades de uso da oralidade são consideradas de aquisição espontânea, portanto não exigem cuidado no planejamento. Entretanto, entende-se, sobremaneira, que as ações pedagógicas que focam a oralidade necessitam de atenção frequente. Isto posto, cabe à escola ensinar o aluno a:

utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. 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. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCN, 1997, p. 32).

Certamente o exercício da oralidade em sala de aula resultará na ampliação vocabular, desinibirá o aluno para o falar em público ao narrar histórias, argumentar e contra-argumentar diante das situações vivenciadas. Não se pode esquecer que:

Considerando o lugar da língua no funcionamento geral da sociedade, podemos dizer que cabe à LP proporcionar, a todos e a cada um dos alunos, o desenvolvimento:

- da proficiência oral implicada em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho, o depoimento pessoal, a solicitação de informações e/ou serviços etc.
- da capacidade de refletir sobre a língua e, em decorrência, monitorar o próprio desempenho (oral e/ou escrito), nas diferentes situações de comunicação (RANGEL, 2010, p. 185).

Não há novidade no que até aqui se considerou para o ensino da oralidade. Pelo contrário, sempre foi difundida nas escolas a sugestão de trabalhar o oral. Porém, não se nota a preocupação com o desenvolver da prática do discurso oral de modo efetivo, rotineiro. Sendo assim, deve-se assinalar:

a necessidade de o aluno aprender formas diferentes de falar, se comparadas às formas utilizadas na conversa cotidiana, no meio social que já conhece, não determina que ele coloque o como dizer à frente daquilo que quer dizer e do fato que está dizendo algo a alguém, facetas inseparáveis de uma boa fluência verbal. Se o estudante não se aproximou suficientemente, por exemplo, do discurso da ciência, de modo a entender sobre o que discorre, [...] será impossível falar fluentemente sobre os fatos e os entendimentos da ciência. Ou seja, introduzir o estudante nos modos de falar mais formais é introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido e dos quais ele pode participar (SIMÕES, 2012, p. 50).

É inegável a associação da fala à escrita e à leitura. Esse fator não será contestado. A produção de textos orais e escritos consuma-se na interação, por isso não apenas a exposição a textos lidos fará o aluno aprender, mas também diante de suas tarefas de produção oral e escrita, posto que a necessidade de exercitar a busca do seu ponto de vista e o modo como expressá-lo aguçam esses aprendizados.

Fazer com que os alunos deixem a escola com uma fala bem articulada é uma questão que desafia os educadores da área. Daí, então, a necessidade de promover meios, buscar alternativas viáveis ao desenvolvimento da competência oral dos alunos. Tem-se ciência de que a fala é plural e necessita de adequações conforme situações comunicativas em que o falante esteja inserido. Ninguém fala do mesmo jeito o tempo todo, nas diversas situações que vive. Pelo contrário, a maioria das pessoas consegue ser “poliglota dentro da sua própria língua” (BECHARA, 2000, p.13) e, se o aluno tem essa competência oral bem desenvolvida, ele conseguirá fazer bom uso dela nas diversas ocasiões conversacionais a que for submetido.

RESUMINDO: Apesar de amplamente discutida, a cultura do ensino da oralidade ainda não foi difundida nas escolas de modo a contribuir para o desenvolvimento da competência oral

dos estudantes. É preciso quebrar o tabu de que a fala é de aquisição espontânea e criar espaços, dentro da sala de aula, que favoreçam a conscientização dos seus usos nas diversas situações comunicativas. Para que isso ocorra, é necessário que haja um planejamento sistemático das ações.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA ORALIDADE

A oralidade – que abrange gêneros como debates, reportagens, conversas espontânea ou telefônica, conferências, depoimentos, seminários, dentre outros, que podem ser trabalhados dentro e fora da escola – desnuda-se por meio de sistemas fonológicos e fonêmicos das mais variadas origens. Enfatiza-se que:

a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, pois tal estrutura possibilita utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite à criança ler qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares. (CAPOVILLA *apud* SANTOS, 2015, p.2).

Entende-se a consciência fonológica como a capacidade do entendimento de que cada palavra é formada de um ou mais fonemas. O aluno necessita perceber a dimensão sonora das palavras para estruturar o processo de aprendizagem. Diversos estudos acadêmicos vêm demonstrando que o treino da consciência fonológica melhora a capacidade de leitura dos sujeitos. Desta forma, é de suma importância que os alunos tenham oportunidade de desenvolver sua oralidade para apropriarem-se também de uma escrita mais eficiente. O livro didático, no entanto, orientador das práticas pedagógicas do professor, ainda não evidencia um trabalho em que a oralidade desnude-se como colaboradora de uma consciência fonológica.

Quanto à abordagem dada à oralidade nos livros didáticos, cabe esclarecer:

muitas coleções sugerem atividades para responder oralmente questões propostas, contar um caso para classe, fazer leitura em voz alta, debater sobre um tema polêmico, o que Marcuschi definiu como atividades de oralização da escrita, ou atividades que culminam com textos escritos. Contudo, a crítica [...] diz respeito ao conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em situações como essas. Ou seja: situações mediatizadas pela linguagem oral não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Outra observação é que os livros abordam geralmente relações entre modalidade escrita e oral, relacionando as variantes e os registros mais distensos à oralidade, enquanto a norma culta padrão e o registro tenso à escrita, fato que proporciona uma maior valorização desta. Esquecem-se de que a oralidade mais formal, mais cuidada tem também de ser desenvolvida em ambiente escolar (MAGALHÃES, 2015, p.8).

Refletindo sobre essa questão, verifica-se que o livro didático, que deveria servir de suporte para o ensino da oralidade, muitas vezes não consegue dar o tratamento necessário a essa prática. Pelo contrário, a maioria deles, principalmente os livros dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, traz muitas lacunas nas propostas de ‘prática da oralidade’ ou ‘expressão oral’, como são denominadas as seções para esse fim. Quase sempre essas propostas são equivocadas. Nos moldes superficiais que esses livros apresentam para o trabalho com a oralidade, a escola não conseguirá dar conta de ampliar a proficiência oral dos alunos em usos mais ou menos cotidianos.

Atividades de expressão oral, nos livros didáticos, quase de modo unânime, consistem na declamação de poemas, realização de debates, entrevistas, apresentação de pesquisas, como se vê a seguir:

FIGURA 1: PRÁTICA DE ORALIDADE: Ler em voz alta

Leitura em voz alta

Jornal falado

1. Selecione uma **foto** da primeira página de um jornal escolhido por você.
2. Leia o que diz a **legenda**, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.
3. Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.
4. Leia o texto silenciosamente.
5. Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas.
Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:
 - usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
 - pronunciar claramente cada palavra ou frase;
 - modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.
6. Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade “Jornal falado”.



173

Fonte: Projeto Teláris: Português¹, 6º ano, p. 173

¹ Nessa coleção, de Ana Borgatti, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, o eixo organizador são os gêneros textuais e destacam-se o estudo reflexivo da língua, a produção de texto bem orientada e o trabalho intertextual com diferentes linguagens. FONTE: <http://www.projetotelaris.com.br/Main/Page/PortalTelaris/Lingua-Portuguesa>

FIGURA 2: PRÁTICA DE ORALIDADE: Leitura teatralizada

Prática de oralidade

Leitura teatralizada

1. Faça uma leitura silenciosa do texto "Hora de dormir" e imagine a **entonação** que cada uma das personagens dá à sua fala.
2. **Em duplas.** Leiam o texto oralmente, dividindo entre vocês as falas das personagens. Analisem a entonação mais adequada à situação expressa no diálogo.

201

Fonte: Projeto Teláris: Português, 6º ano, p. 201.

FIGURA 3: PRÁTICA DE ORALIDADE: Roda de relatos

Roda de relatos

As irmãs Klink fizeram um relato de um fato que marcou muito a vida delas: uma viagem à Antártica.

- Em nossa vida temos também muitos momentos marcantes. Procure se lembrar de uma experiência ou episódio que tenha ficado marcado em sua memória e que gostaria de relatar aos colegas. Com seus colegas, organize uma roda para as apresentações.
 - a) Busque na memória:
 - o fato acontecido;
 - as pessoas envolvidas;
 - o lugar onde aconteceu;
 - quando aconteceu.
 - b) Ouça seus colegas com atenção e aguarde sua vez para fazer seu relato na roda.

Fonte: Projeto Teláris: Português, 6º ano, p. 142.

FIGURA 4: PRÁTICA DE ORALIDADE: Debate

Prática de oralidade

Um bom debate

Autoconhecimento: o que faria você mais feliz?

As personagens do conto "O sabiá e a girafa" desejam ser de um modo diferente do que são: o sabiá quer voar, o que é comum entre as aves, e a girafa quer cantar, o que alguns animais podem fazer.

1. E você? Já desejou ter alguma habilidade que não possui? Qual ou quais?
Na parte final do conto, o sabiá e a girafa ficam felizes porque, juntando o que cada um era capaz de fazer, cantar e ficar nas alturas, ambos conseguem realizar seus desejos.
2. E com você, isso também já aconteceu? Já ficou mais feliz quando realizou algo em parceria? Converse com seus colegas sobre os seus desejos e como acham que poderão realizá-los.



Fonte: Projeto Teláris: Português, 6º ano, p. 79.

Como se vê, o livro didático não tem conseguido fugir dos tradicionais parâmetros educacionais 'estabelecidos' pela indústria do livro didático. As propostas acima (Cf. figuras 1, 2, 3 e 4) corroboram a afirmação de que o alvo das atividades com a oralidade é o pretexto para a prática da escrita ou da leitura. Ou seja, o tratamento dado, pelos livros didáticos de Português, ao ensino dos gêneros orais, em sua maioria, ainda privilegiam os gêneros da modalidade escrita. A oralidade pela oralidade não é contemplada por nenhuma das propostas.

Na figura 1, a atividade 'ler em voz alta', por meio de um jornal falado convoca o aluno a pesquisar uma foto num jornal, ler a manchete e verificar o texto escrito sobre ela-foco na escrita-. Solicita que a leitura seja feita silenciosamente e, depois em voz alta, a fim de 'treinar' a forma de verbalizar aquele texto para os seus colegas. Atitudes como atenção ao tom, à pronúncia clara das palavras, à modulação e entoação para destacar pontuação do texto são os critérios para execução da atividade. Obviamente, a competência comunicativa requer um controle sobre esses aspectos. No entanto, essa consciência pode ser melhor desenvolvida se a atividade não tiver uma estrutura tão mecânica da fala.

Quanto ao exercício da figura 2 'leitura teatralizada' é gritante o uso da escrita numa atividade organizada, no livro didático, na sessão de prática oral. O estudante deverá ler,

fgsilenciosamente, o texto ‘Hora de dormir’ de Fernando Sabino, (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 195-197) já trabalhado anteriormente, imaginar a entonação de cada personagem e, em duplas, ler novamente o texto, dessa vez em voz alta, dividindo entre si as falas das personagens. Apenas isto: dramatizar um texto! Onde fica a apropriação da fala que leve o aluno às efetivas práticas sociais? Afinal, a fala espontânea, mesmo que formal, está condicionada a um texto antecipadamente escrito para servir de base ao falante?

A atividade 3 é a que melhor se aproxima de um trabalho com a oralidade pela oralidade. Na ‘roda de relatos’ o aluno é convidado a lembrar e falar sobre algo marcante que aconteceu em sua vida. Essa fala não foi doutrinada por nenhuma regra. O seu objetivo parece ser apenas fazer o aluno falar e ouvir-passivamente- os seus colegas. Ao avaliar o contexto no qual esta atividade está inserida no livro, nota-se que a ela foi motivada pelo texto ‘Férias na Antártica’ de Laura Klink, Tâmara Klink e Marininha Klink – as irmãs Klink (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 137), trabalhado anteriormente, como forma de apresentar o gênero relato pessoal. No entanto, o mesmo serviu para, como já dito, ‘motivar’ os estudantes a fazerem a atividade; não foi usado como ‘meio’ para que ela se desenvolvesse e isso já pode ser considerado um avanço nas práticas com a oralidade.

O debate costuma ser uma atividade corriqueira para o trabalho com a oralidade nos livros didáticos. A proposta de debate ‘Autoconhecimento’ da figura 4 é apenas um dos variados exemplos de debate que o livro Projeto Teláris trouxe. Esses debates são importantes, pois enriquecem as capacidades de argumentação, contra argumentação, exposição e refutação do aluno as quais são essenciais ao acesso aos usos da linguagem oral. Porém, de nada servirão se o estudante, principalmente os das séries iniciais, não tiver domínio do assunto debatido.

Do todo o explanado, ainda não se vê um trabalho que oportuniza aos alunos o contato efetivo com práticas reais de oralidade, ajudando-os a criar a consciência de uso da língua nos diversos níveis de uso da linguagem oral, ou seja, não apoiam a postura cidadã necessária aos variados eventos sociais que exigem uma oralidade letrada. Além disso, essas atividades também não colaboram, para a análise da língua falada, não permitem a apreensão dos conceitos linguísticos fundamentais ao monitoramento da própria oralidade.

Embora os livros – que desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo, na maioria das vezes, o instrumento básico e essencial das práticas educativas instauradas em sala de aula – tencionem trabalhar a linguagem oral, as suas propostas não contribuem para a efetividade dessa prática. Não conscientizam para falar bem; valorizam a ‘expressão oral’ e não a prática da oralidade espontânea, solta, bem articulada,

como reflexo da compreensão que pode ser feita da língua a partir de seus aspectos semânticos, fonológicos, fonéticos e históricos.

O foco da maior parte dos livros didáticos é apenas a apresentação dos gêneros que fazem menção à oralidade, nos quais alguns aspectos da linguagem falada podem ser apresentados. Há muito que ser repensado e reelaborado para garantir a proficiência oral dos estudantes. A impressão que essas seções de prática oral passam é de que estão ali apenas para cumprir determinações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual exige que todas as coleções de Língua Portuguesa insiram, em seu material didático, atividades para o desenvolvimento da competência oral.

A título de informação, o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Esse programa objetiva garantir as escolas públicas com, dentre outros, livros didáticos. A inscrição de obras nesse programa é regida por um edital que especifica todos os critérios que os livros devem seguir para serem positivamente avaliados pelo programa. Para apurar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, uma equipe de especialistas realiza o que se pode chamar de ‘triagem’ a qual também é responsável pela avaliação pedagógica desses livros.

É relevante acentuar que, no que tange o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que alude à oralidade, o Guia de livros didáticos - PNLD, 2010 – objetiva:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, das modalidades escrita e oral da língua (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação), em situações mais complexas e variadas possível;
- o domínio das variedades urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
- a prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos (BRASIL/MEC, 2009, p. 18)

Absorve-se do exposto que as atividades de produção e compreensão oral devem ser realizadas de modo contextualizado. Por isso mesmo, o Guia de 2010 colabora que a linguagem oral tem papel estratégico como objeto, pois pode servir como instrumento de ensino para o professor e de aprendizagem para o aluno que poderá conhecer gêneros textuais que não domina.

Concomitante a esses objetivos, o Guia 2010 concerne, acerca do trabalho com a oralidade, que o livro didático deverá:

- Favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
- Propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas;
- Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística;
- Explorar as diferenças e semelhanças que estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral da escrita, na diversidade dos contextos sociais de uso. (BRASIL/MEC, 2009, p. 26)

Comparando esses deveres atribuídos ao livro didático com as atividades avaliadas nessa seção pode-se inferir, mais uma vez, que as propostas ainda não cumprem à risca essas determinações, embora o livro analisado tenha sido aprovado pelo programa. Esse fato, de acordo com Magalhães (2016) explica por que a oralidade é um eixo ainda pouco explorado. A autora suscita, para esse acontecimento, o fato de que a inclusão da oralidade como conteúdo curricular é recente e os estudos sobre o seu ensino-aprendizagem ainda não são suficientes para alavancar, nos livros didáticos, propostas didático-pedagógicas específicas para a linguagem oral.

Orienta-se, portanto, que a oralidade deve ter um espaço definido e, principalmente, defendido na sala de aula. É inegável que ela está, cada dia mais, ganhando força nos livros didáticos. Eles a trazem de modo sistemático, entretanto as propostas ainda são superficiais, com foco muito mais na leitura e escrita (oralidade como pretexto) do que propriamente dirigidas ao desenvolvimento da competência oral. A oralidade precisa ganhar destaque maior e prestígio junto aos materiais didáticos e aos docentes (a oferta de um sem o acolhimento do outro é vã), pois essa é a forma mais legítima de realizar o trabalho com a língua em situação real de uso.

As orientações trazidas pelo livro didático não podem ser adotadas como única forma de trabalho em sala de aula pelo professor. Este, por sua vez, necessita pensar estratégias para que o aluno domine os diferentes recursos e mecanismos da língua.

RESUMINDO: Embora o livro didático cumpra as determinações do PNLD, e traga seções para o ensino da oralidade, ele ainda não consegue sugerir ações efetivas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, pois na maioria das vezes, suas propostas são superficiais e centradas como pretexto para o ensino da escrita. Apesar de importante e necessário, o livro didático não pode ser a única fonte didática para o ensino da oralidade.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORAL A PARTIR DA ESCUTA ATIVA DE TEXTOS

Se as propostas trazidas pelos livros didáticos para o ensino da oralidade demonstram que não têm conseguido dar conta de tornarem competentes os falantes da língua, e os professores normalmente não têm formação para lidar com tal lacuna, como desenvolver a competência comunicativa oral dos alunos?

Em um dos seus textos, Rangel (2005, p.15) indaga: “Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, estão na contramão da aprendizagem?” Ora, se é notório que a escola não tem conseguido instrumentalizar o aluno em sua competência comunicativa oral conforme os métodos utilizados até então, deve-se buscar alternativas mais dinâmicas e consistentes para esse ensino.

Assim sendo, acredita-se que o estudo da oralidade focado na escuta ativa de textos, nos estilos espontâneo e formal, deve convidar o aluno a ouvir, refletir, ouvir novamente, compreender as marcas que cada texto traz, transcrever esses textos, captar as especificidades desse modo de expressão, refletir sobre a transcrição feita, transformar o material sonoro em escrito (retextualizando-o) entre outras atividades que corroborem uma nova perspectiva no trabalho com a oralidade.

Conforme Pinto (1998):

A aula de Português/Língua Portuguesa deve assumir a sua especificidade de aula da língua, constituindo um espaço onde se deveria insistir fortemente na prática oral [...]. A não ser assim, essas aulas [...] acabam por atingir os mesmos objetivos linguísticos das de outras disciplinas. (PINTO,1998, p. 91)

Complementa-se ainda:

Preconiza-se uma pedagogia da língua materna que não pode [...] quedar-se nos usos transparentes ou transitivos característicos da comunicação habitual. Deve ter também em conta os usos em que a língua, flectindo-se sobre si mesma, se opacifica e se torna visível abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, instituída em objeto de estudo e análise e também de fruição. (FONSECA apud RODRIGUES, 2005, p.132).

Os PCN (1998) trazem, em seu cerne, a proposta de escuta de textos como uma possibilidade de fixação, compreensão e desenvoltura da linguagem oral. A esse respeito, eles revelam:

A seleção de textos para leitura e escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (PCN, 1998, p. 36).

E objetivam, através desse processo de escuta de textos orais, que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise (PCN, 1998, p.48).

A reflexão sobre os usos da língua, associada com a escuta de textos, se caracteriza como um importante instrumento para análise do funcionamento da linguagem e, por isso, pode ampliar a competência comunicativa oral do sujeito.

A escola, todavia, mesmo tomando esse documento oficial como base, não tem dado conta de construir um trabalho eficaz com a oralidade. Trabalhar gêneros orais apenas para cumprir o que é estabelecido no currículo não sustentará essa aprendizagem. Nesse propósito, acredita-se ser fundamental desenvolver, na escola, “uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem aos alunos construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas” (PCN, 1998, p.68).

Os próprios PCN trazem propostas de como promover atividades para escuta de textos e defendem que:

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais [...] e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (PCN,1998, p 68).

Não há novidade no que postula esse documento institucional. Esses percursos didáticos conciliam, exatamente, com aqueles apresentados nos livros para exposição da oralidade. A proposição que a princípio parece ser ‘nova’ é enrijecida pela tradicional e costumeira prática da oralidade que está implícita, desde sempre, na sala de aula.

A proposta de escuta de textos apresentada pelos PCN (1998) e citada por pesquisadores como Ferraz e Gonçalves (2015) é muito significativa, porém o aluno assume um caráter passivo diante do texto e da língua: escutar para registrar, tomar nota, escutar para

saber a vez de falar (a troca de turnos), escutar para reconhecer elementos não verbais, entre outras implicações. Ou seja, geralmente:

a atividade de escuta constitui apenas a leitura que o professor vai fazer de um texto para o aluno ouvir com atenção. [...] Não há escutas de textos gravados e a escuta das produções dos alunos ocorrem quando se faz o debate, o seminário ou a leitura oral para os colegas. Não há nenhuma orientação para que se faça a análise dessa produção. [...] As atividades de análise linguística do texto oral compreendem aqueles momentos em que alunos e professor vão refletir sobre os usos, sobre a adequação da variedade ao contexto, sobre a prosódia, etc. Contudo, as atividades de reflexão não são feitas [...] a partir da escuta, mas sim por meio da comparação de textos escritos. (MAGALHÃES; GONÇALVES, 2016, p. 12)

Por isso, pleiteia-se que a escuta deve favorecer a contemplação dos usos da língua e, nesse propósito, a escuta torna-se ativa, pois insere o sujeito na linguagem e o faz, a partir da interação, refletir a sua língua falada. Quer dizer:

o aluno tem que ser orientado, o aprendizado da oralidade deve ser sistematizado, a partir da escuta - ativa- (grifo) de textos orais modelares, preparação prévia, apresentação, análise e sistematização do conhecimento”(MAGALHÃES; GONÇALVES, 2016, p 12).

Faz-se necessário sistematizar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pautando-o na escuta ativa de textos, em moldes diferentes dos propostos até então. Essa atividade precisa permear a audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, levando os alunos a adentrarem a língua para compreendê-la e, por conseguinte, usarem-na melhor. Ou seja, a escuta ativa deve estar voltada para despertar no aluno o interesse pela sua fala ao analisá-la, ao identificar suas propriedades, ao diferenciá-la da escrita num continuum e não de modo dicotômico e preconceituoso.

A escuta desguarnecida de propósito, feita nos moldes do ‘ouvir por ouvir’, sem observação, sem lastro teórico resultará em desperdício de tempo pedagógico e de aprendizagem.

De acordo com Magalhães e Gonçalves (2016) apregoa-se que o professor crie oportunidades de produção oral, escuta e análise da modalidade falada, em favor de uma base teórica mais significativa para alunos da escola básica. É relevante considerar os enunciados orais nos seus diversos segmentos, pois cada um deles traz consigo marcas particulares que necessitam desnudarem-se para serem efetivamente compreendidas e fixadas pelo estudante.

É preciso, no entanto, que o profissional de letras possua um aporte teórico-metodológico que respalde essas intervenções aqui requeridas, pois ele deve ser o mediador na tarefa de fazer os alunos adquirirem conhecimento e respeito sobre a diversidade de usos

da língua portuguesa, “incluindo padrões variáveis relacionados a normas linguísticas distintas, matizadas por diferentes regiões geográficas, papéis sociais, modalidades, registros, gêneros e sequências textuais, entre outros” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 33).

Os estudos sociolinguísticos no Brasil podem embasar o professor. Nos últimos tempos, esse estudo ganhou relevante importância e tem conseguido evidenciar a heterogeneidade da língua. De acordo com Bagno (2001, p. 41), “toda língua, qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é coisa compacta, monolítica, uniforme.”.

A Sociolinguística consegue podar declarações genéricas, tais como isso é certo ou errado, isso pode ou não pode. Cada manifestação da língua ocorre mediante fatores sociais, geográficos, de faixa etária e de sexo que revelam uma forma natural de sua exposição, diante das diversas situações comunicativas que expõem os sujeitos aos seus modos particulares de falar. Por muito tempo, a escola não se mostrou aberta a essa reflexão, considerando esses conceitos sociolinguísticos como ameaça para o conhecimento da língua. Talvez resida nessa resistência o problema com que a escola se depara nos últimos tempos. O estudo da língua evoluiu, mas a escola insiste em continuar dando-lhe um tratamento remoto; ela é dinâmica, mas ainda vista como estática. Como então formar cidadãos com habilidades orais dinâmicas numa perspectiva tão comedida da língua? Não seria oportuno um trabalho escolar que instrumentalize o aluno para o uso da língua, dando-lhe o espaço flexível de que ela necessita?

Só a consciência dessa pluralidade linguística dará conta de erigir uma prática pedagógica que aborde a Gramática, sobretudo a da fala, de modo atento à multifacetada realidade sociolinguística brasileira.

Estando o professor ciente dessa diversidade será mais fácil, tornar exequível, um trabalho que extrapole os limites de cada uma das conjunturas da língua e direcione seus alunos para o conhecimento e consciência de que a língua pode exprimir-se com diversas particularidades.

É sabido que:

uma das muitas dificuldades que desafiam o trabalho escolar com a língua materna, certamente, está na adequada compreensão do que seja o padrão linguístico ideal a ser atingido pelo aluno, na sua trajetória, desde a chegada à escola até o estágio em que deve ser considerado competente no uso da variedade prestigiada, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Já se sabe que dominar a complicada metalinguagem da gramática tradicional, saber classificar e categorizar entidades linguísticas, reconhecer tais classificações e categorizações, ainda mais a partir de textos pouco representativos do português brasileiro contemporâneo, não lhe dão autonomia para se expressar, a ponto de poder ser reconhecido como usuário

competente da língua, pelo menos nos grupos sociais prestigiados (CYRANKA; PERNAMBUCO, 2015, p. 1).

Dentro das variações linguísticas merece destaque nesse trabalho a variação diafásica, pois ela será responsável por fazer os sujeitos compreenderem a adequação dos usos da linguagem nas situações comunicativas. Afinal, a variação diafásica se dá em função do contexto comunicativo, isto é, a ocasião determina o modo de falar com o interlocutor, podendo ser formal ou informal a depender do contexto.

Assim, essa variação é ainda conhecida como variação estilística, pois processa diferentes situações de fala ou registros. Alkmin ratifica que para Bentes e Mussalim (2004, p. 38), nessas variações que se relacionam ao contexto “os falantes diversificam sua fala - isto é, usam estilos ou registros distintos - em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais”. Portanto, declara-se que essa variação tem forte implicação com o cenário no qual a manifestação linguística ocorre e, fundamentado na sociolinguística, dá-se à variação diafásica, o espaço para reflexões das adequações dos usos da fala.

Essas questões, embora pareçam indeléveis - por serem espontâneas - na linguagem, são precisas na constituição de uma comunicação significativa. Pode-se afirmar, assim, que estas são ferramentas exatas que conduzem o falante à compreensão da sua interação conversacional com outros sujeitos.

Como a gramática, em seus níveis sintáticos e semânticos, já tem espaço consolidado dentro da escola, conduzir esses saberes na formação oral dos alunos pode constituir-se uma tarefa simples e viável. Destarte, as especificidades da língua falada serão trabalhadas em suas diversas faces, o que facilitará sua fixação e, por conseguinte, o desenvolvimento dessa competência já tão discutida aqui.

A escuta ativa de textos, que englobe todas essas especificidades da língua, pode ser uma primorosa opção para tal formação. O professor, levando o aluno a ouvir com atenção, diversas vezes, quantas forem necessárias, orientando-o para o refinamento da escuta e conduzindo-o à compreensão das variadas instâncias que estão por traz de cada formatação da língua, o ajudará a adequar melhor a língua às diversas situações comunicativas que a sociedade o impõe, posto que é “papel da escola prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.41)

Essas ponderações levam a crer que, a partir do momento em que a escola pleitear um trabalho diferenciado, contextualizado, corriqueiro e reflexivo com a oralidade, será mais

simples a formação da competência comunicativa oral dos estudantes. Não obstante, os PCN argumentam que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (PCN, 1998, p.25).

RESUMINDO: A proposta de escuta ativa de textos pode ser uma eficaz alternativa para o implemento de ações inovadoras no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos estudantes. Através dela, pode-se conduzir reflexões sobre os usos da língua a fim de despertar no sujeito o interesse pela sua fala e, por consequência, o seu aprimoramento frente às diversidades comunicativas.

1.3.1 Fala e escrita e o *continuum* tipológico

Na tentativa de simplificar e polarizar o debate sobre fala e escrita registra-se que as pesquisas relacionadas ao ensino de língua portuguesa dão relevância à ampla formação do desenvolvimento da competência de falar e de escrever. Sendo assim, esses estudos indicam a decadência de posturas de preponderância da escrita em função da oralidade.

No entanto, esses estudos não garantem, em sala de aula, a hegemonia entre o trabalho escrito e as práticas da oralidade. Pelo contrário, a visão apresentada pela escola ainda desconsidera a língua em sua completude e privilegia apenas a modalidade escrita da língua.

Sabe-se que “a escrita desempenha um papel fundamental no processo de estabilizar a língua materna e para conseguir sua fixação na história” (BENVENISTE, 2003, p.25). Do mesmo modo, a fala é responsável por manter viva essa língua, modificando a sua história. Desse modo, ambas as modalidades são igualmente importantes e necessárias à propagação de uma língua e devem envolver espaços iguais e relevantes nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo desse pressuposto, defende-se que não cabe mais ao contexto pedagógico a convivência com vestígios dessa dicotomia entre fala e escrita, assim também como a inversão histórica entre essas modalidades, cobrando do aluno que fale como escreve, realçando a visão de que a escrita é um modelo perfeito de execução da língua. Aliás, essa valorização de uma em detrimento da outra é refutada por Marcuschi (2005a) ao defender que a posição de que se pode conceber entre oralidade e letramento é a de atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2007) defende a necessidade de estudar questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita. Ou seja, uma ação

conjunta da língua, que favoreça subsídios à sua reflexão, a fim de permitir observar e analisar o funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita.

Um aspecto que deve ser destacado trata-se da afirmação de que a escrita é derivada da fala, o que cria a ideia da escrita como representação da fala. Entretanto, para Marcuschi (2005a) esse posicionamento traduz-se em equívoco, pois a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos orais, tais como a gestualidade, a prosódia, os movimentos do corpo, entre outros. Por outro lado, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representada. Destarte:

oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005a, p.17)

Como se vê, oralidade e escrita possuem características próprias, embora cumpram papéis comuns e interdependentes. No livro *Fala e escrita* (2007), Marcuschi e Dionísio apontam algumas noções que servem para orientar os estudos referentes a esse duo da língua. Dentre elas se destacam:

- As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.
- As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das suas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas.
- As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita.
- Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 17-20)

Dessas noções, a primeira citada fundamenta-se no que Marcuschi (2005a), a partir de estudos de Biber (1988), referenda como “*continuum* tipológico”².

