



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA**

**A MODALIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**FORTALEZA  
2018**

WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA

**A MODALIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação submetida apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino da Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áurea Suely Zavam.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S584m Silva, Waldiana Feitosa de Lima.  
A modalidade oral no ensino de língua portuguesa / Waldiana Feitosa de Lima Silva. – 2018.  
151 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Áurea Suely Zavam.

1. Ensino da Oralidade. 2. Competência Comunicativa. 3. Gêneros Oraís. 4. Sequência de atividades I. Título. CDD 400

---

WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA

**A MODALIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação submetida à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino da Língua Portuguesa.

Aprovada em: 30 / 05 / 2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áurea Suely Zavam (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Vera Lúcia Leurquin  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elias Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu pai, cujo suor do trabalho e cuja  
força do amor a mim impulsionaram.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus único, o autor da vida, que é poderoso para fazer tudo, muito mais abundantemente, além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o seu poder que em nós opera, glória a Cristo, em todas as gerações, para todo o sempre.

A meu já falecido pai, Waldenor Felipe de Lima, o qual não pôde desfrutar desta conquista, mas que se fez presente na minha memória em cada noite em claro, enquanto eu escrevia esta dissertação.

A minha paciente e compreensiva mãe Maria Lauricy Feitosa de Lima, que me incentivou na realização deste sonho e suportou a minha ausência, necessária, para o alcance deste sucesso acadêmico.

Ao meu amado esposo José Alderlan da Silva, que me fez forte quando eu me sentia fraca, suportando as diversas versões do meu eu, sem jamais desistir de mim.

Aos meus filhos Levy de Lima Silva e Lívy de Lima Silva, minha descendência, que vê, por meio desta conquista, a evidência de que não basta sonhar, tem que estudar para os sonhos concretizar.

À Professora Áurea Zavam, minha orientadora, escolhida por Deus para me orientar e até me amparar nos momentos turbulentos que se mostraram no decorrer desta caminhada.

Aos meus alunos, parentes e amigos que torceram por mim, eis então, a nossa vitória.

“(...) a vida é dialógica por natureza.”

(Mikhail Bakhtin, 1986)

## RESUMO

Esta dissertação envolve uma pesquisa que investiga a importância de se valorizar no ensino da língua materna, a modalidade oral como caminho fértil para se desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos alunos, particularmente os de 9º ano do Ensino Fundamental II. Desmistifica-se aqui o atual ensino de exaltação particular à escrita e se propõe uma prática que envolva escuta, escrita e leitura mediadas pela oralidade, porque é também por meio das práticas discursivas reais nos usos orais que o aluno deve conhecer sua língua materna. Esse processo de aprendizagem pela oralidade promove o empoderamento do aluno em suas necessidades sociointerativas, pois é a partir dos eventos comunicativos vivenciados no dia a dia da escola que o aluno pode desenvolver suas habilidades linguísticas e ampliar suas estratégias discursivas para alcançar as condições de felicidade no projeto de dizer pretendido. Esta investigação está fundamentada nos estudos de Análise da Conversação, desenvolvidos por Preti (1999), no Projeto NURC (Norma Urbano Culto); nas publicações de Koch (1998) sobre a construção dos sentidos no texto falado; nos estudos de Galembeck (1999) e Kerbrat-Orechionni (2006) sobre as Regras da Conversação; e nas Máximas Conversacionais de Grice (1982). Espera-se que os resultados colaborem na construção de uma aprendizagem, na qual os usos linguísticos alcancem mais facilmente a excelência comunicativa de seus interlocutores, pois o princípio que torna qualquer língua viva, só ocorre quando a voz é capaz de representar a essência do homem.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa. Ensino da Oralidade. Gêneros Oraís.

## ABSTRACT

This dissertation develops a study that investigates the importance of valuing in the learning of maternal language, the oral mode, so this is a prosperous way to develop the students' linguistic skills of a specific public, the Junior High School nine level. This study helps to demythologize the idea in the present education that displays only the writing skills, so it suggests actions of cooperation between listening, reading and speaking, these actions start from oral mode, because the student should know his maternal language through the discursive practices that happens every day. This models in the learning promotes the empower students in their communication needs, because the student can development of the linguistics skills and his strategies of speak to achieve the satisfactory conditions of the full communication. This investigation is based on the Analyses of Conversation developed by Preti (1999) in the NURC's Project, in the publications of Koch (1998) about the construction of meanings in the speaking text as well as in the analyses of the Galembeck (1999) and Kerbrat-Orechionni (2006) about Rules for Conversation; and about the Grice's Conversational Maxims (1982). We wish that the research's results collaborate to build up learning in which the linguistic uses reach more easily an excellent communication between social actors, because this is the aim of any living language, when the voice speaks the essence of the human being.