Para Botelho (2016) ao considerar esse *continuum* é possível evidenciar as semelhanças entre fala e escrita com propriedade, pois ao comparar textos orais e escritos de um mesmo gênero textual ou de um mesmo protótipo de texto as características inerentes daquele gênero se revelarão nas duas modalidades da língua.

² A comparação entre fala e escrita deve considerar as relações entre os gêneros para evitar dicotomia baseada apenas em textos prototípicos de cada modalidade.

Em outras palavras, traz-se a exposição de Botelho (2016):

a comparação entre a linguagem oral, cujo representante é a conversa informal entre amigos e a linguagem escrita, cujo representante é um artigo acadêmico, apenas porque ambos são modalidades discursivas da língua é, no mínimo, inconveniente. Naturalmente provar-se-ia que são diferentes.

Diferente seria, entretanto, se a comparação se desse entre textos de mesmo gênero, como por exemplo, uma conferência (representando a linguagem oral) e um artigo acadêmico, ou uma conversa informal e um bilhete familiar. Certamente, provar-se-ia a semelhança entre as duas linguagens. (BOTELHO, 2016, p.1).

Nesse propósito Botelho (2016) pondera:

as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. (BOTELHO, 2016, p. 1)

As relações entre fala e escrita nem sempre são evidentes, pois incidem no dinamismo da língua a partir do seu funcionamento. Diante das premissas sustentadas neste trabalho defende-se que, em sala de aula, deve-se tentar criar espaços em que essa relação se estabeleça e se cruze.

Considerando que a parte introdutória desse projeto objetiva trazer atividades de retextualização para proporcionar uma reflexão sobre a língua, e que essa reflexão, leva à comparação das duas modalidades, preocupou-se em administrar as atividades propostas a partir do gênero depoimento, o qual são textos narrativos que podem versar tanto na modalidade oral quanto na escrita. Dessa maneira, garantem-se comparações contundentes, pois partem do *continuum* tipológico e, com isso, dar-se autenticidade ao trabalho.

RESUMINDO: Não cabe mais à escola um trabalho com a língua que enfatize nas dicotomias entre fala e escrita. Pelo contrário, esse processo precisa ser feito a partir do entendimento de que a fala e a escrita se dão num *continuum* tipológico.

1.3.2 A retextualização como ferramenta para a reflexão da língua

A partir do entendimento de que fala e escrita devem se dar num *continuum* faz-se expressiva a necessidade de apoderar-se da escrita para reforçar o conhecimento da oralidade. Não se trata de reproduzir as propostas do livro didático e versar a oralidade como pretexto para a escrita. Antes, a intenção é propor e examinar a passagem do texto oral para o texto

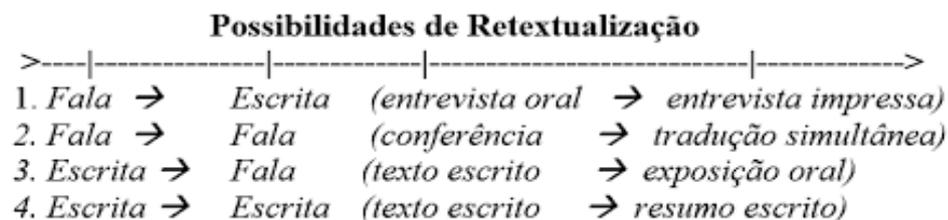
escrito, através da retextualização, ajustando-o aos moldes da linguagem escrita e observando as diferenças entre as duas modalidades, mas apenas para perceber que a escrita não é transcrição da fala.

Consoante a Dell’ Isola (2007, p.10), a retextualização é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Para Marcuschi (2005a, p.48), as atividades de retextualização são ações comuns no cotidiano das interações humanas, pois “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Nesse ponto, acrescenta-se que a retextualização pode ocorrer a partir de quatro possibilidades, as quais estão dispostas no quadro a seguir:

Figura 5: Possibilidades de retextualização



(MARCUSCHI, 2005a, p. 48)

Nesse trabalho, porém, a retextualização será conduzida através da opção fala/escrita. Com isso pretende-se criar oportunidade para que os sujeitos da pesquisa, ao se depararem com o texto escrito, o qual é resultado da transcrição de áudios, consigam observá-lo e refletirem acerca das ‘mudanças’ que serão necessárias para deixá-los próximo do formato mais formal da língua, posto que o texto é informal. Essa consciência, relacionada à variação diastrática, diante dos textos fonte e meta é importante, pois pretende-se evidenciar que “a escrita não representa a fala” (MARCUSCHI, 2005a, p. 46) mas ambas “são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicados).”(MARCUSCHI, 2005a, p. 46) e que por conta disso é necessário o ajuste e não o confronto.

Essa atividade pode ser muito útil no desenvolvimento da competência oral, uma vez que, ao perceber essa interrelação entre fala e escrita o sujeito gabarita-se a usar a fala com

mais segurança, pois saberá que cada uso feito dependerá do contexto e não de regras normativas.

Ao fazer uso da retextualização, acredita-se contribuir para que a atividade com a oralidade seja interativa, fecunda e motivadora, posto que esse exercício objetiva potencializar o trabalho com a oralidade na tentativa de conduzir o aluno a perceber-se como parte do processo de fomentação da ação e, dessa forma, fixar as reflexões que precisará fazer para ‘organizar’ o texto oral em escrito. A retextualização pode ser uma eficaz ferramenta no desenvolvimento de um trabalho efetivo para o ensino do oral, posto que “propicia a oportunidade de reflexão sobre os usos da língua levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam” (BOUZADA; FARIA; SILVA, 2013, p. 49).

Nessa perspectiva, acredita-se que o processo de retextualização, complementando as atividades de escuta e reflexão dos textos orais, poderá substanciar o aprendizado oral, pois:

a retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que [...] interfere tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2005a, p. 46).

Grosso modo, a transformação do texto oral em escrito, não se caracteriza como um retrocesso na proposta, tendo em vista a crítica aqui já feita de que o trabalho com a oralidade sempre recai em pretexto para que o aluno escreva. Pelo contrário, esse registro faz-se necessário somente para que ele compreenda as características do discurso oral, visualizando-o, e não apenas ouvindo. Julga-se que o ‘olhar, rabiscar, reescrever’ dará conta de conscientizar melhor os estudantes das especificidades do português falado. Esta, por sua vez, servirá para “avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito” (MARCUSCHI, 2005a, p. 99).

RESUMINDO: A atividade de retextualização pode ser uma excelente ferramenta na construção da competência oral dos sujeitos, pois os possibilita pensar o texto oral para, em seguida, refletir as mudanças necessárias para transformá-lo num texto escrito. Com isso, o sujeito aprende a observar as adaptações que são necessárias sem, contudo, criar a ideia de que fala e escrita são dicotômicas; apenas necessitam de ajustes devido aos contextos que cada uma está inserida.

1. 4 O DEPOIMENTO COMO MATERIAL DE ESCUTA

Como fazer o oral um objeto ensinável? Muitos estudos têm enfatizado essa questão e apontam que o viés que consolida essa perspectiva de ensino tem sua raiz nos gêneros textuais orais.

Favorecer um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos alunos pressupõe um trabalho pautado no uso que se faz da língua nas situações interativas, ou seja, que tome como foco os gêneros textuais.

De acordo com Dolz e Gagnon (2015):

mediadores essenciais da atividade humana, [...] os gêneros são vistos como ferramentas devido ao fato de que, atuando em situações languageiras, cujas possibilidades de desenvolvimento se atualizam, sendo apropriadas no uso.” [...] como ferramenta de ensino, o gênero fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem languageira (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 35).

Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser guiado por uma concepção de língua interativa, na qual os estudantes, interlocutores, consubstanciem o seu desenvolvimento humano por meio dessa interação. Ou seja, é necessário aqui render-se à orientação teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, a partir de agora, ISD, desenvolvida por Bronckart (2003) e amplamente discutida por pesquisadores, tais como Machado (2007), Ferraz e Gonçalves (2015), Barroso (2011), Brocardo e Costa-Hubes (2015), Schneuwly e Dolz (2004), a fim de tornar coerente a proposta de reflexão da língua através da escuta ativa de textos.

A linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado [...] A língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo. Sua manifestação se dá no discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem: convencer, contar caso, dar opinião (BARROSO, 2011, p.138).

Dos muitos vieses dados ao estudo do ISD, seu foco macro é o processo ensino-aprendizagem. Porém essas pesquisas são agrupadas em diversos tipos; aquele que interessa a esse trabalho focaliza-se “no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino” (MACHADO, 2007, p. 238).

A linguagem se manifesta a partir dos gêneros. Sem eles, não há como haver comunicação. Eles “funcionam como modelo de referência para os usuários da língua” (BARROSO, 2011, p.139). Assim, “os gêneros devem ser compreendidos como discursos proferidos em situações de interação, organizados por enunciados que, embora constituídos individualmente, revelam a esfera social que representam ao materializar-se em textos (orais ou escritos)” (BROCARD; COSTA- HUBES, 2008, p. 5).

Para Brocardo e Costa-Hubes (2008), os gêneros constituem-se como práticas sociais da linguagem e, por isso, precisam ser reconhecidos e apreendidos para serem usados nas situações em que haja interação. Desse modo, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2003, p. 103).

As ações de linguagem, para o ISD, acontecem em eventos comunicativos articulados no âmbito da comunicação. Interessante ressaltar que “os fundamentos teórico-metodológicos do ISD são concernentes a todos os gêneros textuais, independente da esfera de comunicação, mundo discursivo, contexto de produção e linguagem (oral ou escrita)”. (FERRAZ; GONÇALVES, 2015, p. 61).

Por assim constituir-se, o ISD é base de sustentação do trabalho com gêneros orais, e, assim, subsidiará o trabalho com o gênero depoimento, escolhido para efetivar esse projeto. Este, por sua vez, é definido por Costa (2008, p.76-77), em seu dicionário de gêneros textuais como “sinônimo de testemunho e com significado compartilhado com o verbete ‘declaração’ que significa, ‘no cotidiano, revelação, confissão oral ou escrita, informal (mas também pode ser formal- grifo), de sentimento ou depoimento’. Em face disso, o depoimento pode ser definido como enunciado construído com uma maneira própria e formal/informal de declarar por escrito algo sobre alguém com quem se mantém algum vínculo social ou o fato vivenciado pelo indivíduo. Por essas características, concentra-se na tipologia de textos narrativos, posto que traz a enunciação de fatos que envolvem ações de personagens, encadeadas no tempo.

Sobre esse gênero, Riolo (2015) argumenta:

as características formais e funcionais presentes no gênero depoimento e no gênero relato, aparentemente, são iguais, pois ambos buscam, através de argumentos persuasivos de um sujeito, mostrar a versão dos fatos que foram vividos ou experimentados de maneira positiva ou negativa (RIOLO, 2015, p. 3).

Poder-se-ia dizer que existe uma linha muito tênue entre os gêneros relato e depoimento. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o relato faz parte de um domínio social de

comunicação que abarca representações, pelo discurso, de experiências vividas. Sendo assim, o depoimento é um exemplo que também endossa essa representação. Aliás, o depoimento sempre estará agrupado nos moldes do relato.

O depoimento tem valor nos meios da sociedade, pois é ‘prova’ de algo que aconteceu ou pode ter acontecido, ou deu resultado, evidenciando, assim, a ‘veracidade’ das informações relatadas. Para Riolo (2015), uma tentativa de classificar os textos produzidos na sociedade que desnudam experiências, levaria a relatos do cotidiano, relatos de experiências educacionais, depoimentos, testemunhos religiosos, o que não necessariamente se configura como produção de diferentes gêneros nos espaços de circulação desses textos, mas que “uma área pode refratar outra, assumindo características comuns entre as esferas e não forçosamente configurando gêneros diversos.”(RIOLO, 2015, p.4).

Silveira (2009) evidencia que o gênero depoimento pode estar sujeito a relações como o suporte (onde veiculará), o contexto da enunciação, os propósitos comunicativos e as condições de produção. Por isso, pode ocorrer tanto como depoimentos judiciais/policiais, quanto ao fazerem referência a situações cotidianas. Afirma ainda que “cada versão de depoimento evidenciam traços singulares e inerentes à esfera de inserção de cada depoente” (SILVEIRA, 2009, p. 278).

A escolha desse gênero se deu por duas linhas de raciocínio, ambas preocupadas com o sucesso da pesquisa. A primeira planeia-se na questão de facilitar a fala dos sujeitos. Ao que tudo indica, por ser um gênero pessoal, os sujeitos teriam facilidade para se expressarem. Crer-se ser mais fácil falar sobre vivências, o dizer é mais espontâneo. A segunda, parte do princípio de que o gênero pode ocorrer nas modalidades oral e escrita e isso conduz, mais facilmente a proposta do *continuum* tipológico já apresentado nesse trabalho.

Para mais, este gênero pode irromper outras esferas comunicativas. A saber, no programa de TV, Domingo do Faustão, da emissora Rede Globo, o quadro intitulado ‘Arquivo Confidencial’, tem o depoimento como a sua base de sustentação. Nesse quadro, pessoas comuns e famosas proferem depoimentos que contemplam vivências, muitas vezes felizes, com algum famoso.

Esse quadro serve como apoio para a atividade final do projeto podendo atuar como coadjuvante no processo de conduzir os sujeitos às escolhas do seu modo de dizer para cada pessoa que será homenageada. Com isso, eles estarão praticando a adequação da fala à situação comunicativa e, por consequência aprimorando a sua competência oral.

RESUMINDO: O depoimento, por ser um gênero tanto oral quanto escrito, está à frente dessa proposta de trabalho, como aquele que possibilitará fazer os estudantes refletirem as características da fala (nos áudios) e da escrita (nas retextualizações), a partir da proposta do *continuum* tipológico. Com isso, a competência comunicativa oral dos sujeitos será melhor desenvolvida e sua postura diante das práticas sociais, melhor empreendida.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 TIPO DA PESQUISA

O planejamento de uma pesquisa deve possuir um delineamento metodológico que oriente a construção das ações que se pretende executar, a fim de obter os melhores resultados possíveis. Nesse sentido, esse trabalho apoia-se nos pressupostos da pesquisa- intervenção.

Esta, por sua vez,

vem viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação. A pesquisa-intervenção [...] faculta um projeto que [...] redimensiona a formação acadêmica dos profissionais [...] apontando para a perspectiva sócio-histórico-política. (ROCHA, 2003, p.64)

Para Prudente e Tittoni (2014), o desenho da pesquisa-intervenção, o acompanhamento do processo e as análises produzidas no percurso da pesquisa estão ligados a uma prática de si do sujeito pesquisador.

Assim, nesta pesquisa

não há produção dissociada de exercícios reflexivos deste sujeito sobre si mesmo, o que configura a pesquisa como um exercício ético. Logo, o processo de pesquisa, com suas regularidades e mudanças, pode ser tomado como uma prática reflexiva, convocando incessantes questionamentos sobre as condições de sujeição de si e dos outros e sobre as possibilidades de liberdade nestas condições. (PRUDENTE; TITTONI, 2014, p.18)

Esse tipo de pesquisa visa à mudança de comportamento. Estando ela nos meandros da educação, visa à mudança de metodologia, de novas perspectivas de ensino, para alcançar mudanças futuras.

Essa forma de pesquisar pressupõe “constantes reformulações que vão ocorrendo na construção do problema e do processo, juntamente com os sujeitos que constituem o campo de intervenção, na qual pesquisador e campo vão se transformando mutuamente” (PRUDENTE E TITTONI, 2014, p.21). Sendo assim, a experiência e o encontro constituirão o processo. “A intervenção está associada à construção” (ROCHA, 2003, p.71). Não se esperam resultados imediatos ao encerramento da pesquisa. Eles podem aparecer a curto, médio ou longo prazo.

Isso ocorre, pois o percurso da pesquisa é flexível e pode ser modificado ao longo das análises, a depender do ponto de vista do pesquisador, o qual se desdobra nos papéis de

pesquisador e objeto da pesquisa. E é justamente esse o novo parâmetro da pesquisa: a relação teoria/prática; sujeito/objeto só será estabelecida ao longo da pesquisa, fato esse que ratifica, mais uma vez, a ausência de imediatismo dos resultados. Tal ocorrência, no entanto, não desabona sua relevância.

Destarte, este trabalho abrange, ainda, uma metodologia pautada no estudo dirigido e na exposição participada, através da aplicação de uma sequência didática.

2.2 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, têm-se como sujeitos da pesquisa os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, no município de São Domingos-Bahia. Essa escola oferece Ensino Fundamental II e EJA Fundamental na sede do município, sendo responsável por elevar os níveis de letramento dos alunos.

A escola possui quatro gestores: um diretor geral e três vices, um por turno; além de um coordenador pedagógico e vinte professores. No que diz respeito ao espaço físico, a escola conta com doze salas de aula, uma sala de diretores, uma sala para os professores, uma biblioteca, que também serve como sala de vídeo, cantina, banheiros, auditório, quadra poliesportiva coberta. Recursos didáticos tecnológicos, tais como TV, SMARTV, acesso à internet banda larga, retroprojetor, DVD, aparelho de som e caixa acústica fazem parte do acervo dessa unidade.

2.3 CONDIÇÕES PARA A INTERVENÇÃO

Os sujeitos da pesquisa foram abordados a partir de uma conversa informal e explicativa, na qual mostrou-se os objetivos e os procedimentos pretendidos no projeto. Com essa conversa, pretendeu-se aproximar o estudante da pesquisa e fazê-lo despertar o interesse pelo projeto.

Antes da aplicação do projeto, foi realizada uma sondagem dos sujeitos da pesquisa no que se refere a sua relação com a oralidade. Nessa sondagem, foram observados aspectos sócioeconômico-culturais a partir da descrição de dados coletados através de um questionário (Cf. apêndice B). Questões relacionadas ao gênero depoimento também constaram nessa sondagem, a fim de verificar como ele se manifesta e/ou se materializa no cotidiano dos estudantes.

Antes da intervenção, os dirigentes, a coordenação pedagógica e os docentes de todas as áreas de conhecimento da referida escola foram informados sobre o projeto, fazendo uso das seguintes ferramentas: reunião com a diretoria e os professores da escola; reunião com os pais dos alunos que participaram do projeto, na qual cada um respondeu a um questionário (Cf. apêndice C); reunião com os alunos da turma escolhida. Nessa última, além de apresentar-lhes o projeto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas através de um questionário socioeconômico e cultural (Cf. apêndice B) com os alunos, as quais serviram de *corpus* para a pesquisa.

Convém esclarecer que os pais que não compareceram à reunião foram procurados pessoalmente pela pesquisadora para que pudessem ter ciência do projeto e decidirem acerca da participação do aluno no projeto. Os responsáveis que não permitissem a participação do aluno na pesquisa, ficariam cientes de que a escola os subsidiaria com atividades que não tinham relação com o projeto e que o aluno não seria punido nem prejudicado mediante tal negativa.

Mesmo aqueles alunos participantes da pesquisa, não poderiam ser prejudicados no que diz respeito à avaliação das ações do projeto. Cada uma das atividades foi avaliada, mas de modo que não prejudicasse o rendimento do aluno. Ou seja, ele não poderia ser reprovado na unidade porque não conseguiu cumprir as atividades propostas pelo projeto. A insuficiência de ações que levem à média escolar deveria ser suprida por atividades que complementassem essa nota.

Como esse projeto fundamenta-se na escuta ativa de textos e seu foco é o desenvolvimento da competência oral a partir dessa nova proposta de estruturação dos trabalhos com a oralidade, fez-se necessário analisar, para depois confrontar, a desenvoltura oral dos alunos nele envolvidos. Por isso, foi criado um arquivo com suas falas. Foram gravados áudios referentes às discussões que ocorreram em sala de aula a partir da escolha de um tema de fácil acesso, sobre o qual todos os alunos se expressaram à vontade e de modo natural. Também, ao final de cada aula, foram gravados, pelos alunos, áudios, os quais foram enviados à pesquisadora, para que fossem criteriosamente avaliados e arquivados, a fim de possibilitar e respaldar o diagnóstico dos resultados adquiridos com o projeto.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS DO PROJETO

Esta pesquisa concilia-se com a política de formação de professores de Língua Portuguesa, consolidada através do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Este,

por sua vez, visa à aprofundar o conhecimento desses profissionais na área de linguagens. Espera formar um sujeito com maturidade intelectual suficiente para agir estrategicamente frente às realidades linguísticas dos alunos em diferentes níveis. Em geral, sua linha de pesquisa associa as modalidades oral e escrita sob as concepções teóricas e práticas. De modo singular, planeia que o pesquisador, ao detectar problemas relacionados à língua, elabore uma proposta de intervenção direta a fim de irromper esse problema.

Essa intervenção foi planejada e executada pelo pesquisador em *locus*. No entanto, convém esclarecer que, no ato da intervenção, o pesquisador desempenhou um papel de participante observador, apenas. Questões relacionadas ao seu desempenho não serão questionadas, tampouco, avaliadas, analisadas.

Atentando para as questões éticas que, obrigatoriamente, devem permear qualquer pesquisa, frisa-se que é intenção do projeto zelar pelos direitos concedidos aos sujeitos da pesquisa. Para tanto, aprovisiona-se nas exigências do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Para isso, orienta-se na resolução 466/12, criada para regulamentar as pesquisas e os testes com seres humanos. Dessa forma, faz uso de termo de assentimento, declarações e autorizações necessárias para a legal realização da pesquisa.

O uso de todos esses termos e declarações serve para esclarecer os aspectos e objetivos que envolvem a pesquisa. Dentre eles, há o pedido de autorização para uso da imagem e da voz dos sujeitos da pesquisa e a exposição desses em possíveis publicações ou apresentações em congressos.

Servem ainda esses documentos para esclarecer e garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, o qual será administrado a partir do uso de códigos de identificação para cada um deles.

O pesquisador tem ciência dos riscos que os sujeitos da pesquisa poderão sofrer ao consentirem sua participação nela, pois qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos em várias dimensões. A exemplo, poderão existir momentos em que o estudante se sinta constrangido, seja por não querer falar ou por que falou ‘diferente’ dos demais; porque o colega riu de uma situação que o envolvia, seja pela exposição da sua imagem ou da sua identificação sonora. Porém, todos os cuidados serão tomados pelo pesquisador, para que isso não ocorra. Na ocorrência, serão tomadas medidas para que a situação se resolva de modo pacífico. A saber, serão realizadas conversas constantes com os alunos, a fim de garantir a seriedade do projeto, fazendo com que eles tenham consciência da sua importância e assim colaborem para que esses pequenos riscos não ocorram.

Outra informação relevante é que o aluno, mesmo depois de assinar o termo de assentamento, poderia desistir da participação, em qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarretasse a ele ou ao seu responsável, qualquer prejuízo ou punição.

2.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nas últimas décadas, houve um considerável aumento nos questionamentos feitos a respeito do tradicional ensino da oralidade realizado pelas escolas, além de inúmeras discussões sobre o seu papel no aprimoramento da linguagem oral dos alunos. Diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, a fim de ‘dar corpo’ a um novo método de ensino que potencialize os saberes através dos gêneros oral e escrito. A Universidade de Genebra deu relevante espaço a essa discussão, que contou com um grupo no qual os expoentes são Dolz, Schuneuwly e Noverraz.

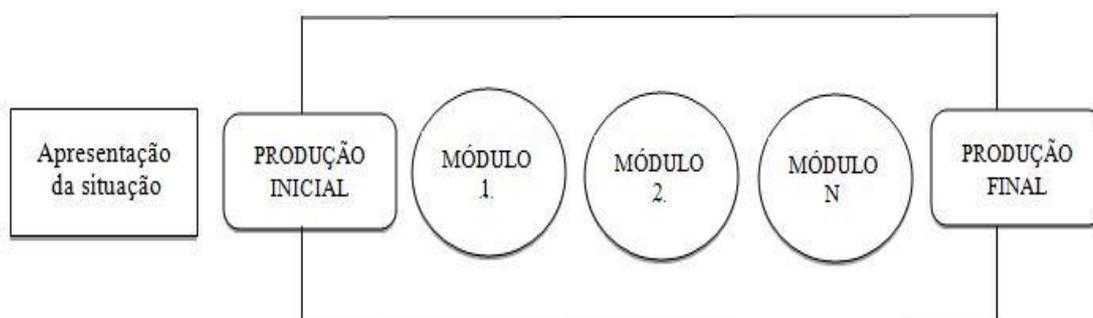
Esse grupo apresentou uma estratégia para trabalhar com o ensino de língua escrita e língua oral no âmbito escolar. Essa estratégia é a SD, cuja finalidade é proporcionar ao aluno o domínio de diferentes gêneros textuais, de modo que consiga adequar seu discurso, oral ou escrito, às diferentes situações comunicativas. De acordo com Dolz *et al* (2004, p. 97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A esse respeito, os autores afirmam:

É possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões da fala e da escrita são oferecidas a os alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto mais sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações comunicativas diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

As SD servem como facilitadoras ao acesso dos alunos às novas práticas de linguagem ou àquelas que são de difícil fixação. Dolz *et al* (2004, p. 98) apresentam a estrutura base da sequência didática nesse esquema:

FIGURA 6 : Esquema de sequência didática



DOLZ; NORREVAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 98)

Diversos autores referendam a SD a partir desse modelo proposto pelos supracitados autores. É quase unânime essa sistematização entre aqueles que propõem trabalhos com SD. Costa-Hubes (2008) adaptou essa SD, acrescentando-lhe um novo módulo, de “reconhecimento do gênero”, o qual vem após a ‘apresentação da situação’ recomendada (Cf figura 6).

Para Hubes (2008), é necessário, antes da produção inicial de um texto do gênero selecionado, proporcionar, aos alunos, situações de reconhecimento do gênero, as quais poderão ser oportunizadas através de atividades de leitura, análise linguística e pesquisas que já circulam nos meios sociais. Esse contato prévio com o gênero pode “subsidiar os alunos com conhecimentos necessários para que a produção (oral ou escrita) aconteça.” (BROCARD; COSTA- HUBES, 2008, p. 12).

Quanto à ‘apresentação da situação’, pretende “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final. [...] prepara para a produção inicial [...] primeira tentativa de produção do gênero que será [...] trabalhado nos módulos.” (DOLZ; NORREVAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Ao que corresponde à produção inicial:

Essa atividade (elaboração do primeiro texto oral – grifo) possibilitará aos alunos revelarem-se para si mesmo e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes produzir um texto oral [...] que responda corretamente à situação dada [...]. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p 101).

Cada um dos módulos será trabalhado a partir das dificuldades apresentadas na primeira produção, a fim de instrumentalizar os alunos para que as superem. Cada módulo

trabalhará uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero e trará atividades e exercícios variados para construção do aprendizado.

A produção final objetiva, seguindo Dolz *et al* (2004), possibilitar ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

Adotando, pois, a base teórica de Dolz *et al* (2004), conforme adaptação de Costa-Hubes (2008), planejou-se uma sequência didática com foco no gênero depoimento (pode ser oral ou escrito) a qual tem como foco aperfeiçoar a oralidade dos alunos, a partir da escuta ativa e reflexiva de textos desse gênero (Cf. a SD proposta no apêndice A). Deve-se esclarecer ainda que alguns ajustes se fizeram necessários aos modelos didáticos propostos.

2.6 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A aplicação das atividades desse projeto contou, inicialmente, com o apoio de vinte e dois sujeitos. Entretanto, decidiu-se excluir seis deles do processo, tendo em vista fatores tais como a ausência nas aulas e a execução de um número insuficiente³ das atividades propostas. Sendo assim, concebe-se parte do *corpus* apenas o material colhido daqueles sujeitos que realizaram, ao menos, 70% das atividades.

Considerando os dezesseis sujeitos, efetivos participantes da pesquisa, deve-se observar que 56% deles realizaram 100% das tarefas solicitadas e os outros 44%, até 70% dessas tarefas. Cumprindo proposição assegurada na seção 2.4 deste trabalho, que preza o anonimato dos sujeitos da pesquisa, cada um deles foi identificado por um código. Ficam afixados esses códigos como S1, S2(...) até o S16. Importante sublinhar que esses sujeitos possuem idade entre dez e onze anos e são, na maioria, meninos. Informações minuciosas e relevantes sobre esses participantes constam no relatório oriundo da análise do questionário aplicado como requisito para sondagem de fatores sócio-econômico-culturais desses sujeitos, o qual pode ser melhor visualizado no apêndice D. Contudo, a seguir, expõe-se uma descrição geral desses sujeitos, apenas para rápida visualização na leitura.

Sujeito 1 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, no povoado Sítio Novo. Tem acesso à internet em casa, não tem hábito de leitura em casa, julga-se tímida e só se sente à vontade para falar quando está entre amigos.

³ Os áudios eram gravados em casa, pois a escola proíbe o uso do celular. Por isso, nem todos os sujeitos os enviaram. Muitas cobranças foram feitas; os pais tinham consciência da atividade e, mesmo assim, algumas delas não foram cumpridas.

Sujeito 2 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, não tem hábito de leitura. É um sujeito muito tímido, mas costuma falar durante as aulas, se solicitado pelo professor.

Sujeito 3 - sexo feminino, tem 10 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa. Costuma ler muito pouco. É um sujeito com excessivo nível de timidez, mas admite falar, quando é provocado, em sala de aula e em outros locais que frequenta.

Sujeito 4 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com o pai e a avó, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa. Não costuma ler. É uma criança que enfrenta dificuldades de concentração, fala em excesso, mas tem dificuldade de se expressar com os seus familiares.

Sujeito 5 - sexo masculino, tem 10 anos e mora, com os pais e um irmão, no povoado Sítio Novo. Tem acesso à internet em casa, costuma ler, esporadicamente. Diz ter facilidade de se expressar somente entre amigos, mas, quando solicitado, participa das aulas.

Sujeito 6 – sexo feminino, tem 11 anos e mora, com os pais e uma irmã, na zona rural do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, ler eventualmente e define-se como um sujeito muito tímido. Sente-se à vontade para falar, apenas em casa. Não gosta de falar na escola.

Sujeito 7 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, no povoado Sítio Novo. Tem acesso à internet em casa, não costuma ler. Diz não ter facilidade de se expressar nos locais que frequenta.

Sujeito 8 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com o pai, um irmão e a avó, no povoado Sítio Novo. Tem acesso à internet em casa, não costuma ler. Diz ter facilidade de se expressar nos locais que frequenta, mas não gosta de participar das aulas.

Sujeito 9 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa. Costuma ler, esporadicamente. Tem facilidade de expressão oral nos locais que frequenta.

Sujeito 10 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com a mãe, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, costuma ler, esporadicamente. Tem facilidade de expressão oral apenas com familiares e amigas. Não gosta de participar das aulas, mas o faz quando solicitada.

Sujeito 11 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, não tem hábito de leitura em casa. Tem facilidade de se expressar oralmente nos locais que frequenta.

Sujeito 12 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa. Realiza, apenas, as leituras solicitadas pela escola. Tem facilidade de se expressar oralmente nos locais que frequenta.

Sujeito 13 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com a mãe e três irmãs, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, costuma ler, esporadicamente. Não tem facilidade de se expressar nos locais que frequenta, tampouco em casa.

Sujeito 14 - sexo feminino, tem 11 anos e mora, com os pais e uma irmã, na zona rural do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, não costuma ler. Tem facilidade de expressão oral nos locais que frequenta, mas, na escola, só participa da aula quando solicitado pelo professor.

Sujeito 15 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com os pais e um irmão, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, não costuma ler. Tem facilidade de se expressar oralmente nos locais que frequenta.

Sujeito 16 - sexo masculino, tem 11 anos e mora, com os pais, na sede do município São Domingos. Tem acesso à internet em casa, costuma ler, esporadicamente. Tem facilidade de expressão oral nos locais que frequenta.

A aplicação do projeto contou com efetivas 26 h/aulas⁴ de intervenção em sala de aula, 12h/aulas de produção de vídeos para a culminância do projeto, os quais foram feitos no contra turno de aula e 2h/aulas para a culminância, ou seja, para o encerramento do projeto, totalizando 40h/aulas para todo o processo.

Em se tratando dos materiais didáticos constituintes do *corpus*, dispõe de:

- a) cinco áudios (por sujeito) gravados através do aplicativo Whatsapp e enviados para a pesquisadora, relatando ocorrências da aula;
- b) um áudio (por sujeito) depondo sobre um acontecimento atípico ocorrido na sua vida;
- c) dois textos retextualizados⁵ (por sujeito), um a partir desse último áudio citado, outro baseado na transcrição de um áudio;
- d) vídeos, no formato de depoimentos para um ‘arquivo confidencial’, produzidos para a culminância do projeto.

⁴ Cada hora/aula corresponde a 50 minutos.

⁵ Essa retextualização ocorreu da fala para a escrita, pois se pretendia que os sujeitos iniciassem a reflexão sobre os usos da língua e, nesse contexto, julgou-se interessante começar por essa atividade que exige cuidado e observação das peculiaridades entre fala e escrita.

Todo material audível e audiovisual foi transcrito para viabilizar as análises e encontra-se anexo a este trabalho, em um CD (Cf. anexo 5) .

Os áudios citados no primeiro item acima eram produzidos após o encerramento das aulas. Em suas casas, pois não havia acesso a celular e, tampouco à internet na escola, os sujeitos eram convidados a gravarem um áudio espontâneo no whatsapp contando as experiências da aula, e enviá-lo para a pesquisadora.

Deve-se ressaltar que os áudios são provenientes de apenas cinco das aulas expositivas. Não foram exigidos de todas as aplicações, por perceber que a atividade poderia soar enfadonha. A primeira intenção era realmente que cada aula rendesse um áudio. No entanto, com o passar dos dias, considerando a dificuldade de alguns sujeitos de enviarem a atividade, optou-se por diminuir o fluxo desses áudios. Acredita-se que essa ocorrência é também proveniente da resistência que os sujeitos têm de falar. Esse problema ficou explícito na sondagem quando 50% dos sujeitos afirmaram sentirem-se bloqueados para se expressarem na sala de aula e em casa, e 100% afirmaram não ter facilidade de falar em situações mais formais e com pessoas com maior nível de letramento. Aliás, na sondagem, foi possível verificar também que muitos pais têm dificuldade de estabelecer comunicação com seus filhos, o que também pode ter impedido algumas ações do projeto, a saber, o envio de alguns áudios, os quais, como já dito, eram atividades para serem realizadas em casa.

2.6.1 Módulos didáticos

A aplicação do projeto contou com o apoio de um caderno de orientação para direcionar e organizar as aulas. Esse caderno completo encontra-se no apêndice H e traça um panorama simplificado das discussões realizadas em sala, posto que diversas outras questões relacionadas à língua envolveram a aplicação das propostas.

Esse caderno foi dividido em quatro módulos, os quais serão apresentados, resumidamente, no quadro a seguir:

Quadro 1 - Módulos didáticos⁶

Módulos	Atividades	Produto
Módulo 1	1- Apresentação dos conceitos de linguagem, língua e fala: discussão sobre a importância da oralidade; 2- A necessidade de escutar para	1- Áudio (Depoimento sobre a discussão da aula)

⁶⁶ Atividades detalhadas no módulo da SD (Cf. apêndice H)

	<p>compreender;</p> <p>3- O gênero depoimento;</p> <p>4- Reconhecimento do gênero depoimento;</p> <p>5- Produção inicial de um depoimento oral.</p>	<p>2- Áudio (Depoimento sobre o (re)conhecimento do gênero depoimento)</p> <p>3- Áudio (Depoimento sobre vivência atípica)</p>
Módulo 2	<p>1- Conceito e particularidades da retextualização;</p> <p>2- Transcrever e retextualizar;</p> <p>3- Reflexão sobre a língua;</p> <p>4- Atividades de retextualização;</p> <p>5- Escuta ativa de depoimentos.</p>	<p>1- Retextualização oral (transcrição)/ escrito</p> <p>2- Retextualização oral/ escrito</p>
Módulo 3	<p>1- Variação linguística;</p> <p>2- Variação diafásica;</p> <p>3- Adequação da língua às situações comunicativas;</p> <p>4- Escuta ativa de depoimentos.</p>	<p>1- Áudio (Depoimento sobre as experiências trocadas na aula sobre as variações linguísticas)</p> <p>2- Áudio (Depoimento sobre as aulas que trataram do uso da linguagem formal e informal)</p>
Módulo 4	<p>1- Culminância (Produção de vídeos no formato de arquivo confidencial. Depoimentos dados pelos sujeitos sobre pessoas da comunidade que foram escolhidas para serem homenageadas).</p>	<p>1- Vídeos no formato de arquivo confidencial. (A turma foi dividida em quatro grupos e homenageou seis professores da escola e um professor de Jui Jitsu da comunidade)</p> <p>2- Áudio (Depoimento sobre a experiência vivida com a atividade do arquivo confidencial)</p>

Deve-se acrescentar que o livro didático Projeto Teláris: Português - 6º ano, de Ana Maria Borgatto, foi muito utilizado para aprofundar e complementar as discussões efetivadas em sala de aula.

As diligências executadas sob o *corpus* discriminado atentaram na garimpagem de dados que foquem na competência oral dos sujeitos, com meta a avaliar a aplicabilidade das propostas trazidas nesse trabalho, se são convenientes às ações pedagógicas de sala de aula para o ensino da oralidade.

A seguir, serão apresentados dados ajuizados como relevantes, encontrados no *corpus* constituído durante a aplicação dessa intervenção. Esses dados serão trazidos por meio de subtópicos específicos.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 RETEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER A LÍNGUA

Conforme já discutido nesse trabalho, a fala não pode ser considerada opositora da escrita. No entanto, fundamentado nos estudos de Marcuschi (2005a), o ponto de partida para as reflexões sobre a língua, que foram feitas ao longo do projeto, partiram do trabalho com a retextualização de textos orais para a modalidade escrita, fato esse que não opõe as modalidades, mas permite compará-las, a fim de perceber as relações entre elas.

Quer dizer, ao retextualizarem da fala para a escrita, os textos propostos, os sujeitos, aos poucos, foram tomando consciência de sua fala, através da escuta reflexiva. Depois, ao se depararem com a transcrição e aplicando as operações de retextualização tomaram consciência das diferenças entre fala e escrita e perceberam os contextos em que a fala informal está presente, ao passo que notarão que a fala formal está mais próxima do texto meta (o resultado da retextualização que fizeram). Verificaram também que há normas diferentes para ocasiões diferentes, que todas são legítimas, pois essas diferenças apresentam-se em um *continuum*.

Essa opção metodológica teve apenas um caráter introdutório na reflexão sobre os fenômenos da língua e foi estruturado em dois momentos distintos conforme podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Atividades de retextualização⁷

Atividade	Descrição das atividades	Produto
Atividade 1	1- Escuta de um áudio contendo um depoimento; 2- Exposição da transcrição desse áudio em slide (feita pela pesquisadora); 3- Análise da transcrição do áudio escutado; 4- Reflexão sobre o texto oral; 5- Discussão dos elementos que diferenciam o texto oral do escrito.(a partir da perspectiva do <i>continuum</i>);	3- Retextualização oral (transcrição)/ escrito. Nessa retextualização foram solicitadas interferências na paragrafação, reconstrução dos períodos, marcas da oralidade e de variação linguística.

⁷ Essas atividades foram realizadas após a exposição teórica do conceito e das particularidades da retextualização.

	6- Reflexão das marcas próprias da fala mais e menos formal; 7- Retextualização da transcrição.	
Atividade 2	1- Gravação de áudio, pelos sujeitos, contando um fato atípico vivenciado por eles; 2- Audição dos áudios; 3- Reflexão das marcas próprias da fala mais e menos formal; 4- Retextualização dos áudios para a modalidade escrita (sem transcrição) ⁸	3- Retextualização oral/escrito. Nessa retextualização foram solicitadas interferências na paragrafação, reconstrução dos períodos, marcas da oralidade e de variação linguística. Além disso, solicitou-se que os sujeitos atentassem para interferências mais sensíveis na linguagem tais como nível do conteúdo e de forma de expressão.

Fonte: O projeto aplicado

A proposta de começar a intervenção com essas atividades sustenta-se na observação de que o processo de retextualização pode “render não só maior conhecimento sobre os usos linguísticos, mas luzes esclarecedoras sobre a variedade e a riqueza desses usos”. (MARCUSCHI, 2005a, p.99).

Antes de dar continuidade, deve-se esclarecer que essa atividade foi utilizada, já no início do projeto, com o intuito de apodera-se dela como uma ferramenta capaz de introduzir, de forma mais concreta, a reflexão de fenômenos relacionados à língua falada.

3.1.1 Retextualização: da fala para a escrita

3.1.1.1 Atividade 1

⁸ Embora planejada, a transcrição desses áudios não foi possível, devido à impossibilidade de atendimento individual a todos os sujeitos para orientação da atividade.

Na primeira atividade, foi utilizado o texto na íntegra, disponível abaixo, que se trata da transcrição de um depoimento gravado, o qual foi, posteriormente, retextualizado, pelos sujeitos, da fala para a escrita.

Ééé...eu, eu tenho um sobrinho que se chama Cauã (tosse). Cauã um dia tava no fundo da minha casa, da casa da minha mãe e ai ele, ele, ele éé achô uma cachorrinha preta e branca, linda. E ai ele ficô lôco pra criá essa cachorrinha. Só (anh), que a gente, ele foi pedir ao pai pra podê criar a cachorra dentro da casa dele mas o pai não aceitô por que o quintal da casa do pai era, é era.. um quintal muito pequeno, cimentado. Ai ele correu e foi pra casa da avó e pediu pra a minha mãe, a a avó dele, deixá ele criá a cachorrinha lá, mas a avó dele não deixô também por que o quintal também era pequeno. Ela, ela não queria cuidar de outro bicho, né ela não queria cuidar ficar cuidano de bichinhos, já tinha gatos lá na minha casa éé.. E ai ele.. ele ficou assim desesperado, não queria perder a cachorrinha. A minha avó foi na casa da vizinha e convenceu uma senhora a criar a cachorra, a cuidar da cachorra, a senhora aceitô, mais ai, um tempo depois, apareceu uma cachorra grandinha já, meses depois uma cachorra é grandinha,éé magra e doentinha e ai a gente reconheceu aquela cachorra de novo, era lilica a cachorra que tinha voltado pra lá pra casa e ai meu sobrinho foi, pediu de novo pra criá a cachorra. O pai num deixô de novo, mas foi, convenceu a vó dele, a minha mãe a deixá ela cuidá da cachorra e ele ajudá e ai Lilica tá lá na minha casa até hoje e meu sobrinho tá feliz da vida por que a cachorra tá toda cuidada é...é... bem tratada, zeladinha, bem bonita e ele é lôco por Lilica. (áudio transcrito de A. M. Matos. Autorização concedida)

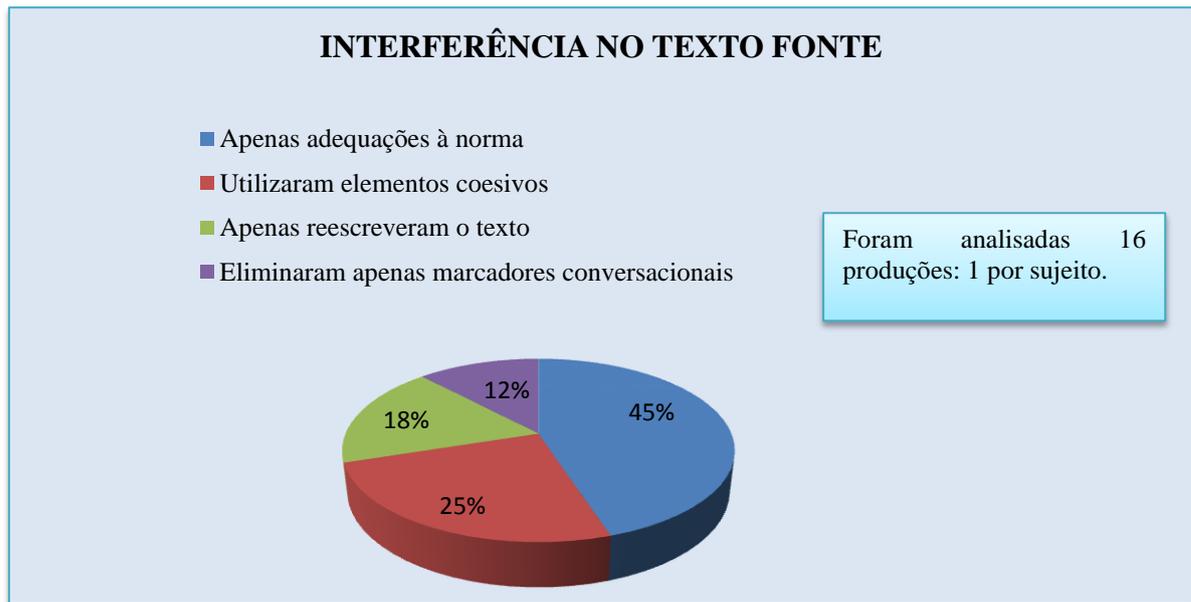
Texto fonte para atividade de retextualização⁹

Convém salientar, mais uma vez, que essa atividade, embora culmine num texto escrito, não tem foco nessa modalidade da língua. Pelo contrário, o foco é a fala. No entanto, esse apoio da escrita serve para que os sujeitos analisem e identifiquem suas propriedades diferenciando-as num *continuum* e não numa visão dicotômica. Nesse sentido, “as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou grade) dos gêneros textuais.” (MARCUSCHI, 2005a, p. 45).

A partir desse texto, e com base nas discussões teóricas e atividades práticas efetivadas, em sala de aula, sobre o processo de retextualização, pôde-se verificar as interferências no texto fonte, conforme disposição apresentada no gráfico a seguir:

⁹ Texto cedido por um colega de trabalho. Produzido especialmente para esta atividade.

Figura 7: GRÁFICO INTERFERÊNCIA NO TEXTO FONTE



Elaborado por : Cacilda S. Oliveira Carneiro

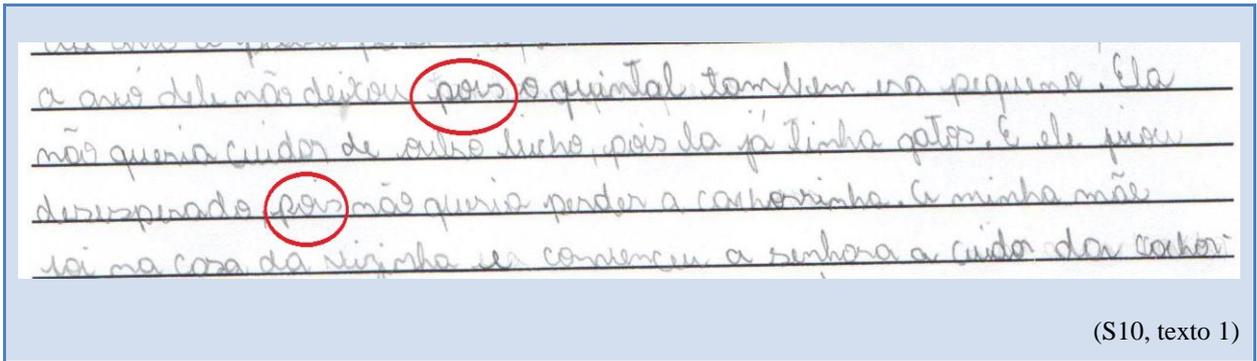
O uso do gráfico acima tem apenas o propósito de ilustrar os tipos de interferência que os sujeitos fizeram ao longo dessa primeira retextualização. Não há intenção de confrontar essa informação com nenhuma outra, até mesmo por que trata-se da primeira atividade realizada, em sala de aula, com a aplicação do projeto.

O produto final da retextualização de S10, por exemplo, revelou que esse sujeito conseguiu fazer interferências significativas no texto, como o uso de elementos coesivos para interligar uma ideia à outra, quando foi necessário efetivar cortes no texto fonte, evitando redundância de informação. O quadro abaixo ilustra essa afirmação.

TRECHO DO TEXTO FONTE

(...) *a avó dele não deixô também por que o quintal também era pequeno.* Ela, ela não queria cuidar de outro bicho, né ela não queria cuidar ficar cuidano de bichinhos, já tinha gatos lá na minha casa éé.. *E ai ele.. ele ficou assim desesperado, não queria perder a cachorrinha.* A minha avó foi na casa da vizinha e convenceu uma senhora a criar a cachorra, a cuidar da cachorra.

TRECHO DO TEXTO ALVO



(S10, texto 1)

Julga-se muito perspicaz, para a série, o sujeito ter feito uso do conector ‘pois’ (introduziu um elemento argumentativo, ou seja, um elemento coesivo - gramatical) para simplificar uma ideia antes tão longa, sem perder a essência do texto. Isso mostra o trabalho de garimpagem das ideias feito a partir de reflexões de adequação ou não de determinados usos da língua.

A pequena porcentagem (25%) de sujeitos que conseguiram fazer esse tipo de interferência é justificável, posto que a discussão sobre coesão textual¹⁰ não faz parte do programa curricular do 6º ano. Esses sujeitos só haviam tido acesso, até então, ao estudo inicial das classes gramaticais, e a noção preliminar de elementos que estabelecem a coesão, tais como as conjunções e os advérbios, só seria apresentada nas séries posteriores. Logo, ainda não tinham essa maturidade intelectual de atentar para possíveis substituições que contribuíssem para a ‘limpeza’ do texto.

Em alguns casos, os sujeitos conseguiram reduzir¹¹ o texto-fonte, ao extrair dele referências desnecessárias deixando-o mais claro e objetivo, contribuindo para o seu bom entendimento, como pode ser verificado a seguir.

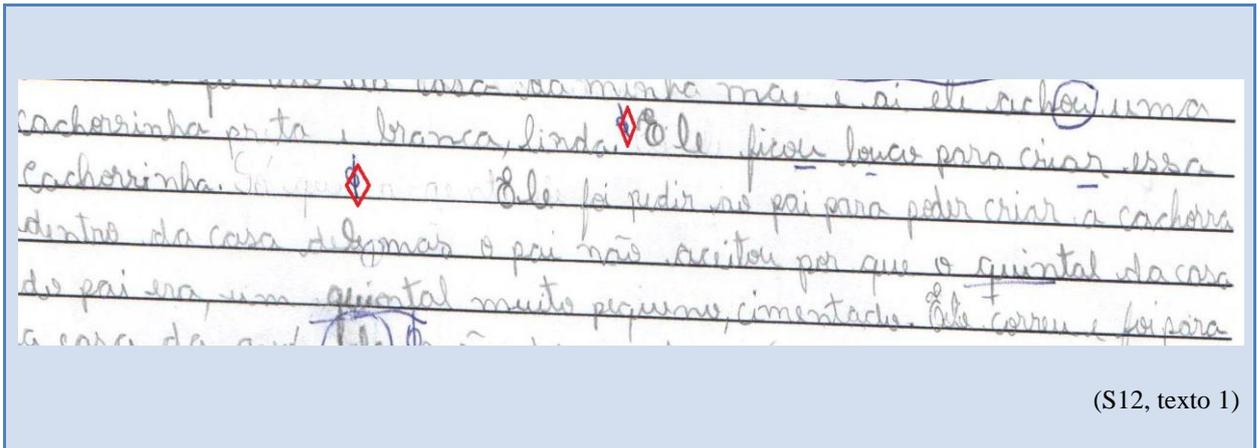
TRECHO DO TEXTO FONTE

(...) éé achô uma cachorrinha preta e branca, linda. *E ai* ele ficô lôco pra criá essa cachorrinha. *Só (anh), que a gente*, ele foi pedir ao pai pra podê criar a cachorra dentro da casa dele mas o pai não aceitô por que o quintal da casa do pai era, é era.. um quintal muito pequeno, cimentado.

TRECHO DO TEXTO ALVO

¹⁰ Refere-se às articulações gramaticais que existem entre as palavras, as orações, para garantir uma boa sequência entre os elementos e as ideias.

¹¹ Essas reduções foram demarcadas nas figuras dos textos pela imagem do balão em vermelho.



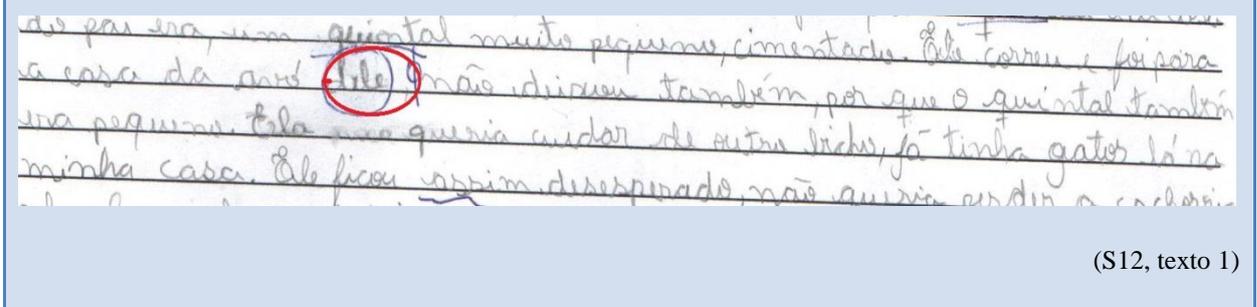
(S12, texto 1)

No exemplo supracitado o S12, faz cortes no texto (evidenciados pelos balões vermelhos). Observa-se ainda no seu texto que ele faz o uso do pronome possessivo ‘dele’ para simplificar uma exposição um tanto quanto redundante: “e pediu para minha mãe, a avó dele, deixa criá a cachorrinha lá”. Tal informação pode ser melhor visualizada abaixo:

TRECHO DO TEXTO FONTE

(...) Ai ele correu e foi pra casa da avó e **pediu pra a da minha mãe, a avó dele**, deixá ele cria a cachorrinha lá, mas a avó dele não deixô também porque o quintal era pequeno.

TRECHO DO TEXTO ALVO



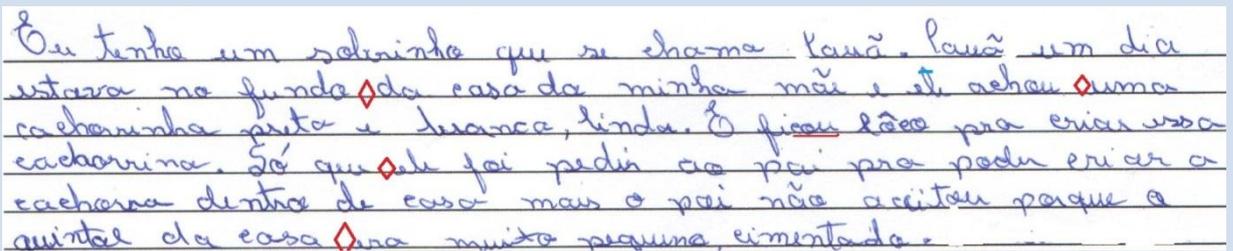
(S12, texto 1)

O S9 também consegue operar reduções no texto tornando-o mais claro e enxuto. Isso mostra o nível de consciência da língua que os sujeitos vão adquirindo ao se depararem com a tarefa de ‘ajustar’ o texto oral à modalidade escrita. Contudo, a atividade não perde seu objetivo de desenvolver a linguagem oral, pois essa exposição reflexiva consegue, aos poucos, associar a linguagem às situações comunicativas e, com isso, aprimorar a linguagem oral para cada uma delas.

TRECHO DO TEXTO FONTE

Ééé...eu, eu tenho um sobrinho que se chama Cauã (tosse). Cauã um dia tava no fundo *da minha casa*, da casa da minha mãe e ai ele, ele, ele ééé achô uma cachorrinha preta e branca, linda. E ai ele ficô lôco pra criá essa cachorrinha. Só (*anh*), *que a gente*, ele foi pedir ao pai pra podê criar a cachorra dentro da casa dele mas o pai não aceitô por que o quintal da casa *do pai era, é era.. um quintal* muito pequeno, cimentado(...)

TRECHO DO TEXTO ALVO



Eu tenho um sobrinho que se chama Cauã. Cauã um dia estava no fundo da casa da minha mãe e ele achou uma cachorrinha preta e branca, linda. Ele ficou lôco pra criar essa cachorrinha. Só que ele foi pedir ao pai pra pedir criar a cachorra dentro de casa mas o pai não aceitou porque o quintal da casa na muito pequena, cimentada.

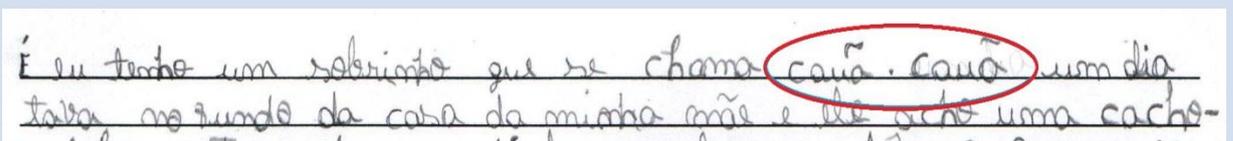
(S9, texto 1)

Apesar desse dado, notou-se que 93% dos sujeitos não conseguiram efetuar, no texto, a coesão que poderia proceder da substituição do nome (Cauã), repetido duas vezes, de modo sequencial, pelo pronome (ele):

TRECHO DO TEXTO FONTE

Ééé...eu, eu tenho um sobrinho que se chama *Cauã* (tosse). *Cauã* um dia tava no fundo da minha casa, da casa da minha mãe e ai ele, ele, ele ééé achô uma cachorrinha preta e branca, linda.(...)

TRECHO DO TEXTO ALVO



É eu tenho um sobrinho que se chama Cauã. Cauã um dia tava no fundo da casa da minha mãe e ele achou uma cacho-

(S1, texto 1)

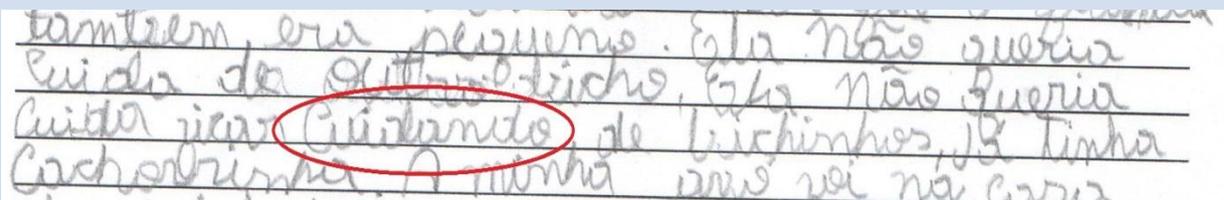
Com relação à paragrafação e sinais de pontuação, atinou-se que 100% dos sujeitos mantiveram a mesma estrutura do texto transcrito, sem nenhuma ocorrência de alteração.

A adequação à norma foi a maior preocupação dos sujeitos. Essa afirmativa parte da observação de que marcadores da fala, tais como o reducionismo do gerúndio, supressão e nasalização de vogais e marca de infinitivo foram ajustados para o padrão culto da língua. Esse evento demonstra que os sujeitos conseguiram observar e demarcar com propriedade as características da fala e da escrita. Os quadros a seguir ilustram algumas dessas ocorrências.

TRECHO DO TEXTO FONTE

(...) Ela, ela não queria cuidar de outro bicho, né ela não queria cuidar ficar *cuidano* de bichinhos, já tinha gatos lá na minha casa éé..(...)

TRECHO DO TEXTO ALVO



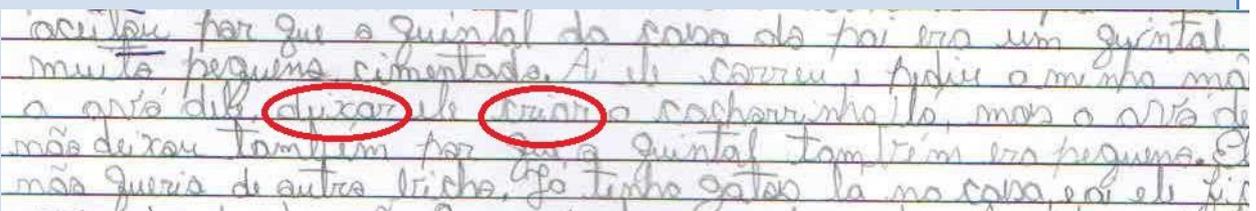
também, era pequeno. Ela não queria
 cuidar de outro bicho, ela não queria
 cuidar ficar **cuidando** de bichinhos, já tinha
 cachorrinho. A minha mãe sei na casa

(S5, texto 1)

TRECHO DO TEXTO FONTE

(...) Só (anh), que a gente, ele foi pedir ao pai pra podê criar a cachorra dentro da casa dele mas o pai não aceitô por que o quintal da casa do pai era, é era.. um quintal muito pequeno, cimentado. Ai ele correu e foi pra casa da avó e pediu pra a minha mãe, a a avó dele, *deixá* ele *criá* a cachorrinha lá, mas a avó dele não deixô também por que o quintal também era pequeno

TRECHO DO TEXTO ALVO



aceitou por que o quintal da casa do pai era um quintal
 muito pequeno cimentado. Ai ele correu e pediu a minha mãe
 a avó dele **deixar** ele **criar** a cachorrinha lá, mas a avó dele
 não deixou também por que o quintal também era pequeno. O
 não queria de outro bicho, já tinha gatos lá na casa, por ele já

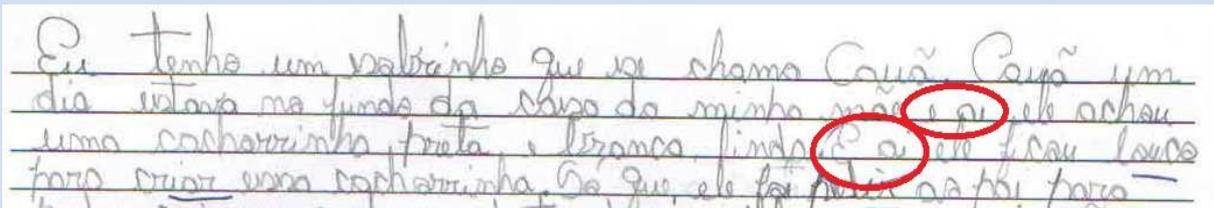
(S13, texto 1)

O exemplo abaixo comprova que, apesar do sujeito ter tido o cuidado de ‘reparar’ o texto à norma, ele não conseguiu atentar-se para a eliminação de marcadores da conversação como ‘e ai’ o qual se apresenta duas vezes, como se pode observar nos termos marcados de vermelho. Entretanto, esse fato pode ser resultado apenas da falta de atenção do sujeito ao retextualizar o áudio, e não falta de tino linguístico para eliminá-los.