**Keywords:** Communicative Competence. Oral Teaching. Oral Genres.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estratificação linguística brasileira .....	62
Gráfico 1 – Quantidade de aparelhos celulares na turma .....	76
Gráfico 2 – Coleta Individual Inicial .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cronograma de atividades interventivas.....	72
Quadro 2 –	Critérios de desempenho intrapessoal.....	81
Quadro 3 –	Critérios de desempenho interpessoal.....	85
Quadro 4 –	Normas para transcrição de textos orais.....	86
Quadro 5 –	Quantidade de Participantes.....	89
Quadro 6 –	Critérios para a avaliação de desempenho interpessoal .....	105
Quadro 7 –	Desempenho comunicativo interpessoal - <i>Corpus 1 – Coleta Inicial</i> ....	109
Quadro 8 –	Desempenho comunicativo interpessoal - <i>Corpus 2 – Coleta Inicial</i> ....	112
Quadro 9 –	Desempenho comunicativo interpessoal - <i>Corpus 3 – Coleta Final</i> ....	115
Quadro10 –	Desempenho comunicativo interpessoal - <i>Corpus 4 – Coleta Final</i> ...	118

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Desempenho linguístico intrapessoal (Coleta Intermediária) .....	96
Tabela 2 – Desempenho linguístico intrapessoal (Coleta Individual Final) .....	101
Tabela 3 – Contraste entre Coleta Intermediária e Coleta Individual Final .....	101

## LISTA DE SÍMBOLOS

AC	Aprendizagem Cooperativa
FFA	Face Flattering Acts
FTA	Face Threatening Act
LF	Língua Falada
MDS	Marcadores Discursivos
NURC	Norma Urbano Culto
PC	Princípio de Cooperação
PD	Partículas Discursivas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPS	Processos Psicológicos Superiores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UD	Unidade Discursiva

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A MODALIDADE ORAL COMO OBJETO DE ENSINO NO FUNDAMENTAL II</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>A produção do discurso oral na perspectiva da Aprendizagem Cooperativa</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>A produção oral e a quebra da supremacia da modalidade escrita</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>A socialização da história de vida como prática oral motivadora</b> .....	<b>32</b>
<b>2.4</b>	<b>O gênero conversação na perspectiva vygotskyana</b> .....	<b>35</b>
<b>2.5</b>	<b>O gênero conversação na perspectiva bakhtiniana</b> .....	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>A CONVERSAÇÃO E A POLIDEZ NO PROCESSO COMUNICATIVO</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>A conversação</b> .....	<b>42</b>
<b>3.1.1</b>	<i>Tópico Conversacional</i> .....	<b>42</b>
<b>3.1.2</b>	<i>Marcadores Conversacionais</i> .....	<b>43</b>
<b>3.1.3</b>	<i>Turnos de fala</i> .....	<b>47</b>
<b>3.1.4</b>	<i>A correção e a hesitação no discurso oral culto</i> .....	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>A polidez</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>O que chamam de discurso oral culto</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>Os usos formais e informais nas interações conversacionais</b> .....	<b>63</b>
<b>3.5</b>	<b>A variação linguística nas práticas conversacionais em sala de aula</b> .....	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>A NATUREZA E A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	<b>67</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	<b>68</b>
<b>4.3</b>	<b>Materiais</b> .....	<b>69</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos</b> .....	<b>71</b>
<b>4.4.1</b>	<i>Coleta de dados e análise do desempenho comunicativo pessoal</i> .....	<b>75</b>
<b>4.4.1.1</b>	<i>Critérios para avaliação de desempenho comunicativo intrapessoal</i> .....	<b>78</b>
<b>4.4.2</b>	<i>Coleta de dados e análise do desempenho comunicativo grupal</i> .....	<b>81</b>
<b>4.4.2.1</b>	<i>Critérios para avaliação de desempenho comunicativo interpessoal</i> .....	<b>82</b>