TRECHO DO TEXTO FONTE

Ééé...eu, eu tenho um sobrinho que se chama Cauã (tosse). Cauã um dia tava no fundo da minha casa, da casa da minha mãe *e ai* ele, ele, ele éé achô uma cachorrinha preta e branca, linda. *E ai* ele ficô lôco pra criá essa cachorrinha.(...)

TRECHO DO TEXTO ALVO



(S13, texto 1)

3.1.1.2 Atividade 2

A atividade seguinte focou também na retextualização do oral para o escrito a fim de reforçar, mais uma vez, a reflexão dos usos da língua. Ela amplia o corpus ao anexar nele, 16 áudios e 16 retextualizações desses áudios. Consolidou-se em duas etapas: na primeira, pediu-se aos sujeitos que lembrassem de algum fato incomum ocorrido com eles ao longo de suas vidas e, na sequência, gravassem e enviassem um áudio à pesquisadora narrando-o. Depois, os sujeitos escutavam esses áudios e, sem transcrevê-los¹², os retextualizavam. Essa atividade respalda-se nas contribuições de Marcuschi (2005a, p.48), quando afirma que as atividades de retextualização “são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas [...]”. Toda

¹² A decisão de não transcrever esses áudios foi tomada no momento da aula, quando a pesquisadora percebeu que a atividade demandaria um atendimento individual aos sujeitos, posto que, nessa fase, os sujeitos ainda são muito dependentes de acompanhamento.

vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, [...] estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”, ou seja, estamos retextualizando.

As análises dessas retextualizações apresentaram, além de outras questões que serão expostas posteriormente, um dado interessante. Ao que tudo indica, por serem autores dos depoimentos narrados e também por não estarem diante de uma transcrição, os sujeitos colocaram-se numa posição bem confortável diante dos textos orais e os retextualizaram numa perspectiva de recontar o episódio, monitorando a escrita, mas sem a preocupação de manter a ordem dos fatos e/ou as mesmas informações. Essa atividade corrobora os pressupostos de Marcuschi quando este afirma que

é fácil imaginar vários eventos linguísticos em que atividades de retextualização, [...] de textos estão envolvidas. Por exemplo, a secretária que anota informações orais do chefe e com ela redige uma carta; [...] o aluno que faz anotações escritas da exposição do professor [...]. Na realidade, nossa produção diária se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade. (MARCUSCHI, 2005a, p.49)

TRECHO DO TEXTO FONTE

Na primêra vez que eu viajei mais meu pai no trabalho dele de camionêro de uma empresa lá é... nós na viagem, no meio da viagem, nós ficamos, demos muito rizada, conversamos sobre muitas coisas e também o que eu me lembro também é quiii nós fazia xixi na garrafa, essas coisa assim...as vez conversava de ôtas coisa pra passá o tempo, ficô uma semana na estrada ai, na próxima semana que nós voltô prá casa. (S3, áudio do texto 2)

TRECHO DO TEXTO ALVO

No primeiro vez que eu viajei mais meu pai e minha mãe no trabalho do meu pai de caminhão, foram 7 dias na estrada dormindo no chão do caminhão, de na hora da xixi da chateação a gente se dava bem, conversando, comendo em lanchonetes etc, dando muita rizada, brincalhando e muitas outras coisas e meu irmão não fez nada que ele já tinha ido já mais meu pai. Não lembro qual dia foi mas um dia se minha mãe tomou um susto com a largateira porque ela tem medo com esse susto de mi deu um mureco na cara, talha que a flor era quando a gente tinha que fazer xixi na garrafa ou vaso. Essa viagem foi insuportável. Já me lembrei da vez que nos passamos pela ponte de Juazeiro entre Pernambuco.

(S3, texto 2)

Observa-se, nesse exemplo, principalmente nos grifos em vermelho, que o sujeito não se prende ao texto oral em questões relacionadas à ordem e ao que dizer. Várias informações, esquecidas no áudio, foram trazidas no texto escrito. À parte disso, está clara a preocupação do sujeito em monitorar a sua escrita. Vê-se que termos como ‘primêra’, ‘nois’ e ‘ôtas coisa’ foram substituídos por ‘primeira’, ‘nós’ e ‘outras coisas’. E essas escolhas não foram aleatórias ou intuitivas. Elas podem ser resultado da reflexão das marcas próprias da fala a que os sujeitos foram submetidos na oportunidade da discussão em sala de aula, colocando-as tão logo em prática na atividade de retextualização. Sendo assim, evidencia-se que esse refletir sobre os usos da língua fez o sujeito adequar ocorrências comuns da oralidade à norma culta, no ato da escrita (retextualização), ou seja, ele demonstra ter consciência das diferenças entre fala e escrita e observa o uso das linguagens formais e informais.

É salutar esclarecer, que essa atividade motiva o trabalho com a relação entre a fala e a escrita em um *continuum* tipológico e pode contribuir, por exemplo, para o entendimento de que a fala mais formal se aproxima da escrita.

No texto que segue, do S9, também é possível perceber o evento da preocupação com a norma linguística. Ao substituir *a gente* por *nós* o sujeito demonstra ter ciência da adequação à situação comunicativa que, naquele momento, lhe é exigida e cobra-se maior formalidade no modo de dizer.

TRECHO DO TEXTO FONTE

Um dia eu tava em casa e minha mãe falô que a gente ia viajá. ai eu perguntei a ela pra onde *a gente* ia. Ela não queria fala e eu nunca tinha ido na praia ai gente foi, ai eu fiquei perguntano a ela pra onde a gente ia: oh mãe fala, por favô. eu perguntei: agente vai prá casa da minha tia, ela falô, não! eu falei, a gente vai prá praia, ela falô: não! (S9, áudio texto 2)

TRECHO DO TEXTO ALVO

Um dia de sol eu acordei e minha mãe falou "Bair
 (nós) vamos viajar eu perguntei para onde mãe ela falou
 e uma surpresa ai eu fiquei e mãe mim fala por

(S9, texto 2)

Nessa atividade notou-se que a forma de dizer uma mesma coisa foi alterada pela modalidade da língua que estava sendo utilizada. Primeiramente, a oral, depois, a escrita. Essa observação surge, sobretudo da evidente preocupação em adequar a linguagem ao uso mais formal.

Expor mais exemplos aqui pode soar redundante, posto que 85% dos sujeitos obedeceram a esses mesmos critérios em seus textos. Os outros 15% não monitoraram suas escritas.

De todo o exposto, pode-se concluir que, apesar de ter feito uso da escrita, essa atividade é uma eficaz metodologia para aproximar os sujeitos da linguagem oral, pois ao escutar e refletir seus textos, eles tiveram a oportunidade de auto avaliar seu modo de falar em cada situação de usos da fala percebendo que há normas diferentes para ocasiões diferentes.

Essas ponderações validam que, ao contrário do que se pode pensar, a retextualização não se caracteriza como uma atividade automática, pois, consoante a Marcuschi (2005a), esse processo pode ajudar a avaliar o grau de consciência linguística que os usuários da língua possuem a respeito das diferenças entre fala e escrita. Acredita-se que, ao introduz as discussões sobre a língua a partir dessas reflexões, os sujeitos encontraram-se mais abertos e aptos a avançar nas propostas seguintes do projeto.

Dando prosseguimento, trar-se-ão as informações provenientes das análises realizadas sobre os áudios e vídeos produzidos em cada uma das etapas da SD.

A análise que segue está dividida em seções. Em todas elas foram utilizadas trechos tanto dos áudios quanto dos vídeos produzidos. Não foi possível dividir essa análise por produções efetuadas a cada módulo, porque cada subseção abre espaço para o uso de exemplos que são encontrados em mais de uma atividade da sequência.

3.2 VOLUME DE TEXTO¹³

Um dos dados a ser examinado ocupa-se do volume de texto¹⁴ apresentado pelos alunos ao longo da aplicação do projeto. Trata-se de observar se houve, quantitativamente, evolução nas produções dos áudios e vídeos.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de texto produzido, pelos sujeitos, nas produções dos áudios enviados ao final de cada aula para o whatsapp da pesquisadora. Cabe

¹³ Esse tópico de análise refere-se à quantidade de texto produzido pelos sujeitos e integra parte da análise dos dados, por julgar-se necessário saber se houve ou não aumento da fala, ou da interação do sujeito com as propostas do projeto.

¹⁴ Leia-se quantidade de material produzido pelos sujeitos tomando a quantidade de linhas como parâmetro.

informar que esses áudios foram transcritos e é ao número de linhas, correspondente a essas transcrições, que se trata nessa seção.

Quadro 3 - Volume de texto produzido

Sujeitos	Nº de linhas nas primeiras produções	Nº de linhas nas produções seguintes
S3, S7, S13 e S16	2 a 4 linhas	5 a 7 linhas
S1, S9, S15 e S18	2 a 3 linhas	2 a 3 linhas
S11, S12 e S14	5 a 11 linhas	9 a 17 linhas
S8 e S17	4 a 5 linhas	1 a 3 linhas

Fonte: Corpus da pesquisa

A partir dela, observa-se que os sujeitos S3, S7, S13 e S16 apresentaram aumento considerável nas suas produções, as quais, transcritas inicialmente, tinham entre 2 e 4 linhas e, posteriormente, avançaram entre 5 e 7 linhas.

Em contrapartida, os sujeitos S1, S9, S15 e S18 não apresentam, durante toda a aplicação do projeto, aumento no volume dos seus textos.

Os sujeitos S11, S12 e S14 já iniciaram as atividades com um bom volume de texto e conseguem expandir suas produções ao longo do projeto.

Observa-se nos textos orais de S8 e S17 um fenômeno que oscila entre a gradação e a redução do volume de textos produzidos. No áudio 1 esses sujeitos parecem ter seguido as orientações dadas pela pesquisadora para construção dos áudios, conforme pode-se comprovar no apêndice I, o qual deveria servir de modelo também para os outros áudios. Sendo assim, variam entre 4 e 5 linhas. Já os áudios 2, 3, 4 e 5 aparentam terem sido construídos mais espontaneamente, sem seguir as orientações e, apresentam uma redução no volume textual, materializando-se entre 1 e 3 linhas, apenas.

3.3 VOLUME DE INFORMATIVIDADE¹⁵

A partir de agora, segue-se avaliando o volume de informatividade, ou seja, a qualidade do material produzido pelos sujeitos em seus áudios/vídeos. Examinar-se-á no *corpus* se o processo contínuo dessas produções conseguiu beneficiar a progressão das

¹⁵ Termo retirado do livro *A coerência textual* de Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (2004).

“A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada a informação por ele trazida. Assim, se contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo; se contiver, além da informação esperada, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 86).

informações relacionadas aos conteúdos discutidos em sala de aula. Nesse sentido, serão considerados o nível de informação e a argumentação utilizado pelos sujeitos em suas produções.

A análise dessas informações fez-se necessária, pois se julga importante que o sujeito saiba gerenciar o conteúdo informacional tanto do que ele diz, quanto do como ele diz, visto que cada situação comunicativa exige seu próprio grau de informatividade. Estar atento a essas exigências

é, pois, indício de uma habilidade comunicativa do sujeito para adequar o aparato linguístico, no seu contingente formal e semântico, às condições da situação comunicativa. É, ainda, indício de que se sabe discernir sobre como se afastar das previsibilidades estimáveis para determinado texto, em ordem a conferir-lhe um caráter funcional, de singularidade, em função de um propósito particular. (ANTUNES, 2009, p. 128).

Além disso, acrescenta-se a necessidade de observar se há nesses áudios/vídeos, o que Antunes (2003) enumera como *oralidade orientada para a coerência global*, isto é,

os textos se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhes confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência. [...] reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. (ANTUNES, 2003, p.100).

Nesse mote então, investigou-se se os sujeitos conseguiram, ou não, validar algum avanço no nível de informação passada nesses áudios/vídeos e se essas informações se cumprem com coerência.

Para melhor visualização, dividiu-se esse estudo em dois grupos:

Quadro 4: Grupos

GRUPO I	GRUPO II
Desempenho favorável (houve evolução nas produções)	Desempenho pouco favorável (mantiveram o mesmo desempenho ao longo das construções das atividades)
S2, S5, S9, S10, S11, S12, S14	S1, S6, S7, S13, S15, S16

Fonte: Corpus da pesquisa

Os sujeitos S9 e S12 integrantes do grupo I caracterizam-se por serem desinibidos e de fácil acesso para a comunicação em sala de aula. Pode-se dizer que são sujeitos participativos nas aulas. Nota-se, na construção dos seus áudios, que eles cresceram, exponencialmente, ao longo das atividades. No primeiro áudio S12 apresenta um texto volumoso, mas traz

informações tímidas e não tão relevantes sobre o conteúdo da aula. Centra-se apenas em impressões sobre a aula e faz colocações como:

eu achei que a aula foi muito legal, eu gostei muito e...é o que me chamou a atenção [...] aprender a falar direito [...] tava muito boa [...] a professora explicou bem direitinho [...], a gente vai sair ganhando pra pro aprender a falar direitinho [...] espero que a senhora tenha gostado do áudio” (S12, áudio 1)

A partir do segundo áudio S12 já começa a incrementar seus textos com informações do conteúdo da aula apresentando colocações como “o depoimento são fatos contados por alguém que viveu ou presenciou acontecimentos.” (S12, áudio 2); Expõe ainda: “nessas variações linguísticas tem a linguagem formal e informal. Que a formal é quando você tem que falar mais corretamente e a informal [...] mais espontânea [...] bem mais simples [...] usa gírias” (S12, áudio 4).

Quanto ao S9, já traz informações precisas sobre a aula logo no primeiro áudio, no qual atesta “a aula foi muito interessante, pois nos mostrou a forma com que cada pessoa se expressa de acordo com o local onde mora. Cada pessoa possui um sotaque diferente. [...] As crianças, por exemplos têm a linguagem delas. [...]”. E ainda sugere: “eu queria aprender mais sobre a linguagem expressada por gestos, pois tenho muita dificuldade em entender uma pessoa que possui deficiência auditiva e verbal” (S9, áudio 1). Nos áudios seguintes o nível informacional e de coerência dos textos se manifestaram de modo crescente:

“depoimento é uma coisa que fala sobre a vida da pessoa e a gente aprendeu também o gênero” (S9, áudio 2). “[...] pessoas que falam diferente, mora em região diferente [...] o paulistano fala diferente do baiano.[...].Jeu já convivi com americanos,[...]falam uma língua diferente.” (S9, áudio 3).

Apesar da timidez, os S2, S5 e S10 também alavancaram no grau de informação e coerência trazidas nos seus áudios. O S10, a exemplo, tem uma forma natural de se expressar que esclarece ao seu leitor/ouvinte a sua intenção diante do texto. Seu avanço deu-se a passos largos. No áudio 1 suas considerações beiravam apenas a elogios sobre o desenvolvimento da aula: “a aula foi bem legal, eu gostei bastante e eu gostei também de ver como as pessoas se expressam.[...] as próximas aulas eu acho que serão bem legais como essa”(S10, áudio 1). Como se pode ver, não há comunicação entre o texto e conteúdo da aula. Porém, nos áudios seguintes essas informações já começam a aparecer:

eu aprendi que cada região [...] tem a sua maneira de falar [...] cada pessoa tem um modo de falar [...] cada região possui uma linguagem diferente.[...] Cada cidade

tem uma palavra que sempre fala mais [...] uns falam de uma maneira mais puxada, outros falam algumas palavras mais fortes [...] Eu consegui compreender esse assunto e adorei aprender sobre as variações linguísticas.(S10, áudio 3).

O mesmo processo é notório nos áudios de S2 e S5. Ambos dão início ao processo apenas adjetivando a aula. “[...] o que eu achei da aula passada foiiii normal, boa, tranquila [...]” (S2, áudio 1); “[...] a aula de hoje muito interessante, a senhora é uma pessoa que sabe explicar bem os assuntos é... deixou os assuntos bem claros [...]” (S5, áudio 1). Em seguida, passam à progressão dos seus argumentos:

“[...] linguagem informal é [...] mais usado em redes sociais praa pra falar com amigos [...] já a linguagem formal é pra tratar as pessoas mais com respeito[...] (S2, áudio 4). [...] as variações linguísticas são comum a todas as línguas [...] a nossa língua possui diversas variações, ou seja, possui diversas formas de ser falada pelas pessoas (S5, áudio 5);

Os sujeitos do grupo II, apesar de terem participado de todas as etapas do projeto, não conseguiram enriquecer seus áudios com informações relevantes. O S1 apresentou textos inconsistentes, com nível muito baixo de informatividade, como pode ser verificado nos trechos:

[...] achei sua aula muito boa. Consegui participar bastante. Acho que na próxima vai ser maravilhosa. Espero e o que me chamou mais atenção foi o velhinho falando. (S1, áudio 1); Professora... uma pessoa dano um depoimento[...] Eu pesquisei no computador... eu conheci vários tipos de depoimento[...]depoimento de padrinho. mei mundo de coisa”(S1, áudio 2)

Quanto aos materiais coletados de S6 e S7 observa-se, desde os primeiros áudios, que possuem um volume informacional relativamente pequeno, desprovidos de argumentação, beirando comentários como:

“A aula foi muito legal e falou de vários depoimentos” (S6, áudio 2); “Eu gostei da aula hoje...nós fizemos um depoimento para os nossos professores”. (S6, áudio 5); “Gostei muito da aula,[...] gostei muito. E[...] aprendi muito na primeira aula [...]Mostra como muita gente tem diversas jeitos de...” (S7,áudio 1); “[...] gostei muito da aula do depoimentos. Na aula teve vários depoimentos. Aprendi muito sobre o depoimento”. (S7, áudio 2); “Hoje a gente fez atividade tipo aquele arquivo confidencial e foi muito bom. Falano das pessoas que nós mais gostamos”. (S7, áudio 5).

Esse mesmo fato é contemplado nos áudios do S15, os quais mantiveram o mesmo nível de desempenho ao longo de suas construções, referendando as aulas através de adjetivos e advérbios, como se pode constatar:

“Eu achei muito, muito legal e espero que as outras aulas também sejam assim, ótimas como sempre como estão e só isso. Eu gostei de tudo”. (S15, áudio 2); “[...] Eu gostei muito da aula de hoje que falou das variações linguísticas, Eu aprendi muito e espero[...] que eu aprenda muito mais!”(S15, áudio 3); “[...] eu gostei muito mesmo da aula de formal ou informal. eu gostei, sabe? gostei muito. e espero que as outra seja muito, muito, muitoooo legal”.(S15, áudio 4).

Um aspecto que, por ser inesperado, deve ser destacado é que os sujeitos S7, S13 e S15, apesar de não terem avançado no nível de informatividade e argumentação em seus áudios, conseguiram cumprir a etapa da produção dos vídeos com eficiência quanto a esses requisitos. O S15, a título de exemplo, apoderou-se da palavra falada para contar diversas histórias vivenciadas com uma professora da sua infância. Enquanto a maioria dos sujeitos efetuaram dois ou três blocos de fala nos vídeos, esse sujeito apresentou sete blocos dentre os quais, no primeiro, o sujeito, já começa a apresentar algumas informações relevantes:

“conheci P1¹⁶ antes dela ser minha professora. Ela era professora de uma turma lá da minha escola [...] eu fiquei muito feliz depois[...] ela resolveu dá aula prá gente quando eu tava com cinco anos.[...] ela era muito boa,[...] legal.” (S15, vídeo/bloco 1).

Mais adiante, em outros blocos, o sujeito vai acrescentando:

[...] professora muito boa, cuidadosa, [...] preocupada, queria que a gente brincasse na hora que ela quiser[...] (S15, vídeo/bloco 2); [...] Um dia [...] convocamos uma briga [...] de bolinha de papel. Cada um jogava no outro.[...]. A gente jogava um no outro e a professora ficava queta.[...] P1 ficava quetinha no canto dela ai até quando a gente parasse.[...] ela voltava ao normal.(S15, vídeo/bloco 3) “Direto quando eu vô pra Santo Antônio eu passo lá na casa dela.[...]Um dia eu fui sexta-feira e passei a manhã todinha na casa dela. A gente se di se divertiu bastante ai almocei lá, depois eu fui pra casa. Foi muito legal ficá com ela”.(S15, vídeo/bloco 4).

É possível perceber, nesses trechos, que o sujeito não mais se deteve em qualificar a professora. Pelo contrário, introduziu ao seu texto situações vivenciadas com a professora dentro e fora da sala de aula. Fato esse que pode ser considerado um aumento no volume das informações trazidas pelo texto.

Com poucas exceções, os vídeos produzidos para a culminância do projeto revelaram textos com bom grau de informatividade e argumentação. O tímido S2 colocou-se:

“[...] Ele é bem legal. Dizem que parece comigo, mas num acho muito é mentira por que eu sou, sabe, mais bonito que ele.[...] a matéria que ele utiliza assim pra ensinar é legal é a Física e Religião.[...] o jeito de falar dele é engraçado, tudo nele é

¹⁶ Na produção de vídeos os sujeitos criaram depoimentos para homenagear alguns de seus professores. Quando, numa citação, o nome desse professor estiver exposto, será substituído por códigos que variam entre P1 a P7.

engraçado”. (S2, vídeo/bloco 2) ; “Fiquei sabendo uma história legal de superação do professor P3. Ele trabalha de manhã na escola e a tarde também ele trabalha no motô para [...] completar a renda da casa dele. E apesar desse trabalho duro ele continua sendo um bom professor [...]. (S2, vídeo/bloco 3)

Apura-se que o sujeito não só evidencia referências sobre a aula, ele também mostra um lado divertido ao fazer uma brincadeira com a beleza do professor e ainda expõe um fato, considerado por ele, motivo de orgulho na trajetória profissional do professor e isso já pode ser considerado um avanço na sua fala.

O texto de S10 traz uma sequência de informações bem argumentadas, com nível de explicação bem elaborado, características necessárias aos textos orais, posto que conforme Antunes (2003) eles não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais.

conhecia P6 só por vista por que ela trabalhava como costureira e eu já tinha ido lá algumas vezes. Eu passei a conhecê-la mais profundamente agora que ela tá trabalhando [...] como minha professora de matemática e eu tô adorando as aulas dela, principalmente agora que ela tá levando vários jogos e ensinando vários assuntos pra gente. (S10, vídeo/bloco 1); Um certo dia a minha mãe encontrô P6 na rua e elas começaram a conversá ai a minha mãe contô pra P6 que eu não tinha gostado dela. Eu não sei de onde ela tiro isso, pró por quê eu adoro a senhora. [...] mas é por que ela não fazia muita dinâmica com a gente, não tinha muitas brincadeiras[...] (S10, vídeo/bloco 2)

Deve-se anunciar que esses vídeos foram produzidos no contra turno das aulas, com a orientação da pesquisadora. As histórias contadas não foram escritas. Concretizaram-se apenas na oralidade. A logística que antecedeu essas produções organizou-se na sequência:

- a) Os sujeitos, em grupo, escolheram quem seria a pessoa homenageada por eles;
- b) A pesquisadora utilizou a técnica da tempestade de lembranças¹⁷ na qual os sujeitos iam falando fatos vivenciados entre eles e a pessoa escolhida. A pesquisadora anotava tudo em tópicos;
- c) Junto com os sujeitos, esses tópicos eram organizados numa sequência lógica;
- d) A partir deles, os sujeitos decidiam o que cada umalaria;
- e) Os vídeos eram gravados sem ensaio prévio.

A evolução informativa e argumentativa dos textos produzidos pelos sujeitos nesses vídeos é patente. Tanto os sujeitos que já tiveram um bom desempenho nos áudios quanto àqueles que não foram muito bem sucedidos cresceram nessa produção.

¹⁷ Baseada na dinâmica tempestade de ideias utilizada para escrever textos dissertativos, a qual explora as habilidades, potencialidades e criatividade da pessoa, direcionada de acordo com o interesse.

Esses vídeos, por sua vez, trazem depoimentos cômicos, tristes, histórias de superação e cumplicidade, relatos de aulas, entre outros. E essa intimidade com o texto a ser dito, somada com a orientação da pesquisadora, ao que tudo indica, deu um caráter mais sério à atividade tornando-a mais facilmente exequível. Cabe manifestar, mais uma vez, que os áudios eram feitos em casa, muitas vezes, sem a supervisão de um responsável e isso pode ter dificultado tais construções.

Nesse cenário, cabe a pergunta: se o falar é nato e particular, por que então, a orientação do pesquisador enriqueceu consideravelmente a fala desses estudantes? O próprio PCN (1998) traz à tona essa resposta, quando assegura que a escola deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas. Portanto, pode-se concluir que essa orientação pode ser uma eficaz ferramenta para o desenvolvimento da competência oral dos estudantes, posto que colabora para a ampliação do nível de informatividade e argumentação dos sujeitos. Ao oportunizá-los falarem, esses sujeitos foram perdendo o medo, o constrangimento, a vergonha seja qual fosse seu entrave e, como ficou perceptível, algumas respostas, antes quase monossilábicas, evoluíram para argumentos melhor fundamentados.

3.4 DESENVOLTURA¹⁸

Expressar-se bem é uma necessidade imprescindível para que cada sujeito consiga desbravar as situações comunicativas impostas pela vida social. Em conformidade com Bussato (2010, p.6) “falar com propriedade dentro de um contexto solicitado fortalece o senso de cidadania, promove a interação social, oferece instrumentos argumentativos que propiciam a comunicação e asseguram a autoestima do falante”.

Por isso mesmo, essa etapa de análise de dados, detém-se em investigar se houve algum avanço significativo no que corresponde à desenvoltura¹⁹ dos sujeitos da pesquisa, após aplicação do projeto.

Nesse sentido, afirma-se que o S6 traz um dado interessante: considerado o mais tímido dentre todos os outros da sua classe, desde a sondagem aplicada, tanto com ele quanto com o seu responsável, essa informação já se evidenciava. O seu responsável o ajuizou como um sujeito com muita dificuldade de expressão tanto na escola quanto em casa. Aliás, nesse

¹⁸ A escolha desse item, para análise, surge ao reconhecer-se que a desenvoltura é um dos passos para o desenvolvimento da competência oral.

¹⁹ A desenvoltura dar-se aqui o sentido de ‘desinibir-se, perder a timidez, deixar-se levar na conversa, conseguir falar, um pouco mais, diante das situações comunicativas propostas pelo projeto.

último ambiente, as conversas costumam ser escassas, ocorrendo apenas quando se faz necessária alguma informação do dia-a-dia. Segundo o S6, em resposta ao questionário de sondagem, não costuma ficar à vontade para se expressar durante as aulas e tem enorme dificuldade para responder até as perguntas simples feitas pelos seus professores.

Notada essa dificuldade, a pesquisadora deteve-se em criar espaços - nada impositivos - para que esse sujeito (assim como outros também) fosse se desprendendo dos seus bloqueios, talvez psicológicos (que não cabem a esse estudo) e, aos poucos, participasse das atividades. Nesse contexto, o sujeito realizou 100% das atividades pretendidas pelo projeto, dentre elas, produções de áudios e vídeos.

Percebeu-se, nesses elementos constituídos, que o sujeito obteve um avanço ainda insuficiente para a vida estudantil e social, porém, muito significativo tendo em vista o curto espaço de tempo em que o projeto foi aplicado. Logo no início do projeto, esse sujeito já expõe um dado inesperado ao seu tímido perfil ao afirmar “*eu consegui participar das aulas por agora*” (S6, áudio 1). Quanto aos vídeos, esses representaram uma evolução ainda maior para o sujeito, pois a produção foi feita diretamente com a pesquisadora e na presença de outros sujeitos que integravam a sua equipe. E, embora não tenha como comprovar, pois não há vídeos dos bastidores dessa atividade, o S6, em momento algum, se esquivou em fazer a atividade. Pelo contrário, aguardou ansioso a vez de gravar os seus vídeos. Quanto a esses vídeos, foram curtos, ainda tímidos, mas considera-se a sua efetivação um destemido passo dado por esse sujeito.

Um fato curioso, relacionado também com desenvoltura, desnuda-se ao analisar as respostas dos responsáveis pelos sujeitos S2, S5, S10, S14 e S15. Eles afirmaram que seus dependentes possuem dificuldade de se expressarem em locais públicos e em casa e que ambos não costumam conversar sobre assuntos cotidianos. Pelo contrário, suas conversas são escassas e ocorrem apenas quando necessárias. Entretanto, esses sujeitos podem ser considerados aqueles que melhor desempenho tiveram nas atividades. Todos eles realizaram 100% das atividades propostas.

Havia sempre se pode dizer, a partir da convivência pesquisadora/sujeitos, uma resistência em fazer as atividades, mas, passado o primeiro momento, quando as conversas engrenavam, esses sujeitos costumavam participar ativamente das aulas. Em momento algum a pesquisadora forçava os sujeitos a falarem. Mas também não desistia diante dos silêncios. Pelo contrário, apoderava-se de colocações feitas na sala para instigar a fala, principalmente, desses sujeitos mais tímidos. Contornava cada situação com um elemento que fizesse o sujeito

desejar falar. E, a esses passos lentos, alguns resultados foram aparecendo a ponto de, nas gravações de áudios e vídeos, esses sujeitos terem se destacado.

Tratando-se, particularmente, do S10 nota-se que a timidez tão logo, na primeira aula, foi sendo derrotada. O sujeito assegura “*eu consegui participar da aula, as perguntas eu consegui responder e eu consegui participar*” (S10, áudio 1). A repetição do feito pode querer enfatizar a surpresa da conquista alcançada.

Dessa proposição pode-se inferir que o modo como a aula é conduzida pode contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento da competência oral dos sujeitos. Ao que tudo indica, se a pesquisadora tivesse se dado por vencida os resultados não teriam sido progressivos como foram. É importante prevenir também que tanto os áudios, quanto os vídeos foram oriundos das vivências dos alunos: os primeiros, depoimentos sobre as aulas assistidas; o segundo, acontecimentos vividos com seus professores. E esse fato pode ter contribuído para facilitar a expressão oral dos sujeitos.

Com relação a S1, S8 e S7 percebeu-se uma estabilidade nas suas produções, sem avanços consideráveis. E, os sujeitos S9, S11, S12, S13 e S16 já expunham, desde o início do projeto, uma facilidade maior de expressão oral.

3.5 ADEQUAÇÃO DA FALA À SITUAÇÃO COMUNICATIVA

3.5.1 Nos áudios

Como se tem visto, “as línguas têm todas à sua disposição mecanismos para expressar o mesmo conteúdo semântico-proposicional de diversas maneiras conforme diferentes organizações discursivas” (GALVES; FERNANDES, 2006, p. 79). E essa diversidade nos modos ‘de dizer’ se respalda nos estudos das variações linguísticas, as quais, para Marcuschi (2005a) são determinadas pelos usos que são feitos da língua, posto que são as formas que se adequam aos usos e não o contrário.

Portanto, essa diversidade linguística está relacionada, dentre outros, ao contexto social que diferencia a forma e a função dos estilos formal e informal. Por isso, nesse estudo, apoia-se na variação diafásica, visto que ela ocorre em função do contexto comunicativo, o qual determina o modo de falar: se formal ou informal.

Baseados nesses conceitos, esta seção avaliará se os sujeitos conseguiram adequar as suas falas à situação comunicativa exigida nas atividades de produção dos áudios e dos vídeos. Ou seja, se os sujeitos demonstram, nessa material, algum cuidado com o estilo do texto apresentado à pesquisadora e aos professores homenageados através do arquivo confidencial.

Convém adicionar que ao ter consciência de que a fala se propaga com maior frequência de modo espontâneo – informal – serão consideradas apenas as adequações ou não ao discurso formal.

Nessa etapa da análise, sentiu-se a necessidade de considerar o *corpus* em dois momentos distintos. No primeiro, avaliar os áudios enviados para o whatsapp da pesquisadora em seguida, equipará-los com os vídeos produzidos para a culminância do projeto.

É necessário destacar que os sujeitos não foram direcionados em momento algum para utilizarem o estilo formal da língua na gravação dos seus textos. Contudo, essa discussão da adequação da língua foi executada em sala de aula e eles tiveram a oportunidade de absorver a informação. Sendo assim, a opção por deixá-los à vontade nas suas produções foi intencional, pois a esse tempo, já se pretendia colher material que transparecesse ou não essa percepção diante dos momentos comunicativos.

Já nos primeiros áudios enviados à pesquisadora nota-se que a maioria dos sujeitos se posicionou de modo mais formal diante da atividade solicitada, como se pode comprovar nos trechos dos S11 e S5:

Pró tudo bem? Boa noite aqui quem fala é o S11. Pró, eu amei a aula da senhora, achei muito interessante e eu percebi que tem vários tipos de depoimentos sobre pessoas. [...] Tem depoimentos quando um ladrão é preso e ... quando a pessoa é acusado, por exemplo quando uma pessoa [...] na escola, tem vários depoimentos (S11, áudio 2)

Oi professora aqui quem tá falano é S5. Achei a aula de hoje muito interessante, a senhora é uma pessoa que sabe explicar bem os assuntos é... deixou os assuntos bem claros...e me ajudou muito nessa... nesse projeto que a senhora tá fazeno, obrigado! (S5, áudio 1)

Talvez esse, pode-se dizer, pequeno nível de formalidade inicial derive-se da falta de intimidade desses sujeitos com a pesquisadora. Fato esse que já corrobora a teoria de que é necessário ‘ajustar’ o texto às situações comunicativas e a essas situações estão agregados, obviamente, os interlocutores.

Nesse tempo, pôde-se observar também que os sujeitos S9 e S15 estavam a tal ponto cientes e, por que não dizer, preocupados com essa adequação que enviaram áudios nos quais, a sua audição evidenciou que se tratavam de textos previamente escritos para posterior oralização, como comprova o seguimento:

*A aula foi muito interessante, pois nos mostrou a forma com que cada pessoa se expressa de acordo com o local onde mora. Cada pessoa possui um sotaque diferente [...] As crianças, por exemplo têm a linguagem delas. Elas falam muitas coisas engraçadas que às vezes os adultos não entendem, mas elas entendem umas as outras, porque falam a mesma língua. Só não sabemos que língua é essa. -**Texto previamente escrito; foi lido**- (S9, áudio 1)*

Eu sou S16. Eu achei a aula interessante por que mostrou o linguajar das pessoas de forma diferente. O que me chamou a atenção foi o vídeo. Eu acho que não faltou nada na aula. Eu participei da aula e foi legal. Minha expectativa da próxima aula é aprender mais. -Texto previamente escrito; foi lido-. (S16, áudio 1)

O processo gradual dos áudios demonstrou que os sujeitos foram perdendo o receio de gravá-los e, aos poucos, o grau de formalidade foi se desobrigando. Entende-se com isso, que a situação comunicativa já não é mais a mesma, pois já há certo grau de intimidade instaurado entre pesquisadora e sujeitos.

Bom dia, pró.[...] hoje eu vou falar linguagem informal é quando estamos na frente da família, [...] quando estamos na frente de parentes, amigos, nós usamos a linguagem informal. E formal é como nós estamos [...] genêses, [...] nós temos outra postura [...]. (S11, áudio 4)

Eu achei a[...]aula muito interessante falano de depoimentos que eu ainda não tinha visto o que era[...] foi muito proveitoso[...]Gostei muito da aula de vê os vídeos com as pessoas falano sobre depoimento, falando sobre suas vidas (S5, áudio 2)

Entretanto, a perda da formalidade, não inviabiliza o caráter informativo dos textos, os quais são relevantes no que diz respeito aos assuntos discutidos nas aulas. E tampouco, essa discussão pretende mostrar qual modalidade da língua, se a formal ou a informal valida a exposição de informações. A intenção unívoca é realçar se os sujeitos construíram, ao longo das atividades, a capacidade de ajustarem seus textos às situações que exigem deles diferentes posicionamentos na sua fala.

3.5.2 Nos vídeos: Produção final

A atividade final desenvolvida com os sujeitos - a produção de vídeos para o arquivo confidencial - confirma um soerguimento no desenvolvimento da competência comunicativa oral. Nela os sujeitos tinham que gravar vídeos para uma pessoa escolhida pelo grupo de trabalho para homenagear. Esses vídeos, posteriormente, seriam apresentados aos homenageados²⁰ diante da turma inteira, ou seja, tornariam-se públicos ao ambiente escolar e, essa circunstância pode ser a responsável por confirmar que os sujeitos conseguiram assimilar sim, as discussões feitas em sala sobre adequação da fala às circunstâncias comunicativas.

Isso posto, cabe a ressalva que essas afirmações partem da constatação de que, mesmo aqueles sujeitos que não se portaram formalmente diante das produções dos áudios, ao se

²⁰ A escolha dos homenageados foi decisão, por livre arbítrio, da equipe de trabalho. No entanto, para surpresa da pesquisadora, todas essas pessoas selecionadas são professores da escola *locus* da pesquisa.

depararem com essa atividade tiveram uma postura mais cuidadosa com suas falas. À título de ilustração, seguem trechos das falas de S13, S15 e S16.

Eu conheci o professor P3 na [...] A aula dele é boa. Quando a gente pede pra ir pra quadra ele deixa.[...]. A gente continua jogando bola. Quando acaba a gente volta pra sala[...]a gente fica brincando, ele também brinca.[...].(S16, vídeo-bloco,2)

Direto quando eu vô pra [...] eu passo lá na casa dela.[...]. Um dia eu fui sexta-feira e passei a manhã todinha na casa dela. A gente [...]se diverti bastante, aí almocei lá, depois eu fui pra casa. [...]. (S15, vídeo-bloco 6)

P2 é um bom professor [...] explica direito, ele é brincalhão, faz muita brincadeira na sala, ele só se estressa quando necessita, que a sala tá muito barulhenta. Um dia ele fez uma experiência do vulcão que num deu muito certo por que[...] o barro tava grosso,[...]. (S13, vídeo-bloco 1)

Obviamente que não se está diante de textos num nível rigoroso de formalidade, mas o que se pretende mostrar é a nova postura desses sujeitos diante das gravações. Se comparados esses textos com os áudios enviados por esses mesmos sujeitos, será possível perceber que há sim, um avanço nas produções.

Eu gostei muito da aula de hoje por que esse negó... eu aprendi muitas coisas boas sobre a linguagem (S13, áudio 5)

Oi pró, boa noite. Eu gostei muito da aula de hoje que falou das variações linguísticas, Eu aprendi muito e espero que aprenda, que eu aprenda muito mais! (S15, áudio 3)

Os depoimentos eram sobre defesa de prisão, sobre infância, como aquela mulher falou que não tinha muita infância na vida dela por que ela trabalhava muito.(S16, áudio 2)

Como se pôde observar nos áudios, os sujeitos pareciam sentirem-se desobrigados a fazê-los e , portanto, faziam-os com aparente pressa e sem preocupação do que dizer; afinal, somente a pesquisadora teria acesso a esse material e a segurança desse sigilo pessoal é documentada. Em contraponto, como já exposto anteriormente, os vídeos tornar-se-iam públicos e eram gravados na presença da pesquisadora, razões pelas quais podem ter dado esse caráter mais formal ao texto.

Os excertos que seguem sinalizam os sujeitos que mantiveram ou melhoraram o grau de formalidade dos seus textos:

Isso aqui devo ao senhor. Essas medalhas aqui foi pelo meu esforço, mas também pela ajuda do senhô. [...] Se não fosse o senhor, não chegava a isso. Muito obrigado, o senhô é o melhó sensei do mundo. P5 isso aqui também é só o começo. Vou seguir nos treinos e, quem sabe no futuro, ser um faixa preta que nem o senhor [...] (S5, vídeo-bloco 3)

Conheci professor P3 na escola [...]e .não foi de uma forma tão formal que nem os outros professores, por que foi no último horário e[...] ele se atrasô no dia e só deu

tempo da gente saber o nome dele e as matérias que ele ia ensiná [...] depois que a gente conheceu ele direito[...] mostrou que é um ótimo professor[...]. (S12, vídeo-bloco 1)

Conheci a professora P7 na escola. Ela nos deu poucas aulas, porém foram todas muito legais. Nós fizemos textos e outras atividades. Ai, depois de um tempo ela teve que se ausentar da escola para fazer alguns exames. (S10, vídeo-bloco 3)

Os sujeitos S5 e S12 apresentam um cuidado com a exposição das suas falas, aparentando fazer escolhas lexicais, ainda que não tão sofisticadas num padrão não muito rigoroso. E o S10 arremata seus vídeos com um discurso simples e bem cuidado, mas preenchido pela formalidade de alguém que se dirige ao outro e a um público.

A postura fílmica²¹ dos sujeitos se visibiliza melhor na concreta reprodução dos vídeos. Apenas a transcrição não dar conta de inferir com tanta propriedade os dizeres desses sujeitos, já que, como se sabe, o corpo também fala e o modo de dizer diferencia as formas de expressão. Todavia, essa análise conjunta dá conta de respaldar a afirmativa de que os sujeitos compreenderam o zelo que, por vezes, é necessário administrar à fala.

Ainda não se pode falar aqui, em grau de formalidade que estabeleça uma relação íntima com a norma culta da língua, pois em muitos momentos os sujeitos foram flagrados utilizando termos como: *ai, ensiná, atrasô, senhô, melhó* entre outros e esse fato pode, a depender do ponto de vista, ‘quebrar’ a formalidade do texto. Porém, considera-se a estrutura formativa do texto, e não as questões fundadas nas variações linguísticas ou em marcadores conversacionais.

3.6 FENÔMENOS MORFOSSINTÁTICOS E FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Esta etapa da análise de dados não pretende oportunizar uma súpula estatística na qual possa ser possível estabelecer níveis comparativos de gradação na linguagem falada dos sujeitos, no que diz respeito às suas realizações morfossintáticas e fonético-fonológicas, a partir da aplicação do projeto.

Essa comparação poderia ser feita, no entanto, constatou-se que período de execução do projeto foi insuficiente para ter alcançado proporções tão significativas de mudança de comportamento na linguagem dos sujeitos. Não se pode esquecer que a criança já chega à escola sabendo falar, com vocabulário e marcas orais muito definidas pelo meio familiar e social em que vive. Então, ao considerar essa habilidade já impregnada nos sujeitos, julgou-se

²¹ Relacionada à entoação, postura corporal e exposição do texto dos sujeitos diante das gravações dos vídeos.

presunçoso supor que esse ínfimo espaço de 26 h/aulas daria conta de trazer mudanças efetivas nas construções morfossintáticas e fonético-fonológicas dos sujeitos.

Sendo assim, as observações feitas consideraram apenas se houve, ou não, preocupação dos sujeitos em adequarem seu texto falado às normas, ou seja, se o sujeito trouxe ou não marcas do português padrão nas suas construções.

No mais, as exposições que posteriormente serão feitas têm caráter de amostragem e de sugestão como recurso didático para o trabalho em sala de aula. Quer-se com isso, apresentar a consistência que o *corpus* possui para futuros estudos de análise linguística. Esse acesso será possibilitado através da criação de um repositório no qual constará todo material audível e transcrito, integrante do *corpus*.

Nesse sentido, o S1, no áudio 6 colabora “[...] *me fez eu rir*”. A utilização de dois pronomes pessoais na mesma frase para referir-se ao mesmo ser, numa mesma ação pode, por exemplo, ser utilizado tanto em aulas sobre uso de pronomes, quanto para o estudo de redundâncias textuais.

Em “[...] *que as aulas foi todas boa*” (S6, áudio 1) pode render uma oportuna discussão sobre concordância verbal; ao fazer par com: “*o vídeo que nós assistimos na sala de aula falou das variações linguísticas*”(S6, áudio3) retirado do mesmo sujeito, pode-se discutir a questão da adequação da língua e da variação própria da linguagem de um mesmo sujeito, fato que reflete no bidialetarismo²².

O S6 ainda colabora: “[...] *tava brincano com minhas prima e ai chegô ôta pessoa, elas não quis mais brincá comigo. [...] ai depois ela ficaram é... me pirraçano [...]* (áudio 6). Além de outros temas, esse único trecho pode auxiliar o debate, em sala de aula, para questões como redução do gerúndio e a supressão de vogais.

As variações linguísticas também poderão ser discutidas a partir do repositório. Dentre muitos, segue o exemplo: “*Ele num já vai logo chegano e falano do assunto*”(S16, vídeo-bloco1); “*Teve um dia também que ele levô a gente prum campeonato*”.(S5, vídeo-bloco 2); “*No ôto eu fui mais ele matá um cascavéis*” (S8, vídeo-bloco 1); “*Ai ela deu cinco minutinho prarrente*” (S15, vídeo-bloco).

Dessa profusão de temas, para discussão em sala de aula, seguem diversas outras sugestões:

²² Situação linguística em que os falantes, de acordo com a situação comunicativa, fazem uso de dialetos sociais. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/bidialetalismo/5134/>

- ✓ Neologismo: “Depois disso que ele fez, essa **plutage** de criancinha que ele fez comigo do mesmo jeito eu gosto dele”. (S2, vídeo-bloco 1)
- ✓ Organização dos períodos: “Falá de P5 é até fácil por causa de quê é uma pessoa que eu gosto muito”(S5, vídeo-bloco 1) [...] no meu áudio que a senhora mandou eu mandar (S12, áudio 3).
- ✓ Análise das marcas orais: *E era mui... uma professora boa.* (S8, vídeo-bloco 2); *Ai a gente foi, ai cada um ia levô tinha levado um prato.* (S15, vídeo-bloco 5); *que a senhora fê..frê.. frequenta a minha casa quais todo dia e eu frequento a casa da senhora e..(S11, vídeo-bloco1)*
- ✓ Sujeito duplo: *Eu quero que P1 ela continue dando exemplo para as crianças* (S7, bloco 7);
- ✓ Autocorreção (tentativa de adequação à norma culta) “*Um dia P1 falô a gente que nós ia num pequinique na casa de um colega nosso e que lá nós ia, nós íamos, na Van de [...]*”(S11, vídeo-bloco5). A autocorreção como ocasião para o ‘erro’ também pode ser discutida a partir do repositório. “*Ai depois, nós pegamos, nós comeu, fez o piquenique*”. (S11, vídeo-bloco 6)

É importante colaborar que nos supracitados exemplos estão apenas pequenos trechos das falas dos sujeitos. Entretanto, aqueles que se apoderarem do *corpus* deverão utilizar o texto completo do áudio/vídeo, tendo em vista que não se pode mais conceber um estudo descontextualizado da gramática e da língua. Além disso, todo o processo desenvolvido nesse trabalho culminou a partir de escutas ativas, portanto propõe-se que o uso do repositório também siga essa metodologia de escuta, porquanto advoga-se que ela teve uma contribuição significativa nesse processo reflexivo da língua.

O *corpus* é uma ferramenta abundante para o estudo de análise linguística em sala de aula, por isso a importância de criar um repositório com todo esse material audiovisual e suas respectivas transcrições, a fim de servirem como material didático para os professores, quando esses quiserem, por exemplo, fugirem das propostas do livro didático trazendo exemplos reais de atos da fala.

De todo o exposto é possível inferir que o trabalho com a escuta de depoimentos, seguido de discussões, que oportunizam a reflexão da língua, pode ser uma boa alternativa para dinamizar e evidenciar o trabalho com a oralidade e, por consequência, pode fomentar e evoluir a competência oral dos sujeitos.

RESUMINDO: O capítulo apresenta os dados analisados pela pesquisadora, os quais comprovam que, a metodologia utilizada com a retextualização de textos oral/escrito, somada com a escuta ativa e reflexiva sobre a língua, contribui para o desenvolvimento da

competência oral dos sujeitos, pois os conscientizam dos usos da língua em situações mais ou menos formais e, com isso, orienta suas escolhas linguísticas em cada um desses usos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desenvolver um trabalho em sala de aula no qual a oralidade protagonize momentos de reflexão sobre a língua e não fique apenas preso às propostas trazidas pelos livros didáticos, as quais, na maioria das vezes, ofertam momentos de ‘oralização da escrita’ e pouco contribuem para o desenvolvimento da competência oral dos estudantes? Como, através das aulas de oralidade, oportunizar aos estudantes estarem aptos para lidarem com as práticas sociais? Esta proposta de intervenção partiu de questionamentos como esses e, portanto, sugeriu uma nova roupagem ao ensino da oralidade.

Por isso, a presente dissertação de Mestrado Profissional pretendeu intervir pedagogicamente, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de atividades que conduzissem à reflexão sobre a língua a partir de escutas ativas de depoimentos formais e informais. Essa mudança de paradigma está de acordo com os estudos das práticas da oralidade, e com as orientações para um trabalho que direciona e situa, os educandos, nas práticas sociais, a fim de ampliar-lhes, sobremaneira, a competência comunicativa, pois desperta nos sujeitos o interesse pela sua fala, e, por conseguinte, potencializa o seu uso.

A vista disso, orienta-se a redefinição do papel da oralidade em sala de aula. Para isso é necessário que os professores criem espaços e diferenciem seu material pedagógico, na intenção de transformar a sala de aula em um verdadeiro espaço de produção de textos orais. Dessa forma, conseguirão superar as limitações do livro didático, ofertando propostas de ensino-aprendizagem inovadoras e eficientes aos seus alunos.

Essa intervenção objetivou desenvolver a competência comunicativa oral dos sujeitos, a partir da escuta ativa de depoimentos formais e menos formais, favorecendo reflexões sobre a adequação da língua a variados contextos comunicativos, sobre a gramática da fala, da variação diafásica, da diversidade linguística e das diferenças entre fala e escrita, por meio da escuta, da fala e da retextualização (fala-escrita) do gênero depoimento. As atividades realizadas durante a aplicação, deram espaço a discussões sobre esses usos da língua, na tentativa de fazerem os sujeitos despertarem para a própria fala.

A análise das produções comprovou que a asserção é exequível e eficiente. Apesar do curto espaço de tempo dedicado à aplicação das atividades, já se conseguiu perceber mudanças significativas no desempenho oral dos estudantes.

A saber, houve aumento tanto no volume de texto, quanto no da informatividade trazidos nas produções dos textos orais; os sujeitos mostraram-se menos inibidos a cada proposta de produção de texto oral, e conseguiram adequar a linguagem aos diferentes

contextos comunicativos vivenciados. Notou-se ainda, que os sujeitos atentaram-se para o contexto pragmático da língua, observando que ele se estabelece num *continuum* entre fala e escrita e não num processo dicotômico.

As produções dos áudios e vídeos demonstram também que os sujeitos, etapa por etapa da aplicação, vão alargando e aperfeiçoando as suas produções. E isso ocorreu, pois as discussões feitas em torno das questões da oralidade conseguiram fazer com que os sujeitos entendessem que há normas diferentes para cada ocasião e que essa divergência não tira a legitimidade da língua.

As análises externaram ainda que a prática da linguagem oral deve ser vista como um lugar que demanda sistematização e intervenções na escola. Elas revelam que é preciso trabalhar com gêneros orais da língua, de maneira estruturada, a fim de que os estudantes consigam deslocar-se para além da linguagem do cotidiano, apropriando-se desses gêneros, de forma consistente, adequando-os às instâncias, principalmente públicas, da linguagem.

Todo o exposto sanciona a eficiência da proposta e valida a concepção expressa já na epígrafe desse trabalho, quando Belintane (2000) adverte que o professor deve apostar na sua autoria e inserir-se no contexto de “faça-você-mesmo”. Desse modo, algumas soluções poderão ser dadas aos problemas pedagógicos identificados em sala de aula sem necessitar esperar por sugestões de órgãos hierárquicos.

Diante disso, percebe-se que trabalhar os aspectos da oralidade por meio de uma SD com escuta de depoimentos formais e informais possibilita ao professor de Língua Portuguesa um trabalho inovador e interativo, capaz de contribuir para uma formação discursiva mais competente dos sujeitos.

Focalizam-se ainda, as contribuições do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional de professores de Língua Portuguesa em todo o país, ao proporcionar leituras, reflexões e produções fundamentais para a melhoria da qualidade do Ensino Básico.

Faz-se necessário frisar que as considerações ora tecidas não esgotam a discussão em torno do corpus. Ao contrário, outros olhares poderão ser lançados ao objeto de estudo, inclusive sob outras perspectivas de análises, através da consulta ao repositório que será criado, com todo o material constituído durante a aplicação do projeto, o qual possibilitará diversos estudos de análise linguística. Destaca-se, também, que o desenvolvimento da competência comunicativa oral abarca apenas uma parte do que os sujeitos podem se beneficiarem com a reflexão sobre a língua a partir de escutas ativas o que implica no fato de que outras análises poderão ser realizadas.

Finalmente, espera-se que todo esse processo de pesquisa venha referendar o ensino da oralidade e possa contribuir para a diversidade metodológica desse ensino, a fim de preparar os sujeitos para a participação nos diferentes eventos sociais que forem submetidos.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. *Sociolinguística*. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ASSIS, Quitéria Pereira, DÃÃO, Maria aparecida, GOMES, Ednaldo Farias. *Oralidade em um livro didático de Português: armadilhas de um (des)prestígio*. Revista eletrônica de Educação de Alagoas, vol.01, nº01.1º semestre de 2013.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola, 2001.
- BARROSO, Terezinha. *Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar*. Estudos linguísticos, Londrina, dez.2011. n.14/2, p.135-156.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2000.
- BELINTANE, Claudemir. *Linguagem oral na escola em tempos de rede*. Educação. Pesquisa. vol.26 no.1 São Paulo Jan./Jun 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022000000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 22 mai.2015.
- BENTES, Anna Christina. *Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*. Coleção explorando Ensino: Língua Portuguesa. Capítulo 6. vol 19 Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 22 mai.2015.
- BENVENISTE-BLANCHE, Claire. *A escrita irredutível a um código*. In: FERREIRO, Emília (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.p.13-26.
- BORTONI-RICARDO, Stella *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo, Parábola, 2004.
- BROCARD, Rosângela Oro, COSTA-HUBES, Terezinha da C. Maris. *A elaboração de um modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com gênero textual reportagem impressa em sala de aula*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2004-8.pdf>. Acesso em: 04 out.2015.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: Português- 6º ao 9º ano*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária*. In: Cadernos do CNLF, vol. XIV, Nº4. P. 3087-3103. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_4/3086-3103.pdf>. Acesso em: 04 dez.2014.

_____. *Entre a oralidade e a escrita um contínuo tipológico*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>> Acesso em setembro/2016.

BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta; SILVA, Adriana da. *A retextualização como recurso didático para a produção de textos*. The ESpecialist, vol 34, nº1p. 45-68, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/13174/14307>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BUSSATO, Cleo. *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores do oeste do paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutoramento em Estudos da Linguagem). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070759.pdf>>. Acesso em: 05 out.2015.

CYRANKA, Lucia. *Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula*. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice (orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.p.133-155.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; PERNAMBUCO, Dea Lúcia Campos. *A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-1%C3%ADngua-culta-na-escola-uma-interpreta%C3%A7%C3%A3o-sociolingu%C3%ADstica.pdf>> Acesso em: 16 jul.2015.

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

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. *O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita*. In: BUENO, Luzia; COSTA_HUBES, Terezinha Conceição(orgs.).*Gêneros orais no ensino*. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera; GONÇALVES, Adair Vieira. *Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência*. In: BUENO, Luzia; COSTA_HUBES, Terezinha Conceição. (orgs).*Gêneros orais no ensino*. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2015. P. 57-89.

FERREIRO, Emília (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GALVES, Charlotte M. Chambelland; FERNANDES, Flaviane Romani. *Morfologia e sintaxe* In: GUIMARÃES, Eduardo e ZOPPI-FONTANA, Mônica (orgs) *Introdução às ciências da linguagem – A palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006, p.75-112.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004

LIMA, Ricardo Joseh. *Variação linguística e os livros didáticos de português*. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.p.115-131.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada*. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2005b. p 21-34.

_____. *Análise da conversação*. Série princípios, 5^a edição. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 1997. p. 39-79.

MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH (orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2^a edição. São Paulo: Parábola editorial, 2007. p. 237-259.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *As concepções da oralidade: A teoria nos PCN's e PNLD e a prática nos livros didáticos*. Disponível em:<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>>. Acesso em: 23 mai.2015.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; GONÇALVES, Emânia Aparecida. *Análise da oralidade em documentos oficiais e manuais didáticos do primeiro segmento do ensino fundamental*. III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Tania-Guedes-e-Em%C3%A2nia-Aparecida.pdf>> . Acesso em: 22 Jan. 2016.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice.(orgs.). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORALES, Vanessa Paternostro. *A oralidade no ensino de língua portuguesa: um estudo da fala como prática discursiva*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116339.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2015.

OLIVEIRA, Mirian Leite Gomes de. *A prosódia nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado, UCP, 2012. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=820> Acesso em: 07 abr.2015.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. *Saber Viver a Linguagem*. Porto, Porto Editora, 1998.

PRUDENTE, Jéssica; TITTONI, Jaqueline. *A pesquisa intervenção como exercício ético e a metodologia como paraskeué*. Fractal, Revista de Psicologia, Vol. 26, n 1, jan./abr, 2014 p.17-28.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Educação para o convívio republicano*. Coleção explorando Ensino: Língua Portuguesa. Capítulo 8. Vol. 19 Ministério da Educação, Brasília, 2010.

_____ *Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p 13-20.

RIOLO, Vivian Pinto. *Gênero depoimento e publicidade testemunhal: a presença da noção de campo discursivo na tentativa de caracterização de gêneros*. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/gc3aanero-depoimento-e-publicidade-testemunhal-a-presenc3a7a-da-noc3a7c3a3o-de-campo-discursivo-na-tentativa-de-caracterizac3a7c3a3o-de-gc3aaneros.pdf>> Acesso em: 04 Out.2015.

ROCHA, Marisa Lopes. *Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises*. Psicologia, Ciência e Profissão, ed 23, 2003. P. 64-73.

RODRIGUES, Sónia Valente. *Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização*. Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas. Faculdade de Letras da Universidade do Porto 12 e 13 de Setembro de 2001 Disponível em : <http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf>. Acesso em: 14 mai.2015.

SANTOS, Ana Francisca de Souza. *O trabalho com as dificuldades de aprendizagem através da consciência fonológica*. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/o-trabalho->

[com-as-dificuldades-de-aprendizagem-atraves-da-consciencia-fonologica/97588/>](#). Acesso em 22 mai.2015.

SCHNEUWLY, Bernard. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino do oral*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004 p.129-147.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

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

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004 p.95-128.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, HALLER, Sylver. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004 p.149-185.

SILVEIRA, Carla Edila Santos da Rosa. *Considerações iniciais em torno de uma caracterização do gênero “depoimento do orkut”*. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (3): 269-281, set.-dez. 2009.