<b>4.5</b>	<b>As outras atividades orais dos alunos no 9º ano .....</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISES INTERVENTIVAS PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1</b>	<b>Desempenho comunicativo intrapessoal .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Coleta individual intermediária .....</i>	<i>91</i>
<b>5.1.2</b>	<i>Coleta individual final .....</i>	<i>98</i>
<b>5.1.3</b>	<i>Avaliação contrastiva de desempenho intrapessoal .....</i>	<i>101</i>
<b>5.2</b>	<b>Desempenho comunicativo interpessoal .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Coleta grupal inicial .....</i>	<i>105</i>
<b>5.2.2</b>	<i>Coleta grupal final .....</i>	<i>113</i>
<b>5.2.3</b>	<i>Avaliação contrastiva de desempenho interpessoal no corpus .....</i>	<i>119</i>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa situa-se na área da Língua Portuguesa e considera a linguagem uma prática social interativa inerente à condição humana. Portanto a proposta de ensino contida nesta pesquisa tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa oral dos interlocutores, de modo que não se pretende ensinar o aluno a falar, mas, sim, a desenvolver suas habilidades linguísticas orais em práticas sociodiscursivas, para que possa alcançar as condições de felicidade no projeto de dizer pretendido. A motivação para a abordagem da modalidade oral no ensino da Língua Portuguesa advém da supremacia da aprendizagem da modalidade escrita nos materiais didáticos e nas práticas de sala de aula, restando muito comumente apenas conversações espontâneas que servem apenas de pretexto para o ensino da modalidade escrita. Raramente se observa na sala de aula um trabalho planejado para o ensino da oralidade, logo o desenvolvimento de habilidades como de adequação linguística para usos formais e informais nas práticas dessa modalidade da língua ainda é uma lacuna aberta, que esta pesquisa pretende, ao menos, reduzir. Sabemos que a comunicação com eficácia pela oralidade é uma exigência do viver em sociedade, além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem o combate a alguns mitos como o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998).

Ao tratarmos a oralidade como objeto de ensino, visamos à promoção do reconhecimento dos traços orais que diferenciam elocuições formais e informais para despertar no aluno a habilidade da adequação do discurso oral nos diversos contextos linguísticos, de modo que venha a alcançar a construção consciente dos usos formais em instâncias públicas para que assim possa conseguir êxito no projeto de dizer pretendido. Concordamos com Preti (1999) quando diz que o falante culto é aquele que sabe escolher a variante adequada, de acordo com os contextos enunciativos e isso não implica em ter exímio conhecimento das regras da gramática tradicional (conhecimento que utiliza mais na modalidade escrita), mas, sim, maior possibilidade de variações de registros (formais e informais).

Para tratarmos de registros formais entre os alunos, buscamos, nos estudos de Barros (1999), as definições de falante culto e língua culta e, então, constatamos que não há para a fala um aparato institucionalizado de referência do que é culto como há para a escrita

em dicionários, gramáticas, academias. Os estudos de Preti (1999) subsidiaram os parâmetros de caracterização do discurso oral culto, os quais nortearam tanto as análises quanto às práticas de adequação do discurso oral nos diversos contextos linguísticos. Preti ao investigar a língua, sobretudo, a Análise da Conversação e a Sociolinguística no Brasil, colaborou com a valorização das nossas atividades com a língua falada. Assim como Preti, evidenciamos que é nessa modalidade, especialmente, que podemos encontrar as mais diferentes formulações textuais da língua. Portanto nos discursos orais dos alunos pode-se trabalhar com a enunciação, a construção de sentido, e a heterogeneidade discursiva por meio de uma proposta de ensino essencialmente interacional para a modalidade oral seguindo assim a perspectiva dialógica de Bakhtin (1986). Esta pesquisa nos leva a crer que podemos conscientizar quem ensina e quem aprende de que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual variedade linguística usar nas diferentes situações comunicativas. Segundo a concepção interacionista da linguagem de Bakhtin (1986, p. 113) “toda comunicação verbal, toda interação verbal, desenrola-se sob a forma de um intercâmbio, isto é, sob a forma de um diálogo”. Percebemos que na sala de aula acontecem naturalmente inúmeras interações sociocomunicativas entre os alunos, esse contexto é favorável à aprendizagem, quando os conteúdos programáticos contemplam a oralidade e sua didatização, pois as aprendizagens precisam emergir das práticas discursivas cotidianas do interlocutor. É o uso da língua que deve conduzir à aprendizagem da mesma.

Nos últimos 30 anos, as contribuições bakhtinianas influenciaram consideravelmente a concepção de texto; e o princípio dialógico da teoria do discurso, o diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos. Sobre a noção de texto, Bakhtin desloca a investigação que estava centrada sobre o homem para uma investigação sobre o texto, pois é a partir deste que se conhece o homem. A concepção bakhtiniana diz que o texto é objeto de significação, é produto ideológico (não existe fora da sociedade), é dialógico (pois se define pelo diálogo entre os interlocutores e com outros textos), é único (não é reproduzível nem repetível, pois cada realização textual tem características intrínsecas e particulares). Portanto em meio a práticas discursivas reais, o aluno precisa observar melhor seu discurso oral. Nesse sentido, propusemos atividades de análise linguística que levam o aluno à consciência crítica de como se encontra seu desempenho comunicativo. É a análise do homem como produtor de textos orais. A ênfase no uso da fala pelo aluno encontra apoio também nas contribuições de Vygotsky (1988), pois o autor ressalta que o caráter social e histórico atua

nos chamados Processos Psicológicos Superiores (PPS), responsáveis pela atenção, memória, vontade, escrita, oralidade, entre outros. Esses PPS são mediados por instrumentos sígnicos. Segundo Vygotsky (1988) a atividade humana sobre os objetos não é direta, pois os signos (a palavra falada) são simbólicos, carregados de significação cultural e histórica. Os signos são reguladores da atividade psicológica, pois formam o conteúdo da atividade mental humana, já os objetos auxiliam nas ações humanas. A palavra falada é um instrumento mediador que, além de possibilitar o desenvolvimento dos PPS, auxiliam no processo de internalização de um determinado conhecimento pelo aluno. Vygotsky (1988, p. 63) denomina de internalização a “reconstrução interna de uma operação externa”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual: um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). (Vygotsky, 1988, p. 64). A internalização, nesse sentido, envolve: (i) a reconstrução de uma operação que se inicia do mundo externo para o interno; (ii) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal, que sugere a organização interior dessa reconstrução pelo sujeito; (iii) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais. Para que este último aspecto ocorra, Vygotsky (1988, p.64) ressalta que será necessária uma “série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Isso quer dizer que, quando pensamos no processo de apropriação de um conhecimento que é novo, temos que levar em conta a necessidade de um tempo para amadurecer, no qual a atividade psicológica do sujeito vai sendo ressignificada, reconstruída por meio do uso de novos instrumentos, novos eventos e também por meio de tensões e de reformulações mentais que lhe são inerentes. O diálogo entre alunos e professores dá aos interlocutores a função de mediadores do conhecimento uns dos outros, esse conhecimento não é adquirido imediatamente, pois os conceitos são ressignificados, o desenvolvimento das habilidades linguísticas na construção do discurso oral ocorre por mediação, em medidas e não de imediato. Essa perspectiva sociointerativa de Vygotsky corrobora com a perspectiva dialógica de Bakhtin, pois este considera que a palavra utilizada pelos interlocutores precisa ser ressignificada, por ser carregada de ideologia do falante. Portanto o ensino da oralidade em meio às práticas discursivas dos alunos mostra que a internalização do conhecimento linguístico, começa na condição externa do evento comunicativo, dá-se na transformação do processo interpessoal para o intrapessoal. Esta

pesquisa contempla, assim, quatro aspectos do dialogismo interacional: o primeiro diz que a interação dos interlocutores funda a linguagem; o segundo, o sentido do texto falado e a significação das palavras constroem-se na produção e na interpretação dos discursos; o terceiro, a intersubjectividade é anterior à subjectividade, pois a relação entre os interlocutores constrói os próprios sujeitos produtores de texto; o quarto, a existência de dois tipos de sociabilidade, a relação entre sujeitos que interagem e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Portanto esta pesquisa, além de ampliar a competência discursiva no âmbito pessoal, também desenvolve a competência comunicativa dos alunos em meio a interações grupais. Para tanto recorreremos às contribuições dos estudos de Koch (1998), Galembeck (1993) e Kerbrat-Orecchioni (2006) quanto ao uso consciente da alternância nos turnos de fala para uma conversação culta e do cumprimento às regras da modalidade oral culta nas enunciações formais.

A interatividade oralizada proposta nesta pesquisa, como recurso para a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, verificou que a valorização das vivências e dos falares cotidianos dos alunos é condição necessária para se ampliar a competência comunicativa deles em discursos orais. Acreditamos que a ampliação do domínio da oralidade pode capacitar o aluno quanto ao uso da fala como expressão de seu papel social em meio a instâncias públicas e que o planejamento da fala amplia a competência comunicativa do aluno no fazer-se compreender pelos outros, facilitando a arte do planejamento “on-line” do discurso oral. Acreditamos também no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento dos diversos contextos linguísticos e na compreensão das exigências linguísticas pertinentes a cada um dos contextos envolvidos. Desse modo, propomos atividade de escuta de áudios e visualização de vídeos para identificação do contexto comunicativo e percepção dos elementos constituintes da enunciação, de modo que pudemos analisar o discurso dos interactantes e compreender as adequações dos usos formais e informais.

As atividades aplicadas seguiram as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais propõem o ensino por meio dos usos, como também as considerações de Marcuschi (2008, p.154) que ressalta que toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, logo as interações comunicativas (usos) se deram por meio de gêneros discursivos orais, como depoimento, relato pessoal, conversação culta e relato de opinião, pois para diferentes contextos se diversificam o propósito comunicativo, as ações dos interlocutores, os conteúdos e as características funcionais do discurso.