SIMÕES, Juliano Luciene. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, Edelba 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Competência comunicativa*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A _ PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA²³

ETAPA 1

PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DESCRIÇÃO	
AUTOR	Cacilda Silva Oliveira Carneiro
ORIENTADOR	Professora Doutora Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda
TÍTULO	Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral
TEMA	O trabalho de aperfeiçoamento da oralidade será desenvolvido a partir da proposta da escuta ativa do gênero depoimento representativos do oral espontâneo e do oral formal;
RESUMO	<p>Esta proposta de intervenção pedagógica é produto do Trabalho de Conclusão de Curso realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Consiste na aplicação de atividades de escuta de depoimentos formais e informais, a fim de promover reflexões sobre a língua colaborando para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, tão necessária à prática social efetiva do indivíduo. Essas reflexões passam também por atividades de retextualização, discutindo temas como diversidade linguística e relações entre fala e escrita, numa abordagem que representa um avanço, quando se consideram as orientações trazidas pelos livros didáticos. A proposição em questão se fundamenta na concepção de língua interativa contrária à abordagem da oralidade em sala de aula como pretexto para a prática de leitura e escrita. Nesse sentido, o aporte teórico vem de estudos dos PCN, (1997), (1998); Marcuschi (1997, 2005a, 2005b); Marcuschi e Dionísio (2007); Dolz; Schneuwly (2004); Bentes (2010); BRASIL (1997, 1998); Oliveira (2012); Bortoni-Ricardo (2004), Bronckart, (2003); Machado (2007). A sequência didática (SD) foi aplicada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Domingos, Bahia, no período de dois meses, totalizando 26h/aulas. O material obtido na SD e analisado nesta dissertação trata-se de áudios, vídeos e retextualizações, obtidos dos sujeitos da pesquisa. Os resultados da intervenção apontam que o trabalho com a oralidade em sala de aula, a partir da escuta ativa de textos é produtivo e que a escolha do gênero depoimento despertou o interesse e desenvolveu a criatividade dos alunos, ficando evidente, em suas produções, seu avanço no que diz respeito à competência oral. Acredita-se que, aplicada em maior espaço de tempo, a SD daria resultados ainda mais significativos. O material da pesquisa fica disponível em um repositório para quem tenha interesse nas discussões sobre ensino de oralidade e se preocupe com o desenvolvimento da competência oral de seus alunos. A ideia é que a proposta aqui apresentada some-se a outras propostas de ensino de oralidade, mais especificamente, e de ensino de língua materna, de maneira mais ampla, tendo em vista a melhoria da Educação Básica e da qualidade de vida dos alunos, ampliando-lhes a competência comunicativa e tornando-os, com isso, capazes de movimentar-se, sem maiores dificuldades, dentro da sociedade, dominando os recursos e mecanismos da língua,</p>

²³ O planejamento está melhor detalhado no corpo da sequência. Aqui é feita apenas uma síntese da proposta de SD.

	compreendendo os significados e sentidos que chegam até ela.
PÚBLICO	6º ano do turno matutino da Escola Municipal Rafael Rios da Costa
TEMPO ESTIMADO	I unidade letiva ²⁴ com hora/aula de 50 minutos.
OBJETIVOS	<p>GERAL: Desenvolver e ampliar a competência comunicativa oral dos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da escuta ativa e da reflexão sobre o discurso oral espontâneo e oral formal no gênero depoimento.</p> <p>ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expor os alunos a práticas efetivas da oralidade em sala de aula, a partir da audição ativa de depoimentos, representativos do oral espontâneo e do oral formal; ▪ Aperfeiçoar a competência oral dos alunos, por meio do treino de audição intensiva, audição seletiva e audição para reflexão e produção; ▪ Apresentar aos alunos, a partir da escuta de depoimentos orais espontâneos e formais, as especificidades do português falado, conduzindo-os à reflexão sobre os usos da língua nos diversos contextos comunicativos; ▪ Refletir sobre a linguagem a partir de discussões sobre a gramática da fala, sobre a variação diafásica, <i>o continuum</i> da diversidade linguística e da fala e da escrita; ▪ Levantar com os alunos características genéricas dos discursos orais espontâneos e formais; ▪ Transcrever depoimentos orais e retextualizá-los; ▪ Retextualizar depoimentos orais, observando as diferenças entre as duas modalidades, a fim de que percebam que a escrita e a fala se dão num <i>continuum</i> e não de modo dicotômico; ▪ Catalogar os depoimentos gravados em áudios durante as aulas, pelos alunos, para montar um “repositório” desse material a fim de que esses depoimentos sirvam como contrapartida para novos estudos e/ou como contraponto às propostas do livro didático para o ensino da oralidade. ▪ Verificar se houve avanço na expressão oral dos alunos, após as atividades de escuta ativa de textos.
JUSTIFICATIVA	<p>É inegável que o ‘ensino da oralidade’ sempre esteve presente na sala de aula. De forma equivocada e, talvez, improdutiva, os planos didáticos dos professores, mesmo que esporadicamente, trazem no título: aula oral/ prática da oralidade. Dessa forma, atividades como ler em voz alta, recitar poesias, apresentar trabalhos para os colegas e discutir temáticas interessantes ganham pequenos espaços nos horários das aulas de língua portuguesa. Essa exposição demonstra o quão aquém se encontram os profissionais da língua para lidarem com o aperfeiçoamento da competência oral. “Não há preparo do professor para o tratamento da oralidade”, segundo Morales (2009, p. 11). E esse despreparo é decorrente da incompleta formação que recebem no curso de Letras. A</p>

²⁴ Antes da sondagem, a proposta dessa SD será apresentada aos corpos docente e administrativo da escola durante a Jornada Pedagógica de 2016.

	<p>observação ao currículo deste curso explicitará que não há um componente específico para ‘treinar’ os futuros professores para o ensino da oralidade.</p> <p>Como se não bastasse, o livro didático, que deveria servir de suporte para esse ensino, não consegue dá o tratamento necessário a essa prática. Diversas coleções de livros didáticos de língua portuguesa dos quatro anos finais do Ensino Fundamental foram analisadas. Entre elas, a coleção: Português, do Projeto Teláris, que foi adotada pela Escola Municipal Rafael Rios da Costa, <i>locus</i> de aplicação desse projeto, traz uma lacuna enorme nas asserções de ‘prática da oralidade’, como são denominadas as segmentações para esse fim. A sua atenta apreciação evidenciou que as propostas de atividades de expressão oral, consolidam-se em: declamar poemas, debates sucessivos (várias seções) sobre temas polêmicos, apresentação de pesquisas e trabalho com músicas. Observa-se, nitidamente, que todas elas têm como alvo o pretexto para a prática da escrita ou da leitura. A oralidade pela oralidade não contempla nenhuma das propostas. Então, como oportunizar o contato efetivo com práticas reais de oralidade? Como possibilitar a utilização da língua nos níveis coloquial e formal? Como criar a consciência de uso da língua nesses níveis da fala?</p> <p>Partindo do preceito de que o estudo da linguagem oral é fundamental para a formação cidadã do estudante, surge a necessidade de a escola promover o acesso a esse saber, o qual precisa pautar-se em reflexões sobre as formas de uso da língua. Ele não pode emanar de regras engessadas pela gramática. O caráter dinâmico da linguagem oral precisa ser considerado para que haja conscientização das especificidades da língua falada. Em linhas gerais, é necessário implantar um trabalho pedagógico que valorize a modalidade oral da língua, de modo a garantir um espaço sólido e sistemático nas aulas de Língua Portuguesa. Daí surge esta proposta de trabalho a qual irá proporcionar escutas ativas de depoimentos formais e espontâneos, a fim de conduzir os estudantes à reflexão sobre marcas da estrutura entoacional, de variação de pronúncia e de nível sintático decorrentes de fatores socioculturais ou regionais a favor do melhor desenvolvimento da competência oral dos estudantes.</p>
PRODUTO FINAL	<p>O produto final dar-se-á a partir da gravação de depoimentos para compor um Arquivo Confidencial, o qual será organizado pelos estudantes para homenagear alguém escolhido pelo grupo de trabalho. Entretanto, a razão de ser desse projeto pretende fincar suas raízes na ampliação da competência oral dos estudantes a qual só poderá ser efetivamente requerida, diante das situações comunicativas que serão inseridos e que lhes exigirão tal domínio.</p> <p>Será criado ainda, um repositório desses áudios a fim de favorecer futuras pesquisas, além de servirem como contraponto às propostas do livro didático para o ensino da oralidade.</p>
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	<p>A respeito da oralidade, em sala de aula, serão utilizadas pesquisas dos PCN (1997, 1998), Marcuschi (2005a), Bentes (2010), Belintane (2000).</p> <p>No que se refere à competência oral/comunicativa, serão considerados os estudos de Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2005b, 2006), Schneuwly e Dolz (2004).</p> <p>Quanto aos elementos que podem colaborar para uma formação reflexiva da língua, vale-se das pesquisas de Rodrigues (2015), PCN (1998) Martins, Vieira e Tavares (2014), Marcuschi (2006).</p> <p>Para respaldar o ensino dos gêneros orais e apresentá-los como produto para efetiva prática social desnudam-se os estudos de Bronckart (2003), Machado (2007), Dolz e Gagnon (2015), Ferraz e Gonçalves (2015). O gênero depoimento é fundamentado em pesquisas de Riolo (2015) e Silveira (2009).</p>

REGISTRO DAS ATIVIDADES PARA POSTERIOR ANÁLISE	<p>Como o foco do trabalho é a oralidade serão feitos áudios das aulas. Outra ferramenta serão os áudios que os alunos gravarão ao final de cada aula nos quais relatarão, de modo breve, considerações sobre a aula e, posteriormente, enviarão para o Whatsapp da pesquisadora. A atividade de culminância, ‘Arquivo confidencial’, no qual serão gravados vídeos com depoimentos sobre alguém escolhido por grupos de trabalhos, também será mais um meio para coleta de dados analisáveis.</p>
REFERÊNCIAS	<p>ASSIS, Quitéria Pereira, DÃÃO, Maria aparecida, GOMES, Ednaldo Farias. <i>Oralidade em um livro didático de Português: armadilhas de um (des)prestígio</i>. Revista eletrônica de Educação de Alagoas, vol.01, nº01.1º semestre de 2013.</p> <p>BAGNO, Marcos. <i>Português ou brasileiro? um convite à pesquisa</i>. São Paulo, Parábola, 2001.</p> <p>BARROSO, Terezinha. <i>Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar</i>. Estudos linguísticos, Londrina, dez.2011. n.14/2, p.135-156.</p> <p>BELINTANE, Claudemir. <i>Linguagem oral na escola em tempos de rede</i>. Educação. Pesquisa. vol.26 no.1 São Paulo Jan./Jun 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022000000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai.2015.</p> <p>BENTES, Anna Christina. <i>Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola</i>. Coleção explorando Ensino: Língua Portuguesa. Capítulo 6. vol 19 Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 22 mai.2015.</p> <p>BORTONI-RICARDO, Stella <i>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</i>. 6ª ed. São Paulo, Parábola, 2004.</p> <p>BROCARD, Rosangela Oro, COSTA-HUBES, Terezinha da C. Maris. <i>A elaboração de um modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com gênero textual reportagem impressa em sala de aula</i>. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2004-8.pdf>. Acesso em: 04 out.2015.</p> <p>BRASIL. <i>Guia de livros didáticos: PNLD 2012/Língua Portuguesa</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.</p> <p>BRASIL. <i>Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa</i>. Brasília:</p>

MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. *Projeto Teláris: Português- 6º ao 9º ano*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária*. In: Cadernos do CNLF, vol. XIV, Nº4. P. 3087-3103. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3086-3103.pdf>. Acesso em: 04 dez.2014.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BUSSATO, Cleo. *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores do oeste do paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutoramento em Estudos da Linguagem). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070759.pdf>>. Acesso em: 05 out.2015.

CYRANKA, Lucia. *Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula*. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice (orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.p.133-155.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; PERNAMBUCO, Dea Lúcia Campos. *A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-1%C3%ADngua-culta-na-escola-uma-interpreta%C3%A7%C3%A3o-sociolingu%C3%ADstica.pdf>> Acesso em: 16 jul.2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVES, Charlotte M. Chambelland; FERNANDES, Flaviane Romari. *Morfologia e sintaxe* In: GUIMARÃES, Eduardo e ZOPPI_FONTANA, Mônica

(orgs) *Introdução às ciências da linguagem – A palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006, p.75-112.

LIMA, Ricardo Joseh. *Variação linguística e os livros didáticos de português*. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.p.115-131.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada*.

In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2005b. p 21-34.

_____. *Análise da conversação*. Série princípios, 5ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 1997. p. 39-79.

MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH (orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2ª edição. São Paulo: Parábola editorial, 2007. p. 237-259.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *As concepções da oralidade: A teoria nos PCN's e PNL D e a prática nos livros didáticos*. Disponível em:<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>> .Acesso em: 23 mai.2015.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice.(orgs.). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MIRANDA, Bruno. *Método Qualitativo versus método qualitativo*. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 15 jan.2015.

MORALES, Vanessa Paternostro. *A oralidade no ensino de língua portuguesa: um estudo da fala como prática discursiva*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116339.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2015.

OLIVEIRA, Mirian Leite Gomes de. *A prosódia nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado, UCP, 2012. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=820> Acesso em: 07 abr.2015.

[PERNAMBUCO, Secretaria da Educação. Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco. Língua Portuguesa. Undime - Pernambuco, 2012. Disponível em :<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf> Acesso em 10 jul.2015.](#)

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. *Saber Viver a Linguagem*. Porto, Porto Editora, 1998.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Educação para o convívio republicano*. Coleção explorando Ensino: Língua Portuguesa. Capítulo 8. Vol. 19 Ministério da Educação, Brasília, 2010.

_____ *Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p 13-20.

RIOLO, Vivian Pinto. *Gênero depoimento e publicidade testemunhal: a presença da noção de campo discursivo na tentativa de caracterização de gêneros*. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/gc3aanero-depoimento-e-publicidade-testemunhal-a-presenc3a7a-da-noc3a7c3a3o-de-campo-discursivo-na-tentativa-de-caracterizac3a7c3a3o-de-gc3aaneros.pdf>> Acesso em: 04 Out.2015.

RODRIGUES, Sónia Valente. *Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização*. Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas Faculdade de Letras da Universidade do Porto 12 e 13 de Setembro de 2005 Disponível em : <http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf>. Acesso em: 14 mai.2015.

SANTOS, Ana Francisca de Souza. *O trabalho com as dificuldades de aprendizagem através da consciência fonológica*. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/o-trabalho-com-as-dificuldades-de-aprendizagem-atraves-da-consciencia-fonologica/97588/>>. Acesso em 22 mai.2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim

colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 p.95-147.

SILVA, Gercleide Gomes. *Oralidade e escrita: uma questão de letramento*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>> Acesso em: 10 fev.2015.

SILVA, José Pereira da. O conceito de erro em sociolinguística. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/110.pdf>>. Acesso em: 22 jun.2015.

SILVEIRA, Carla Edila Santos da Rosa. *Considerações iniciais em torno de uma caracterização do gênero “depoimento do orkut”*. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (3): 269-281, set.-dez. 2009.

SIMÕES, Juliano Luciene. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, Edelba 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Competência comunicativa*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

TURRIONI, João Batista; MELLO, Carlos Henrique Pereira. *Pesquisa-ação na Engenharia de Produção*. In: MIGUEL, P. A. C. (org.). *Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier :ABEPRO, 2012.

ETAPA 02**SONDAGEM²⁵**

DESCRIÇÃO	A sondagem será feita através da aplicação de dois questionários diagnósticos. Uma para o aluno (cf. no apêndice B) e outro para um dos responsáveis pelo estudante (cf. no apêndice C). Além disso, haverá uma sondagem indireta a partir de conversas informais com outros professores e funcionários da escola para conhecer melhor os alunos.
OBJETIVOS	Conhecer aspectos socioculturais do aluno; Verificar como o aluno se relaciona com a escola; Observar como a oralidade se manifesta no ambiente familiar dos estudantes; Saber o que os alunos conhecem em relação ao gênero depoimento;
INSTRUMENTOS/RECURSOS/ MATERIAIS UTILIZADOS	Fichas diagnósticas com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas aos alunos e a um dos seus responsáveis; Anotações de informações relevantes sobre o estudante colhidas a partir das conversas com os outros professores e funcionários.
MECANISMOS DE REGISTRO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	Fichas diagnósticas; Quadro contendo informações tabuladas, objetivas e com descrição subjetiva da situação familiar de cada aluno.
RESULTADOS E AVALIAÇÃO	A sondagem proporcionou a ampliação do perfil sócioeconômico- cultural dos sujeitos e permitiu uma melhor visão para reorganização do planejamento das ações do projeto.
MATERIAL COLETADO/QUADRO DESCRITIVO	A partir da sondagem feita com sujeitos e responsáveis montou-se um relatório descritivo no qual estão tabulados e analisados cada um dos itens questionados. (cf. apêndice B)

Observação: Antes da aplicação da sondagem, será feita uma reunião com os alunos e seus respectivos responsáveis, na qual serão esclarecidos os objetivos e a justificativa do projeto, além dos resultados esperados com a sua aplicação. E, após esclarecimentos, serão recolhidas as assinaturas do termo de consentimento (c.f anexo) dos pais que permitirem que seus filhos participem das ações do projeto.

²⁵ Dentre outros aspectos, a sondagem também dará conta de enumerar a quantidade de smartphones que o professor terá disponível, em sala de aula, para efetivar as atividades que necessitam dele. E, assim, providenciar meios para que ela se torne exequível.

ETAPA 03

MÓDULO 1

**APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO²⁶ E DO GÊNERO
(APLICAÇÃO DO MÓDULO DE APRESENTAÇÃO DO GÊNERO)**

ETAPA 03				
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO ²⁷	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 Conhecer o projeto; Expor-se oralmente diante das situações que lhes serão apresentadas; Discutir conceitos de linguagem, língua e fala	<p>Conversa informal para apresentação do projeto;</p> <p>Exposição de vídeos que abordem a importância da fala nas diversas situações do cotidiano.</p> <p>Administrar perguntas aos estudantes, na intenção de fazê-los falar sobre tema: Quem sou eu em casa? Na escola? E com meus amigos? O que eu gosto de fazer? O que não gosto?(outras questões)</p> <p>Conceitos de linguagem, língua e fala.</p>	1h/aula	Datashow Pen drive Notebook Vídeos Smartfone	<p>Acredita-se que o tema escolhido dará abertura para a coleta, informal e 'involuntária' de depoimentos sobre a vida dos estudantes fazendo-os adentrarem o universo do gênero sem que, ainda, se deem conta.</p> <p>Essa atividade possibilitará ao professor já observar questões relacionadas a linguagem (forma de</p>

²⁶ É pertinente a apresentação das situações as quais o projeto visa expor os alunos, pois, ela os preparará para as produções, desde seu início, até as propostas finais do projeto. A oportunidade pode servir ainda como motivadora e para o colhimento de informações que podem auxiliar o professor, aplicador do projeto, na adequação de suas propostas.

Sendo assim, nesse primeiro contato, faz-se necessário uma conversa com os sujeitos da pesquisa para esclarecer as razões pelas quais eles foram selecionados para tal, quais os objetivos do projeto, como serão dirigidas as atividades propostas, e as dúvidas que possam surgir. Este momento será gerido por uma conversa informal, estruturada pelo professor aplicador, para não haver desperdício de tempo pedagógico. Além disso, esse primeiro contato é de extrema importância na instauração da empatia entre professor/aluno; por isso mesmo, deve ser estratégico e dinâmico. É preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desse projeto para a sua efetivação como sujeito social que domina a linguagem oral em suas diversas situações comunicativas

²⁷ A referência a 1h/ aula corresponde a 50 minutos.

					expressar dos estudantes. Os vídeos e áudios foram definidos após sondagem.
2	<p>Reconhecer a oralidade como ferramenta de comunicação;</p> <p>Reconhecer a escuta como apoio para a aprendizagem;</p> <p>Escutar com atenção;</p>	<p>A importância do ato de escutar. Como escutar? Escutar com atenção colabora para a aprendizagem?</p> <p>Mostrar vídeo que foca a oralidade: diversas pessoas falando a sua maneira particular</p>	20 minutos	<p>Datashow</p> <p>Pen drive</p> <p>notebook</p>	<p>Serão feitas colocações sobre o vídeo focando na questão da oralidade como ferramenta de comunicação e suas características de fala</p>
3	<p>Observar o contexto (espaço, participantes, objetivos) e características que marcam, através da oralidade, o gênero depoimento;</p> <p>Escutar com atenção;</p>	<p>Reproduzir documentário que contém depoimentos sobre o 'objeto' documentado.</p>	20 minutos	<p>Datashow</p> <p>pen drive</p> <p>notebook</p>	<p>Serão feitas perguntas sobre o gênero tais como: Você já ouviu/leu um depoimento? Como você sabe que se trata de um depoimento? Para que serve? entre outras questões.</p>
4	<p>Perceber que o depoimento é um gênero de uso constante no meio social</p> <p>Escutar com atenção</p>	<p>Apresentar uma montagem de vários depoimentos em diversas esferas: jurídica, jornalística, pessoal, entre outras.</p>	10 minutos	<p>Datashow</p> <p>pen drive</p> <p>notebook</p>	<p>Mostrar que, a depender da intenção, o depoimento está presente em diversas situações do nosso dia a dia.</p>

Outras observações:

1- Nesse módulo, busca-se apenas o contato com a oralidade e o gênero depoimento. Será realizada apenas uma análise superficial dos vídeos expostos a fim de que os objetivos sejam alcançados. Ainda não há intenção de

trabalhar com conceitos e características; apenas fazer com que os estudantes percebam a materialidade do gênero.

2- Os vídeos e áudios foram definidos após a aplicação da sondagem e da apresentação da situação. Só após essas etapas da SD, é possível traçar um perfil do aluno e dos seus conhecimentos prévios e, dessa forma, facilitar as escolhas dos materiais.

3- Como a apresentação da situação exige alguns materiais audiovisuais, eles serão selecionados a partir da sondagem, apenas.

MÓDULO 1

RECONHECIMENTO DO GÊNERO

ETAPA 03					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 Reconhecer o gênero depoimento dentre vários outros gêneros que serão apresentados;	A turma será dividida em dois grupos que disputarão o maior número de acertos diante da proposta de atividade: Serão apresentados diversos áudios, com diversos tipos de textos: depoimentos, histórias, fábulas, reportagens, etc dentre os quais, os grupos deverão identificar, corretamente, quais deles são depoimentos.	Distinguir um gênero textual do outro; Perceber que o depoimento é um gênero do tipo narrativo;	40 minutos	Datashow Pen drive Notebook Vídeos Smartfone Apostilas	Não será cobrada a identificação dos outros gêneros. Os estudantes bastarão dizer que não se trata de um depoimento e, se possível, justificarem por que não são.
2 Buscar na memória situações que materializam o gênero depoimento na sua modalidade oral;	Ainda em grupo, os alunos deverão discutir e listar, oralmente, onde costumam perceber situações que podem ser caracterizadas como o gênero depoimento. Socializar as discussões do grupo.	Levantar características próprias do gênero textual;	20 minutos	Quadro branco Piloto para quadro Apostilas	As características serão transcritas na lousa para melhor fixação.

3	<p>Compreender a função social do gênero, reconhecê-lo em suas diferentes formas de materialização e contextos, bem como ser capaz de identificar suas marcas linguísticas.</p>	<p>Apresentar aos estudantes características genéricas do gênero depoimento, focando-o na modalidade oral.</p> <p>Discutir e exemplificar os elementos do gênero</p>	<p>Articular, de maneira autônoma, os gêneros em situações reais de comunicação;</p> <p>Utilizar elementos linguísticos próprios da oralidade conforme contexto de produção e os gêneros textuais.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Material teórico</p> <p>Lousa</p> <p>Piloto para quadro</p> <p>Datashow</p> <p>Notebook</p>	
---	---	--	--	-------------------	--	--

MÓDULO 1
PRODUÇÃO INICIAL

ETAPA 03				
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
<p>1</p> <p>Ativar a memória sobre algo que presenciou ou viveu e verbalizar um depoimento espontâneo para os colegas sobre o ocorrido.</p> <p>Fazer uso da oralidade espontânea para expor o depoimento;</p> <p>Escutar com atenção os depoimentos dos colegas;</p>	<p>Solicitar que os alunos pensem numa situação já vivida ou presenciada e, a partir daí, profiram um depoimento sobre essa vivência.</p> <p>Todos os estudantes deverão falar.</p> <p>Podem optar por gravar o depoimento em áudio e reproduzi-lo para a turma.</p>	1h/aula	Smartfone	<p>Não haverá tempo para que os estudantes planejem o depoimento. A atividade será solicitada e deve ser cumprida no intervalo de tempo da mesma aula. Essa ausência de tempo para planejar a atividade é intencional, pois se espera ativar os conhecimentos prévios do aluno.</p>

ETAPA 4

MÓDULO 2

RETEXTUALIZAR PARA COMPREENDER A LÍNGUA²⁸

ETAPA 04						
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	Escutar com atenção um áudio trazido para a aula Observar com atenção a transcrição do áudio e discutir aspectos linguísticos trazidos nele.	Apresentar áudio para escuta; Apresentar a transcrição do áudio; Discutir aspectos linguísticos perceptíveis no áudio;	Praticar a retextualização da modalidade oral para a escrita. Refletir sobre as marcas linguísticas presentes no texto.	2h/aulas	Áudios Texto transcrito Lousa e pincel	O áudio utilizado foi produzido e cedido por um colega de trabalho.
2	Conhecer o processo de retextualização; Diferenciar a retextualização da transcrição.	Aula expositiva sobre a retextualização e a transcrição de textos		1h/aula	Apostilas	
3	Retextualizar o áudio do oral para a escrita; Observar características da fala e da escrita	Refletir as marcas orais trazidas na transcrição; Retextualizar o áudio transcrito		2h/aulas	Texto transcrito Caderno e caneta	

²⁸ Nesse módulo, será trabalhada a retextualização de depoimentos gravados. Embora a retextualização concretize-se a partir da escrita, ela não será utilizada como um pretexto para o trabalho oralidade/escrita. Pelo contrário, ela se instaura como apoio ao trabalho com a oralidade, já que nessa atividade “busca-se construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação.” (Marcuschi, 2005a, p.46)

MÓDULO 2

ETAPA 04						
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	<p>Escutar com atenção os áudios gravados pelos grupos de trabalho;</p> <p>Transcrever o áudio e discutir aspectos linguísticos trazidos nele.</p>	<p>Cada grupo irá trabalhar com o áudio produzido por ele.</p> <p>Os grupos escutarão e transcreverão seus áudios</p> <p>Discutir aspectos linguísticos perceptíveis no áudio;</p>	<p>Praticar a retextualização da modalidade oral para a escrita.</p> <p>Refletir sobre as marcas linguísticas presentes no texto.</p>	3h/aulas	<p>Áudios</p> <p>Caderno e caneta</p>	<p>O áudio utilizado foi produzido pelo grupo de trabalho através de uma proposta de atividade extraclasse.</p>
2	<p>Retextualizar os áudios a partir das transcrições feitas pelos grupos de trabalho;</p>	<p>Retextualização</p> <p>Após essa atividade, os grupos apresentarão à turma as considerações sobre o trabalho realizado, focando nos aspectos mais relevantes do áudio, no que diz respeito à linguagem falada.</p>			<p>A pesquisadora necessitará estar atenta a todos os grupos e fazer um trabalho de observar e discutir com eles os aspectos linguísticos que cada áudio apresenta.</p>	

MÓDULO 2

ETAPA 04					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 Expor um fato atípico através da gravação de um áudio; Adequar a linguagem à situação comunicativa; Escutar com atenção	Cada aluno irá gravar um áudio relatando (depoimento) um fato atípico vivenciado por ele. Retextualizar o áudio	Identificar níveis de registros formais e menos formais	2h/aulas	Smartfone Caderno e caneta	

MÓDULO 2²⁹

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA A PARTIR DE ESCUTAS ATIVAS

ETAPA 04					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
<p>Ampliar a sua capacidade oral a partir da escuta reflexiva de um áudio que contém um depoimento pautado num discurso espontâneo;</p> <p>1 Verificar e refletir sobre as especificidades do português falado no Brasil, conduzindo reflexões sobre os usos da língua nos diversos contextos comunicativos.</p> <p>Praticar a escuta ativa;</p>	<p>Os alunos deverão ouvir com atenção, um áudio que contém um depoimento informal. O áudio deve ser reproduzido mais de uma vez para facilitar o seu entendimento.</p> <p>Após escutá-lo serão discutidas, com os estudantes, questões relacionadas às especificidades do português falado no Brasil, os seus dialetos e os contextos comunicativos (apostilas)</p> <p>Exposição sobre variações linguísticas;</p> <p>Ao final da aula, os alunos deverão registrar, no celular, através de um áudio, as</p>	<p>Reconhecer as características dos textos orais;</p> <p>Refletir sobre as marcas linguísticas da fala;</p> <p>Adequar-se às mais variadas situações reais da fala: formais e informais.</p> <p>Contextualizar-se linguisticamente em novas práticas sociointerativas;</p>	4h/aula	<p>Datashow</p> <p>Pen drive</p> <p>Notebook</p> <p>Depoimentos</p> <p>Apostila teórica</p> <p>Smartfone</p> <p>Quadro branco</p> <p>Piloto de quadro</p> <p>Livro didático</p> <p>Vídeos e áudios</p>	<p>Será utilizado o método da exposição participada para desenvolver a aula.</p> <p>O professor escutará cada um dos áudios e orientará os alunos, em cujos áudios observar maior dificuldade de expressão, a refazê-lo, alertando-o para suas dificuldades e dando pistas de como melhorá-lo.</p>

²⁹ A escuta ativa e orientada de depoimentos em situações autênticas de interlocução pode garantir uma melhor apreensão dos aspectos relacionados ao português falado e suas regras de funcionamento. Além disso, essa situação de aprendizagem permite interessantes articulações, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.

		considerações mais importantes desta aula e enviá-lo para o Whatsapp da pesquisadora.				
--	--	---	--	--	--	--

MÓDULO 3³⁰

ETAPA 04					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
<p>Refletir sobre a oralidade, ao escutar, com atenção, o áudio que contém um depoimento marcado pelo discurso formal.</p> <p>1 Constatar que os diferentes dialetos são necessários frente às diversas situações comunicativas que exigem adequação vocabular.</p>	<p>Os alunos deverão ouvir, com atenção, um áudio que contém um depoimento formal. O áudio deve ser reproduzido mais de uma vez para melhor compreensão.</p> <p>Assistir dois vídeos: 1- depoimento de formatura ; 2- depoimento de formatura informal</p> <p>Após escutá-lo, serão discutidas, com os estudantes, questões relacionadas a características genéricas do discurso formal, retomando a título de revisão e fixação, aspectos abordados na última aula tais como Retomando o áudio, abordar a necessidade de</p>	<p>Reconhecer as características dos textos orais;</p> <p>Refletir sobre as marcas linguísticas da fala;</p> <p>Adequar-se às mais variadas situações reais da fala: formais e informais.</p>	4h/aulas	<p>Datashow</p> <p>Notebook</p> <p>Pen drive</p> <p>Depoimentos</p> <p>Quadro branco</p> <p>Piloto para quadro branco</p> <p>Apostila teórica</p> <p>Livro didático</p> <p>Vídeos</p> <p>Áudios</p>	<p>A aula será subsidiada através de um estudo dirigido.</p> <p>O professor escutará, mais uma vez, cada um dos áudios e, orientará os alunos, em cujos áudios observar maior dificuldade de expressão, a refazê-lo alertando-o para</p>

³⁰Para Rodrigues (2015) o treino da audição para reflexão e produção verbal é capaz de desenvolver uma sensibilidade auditiva para as características fonéticas e fonológicas e, por conseguinte, uma melhor compreensão dos diferentes dialetos do Português, levando o sujeito a (re)conhecer os traços que caracterizam essas variações dialetais da Língua Portuguesa.