A ampliação do domínio da oralidade foi desenvolvida pela gravação de áudios; ora produzidos individualmente no gênero relato de vida como primeira coleta de dados para análise pela professora e envio de “feedback” de ordem pessoal para cada aluno; ora produzidos e compartilhados em dupla, de modo que cada aluno apresentou o relato de vida do companheiro de sala para os demais da sala, por meio da fala em público.

Outras habilidades como a construção da conversação oral culta realizaram-se na gravação da prática oral do grupo a respeito do tema: a violência nas escolas e o “bullying”. Subsídios de reconhecimento do tema se deram por meio de vídeos assistidos, e os alunos, empolgadamente envolvidos, puderam organizar cognitivamente as ideias, planejá-las na construção do discurso falado e socializar opiniões, declarações e relatos, os quais proporcionaram à professora realizar abordagens linguísticas como: a importância das regras conversacionais e do respeito aos turnos de fala na construção de uma conversação oral culta que conduz para a excelência do compreender o falar do outro, como também, o se fazer compreendido.

Para ampliar a habilidade de adequar a variedade linguística e de utilizar a língua de prestígio (cult), incentivamos também os alunos do 9º ano, participantes da pesquisa, a exporem suas opiniões e impressões sobre diversos temas em discussão por meio da gravação e envio de áudios para um grupo de “Whatsapp” criado exclusivamente para coleta desses textos. A pesquisa caracteriza-se, assim, pelo viés teórico e prático, sendo classificada como pesquisa-ação, visto que acontece na conjuntura do professor-pesquisador no seu contexto escolar laboral, dentro de vivências reais em aulas de Língua Portuguesa. A técnica de investigação é observacional e experimental, visto que contempla as ocorrências linguísticas dos alunos nas suas práticas culturais e sociais, sendo esses agentes participativos no processo de desenvolvimento da linguagem. Desta forma foi adotado o paradigma de uma pesquisa qualitativa, uma vez que nesse tipo de abordagem o ambiente de pesquisa é a fonte direta para a obtenção dos dados desejados, então se verifica ao final o desempenho dos alunos quanto ao reconhecimento dos traços linguísticos orais que diferenciam os contextos de elocução formal e informal e a ampliação das habilidades discursivas orais.

Esta pesquisa se desenvolveu no ambiente de uma escola pública da rede estadual, situada no bairro Conjunto Ceará, área de periferia da cidade de Fortaleza, marcada pela violência urbana que se reflete dentro da sala por meio de constantes conflitos verbais e até

físicos. Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos, alunos com faixa etária de 13 a 18 anos, que frequentavam o 9º ano no turno tarde, no ano de 2017.

Para fins de organização do relato desta pesquisa, dividimo-la em sete partes, além desta primeira Introdução. No segundo capítulo, intitulado “A modalidade oral como objeto de ensino no Nível Fundamental II” começamos com a abordagem dos fundamentos teóricos basilares - conceitos fundamentais sobre como as práticas orais podem facilitar a aprendizagem, e apresentamos a metodologia da Aprendizagem Cooperativa como um método norteador nas nossas atividades interventivas.

No terceiro capítulo “O gênero conversação nas perspectivas sociointeracionista e cognitivista”, ressaltamos como as interações interpessoais colaboram para a construção do discurso intrapessoal na perspectiva de Bakhtin e do discurso interpessoal na perspectiva de Vygotsky.

No quarto capítulo “Os turnos conversacionais e a polidez na resolução de conflitos” discutimos sobre os estudos dos turnos de fala de Galembeck, as regras de conversação oral e de polidez explicitadas por Orecchioni e as Máximas Conversacionais de Grice.

No quinto capítulo “A polêmica definição do discurso oral culto e a necessidade da adequação linguística nas práticas conversacionais”, apoiamos nossas bases teóricas nos estudos do Projeto NURC, para buscarmos discernimento quanto às diversas nomenclaturas que definem língua formal e língua informal e para visualizarmos estratégias de ensino da adequação linguística a fim de que o aluno alcançasse as condições de felicidade no projeto de dizer pretendido.

No sexto capítulo “A natureza e os procedimentos da pesquisa”, detalhamos melhor o contexto social dos alunos, as necessidades linguísticas desses participantes e as práticas interventivas planejadas na busca pela ampliação da competência discursiva intrapessoal e interpessoal dos envolvidos. Para ascendermos no domínio dos usos formais pelos alunos, propomos critérios linguísticos norteadores para as análises dos textos orais produzidos por esses alunos, considerando suas práticas interativas reais em sala de aula e as deficiências ou dificuldades específicas ao contexto dos alunos de 9º ano do Fundamental II da escola em questão. Nossas ações interventivas ocorreram geralmente em aulas conjugadas de 50 minutos cada, ou seja, 100 minutos por encontro, totalizando 11 encontros no decorrer de 19 horas/aula durante os meses de outubro a dezembro de 2017. O período de convivência

entre a professora-pesquisadora e os alunos durante o primeiro semestre do ano de 2017 (antes da aplicação de nossa pesquisa) permitiu compreendermos com mais exatidão o contexto que envolvia os alunos dentro da escola e nos bairros circunvizinhos, e assim identificamos muitas situações de conflitos não verbais e verbais repercutindo dentro das salas de aula desta escola, pois o discurso oral dos alunos não era utilizado para fins de conciliação, ou seja, o princípio da manutenção da boa convivência, do uso da expressão verbal como constituinte da construção cidadã estava abalado nas interações comunicativas dos alunos, pois não havia respeito nos turnos conversacionais e assim o princípio de compreensão sempre era quebrado.

No sétimo capítulo “Atividades interventivas para a ampliação da competência comunicativa dos alunos no Ensino Fundamental II”, apresentamos o progresso dos alunos, por meio de uma análise para rendimento individual (intrapessoal) e para rendimento grupal (interpessoal), visto que a ampliação da competência comunicativa ora engloba o desenvolvimento de habilidades discursivas subjetivas, ora engloba o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas em interações grupais dos alunos envolvidos.

Por fim no capítulo “Considerações Finais”, concluimos nossas reflexões acerca da experiência proporcionada pela pesquisa e dos resultados obtidos, além de reiteraões e sugestões para o avanço de trabalhos que possam contribuir para o progresso da competência discursiva na modalidade oral de alunos do Ensino Fundamental II na disciplina de Língua Portuguesa.

## **2 A MODALIDADE ORAL COMO OBJETO DE ENSINO NO FUNDAMENTAL II**

Este capítulo traça um panorama sobre a produção de texto oral no Ensino Fundamental II e as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores, sobretudo na rede pública estadual, além de discutir importantes conceitos relacionados à oralidade, tomada como um processo de aprendizagem que pode ser desenvolvido por meio da aplicação de recursos metodológicos advindos da Aprendizagem Cooperativa.

### **2.1 A produção do discurso oral na perspectiva da Aprendizagem Cooperativa**

A linguagem oral está sempre presente no cotidiano das pessoas, embora as escolas não privilegiem o trabalho com essa modalidade da língua em suas atividades pedagógicas. Segundo Marcuschi (2001, p.35), a fala seria uma forma de produção textual-discursiva que não exige uma tecnologia além do que o próprio ser humano já disponibiliza, por isso não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Acredita-se que a resistência em incentivar o desenvolvimento da oralidade nas instituições de ensino, deve-se à falsa crença de que, ao chegar à escola o indivíduo já tem as habilidades sobre a língua falada e, dessa forma, não haveria a necessidade de sua inserção como objeto de estudo. Portanto há a visão de que não precisa ensinar o aluno a falar, no entanto se desconhece, por exemplo, a necessidade da modalização e da adequação do discurso oral nos diversos contextos linguísticos, ou seja, usar a oralidade como objeto de estudo e não a fala especificamente. Há uma desvalorização do caráter sociointerativo da fala no processo de aprendizagem, e a oralidade dos alunos é pouco explorada nas atividades pedagógicas escolares.

Segundo Beth Brait (1997, pág.189) a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, analisadas e interpretadas.

No entanto as atividades orais propostas por muitos professores, sob orientação do livro didático, não seguem o rito de planejamento comum às atividades na modalidade escrita, na verdade as interações orais desenvolvidas em sala de aula não ocorrem, geralmente, a partir de um plano de aula. As conversações são meramente interpretativas, decorrentes de um tema presente em textos trazidos pelo livro didático. Nessas ocasiões,

muitas vezes o princípio básico da comunicabilidade é facilmente quebrado pelas intervenções inapropriadas, ou seja, pelo desrespeito aos turnos de fala. Devido a isso muitos professores se privam de realizar atividades de conversação, pois por falta de um devido planejamento para a atividade, ocorre muito desgaste vocal do professor que fica tentando conter as intervenções descontroladas, os ruídos e a sobreposição de vozes entre os alunos. As ocorrências linguísticas faladas pelos alunos não são consideradas corpus de análise pelos professores de Língua Portuguesa