Ademais, esse exercício convoca o estudante a refletir acerca da norma e variação da língua e permite, mais uma vez, a intervenção do aluno com perguntas e colocações.

	<p>adequação vocabular ante as diversas situações comunicativas que se pode ser exposto, sejam elas formais ou não.</p> <p>Ao final da aula, os alunos deverão registrar, no celular, através de um áudio, as considerações mais importantes da aula e enviá-lo para o grupo do Whatsapp.</p> <p>.</p>				<p>suas dificuldades e dando pistas de como melhorá-lo</p>

MÓDULO 3³¹

REVISANDO

ETAPA 04						
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	<p>Escutar áudios com atenção; Refletir os aspectos da oralidade presentes nos áudios a partir das discussões feitas em sala de aula;</p>	<p>Reproduzir áudios com depoimentos formais e informais;</p> <p>Explorar, mais uma vez, os aspectos linguísticos encontrados na fala partir dos textos ouvidos;</p> <p>Discutir a relação fala e escrita num <i>continuum</i></p> <p>As questões relacionadas a variação de pronúncia também serão identificadas e discutidas;</p>	<p>Praticar a escuta;</p> <p>Refletir sobre as marcas linguísticas da fala;</p> <p>Promover práticas discursivas relacionadas aos níveis da língua: sintático e fonológico.</p> <p>Identificar níveis de registros formal e informal;</p>	2h/aulas	<p>Smartfone</p> <p>Notebook</p> <p>Pen drive</p> <p>Datashow</p> <p>Livro</p> <p>Apostilas</p> <p>Vídeos e áudios</p>	<p>Todas as ações propostas nessa atividade já foram elucidadas num momento anterior do projeto. A intenção aqui é propiciar um momento para retomar essas questões a fim de consolidar os conhecimentos;</p>

³¹ Esse módulo pretende criar a oportunidade para revisar as ações já executadas no projeto.

ETAPA 05

MÓDULO 4

CULMINÂNCIA³²

ETAPA 05				
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 Apresentar à comunidade escolar os vídeos produzidos para o “Arquivo Confidencial” Demonstrar um melhor desempenho oral na produção dos vídeos;	Gravação de depoimentos para compor atividade intitulada de “Arquivo Confidencial” Explicar as etapas e objetivos para a produção do arquivo confidencial; Dividir a turma em quatro grupos. Cada grupo escolherá uma pessoa para prestar homenagem. Pode ser um amigo, um professor, uma pessoa da comunidade, qualquer pessoa que o grupo tenha um carinho em comum. Esse laço de afetividade é necessário, pois se espera que os depoimentos sejam reais, advindos de convivências que respaldem as diversas situações que serão ‘contadas’ pelos alunos.	5h/aulas	Smartfone Datashow Pen drive Notebook Câmera fotográfica	Para essa atividade, será utilizado o contra turno de aula. Isso possibilitará a ampliação do tempo de produção da atividade do projeto. É relevante a parceria entre os estudantes e toda a escola por isso, a necessidade de partilhar com a comunidade escolar essa atividade.

³² Nessa etapa final do projeto, será desenvolvida uma atividade que visa, mais uma vez, expor os alunos à prática efetiva da oralidade. Espera-se que ao longo do projeto os sujeitos possam ter ampliado a sua prática oral, ou seja, consigam refletir a fala mediante as situações que lhes são impostas. Por isso, essa “sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Essa atividade, a qual foi intitulada de “Arquivo confidencial”, resultará na gravação de áudios/vídeos, com depoimentos, formais ou informais, homenageando alguém escolhido pelas equipes de trabalho.

		<p>Escolhida a pessoa a ser homenageada, o grupo deverá debruçar-se para recordar situações vividas com essa pessoa, para que tenham histórias interessantes para exporem nos depoimentos.</p> <p>O professor deverá ajudar no processo e instigar os alunos a lembrarem e contarem, ao grupo, diversas situações que justifiquem a escolha daquela pessoa. Espera-se que esse momento seja descontraído e intenso de conversa e escuta.</p> <p>Dentre as várias histórias supostamente lembradas, o grupo deverá escolher aquelas que irão compor o depoimento. Gravar essas histórias em um áudio simples, apenas para analisá-las, a fim de não perder pequenos detalhes ao longo das diversas falas que farão.</p> <p>Explorar a memória para possíveis detalhes que podem ser contados no depoimento.</p> <p>A equipe deverá, junto com a pesquisadora, no turno oposto, começar o processo de gravação dos</p>			
--	--	--	--	--	--

	<p>depoimentos em vídeo. Esses depoimentos deverão ser espontâneos. Não se pretende que os estudantes criem textos escritos para servirem de base para a sua fala. Esses textos deverão efetivar-se a partir da memória, antes já ativada. Caberá ao aluno, nesse momento, apenas organizar o pensamento para falar daquilo que ele já sabe.</p> <p>Prontos os vídeos, será agendado um dia específico, para que eles sejam expostos. As pessoas homenageadas deverão ser convidadas para assisti-los. Alguns membros da comunidade escolar também poderão ser convidados para o evento.</p>				
2	<p>Avaliar as ações desenvolvidas a partir da escuta ativa e da reflexão de discursos orais formais e informais.</p> <p>Observar, a partir das gravações dos depoimentos, se houve melhoria na</p>	<p>Após a apresentação dos vídeos os estudantes, junto com o professor, irão avaliar as ações do projeto. Para essa efetividade avaliativa, será utilizado um questionário (Cf apêndice F) de múltipla escolha, no qual os alunos avaliarão ações e resultados do projeto. Como fechamento da</p>	1h/aula	<p>Formulário</p> <p>Caneta</p> <p>Celular</p>	<p>Os questionários e os áudios serão posteriormente avaliados para constituírem o <i>corpus</i> do projeto.</p>

competência oral do estudante	atividade, os alunos deverão, mais uma vez, gravar um pequeno áudio de, aproximadamente, 30 segundos, relatando as experiências vividas em sala de aula e enviá-lo para o Whatsapp da pesquisadora.			
-------------------------------	---	--	--	--

AVALIAÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO

ETAPA	AVALIAÇÃO
01	Não precisa ser avaliado
02	Fichas diagnósticas e conversas informais com outros professores e funcionários da escola sobre o aluno e sua convivência familiar. Participação oral dos alunos durante o processo.
03	Analisar a oralidade dos estudantes; Observação dos conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao gênero depoimento.
04	Participação oral dos alunos durante a aula; Análise das gravações dos áudios com considerações sobre a aula, os quais serão enviados para o grupo no Whatsaap; Observação diária das manifestações da fala dos estudantes; Análise das retextualizações;
05	Envolvimento na organização das ações que compõem a culminância; Análise dos vídeos apresentados; Análise dos áudios enviados ao Whatsapp;. Ficha avaliativa (Cf apêndice F)

APÊNDICE B _ QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO: ESTUDANTES
PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES

I – DADOS PESSOAIS

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Nome (**Não preencher!** O pesquisador utilizará código de identificação)_____

Cidade_____ Estado_____

Idade_____

Data de nascimento_____ Gênero () masculino () feminino

Escola_____ Série_____

Turno_____

Cor/etnia?

() Branco () Pardo () Mulato () Negro () Amarelo () Indígena.

II – DADOS SOCIOECONÔMICOS

1. Você trabalha? () Não () Sim

2. Em que você trabalha?_____

3. Qual sua carga horária diária de trabalho?

() 4h () 6h () 8h () 12h () outra especificar:_____

4. Você considera que o seu trabalho atrapalha os seus estudos? () Não () Sim

5. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

() Você não trabalha, e seus gastos são custeados

() Você trabalha e é independente financeiramente

() Você trabalha, mas não é independente financeiramente

6. Com quantas pessoas você mora?_____

7. Quem mora com você?

Pai () Mãe () Irmãos () Avós () Tios () Outros parentes()

8. Qual o tipo de residência em que você mora?

() Própria () Alugada. () Residência de parentes () Outra situação

9. Qual o nível de instrução do seu pai?

() Analfabeto

() Lê e escreve, mas nunca frequentou escola

Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo

10. Qual o nível de instrução da sua mãe?

Analfabeta Lê e escreve, mas nunca frequentou escola

Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo

11. Qual seu principal meio de transporte ou locomoção?

A pé/carona/bicicleta. Transporte coletivo.

Transporte escolar. Transporte próprio (carro/moto).

12. Você possui algum plano de assistência médica? Não Sim

13. Você faz algum tratamento médico? Não Sim Qual? _____

14. Faz uso contínuo de medicamento? Qual? _____

15. Caso necessite de atendimento médico, você procura preferencialmente:

Rede pública Serviços particulares Convênios

16. Você possui:

Smartfone Internet em casa Tablet Computador Impressora

Transporte escolar

III – DADOS CULTURAIS

17. Que tipo de leitura mais lhe agrada?

Atualidades. Suspense. Literatura clássica. Esportes.

Ciência e tecnologia. Assuntos locais. outros

18. Marque com um X a alternativa que melhor descrever seus hábitos:

Com que frequência você lê: **Frequentemente** **Às vezes** **Nunca**

Revistas de informação geral

Revistas de divulgação científica

Revistas de humor, quadrinhos ou jogos

Revistas para adolescentes ou sobre TV,

cinema, música, celebridades.

Revistas sobre comportamento ou moda

Revistas sobre automóveis, esportes e
lazer

Publicações sobre religião

Romances, paradidáticos, poesias

Dicionários

Sites e matérias na internet

19. Além de livros escolares, em média, quantos livros você costuma ler por ano?

Nenhum De 1 a 2 livros De 2 a 4 livros

20. Você utiliza microcomputador?

Sim, diariamente Sim, eventualmente Nunca.

21. De que meio de comunicação você mais se utiliza?

Rádio Jornal Revista Televisão Livros Internet Outros

22. Quais recursos da Internet você mais utiliza?

E-mail Redes sociais Comunicadores instantâneos

Blogs Grupos de discussão Vídeos

Músicas Jogos Sites de entretenimento

Não utiliza Outros. Especificar: _____.

23. Exceto trabalho e/ou estudo, quais atividades mais ocupam seu tempo?

Leitura Televisão Internet

Cinema Teatro Dança

Artes plásticas Música Atividades físicas/esportivas

Passeios e viagens Festas Religião

Escrita Conversas Outros. Qual? _____

IV- DADOS ESCOLARES

IV.I - GERAIS

24. Concluiu o Fundamental I em quantos anos? _____

25. Já foi reprovado alguma vez? Não Sim Qual a série? _____

26. Marque com um X a alternativa que melhor descreve a sua escola:

Avalie a sua escola: **Insuficiente** **Regular** **Bom** **Ótimo**

O conhecimento que os professores têm das matérias.

O modo como os professores transmitem o conteúdo.

Interesse dos estudantes pelas aulas

A biblioteca (acervo)

O laboratório de informática

Acesso a internet da escola

Realização de trabalho em grupo

Realização de eventos e passeios

Diálogo da direção com os estudantes

Conforto da sala de aula (cadeiras, iluminação, ventilação)

Práticas de esportes

Organização dos horários de aula

Projetos, gincanas, festas

Realização de palestras/ debates

Dança/ música/ teatro

Considera as opiniões dos estudantes

Nas aulas são discutidos problemas atuais

Relaciona os conteúdos das matérias com o cotidiano

IV.II- SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

27. Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, você:

() gosta muito () não gosta () Outro

28. Do que você mais gosta nas aulas de Português?

() leitura/literatura () produção de textos () práticas orais () gramática () outro

29. Tem facilidade para produzir todos os tipos de textos escritos?

Sim () Não () Alguns ()

30. Que tipo de texto(s) tem mais dificuldade de produzir?

carta dissertação(redação) reportagem email resumo narração(histórias) diário relato

31. Tem facilidade de expressar-se oralmente (falar):

na sala de aula entre amigos na igreja com sua família ocasiões formais
 com pessoas letradas Nenhum lugar

32. Participa de discussões orais em sala de aula, de forma espontânea, ou só quando solicitado(a) pela professora? No caso da segunda opção, por quê?

33. Costuma discutir sobre assuntos (notícias da TV, fatos cotidianos, outros...) em casa com seus pais ou irmãos?

sim, sempre às vezes não raramente.

34. Caso tenha/não tenha o hábito de discutir sobre diversos assuntos em casa, a que atribui isso?

35. Você conhece o gênero depoimento? Se conhece, que características você diria que ele tem? Onde você já o leu/ouviu?

APÊNDICE C _ QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM: RESPONSÁVEIS PELOS SUJEITOS

I – DADOS PESSOAIS

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE

Nome (**Não preencher!** O pesquisador usará código de identificação para pesquisa)_____

Idade_____ Celular_____

Grau de parentesco com o estudante_____

Gênero () masculino () feminino

Profissão_____

Cor/etnia?

() Branco () Pardo () Mulato () Negro () Amarelo () Indígena.

II – DADOS GERAIS

1. Você possui:

() Smartfone () Celular () Internet em casa () Tablet () Computador () Impressora

2. Você costuma ler?

() Sim, diariamente. () Sim, eventualmente. () Nunca

3. Você utiliza microcomputador?

() Sim, diariamente. () Sim, eventualmente. () Nunca.

4. De que meio de comunicação você mais se utiliza?

() Rádio. () Jornal. () Revista. () Televisão. () Livros. () Internet. () Outros.

5. Exceto trabalho e/ou estudo, quais atividades mais ocupam seu tempo?

() Leitura () Televisão () Internet

() Cinema () Teatro () Dança

() Afazeres domésticos () Música () Atividades físicas/esportivas

() Passeios e viagens () Festas () Religião

() Escrita () Conversas () Outros. Qual?_____

6. Marque com um X a alternativa que melhor descreve o comportamento do(a) seu(ua) filho(a) em relação aos estudos

Avalie o seu filho**Insuficiente Regular Bom Ótimo**

Pesquisas na internet

Leituras fora da escola

Escrita fora da escola

Interesse pela biblioteca da escola

O laboratório de informática

Cumprir os trabalhos solicitados

Participa de eventos escolares

Dedica tempo para os estudos

7. Você e seu(ua) filho(a) conversam sobre a escola? () sim () não () às vezes

8. Você sabe quais as dificuldades que seu(ua) filho (a) mais apresenta em relação à escola?

() sim () não Quais? _____

9. Seu filho tem facilidade de expressar-se oralmente em casa? E em outros locais, com outras pessoas?

10. Costuma discutir sobre assuntos (noticias da TV, fatos cotidianos, outros...) em casa com seus filhos?

() sim, sempre () às vezes () não () raramente.

11. Caso tenha/não tenha o hábito de discutir sobre diversos assuntos em casa, a que atribui isso?

APÊNDICE D _ PERFIL DOS SUJEITOS

Participantes voluntários da pesquisa **ESCUA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

O questionário de sondagem foi aplicado com os 22 alunos da turma.

A análise dos dados mostram:

DADOS GERAIS

- 90% dos alunos têm 11 anos; 10% têm 10 anos.
- 59% são meninos; 41% são meninas.
- 45% são pardos; 32% brancos; 14% negros e 9% mulatos.

DADOS SOCIOECONÔMICOS

- 1- 86% dos estudantes não trabalham. Apenas 14% afirmam trabalhar como ajudantes em pequenos serviços e, por isso, não acham que seus estudos são prejudicados por conta dessa carga horária de trabalho. Apesar de trabalharem, não possuem independência financeira e precisam dos pais para suprirem necessidades básicas.
- 2- 45% dos estudantes moram com mais 4 pessoas em sua casa, 27% com mais 3 pessoas; 14% com mais 5 pessoas, 9% com mais 2 pessoas e 5% mora com mais 1 pessoa em casa.
- 3- 73% moram com pai, mãe e irmãos; 9% com avós e pai; 9% tios, avós, apenas 9% moram apenas com a mãe.
- 4- 82% moram em residência própria e 18% em residência alugada.
- 5- 36% dos pais dos estudantes cursaram o Ensino Médio completo; 36% o Ensino Fundamental completo; 28% o Ensino Fundamental incompleto.
- 6- 50% das mães dos estudantes possuem o Ensino Médio completo; 18% possuem Ensino Fundamental incompleto; 14% Nível Superior; 14% Ensino Fundamental completo.
- 7- Dos estudantes, 55% possuem transporte próprio; 18% utilizam apenas o transporte escolar; 27% andam a pé ou com carona.
- 8- 100% dos estudantes não possuem plano de assistência médica.
- 9- 100% não fazem nenhum tratamento médico e, por isso, não utilizam medicamentos de uso contínuo.

10- 68% utilizam somente a rede pública quando necessita de atendimento médico; 32 % ora utilizam o serviço público, ora o particular.

11- Dos alunos, 91% possuem smartfone em casa; 73% internet; 14% Tablet, 59% computador; 27% impressora.

DADOS CULTURAIS

12- A leitura que mais agrada aos alunos: 45% esporte, 9% suspense, 0% atualidades 14% ciência e tecnologia, 0% assuntos locais, 0% Literatura clássica 18% não gostam de ler e 23% preferem outras leituras que não foram citadas no questionário.

13- Frequência que leem:

Com que frequência você lê:	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Revistas de informação geral	5%	18%	73%
Revistas de divulgação científica	5%	5%	86%
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos	36%	32%	23%
Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades.	23%	36%	36%
Revistas sobre comportamento ou moda	23%	18%	50%
Revistas sobre automóveis, esportes e lazer	32%	27%	36%
Publicações sobre religião	23%	27%	55%
Romances, paradidáticos, poesias	18%	36%	45%
Dicionários	18%	45%	27%
Sites e matérias na internet	45%	32%	14%

*Os itens que não pontuam 100% se justificam, pois alguns alunos deixaram espaços em branco.

14- 36% afirmam não ler nenhum livro além dos escolares; 23% lê entre 1 e 2 livros; 32% lê entre 2 e 4 livros.

15- A frequência que usam o computador: 27% utilizam diariamente; 41% eventualmente; 27% nunca utilizam e 5% não responderam.

16- 82% utilizam a internet como meio de comunicação; 59% a TV; 9% o rádio; 5% o jornal; 5% livros.

17- Os recursos mais utilizados na internet: 73% vídeo; 23% email; 64% música; 45% jogos; 45% redes sociais; 5% blog; 5% comunicadores instantâneos; 9% grupos de discussão; 9% sites de entretenimento;

18- Ocupam o tempo, além dos estudos: 86% internet; 59% TV; 27% esportes, 27% conversas; 23% festas; 23% música; 23% vagens e passeios; 18% leituras; 9% dança.

DADOS ESCOLARES

GERAIS

19- 100% dos alunos concluíram o Ensino Fundamental em 5 anos e, portanto, nenhum deles foi reprovado nos anos escolares cursados.

SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

20- 64% gostam das aulas de Língua Portuguesa; 23% não gostam; 14% são indiferentes.

21- Nas aulas de Língua Portuguesa, 55% gostam de produzir textos; 23% leitura/literatura; 9% práticas orais; 5% gramática, 9% não responderam.

22- Facilidade em produzir textos escritos: 41% sim; 14% não; 45% têm facilidade em alguns textos.

23- Textos que têm mais dificuldade de produzir: 9% cartas; 5% email; 5% resumo; 5% diário; 18% dissertação; 18% narrações; 23% relato; 32% reportagem.

24- Têm facilidade para se expressar: 50% na sala de aula; 50% com a família; 45% com os amigos; 23% na igreja; 9% em nenhum lugar; 0% em ocasiões formais e 0% com pessoas letradas.

25- Perguntados se participam de discussões orais em sala de aula: 55% afirmam não participar; 27% sim; 18% não souberam responder.

Razões expostas:

- Não conseguem; só fala se a pró solicitar;
- Gosta de falar para opinar e ajudar o professor
- Para ficar informado.

26- Costumam discutir assuntos cotidianos em casa: 36% sim; 27% não; 18% à vezes; 18% raramente.

27- A que atribui o fato de não discutir vários assuntos em casa:

- Falta de diálogo;
- Família sempre ocupada;
- Não consegue abrir esse espaço;
- Não gosta de conversar;

A que atribui a importância do diálogo entre as famílias

- Saber a opinião da família sobre diversos assuntos.

APÊNDICE E _ PERFIL DOS RESPONSÁVEIS PELOS SUJEITOS

Responsáveis pelos participantes voluntários da pesquisa: **ESCUITA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

O questionário de sondagem foi aplicado com os 23 responsáveis alunos da turma.

A análise dos dados mostram:

- 87% são mães, 9% são avós e 4% são pais.
- 74% são pardos, 13% são negros e 13% são brancos.
- 61% são lavradoras, 17% donas de casa, 4% professoras, 4% técnico em enfermagem, 4% pedreiro, 4% cozinheira, 4% vendedora
- 30% possui smartfone; 70% celular, 48% internet, 13% tablete, 43% computador, 17% impressora
- 30% dizem ler diariamente; 57% leem eventualmente, 9% nunca leem, 4% não respondeu.
- 17% utilizam o computador diariamente, 48% eventualmente e 35% nunca.
- 22% utilizam o rádio como meio de comunicação, 22% o jornal, 9% revistas, 78% TV, 22% livros, 61% internet .
- Ocupam o tempo: 9% com leituras, 96% com afazeres domésticos, 4% com passeios, 9% com a escrita, 48% TV, 35% com músicas, 9% festas, 35% conversas, 30% internet, 9% dança, 52% religião, 30% atividades físicas, 0% cinema e 0% teatro.
- Como avaliam o menor com relação aos estudos quanto a:
 - Pesquisas na internet: 30% insuficiente, 22% regular, 39% bom, 4% ótimo.
 - Leituras: 30% insuficiente, 43% regular, 17% bom, 4% ótimo.
 - Escrita: 30% insuficiente, 39% regular, 17% bom, 4% ótimo.
 - Interesse pela biblioteca: 48% insuficiente, 17% regular, 26% bom, 0% ótimo.
 - Trabalhos escolares: 0% insuficiente, 9% regular, 39% bom, 39% ótimo.
 - Eventos: 0% insuficiente, 9% regular, 35% bom, 52% ótimo
 - Tempo para estudos: 22% insuficiente, 22% regular, 30% bom, 22% ótimo.
- 87% afirmam conversar com o filho sobre a escola, 0% não conversa e 13% conversam às vezes.
- Quanto a possíveis dificuldades dos filhos 87% afirmam saber quais são, 4% não sabem e 8% não respondeu.

Dessas dificuldades foram apontadas: fazer amizades, geografia, matemática, ciências, português, conversas paralelas, adaptação com trabalhos, horários, escrita e tarefas de casa.

- 52% afirmam que as crianças têm facilidade de se expressar em casa, 26% não têm facilidade e 22% não conseguem se expressar bem na rua, embora faça isso em casa.
- 48% sempre discutem diversos assuntos com os menores, 30% às vezes, 9% raramente discutem alguma coisa e 4% não soube responder.
- Conversam com os filhos para: orientá-los, informá-los, para a criança ter consciência do que se passa na família, tirar dúvidas, conscientizar do certo e errado, saber o que o filho pensa. Alguns pais afirmam que adaptam os assuntos à idade dos filhos. Apenas 13% afirmam não ter tempo para conversas com seus filhos e 4% afirmam não conseguir se expressar com seus filhos.

APÊNDICE F _ FICHA PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO

No que se relaciona ao projeto **ESCUITA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL** responda as questões que seguem:

- 1- Acredito que aprendi coisas importantes?
a) sim b) não c) mais ou menos
- 2- No que diz respeito à forma como as atividades foram aplicadas, em sala de aula, você as considerou:
a) interessantes b) chatas c) inovadoras d) comuns
- 3- No que se refere aos conteúdos aplicados, você os considera:
a) importantes b) interessantes c) chatos d) sem importância
- 4- Você considera importante saber falar adequadamente em cada situação comunicativa?
a) sim b) não c) não sei responder
- 5- No que toca a questão da sua fala, em particular, você acha que depois da aplicação do projeto ela:
a) melhorou b) piorou c) continua igual
- 6- No quesito da adequação da fala a cada situação comunicativa, você se considera:
a) Sei usar adequadamente b) não sei usar adequadamente c) não sei responder
- 7- Você acha que as ações do projeto foram importantes para o melhor conhecimento da linguagem oral?
a) sim b) não c) um pouco
- 8- Sinto-me seguro para falar em público?
a) sim b) não c) mais ou menos
- 9- Você gostaria que o projeto tivesse continuidade na sua escola?
a) sim b) não
- 10- Apresente-nos um resumo do que você achou das atividades e relate o que você acredita que sua aprendizagem vai ajudar em sua vida

APÊNDICE G _ RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO FINAL

Foram aplicados 19 questionários.

Com relação ao projeto **ESCU TA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL** os estudantes se posicionaram na seguinte proporção:

Quando perguntados se acreditavam ter aprendido coisas importantes 74% afirmaram que sim, 0% que não e 26% mais ou menos importantes.

Quanto à forma como as atividades foram aplicadas, em sala de aula, 53% as considerou interessantes, 37% inovadoras, 10% comuns e 0% chatas.

No que se refere aos conteúdos aplicados, 84% os consideram importantes, 16% interessantes, 0% chatos e 0% sem importância.

Quando perguntados se consideram importante saber falar adequadamente em cada situação comunicativa 89% afirmaram que sim, 0% que não e 11% não souberam responder.

No que toca a questão da fala particular, 37% acreditam ter melhorado depois da aplicação do projeto, 0% acha que piorou e 63% diz que continua igual.

No quesito da adequação da fala a cada situação comunicativa, 74% dizem saber usar adequadamente, 16% afirmam não saber usar adequadamente e 10% não souberam responder.

58% acham que as ações do projeto foram importantes para o melhor conhecimento da linguagem oral, ao passo que 42% acham que foi um pouco importante para esse conhecimento e 0% que não foi importante.

Quanto a falar em público, 32% dizem sentirem-se seguros para tal, 21% que não se sentem seguros e 47% se sentem mais ou menos seguros.

Por unanimidade, 100% dos alunos gostariam que o projeto tivesse continuidade na sua escola.

Quanto ao fato das atividades do livro didático serem mais interessantes do que a proposta do projeto para o trabalho da oralidade 26% dizem que sim e 74% que não.

Pedidos para relatarem o que aprenderam ao longo da aplicação do projeto e quais as contribuições que pode ter deixado nas suas vidas, os alunos responderam:

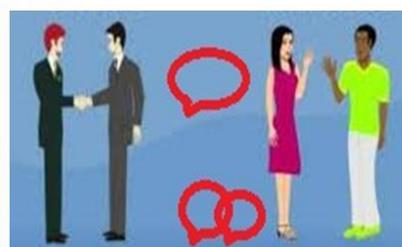
- ✓ Aprendi que devo falar bem e correto;
- ✓ Ajudará a me comportar no futuro quando eu for fazer uma entrevista de emprego;
- ✓ Importante saber que não devo falar do mesmo jeito com todas as pessoas;

- ✓ Ajudará a adequar o meu modo de falar com cada pessoa, selecionar as palavras.
- ✓ Saber como usar cada tipo de linguagem em cada situação;
- ✓ A importância das variações linguísticas.

APÊNDICE H _ MODULO DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral



Professora mestranda: Cacilda S. Oliveira Carneiro
Orientadora: Prof. Dr^a Mariana Fagundes

APRESENTAÇÃO

O presente módulo foi elaborado para orientar e conduzir as ações do projeto intitulado **Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa**.

É composto por 11 propostas de atividades que desvelam uma nova metodologia de trabalho para o ensino da oralidade. Todas elas têm como foco conduzir os sujeitos à reflexão dos usos da língua para, a partir dela, desenvolver a competência comunicativa oral dos sujeitos.

“O professor necessita ser um ‘inventor de estratégias’ para conduzir, adequadamente, os seus alunos ao conhecimento eficaz da linguagem” (grifos da autora)

A pesquisadora



SUMÁRIO

Módulo 1	
01 - Falar. Falar! Falar?	01
02 - Conhecendo o gênero	03
03 - Conheço o depoimento?	05
04 - Mão na massa! OPS... Língua afiada!	06
Módulo 2	
Retextualizar para entender	07
Tiro aqui, deixo ali.... Retextualizei!	09
Bom de lábia	10
Módulo 3	
As variações linguísticas	11
Posso ser informal, sim senhor!	12
Eu formal? Quando? Por quê?	14
Módulo 4	
Chegando ao fim...	16

FALAR. FALAR! FALAR?

O que vou aprender ou fazer?

- A importância da fala em diversas situações de comunicação;
- Reconhecer a oralidade como ferramenta de comunicação;
- Escutar com atenção.



Interação

1. Fique atento aos slides que serão expostos. Eles mostram a importância da fala e apresentam diversas situações em que ela é necessária. Depois você conversará sobre eles com sua turma!

Gosta de falar?

Com quem mais conversa?

Fica à vontade para falar em qualquer lugar? Com qualquer pessoa?

Como você se comporta em casa? Dialoga com todos da sua família?

E na escola, costuma falar com todos? Como são essas conversas?

FALE MAIS SOBRE VOCÊ: SEUS GOSTOS MUSICAIS, O QUE GOSTA DE FAZER, COMIDAS FAVORITAS, LUGARES QUE PREFERE IR...



http://2.bp.blogspot.com/_43v1_iEsr4/Tj714GCTE3I/AAAAAAAAABE/bR2zNfFcew/s1600/fala-escrita.jpg

A comunicação humana se estabelece pela LINGUAGEM, decodifica-se a partir de uma LÍNGUA e se consuma com o ato da FALA.

LINGUAGEM é a capacidade que possuímos de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem.

LÍNGUA é o tipo de código formado por palavras e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si.

FALA é a utilização oral da língua pelo indivíduo. É um ato individual pois cada indivíduo, para a manifestação da *fala*, pode escolher os elementos da língua.

Esses conceitos são apenas iniciais. Você deverá ampliar seus conhecimentos pesquisando, na internet, um pouco mais sobre esse assunto. Não esqueça de anotar tudo no seu caderno.

**Assista**

O vídeo mostra como cada pessoa tem um modo diferente de falar! Escute com atenção.

Para facilitar a compreensão é importante que você silencie e escute com atenção o vídeo. Escutar é primeiro passo para se entender qualquer coisa. Depois falaremos sobre ele.

Cada pessoa tem uma forma particular de se expressar , você já percebeu?

Uma criança fala diferente de um adulto e o adulto fala diferente de um idoso;

Um morador da Bahia não fala exatamente igual a um morador de São Paulo;

A mãe não fala do mesmo jeito com o filho ou com o juiz.

Você não fala do mesmo jeito com sua professora e com seu colega de classe ou de rua!

ISSO É VARIEDADE LINGUÍSTICA! ISSO É ADEQUAÇÃO DA FALA À SITUAÇÃO COMUNICATIVA. Mais tarde falaremos sobre isso...

CONHECENDO O GÊNERO

Hoje eu vou aprender...