Para Beth Brait, os falantes de uma língua não são apenas competentes sob um ponto de vista linguístico, isto é, no sentido de que dominam os signos e as possibilidades previstas por um sistema verbal, mas também têm competência comunicativa textual. Para Kerbrat-Orecchioni (2006) “a competência aparece como um dispositivo complexo de aptidões, onde os saberes linguísticos e os saberes socioculturais estão intrinsicamente combinados”. Portanto se os falantes combinam diferentes competências, isso possibilita a multiplicidade de formas linguísticas a serem construídas a partir da diversidade de contextos, intenções e estruturas. Sendo então a modalidade oral, um organismo vivo, que precisa ser estudado pelos interlocutores, a fim de ampliarem suas habilidades quanto à adequação discursiva.

A pedagogia do oral, aplicada nesta pesquisa, analisou a organização da fala de maneira que os alunos – interlocutores – compreendessem e se fizessem compreender durante suas conversações orais. Nessas, a sequência de realizações linguísticas desenvolvidas pelos falantes seguiu o princípio de cooperação, pois todos os eventos conversacionais foram construídos através das colaborações linguísticas que foram compondo as sequências discursivas, logo a escolha de léxicos e estruturas ocorreu online, a realização linguística de um locutário se deu a partir de uma anteriormente citada pelo locutor, além disso, esses papéis eram constante e rapidamente trocados.

Para que as elocuções orais fluíssem seguindo as diretrizes dos planos de aulas pré-estabelecidos, fez-se necessário promover mudanças no comportamento e na compreensão dos alunos sobre os modelos conversacionais tradicionais e as novas práticas propostas, a fim de se alcançar uma conversação eficaz, comunicativamente produtiva. Para isso, buscou-se amparo nas teorias de Slavin (1994) e nos últimos anos, de Kagan (1994), intituladas de Aprendizagem Cooperativa (AC). A A.C. é a forma de organizar o ensino em pequenos grupos de tal maneira que os alunos trabalhem juntos para maximizar a

aprendizagem de todos, inclusive a própria. Muitos alunos consideram a escola como um lugar de competição, pois eles se esforçam para serem melhores que outros alunos ou se desmotivam por duvidarem de suas chances de competir. Quando se solicita a oralização de uma resposta, tem-se uma prática individualizada, em que o aluno produz resposta própria, enquanto os outros são ignorados. O foco desse modelo tradicional de oralização é o sucesso pessoal, de modo que os outros alunos se sentem inferiores, incapazes e se recusam a oralizar suas respostas e até suas dúvidas. Através da A.C. trabalha-se a organização dos alunos em grupos sob a orientação de procedimentos específicos, direcionados a incentivar e a favorecer a interação dos alunos entre si como sujeitos que estão partilhando, ajudando, portanto, ensinando, ao mesmo tempo em que estão sendo ensinados. Concomitantemente, são sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem. É necessário destacar que os alunos não necessitam aprender apenas a ser cooperativos e tampouco devem trabalhar todo o tempo juntos. Os objetivos a serem alcançados determinam as formas com as quais os estudantes irão interagir com os outros colegas e com o professor durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes deverão aprender a ser colaborativos com os outros, competir de forma saudável e trabalhar de forma autônoma.

A escolha dessa teoria, para mediar às atividades propostas nesta pesquisa, decorreu-se ao uso da modalidade oral como principal recurso utilizado nesse modelo de aprendizagem. A segunda justificativa para tal escolha foi a disposição dos participantes em grupos, isso os estimulou a praticarem interações orais organizadas, pois cada um precisava falar (síntese de texto, resposta para pergunta, opinião ou interpretação própria de trecho de texto), e assim levar aos demais o conhecimento de algo, visto que foi destinado a cada aluno função e atividade específica. A terceira razão foi o senso de responsabilidade e de pertencimento que recaía sobre o aluno por sentir-se uma peça importante para o desenvolvimento satisfatório do grupo. E por fim a última justificativa que foi a motivação dos alunos durante as enunciações, pois o contexto de solidariedade disseminou entre os alunos o sentimento de incompletude frente aos conhecimentos, mas não de incapacidade, pois cada aluno era concomitantemente ensinante e aprendente, durante as conversações, nas quais se aprendeu não só saber falar adequadamente, mas também saber ouvir respeitosamente.

Os princípios básicos da Aprendizagem Cooperativa (desenvolvidos por Johnson e Johnson), que apontam para o alcance de práticas conversacionais eficazes, são cinco: a

interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação face a face, as habilidades interpessoais e o processamento do grupo.