- O que é o depoimento.
- Quais as características de um depoimento
- Reconhecer o depoimento e a sua importância no meio social



Assista ao vídeo!

Você assistirá há dois vídeos. Um deles é um documentário: adultos e crianças falam sobre as brincadeiras na infância através de depoimentos. No outro, você perceberá que os depoimentos estão presentes em diversas esferas sociais e cumprem várias funções sociais.

Discuta com o seu professor o conteúdo dos depoimentos expostos no vídeo e responda oralmente às perguntas :

- 1- Você já ouviu ou leu algum depoimento?
- 2- Por que podemos afirmar que os textos reproduzidos no vídeo são depoimentos?
- 3- Para quê pode servir o depoimento?



http://pt-br.mouse.wiki.com/wiki/D%3C3%BAvidas_de_deveres_quaisquer



Leitura!

O depoimento é um gênero textual em que se narram fatos reais vividos por uma pessoa. Há, portanto, a intenção de ensinar ou informar algo aos leitores ou espectadores .

Esse formato textual apresenta os elementos básicos da narrativa: sequências de fatos, pessoas, tempo e espaço. O narrador é onipresente e quase sempre o protagonista da história. Verbos e pronomes são empregados predominantemente na 1ª pessoa. Emprega-se o padrão culto formal da língua.

Depoimentos

OUTRAS INFORMAÇÕES

- ⇒ Estrutura interna: apresentação de uma experiência vivida, com marcas de autoria de (1ª pessoa); relato do acontecimento, pessoas envolvidas, períodos de realização, desenvolvimento, sensações, aprendizagens.
- ⇒ Utilização de pronomes pessoais, formas de expressões pessoais, formas de expressões típicas e pessoais, adjetivos que aproximem o leitor, diálogo com outros sujeitos que participam direto ou indiretamente, verbos no passado e no presente.
- ⇒ Tipos de depoimento: jurídico (policia), jornalístico, amoroso, sobre realizações, sobre doenças, críticos, pessoais, entre outros.

Adaptado de <http://portgeneros.blogspot.com.br/2013/03/depoimento.html>



Ampliando os conhecimentos

EXEMPLO DE DEPOIMENTO PESSOAL

Na primeira aula do período matutino, eu e meus colegas nos dirigimos ao laboratório de informática acompanhados do professor Mateus. No momento em que cheguei no local senti muito calor, e logo percebi que o ar condicionado estava desligado, o calor escaldante da região castigava a todos os alunos que mesmo agoniados continuavam a jogar, sem se preocupar com o trabalho. Porém, a aula era de somente 50 minutos que, infelizmente, passaram muito rápido e tivemos que voltar para a terrível sala de aula, onde a tortura continuou!

Pesquise na internet exemplos de depoimentos. Se for possível, você poderá salvar e enviar vídeos para sua professora através do whatsapp.



Em grupo

Agora que você já conheceu o depoimento e as suas características, converse com o seu colega: Como seria fazer um depoimento sobre sua família? O que você teria para contar?



Praticando...

Usando um celular grave um áudio, no whatsapp, comentando como foi essa aula e envie-o para o seu professor!

VOCÊ ESTARÁ FAZENDO UM DEPOIMENTO!

CONHEÇO O DEPOIMENTO?

Nesta aula eu devo...

- Reconhecer o gênero depoimento;
- Compreender a função social do gênero depoimento.
- Escutar com atenção.



Em grupo



http://mattia.cartoons.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html

1. O clima agora é de competição! E quem quer perder, hein? Você e seus colegas irão assistir vários vídeos. Cada um deles contempla um gênero textual. Vocês deverão escutá-los com atenção para tentarem identificar quais desses textos são depoimentos. Anotem na ficha que receberão, o nome do gênero que o vídeo ilustra. Mostrem que estão afiados nas leituras! Boa sorte!!

VENCE O GRUPO QUE TIVER O MAIOR NÚMERO DE ACERTOS!

Ainda em grupo, discuta com seus colegas situações em que vocês percebem que o depoimento se faz presente.

Socializem com os outros grupos!



<http://www.caixaderelatos.com.br/category/sem-categoria/page/14/>



O depoimento pode estar presente em diversas situações do nosso dia-a-dia:

- ⇒ Quando presenciamos um fato qualquer e o contamos a alguma pessoa.
- ⇒ Quando falamos sobre coisas que vivemos com alguém ou em algum lugar;

Cada situação que relatamos é uma forma do gênero cumprir o seu papel, a sua função social de informar algo a alguém.

FIQUE LIGADO! MUITAS VEZES VOCÊ PODE ESTAR FAZENDO UM DEPOIMENTO SEM PERCEBER!

MÃO NA MASSA! OPS... Língua afiada!

Nesta aula eu devo...

- Expor um depoimento para os meus colegas;
- Escutar, com atenção, o depoimento dos meus colegas.



Vamos pensar um pouco!



<http://44.depositphotos.com/000716892948/1451066deposittphotos/29482031-Simling-blob-light-bulbs-eps8.png>



1- Você deverá ficar um tempo em silêncio para tentar lembrar de alguma situação, algum fato que já viveu ou presenciou.

Lembrou?

Agora pense: Como vou contar esse fato aos meus colegas? Qual a minha opinião a esse respeito? Por que isso mexeu comigo?

Pensou???

Agora, utilize a folha de rascunho para escrever o que você pensou. Organize suas ideias e crie um depoimento para depois compartilhar com os seus colegas!

Ah, não se esqueça de escutar com atenção o depoimento de cada um dos seus colegas!!!

Viu como é fácil? O depoimento nasce de vivências que nós temos ao longo das nossas vidas, por isso, qualquer pessoa é capaz de produzi-lo!

E aí, gostou de ouvir o depoimento dos seus colegas? Que tal contar a sua pró como foi a aula de hoje, através de áudio gravado no seu celular?

Ops!!! Mais uma vez você estará fazendo um depoimento...

RETEXTUALIZAR PARA ENTENDER

Nesta aula eu vou...

- Entender o que é o processo de retextualização;
- A partir da escuta de depoimentos, refletir aspectos linguísticos ;
- Retextualizar os depoimentos considerando as reflexões feitas em sala de aula.



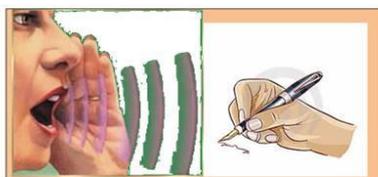
Ampliando os conhecimentos

Você já sabe que não escrevemos como falamos. A escrita não representa a fala. Muitas vezes, o texto oral necessita ser transformado em texto escrito ou vice-versa. É aí que entra o processo de retextualização! A retextualização está presente no dia-a-dia: a anotação de aulas, uma pessoa contando a outra o que leu no jornal, entre outras.

Na retextualização você irá “limpar” no texto as marcas orais que ele traz, ou seja, irá retirar repetições, redundâncias e palavras duplicadas, além de organizar a pontuação, verificar a coerência e reformular texto quando necessário.

Você só não deverá modificar a ideia central do texto. Precisa ser fiel ao que ele diz.

A retextualização fará você entender o funcionamento da linguagem oral e escrita e promoverá a reflexão dos diversos aspectos que compõem a língua.



[http://i.bp.blogspot.com/.AUx3SPbWAQ/UR7V0d_prCI/AAAAAAAAAD0w/0HqjHqFVw/st600/image*\(1\).jpg](http://i.bp.blogspot.com/.AUx3SPbWAQ/UR7V0d_prCI/AAAAAAAAAD0w/0HqjHqFVw/st600/image*(1).jpg)

SE LIGUE!

TRANSCREVER E RETEXTUALIZAR UM TEXTO NÃO É MESMA COISA.

A transcrição precisa ser fiel ao texto original, já a retextualização exige ajustes no texto!



Em grupo

Você e seus colegas deverão RETEXTUALIZAR o áudio que produziu e trouxe para a aula. Vocês deverão ouvir o áudio algumas vezes para que percebam as marcas da oralidade e as ocorrências que divergem a fala da escrita. Em seguida deverão transcrever esse áudio e, aos poucos, irem retextualizando-o. Quer dizer, adequando-o aos moldes da língua escrita. Lembre-se da discussão feita em sala de aula.

Esse processo não ficará pronto de uma só vez. Revise o texto quantas vezes achar necessário, escute o áudio, observe o que mudou.

Depois do texto pronto, discuta com seus colegas o porque da necessidade dessas adequações.

Tiro aqui, deixo ali... Retextualizei!

Nesta aula eu vou...

- Observar as marcas da oralidade presentes no texto transcrito.
- Retextualizar o texto.



Exercitando

Você irá ler, logo abaixo, a transcrição de um áudio .

Observe como as marcas da oralidade estão presentes em muitas passagens desse texto. É possível perceber reduções, repetições, marcas fonológicas, entre outros vestígios orais.

Atente-se para as marcas que não deveriam estar presentes num texto escrito e o retextualize.

Utilize a página seguinte para realizar essa atividade!

Ééé... eu, eu tenho um sobrinho que se chama Cauã (tosse). Cauã um dia tava no fundo da minha casa, da casa da minha mãe e ai ele, ele, ele éé achô uma cachorrinha preta e branca, linda. E ai ele ficô lôco pra criá essa cachorrinha. Só (anh), que a gente, ele foi pedir ao pai pra podê criar a cachorra dentro da casa dele mas o pai não aceitô por que o quintal da casa do pai era, é era.. um quintal muito pequeno, cimentado. Ai ele correu e foi pra casa da avó e pediu pra a minha mãe, a a avó dele, deixá ele criá a cachorrinha lá, mas a avó dele não deixô também por que o quintal também era pequeno. Ela, ela não queria cuidar de outro bicho, né ela não queria cuidar ficar cuidano de bichinhos, já tinha gatos lá na minha casa éé.. E ai ele.. ele ficou assim desesperado, não queria perder a cachorrinha. A minha avó foi na casa da vizinha e convenceu uma senhora a criar a cachorra, a cuidar da cachorra, a senhora aceitô, mais ai, um tempo depois, apareceu uma cachorra grandinha já, meses depois uma cachorra é grandinha,é magra e doentinha e ai a gente reconheceu aquela cachorra de novo, era lilica a cachorra que tinha voltado pra lá pra casa e ai meu sobrinho foi, pediu de novo pra criá a cachorra. O pai num deixô de novo, mas foi, convenceu a vó dele, a minha mãe a deixá ela cuidá da cachorra e ele ajudá e ai Lilica tá lá na minha casa até hoje e meu sobrinho tá feliz da vida por que a cachorra tá toda cuidada é...é... bem tratada, zeladinha, bem bonita e ele é lôco por Lilica. (A. M. Rios)

BOM DE LÁBIA!

Nesta aula eu devo...

- Conversar sobre o depoimento com pessoas do meu convívio.
- Convencer alguém a expor um depoimento para meu grupo.
- Escutar e gravar o depoimento da pessoa que escolhi..



Em grupo

Agora que você já conhece o depoimento deverá formar um quarteto com outros colegas e sair por aí à procura de alguém que esteja disposto a relatar algo para vocês! É super fácil, basta seguir as orientações abaixo:

- 1- Escolha uma pessoa para você conversar. Pode ser alguém da sua casa, da sua rua, da sua escola, um amiguinho....
- 2- Explique a pessoa escolhida que você participa de um projeto e que quer realizar uma das atividades com ela.
- 3- Fale para essa pessoa sobre o depoimento e peça para que ela tente lembrar algo que viveu ou qualquer coisa que ela goste ou queira falar. Podem escolher um tema!
- 4- Dê um tempo para que a pessoa pense a respeito, e organize as ideias .
- 5- Escolha um local tranquilo, sem trânsito de pessoas, sem barulho e grave o que a pessoa lhe falar. A gravação deve ter, no mínimo, 1 minuto e meio e não deve ser maior que 5 minutos.
- 6- Antes de dispensar a pessoa, verifique se a gravação está boa. Pode haver necessidade de repetir a atividade.
- 7- Pode ser gravado áudio ou vídeo, você escolhe a opção!



<http://www.canstockphoto.com.br/entrevista>

ATENÇÃO:

Não se pode divulgar imagem de alguém sem autorização. Por isso, você deverá trazer a autorização de uso da imagem/voz da pessoa que você escolheu para fazer a atividade.

Não esqueça de contar essa experiência para a sua pró. Ela está muito curiosa!

O grupo deve gravar um áudio e enviar para o whatsapp!

As variações linguísticas

Nessa aula eu vou...

- Conhecer as variações linguísticas;
- Compreender que as variações dependem de cada situação comunicativa que o falante é submetido;
- Escutar com atenção.

As variações linguísticas são comuns a todas as línguas. O Português, a nossa língua, possui diversas variações, ou seja, possui diversas formas de ser falado pelas pessoas.

Para essa atividade nos apoiaremos na teoria do seu livro didático nas páginas 30, 31, 32,34, 47 e 48.

Livro de referência: Projeto Teláris. Português. 6º ano Editora Ática.



Assista ao vídeo

O vídeo apresenta uma diversidade de pessoas falando. Nele podemos observar desde o modo de falar das crianças, dos jovens e idosos até o modo peculiar de cada região do Brasil.

Você observou a diferença entre o falar do gaúcho e a do nordestino? Entre o paulista e o carioca?

O que você achou desse vídeo? O que você observou de interessante? Percebeu alguma diferença entre as falas? Quais diferenças? Você já havia se dado conta dessas diferenças? Conhece alguma outra diferença que não está no vídeo?



É importante entender que as variações linguísticas ocorrem por conta da faixa etária, da região, gênero ou grupos sociais, mas elas se dão também a partir da situação comunicativa que cada falante se depara. Ela envolve o momento, a circunstância e o destinatário a quem se dirige a mensagem.

Além disso, dentro de cada variação linguística é possível que o falante faça uso da variedade **formal ou informal**.

O seu livro didático, nas páginas 31, 47 e 48 também nos ajudará a entender essa variação.

Livro de referência: Projeto Teláris. Português. 6º ano Editora Ática.

Posso ser informal, sim Senhor!

O que vou aprender nesta aula?

- Ampliar a capacidade oral a partir de escutas de textos informais;
- Compreender o que é a fala informal, quando e onde a utilizo.
- Escutar, com atenção.



Escute com atenção

Escutar é uma atividade, por vezes, muito difícil. Costumamos preferir falar muito mais do que ouvir o amigo, a pró, o amigo, o colega de turma...

Porém, a escuta é uma habilidade que precisamos desenvolver para nos darmos bem na nossa vida futura. O ato de escutar precisa partir de uma compreensão ativa e não decodificação (ouvir por ouvir) e permanecer em silêncio.

Por isso, vamos começar a praticar a escuta!

Após escutarmos alguns áudios que contêm depoimentos informais discutiremos as características dessas falas, a adequação à situação comunicativa, ou seja, iremos refletir a língua a partir de cada um dos seus usos.

Fique atento aos detalhes!

Dentre as variações linguísticas que já estudamos focaremos agora na **VARIAÇÃO DIAFÁSICA**

São as variações que se dão em função do contexto comunicativo, isto é, a ocasião determina o modo como falaremos com o nosso interlocutor, podendo ser formal ou informal



Como já vimos, a **linguagem informal** é aquela que usamos em situações comuns do nosso dia a dia com os nossos amigos, familiares, nas redes sociais na internet, em situações comuns. Essa linguagem é espontânea, pode fazer uso de gírias, expressões populares, formas reduzidas.

A escola não ensina o uso da linguagem informal. Sua aprendizagem se dá a partir dos usos que são feitos dessa linguagem.

Geralmente, fatores como idade, região, profissão e grupo social influenciam a linguagem informal.

Grave um áudio contando para sua pró o que é a linguagem informal.
Não esqueça de enviá-lo para o whatsapp!



Eu formal? Quando? Por quê?

Nesta aula eu devo...

- Refletir a oralidade a partir da escuta de áudios formais;
- Compreender quando devo utilizar a linguagem formal;
- Escutar com atenção;

Nós já sabemos que a linguagem formal é uma das variedades da nossa língua. Ela é a língua oficial ou variedade-padrão. É empregada em situações mais formais. Geralmente não se emprega gírias e segue as regras da gramática normativa. Costumamos usá-la muito mais quando escrevemos do que quando falamos, mas é preciso ter consciência da necessidade de usá-la em algumas situações que vivenciamos.



Escute com atenção

Você está tendo a oportunidade de refletir a língua que você fala a partir de escutas ativas de depoimentos formais e informais.

Dessa vez escutaremos alguns áudios que contêm depoimentos formais e, em seguida, discutiremos as características dessa linguagem e a necessidade de sabermos adequar o nosso vocabulário diante de situações comunicativas que exigem certo grau de formalidade.

Mais uma vez estaremos refletindo a nossa língua a partir de cada um dos seus usos!

Fique atento aos detalhes! Eles são importantes para criar a consciência dessa linguagem mais organizada.

O que você aprendeu com a aula de hoje? Grave um áudio contando para sua pró o que você aprendeu nessa aula.

Não esqueça de enviá-lo para o whatsapp!



CHEGANDO AO FIM...

Nesta aula eu devo...

- Gravar depoimentos para montar um arquivo confidencial.
- Demonstrar ser competente oralmente;



Vamos conversar um pouco!

Ao longo das nossas aulas você conheceu o gênero depoimento, lembra? Refletimos também a nossa língua a partir das variações linguísticas e a adequação de seus usos a cada prática social que nos deparamos no dia-a-dia.

Agora é hora de vermos se você já consegue fazer algumas adequações da linguagem à situação comunicativa em que está inserido! Vamos tentar? Antes, assistiremos a um vídeo!



Assista!

Você já assistiu a um quadro no programa do Domingão do Faustão que se chama ARQUIVO CONFIDENCIAL? Não? Então, assistiremos a um deles para que você relembre ou conheça!

No arquivo confidencial as pessoas contam experiências, vivências, homenageiam, se emocionam e fazem o outro se emocionar, fazem pedidos... Enfim, falam para alguém tudo o que desejam através de depoimentos.

Vamos assistir a um desses arquivos! Fique atento aos detalhes!

Isso mesmo que você está imaginando!
Faremos um arquivo confidencial para alguém que o seu grupo escolher!!



Disponível em: <https://twitter.com/arqconfidencial>



Em grupo

Todos nós temos aquela pessoa especial por quem temos imenso carinho e gostaríamos que ela soubesse o quanto a admiramos, não é mesmo? Pois é, chegou a hora de manifestar todo o seu agradecimento a essa pessoa.

Para isso, você e seu grupo deverão pensar... De quem nós gostamos? Por que queremos dizer a essa pessoa que gostamos dela? O que ela fez de importante para nós? Quais os desejos que tenho para essa pessoa? O que já aconteceu de engraçado ou triste com essa pessoa e nós partilhemos? Como a conhecemos?

Pode ser qualquer pessoa, desde que ela seja importante para o grupo!

Já sei, você está em pânico: como faremos isso??? Fique calmo e siga as orientações com seus colegas:

- 1- Primeiro vocês precisam definir quem será a pessoa homenageada. Escolheram? Então...
- 2- Juntos, pensem e lembrem coisas interessantes sobre essa pessoa. Tentem responder as perguntas que estão acima sublinhadas. Isso poderá ajudar muito! Lembrem outras coisas também!
- 3- Não se esqueçam de anotar tudo para não esquecerem quando forem gravar o vídeo
- 4- Não tenham pressa! Às vezes, as melhores lembranças demoram de ser lembradas.
- 5- Quando acharem que possuem material suficiente, podem começar as gravações. É possível que um adulto precise ajudar você e sua equipe!
- 5- Escolham um local tranquilo, sem trânsito de pessoas, sem barulho para gravarem os vídeos.
- 6- Verifiquem se a gravação está boa. Pode haver necessidade de repetir a alguma.
- 7- Depois que gravarem os vídeos, deverão entrega-los a pró para que ela possa editá-los, pois a pessoa que vocês escolheram irá assisti-los.

Mãos à obra!!



<http://inepo.com.br/wp-content/uploads/2014/08/m-ente-aberta.jpg>

APÊNDICE I- ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DOS ÁUDIOS



LEMBRETE !!

Que alegria, nosso projeto começou!!! E a pró está super curiosa para saber o que você achou da nossa primeira aula.

Falamos da importância da fala no nosso dia-a-dia e assistimos vídeos que mostraram como cada pessoa possui um modo particular de se expressar.

E aí, o que você achou da aula? O que mais lhe chamou à atenção? Achou que faltou alguma coisa? Conseguiu participar da aula? Como você acha que serão as próximas aulas?

Então vamos lá: Peça ajuda a um adulto e grave um áudio pelo whatsapp me contando as suas impressões sobre a aula. **O áudio deve ser enviado para o número (75) 98131-8540. Não esqueça de se identificar!**

Fico no aguardo!!! Um abraço bem apertado da pró!

Não esqueça!!! Um abraço bem apertado da pró!



ANEXOS

ANEXO 1_ TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O ALUNO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você aluno está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **ESCUITA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**, proposto pela pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro, mestranda do PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: É preciso estudar a oralidade, pois ela não tem sido trabalhada, pelo livro didático, como deveria ser e, o seu desenvolvimento é muito importante para que você consiga se expressar bem diante das situações que eles forem submetidos na vida. A pesquisa se justifica, pois é necessário que a oralidade ganhe espaço na sala de aula e aconteça de forma que contribua para o desenvolvimento da competência oral dos alunos. O objetivo dessa pesquisa é ampliar a sua capacidade de falar diante das diversas situações comunicativas que a sociedade lhe impõe através da escuta de depoimentos. O procedimento de coleta de material será da seguinte forma: você e o seu responsável responderão um questionário sócio cultural apenas uma vez, ao início do projeto em reunião marcada com a direção escolar; os alunos gravarão áudios e os enviarão para um grupo no whatsapp apenas durante as aulas, no período de aplicação do projeto.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um desconforto e risco mínimo para aquele que se submeter à coleta do material. Pode ser que você se sinta constrangido por não querer falar quando solicitado ou por falar ‘diferente’ dos outros colegas ou por conta da exposição da sua identificação sonora. Sendo que se justifica pelo benefício de ter a fala melhor desenvolvida diante da sociedade, caso a pesquisa dê certo. A pesquisadora fará conversas constantes com os seus colegas a fim de garantir a seriedade do projeto fazendo com que cada um tenha consciência da sua importância e assim colaborem para que esses pequenos riscos não ocorram.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Todos os estudantes que forem participar da pesquisa irão assistir normalmente as aulas de Língua Portuguesa durante a primeira unidade do ano letivo e realizarão as atividades propostas pelo aplicador do projeto. Você será acompanhado de forma individual e o aplicador tentará interferir nas suas dificuldades a partir de conversas mostrando os pontos da sua dificuldade e lhe apresentando possíveis soluções. Serão avaliadas as conversas em sala de aula e os áudios que serão gravados por você.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ao se recusar participar da pesquisa a qualquer momento, você poderá exigir que a escola providencie a aplicação de atividades que não estejam relacionadas à pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da avaliação dos áudios serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para garantir esse sigilo, serão utilizados nomes fictícios para identificar cada aluno. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você. Vale esclarecer

ainda que todo material coletado será guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro, durante o prazo máximo de cinco anos e que, passado esse tempo, os áudios serão descartados através da destruição das mídias nas quais eles estiverem arquivados.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, pois todo material necessário para pesquisa será disponibilizado para o participante e as atividades serão realizadas no horário normal de sua aula. Caso o aluno sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora arcará com a compensação desse dano, caso fique comprovado que ele partiu ao ser efetuada a pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE De forma livre e esclarecida, aceito participar desse projeto. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. Caso os resultados da pesquisa sejam necessários em alguma publicação de revista, em congressos ou outro meios de publicação, autorizo a utilização do material coletado para esses fins, desde que seja mantido o sigilo da minha identidade. A pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

A pesquisadora garante ainda que terei retorno dos resultados da pesquisa através de reunião - pós-análise dos dados – para esclarecer e apontar os pontos positivos e negativos da pesquisa. Autorizo ainda a gravação de áudios utilizando minha voz e a utilização dos áudios que eu mesmo gravarei e enviarei para a pesquisadora, além de fotos e registros que forem necessárias durante a aplicação do projeto.

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com:

Pesquisadora Principal: Cacilda Silva Oliveira Carneiro nos telefones (75) 98131-8540 / (75) 99714-2783. Email cyda-oly@hotmail.com. Ou ainda na Escola Municipal Rafael Rios da Costa, Rua Tupy, s/n São Domingos, BA - Sala dos professores de segunda a quarta das 07h30min às 11h40min. Ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS (75) 3161-8067 EMAIL: cep@uefs.br

São Domingos, ___/___/___

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora principal

Assinatura do pesquisador colaborador

ANEXO 2_ TERMO DE CONSENTIMENTO- RESPONSÁVEL PELO ALUNO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a) responsável pelo aluno (código de identificação) _____

O aluno está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **ESCUA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**, proposto pela pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro, mestranda do PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar a oralidade é que ela não tem sido trabalhada, pelo livro didático, como deveria ser e, o desenvolvimento da oralidade, é muito importante para que os alunos consigam se expressar bem diante das situações a que eles forem submetidos na vida. A pesquisa se justifica, pois é necessário que a oralidade ganhe espaço na sala de aula e aconteça de forma que contribua para o desenvolvimento da competência oral dos alunos. O objetivo desse projeto é ampliar a competência oral dos estudantes através da escuta de depoimentos. O procedimento de coleta de material será da seguinte forma: os alunos e os seus responsáveis responderão um questionário sócio cultural apenas uma vez, ao início do projeto em reunião marcada com a direção escolar; os alunos gravarão áudios e os enviarão para um grupo no whatsapp apenas durante as aulas, no período de aplicação do projeto. Os professores da unidade também serão convidados para conversas informais a fim de colaborar com informações sobre o estudante que sejam significativas para a pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um desconforto e risco mínimo para aquele que se submeter à coleta do material. Pode ser que o aluno se sinta constrangido por não querer falar quando solicitado ou por falar ‘diferente’ dos outros colegas ou por conta da exposição da sua identificação sonora. Sendo que se justifica pelo benefício de ter a fala melhor desenvolvida diante da sociedade, caso a pesquisa dê certo. A pesquisadora fará conversas constantes com os alunos a fim de garantir a seriedade do projeto fazendo com que os alunos tenham consciência da sua importância e assim colaborem para que esses pequenos riscos não ocorram.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Todos os estudantes que forem participar da pesquisa irão assistir normalmente as aulas de Língua Portuguesa durante a primeira unidade do ano letivo e realizarão as atividades propostas pelo aplicador do projeto. Cada estudante será acompanhado na sua individualidade e o aplicador tentará interferir nas dificuldades de cada um a partir de conversas mostrando os pontos da sua dificuldade e lhe apresentando possíveis soluções. Serão avaliadas as conversas em sala de aula e os áudios que serão gravados pelos estudantes.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O aluno é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ao se recusar participar da pesquisa a qualquer momento, o aluno poderá exigir que a escola providencie a aplicação de atividades que não estejam relacionadas à pesquisa. A participação do aluno é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a identidade do aluno com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da avaliação dos áudios serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O nome do aluno ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e ele não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste

estudo. Para garantir esse sigilo, serão utilizados nomes fictícios para identificar cada aluno. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você. Vale esclarecer ainda que todo material coletado será guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro, durante o prazo máximo de cinco anos e que, passado esse tempo, os áudios serão descartados através da destruição das mídias nas quais eles estiverem arquivados.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, pois todo material necessário para pesquisa será disponibilizado para o participante e as atividades serão realizadas no horário normal de aula do estudante. O transporte escolar será utilizado para locomover os responsáveis para a reunião que será realizada antes da aplicação do projeto. Caso o aluno sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora arcará com a compensação desse dano, caso fique comprovado que ele partiu ao ser efetuada a pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: De forma livre e esclarecida, aceito a participação do(a) menor nesse projeto. Fui informada(o) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Caso os resultados da pesquisa sejam necessários em alguma publicação de revista, em congressos ou outro meios de publicação, autorizo a utilização do material coletado para esses fins, desde que seja mantido o sigilo da identidade do estudante. A pesquisadora Cacilda Silva Oliveira Carneiro certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

A pesquisadora garante ainda que terei retorno dos resultados da pesquisa através de reunião - pós-análise dos dados – para esclarecer e apontar os pontos positivos e negativos da pesquisa.

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com:

Pesquisadora Principal: Cacilda Silva Oliveira Carneiro nos telefones (75) 98131-8540 / (75) 99714-2783. Email cyda-oly@hotmail.com. Ou ainda na Escola Municipal Rafael Rios da Costa, Rua Tupy, s/n São Domingos, BA - Sala dos professores de segunda a quarta das 07h30min às 11h40min. Ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS (75) 3161-8067 EMAIL: cep@uefs.br

São Domingos, ___/___/___

Responsável pelo menor

Assinatura da pesquisadora principal

Assinatura do pesquisador colaborador

ANEXO 3 _ DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900

Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br

www.profletrasuefs.wordpress.com

AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR

Eu, _____,

CPF _____, gestor da Escola Municipal Rafael Rios da Costa, em São Domingos-BA, informo que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa intitulada **ESCUA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL** nas aulas de Língua Portuguesa, que será desenvolvida com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, tratando-se de uma pesquisa de intervenção. Estou ciente também de que a professora Cacilda Silva Oliveira Carneiro, pesquisadora e aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, poderá utilizar todos os espaços da escola, além dos recursos didáticos, disponíveis na escola, necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Saliento, ainda, que reconheço a relevância da pesquisa para aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e que a professora-pesquisadora prestou todos os esclarecimentos necessários para a compreensão de sua proposta, bem como acerca dos objetivos da pesquisa e sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

ANEXO 4_ DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

**CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Rua José Luiz Sobrinho – Nº 280 – Rússia
CEP: 48895-000
São Domingos – BA
Contato: (75) 8253-8114
Coordenadora: Simone Souza de Jesus Carneiro

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Assistente Social, responsável legal pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do município de São Domingos-BA, estou ciente da aplicação do projeto **ESCUA ATIVA DE DEPOIMENTOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL** sob responsabilidade de **Cacilda Silva Oliveira Carneiro**, pesquisadora e aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, que será desenvolvido com a turma da 5ª série, do turno matutino, do Ensino Fundamental II, na escola Municipal xxxxxx. Assumo o compromisso de apoiar e dar assistência ao desenvolvimento da referida pesquisa, na Unidade Escolar, no que se refere ao apoio psicológico, com profissional competente, a ser dado ao(s) aluno(s) que se sentir(em) constrangido(s) em realizar tarefas em que este(s) precise(m) se expor, bem como outras possíveis demandas que surgirem e forem de nossa competência.

São Domingos-BA, 28 de Março de 2016.

ANEXO 5 – CD COM CORPUS CONSTITUÍDO (ENCARTE)