A *Interdependência positiva* é a percepção por parte de seus membros de que eles não poderão ser bem sucedidos se os colegas do grupo não o forem. Ou seja, se eles percebem que nadam ou afundam juntos, procurarão coordenar seus esforços com os esforços do grupo para que alcancem os objetivos juntos. Johnson e Johnson equipararam essa percepção de mútua responsabilidade com a percepção que os jogadores de um time de futebol, por exemplo, devem ter para chegar à vitória. Essa percepção deve levar os alunos a procurar maximizar a aprendizagem de todos os membros e à celebração do sucesso de forma conjunta. Para que isso aconteça:

- a) o esforço de cada membro do grupo é condição indispensável para o sucesso do grupo, logo todos necessitam participar oralmente no cumprimento da atividade;
- b) cada membro do grupo tem uma contribuição a dar, pela qual será responsável;
- c) cada membro do grupo deve empenhar-se em aprender o material designado e fazer com que os outros membros aprendam também, assegurando-se disso por meio de interações verbais.

Esse princípio exigiu dos interlocutores o envolvimento por práticas dialogadas, pois a cada aluno foi dada uma tarefa, em seguida sua execução, socialização oral e compreensão por todos do grupo foram fundamentais para o sucesso no cumprimento da atividade.

*Responsabilidade individual* consiste em proporcionar condições e incentivos para que cada membro seja um efetivo construtor da própria aprendizagem. Ao final de cada tarefa ou estudo, cada estudante deve ser capaz de desempenhar outra tarefa similar ou de dominar determinado conhecimento por ele mesmo, de forma independente. A responsabilidade individual é um princípio importante para assegurar que não aconteça nos grupos cooperativos que um ou poucos alunos trabalhem e outros não se envolvam. Para isso, faz-se necessário que os grupos sejam pequenos, preferencialmente quatro ou três membros. Quanto maior o grupo, mais a responsabilidade fica difusa ou concentra-se em um ou alguns.

Para a aplicação dos dois princípios supracitados, tivemos durante as atividades textos diferentes sendo entregues a cada participante do grupo, depois um a um devia oralizar

as compreensões alcançadas – responsabilidade individual - e verificar se os ouvintes compreenderam o que foi dito por ele – interdependência positiva.

*Interação face-a-face* requer certo padrão de interação e de intercâmbio verbal entre os alunos para que de fato se alcance sucesso durante o exercício da interdependência positiva pelo envolvidos. Para isso, o professor deve maximizar as oportunidades dos alunos promoverem cada um a aprendizagem do outro, ajudando, assistindo, dando suporte, encorajando e reconhecendo os esforços dos colegas. Os efeitos dessa interação pessoal e próxima, segundo os autores, são os seguintes:

- a) troca mais eficiente e efetiva de recursos, materiais e informação necessários;
- b) ocorrência de dinâmica interpessoal positiva quando os estudantes explanam a explicação de um problema ou discutem a natureza de um novo conceito aprendido frente a outro conceito já adquirido anteriormente;
- c) influência social e afetiva fornecendo novos modelos de atitudes sociais devido à ajuda, à assistência e à demonstração de responsabilidade pelo outro;
- d) “feedback” constante e imediato do desempenho de cada um proporcionado pelas respostas verbais e não verbais dos colegas;
- e) incentivo ao esforço de alguém do grupo que esteja desmotivado;
- f) relações de confiança entre colegas pelo fato de submeter o trabalho à apreciação do grupo;
- g) descentralização de suas próprias ideias para um novo foco, no desafio de raciocinar para contrapor-se devido ao confronto com ideias diferentes entre os colegas.

Durante as conversações, nas quais se buscou resoluções para as atividades propostas, os diálogos se deram frente a frente, de modo que havia troca de turnos de fala, construção de discurso verbal online na defesa de opiniões frente ao embate de ideias. O aluno desenvolveu o saber ouvir e o saber falar nos diversos contextos comunicativos.

*Habilidades interpessoais* consistem em dispor os alunos em grupo pequeno, solicitar que sejam cooperativos e motivá-los a utilizarem habilidades socioemocionais para que seus grupos sejam produtivos. Portanto os alunos devem coordenar seus esforços para:

- a) conhecer e confiar no outro;
- b) comunicar as ideias claramente, evitando sentido duplo;
- c) aceitar o colega com suas virtudes e defeitos apoiando e ajudando-o;

d) resolver conflitos de forma construtiva.

Através desse princípio os estudantes foram encorajados e ajudados a desenvolver e praticar liderança, tomar decisões, comunicar-se, resolver conflitos e desenvolver habilidades e intuições para reconhecer e reagir aos sentimentos dos locutores.

*Processamento de grupo* ocorre quando os membros do grupo tomam alguns minutos para refletir e avaliar o funcionamento do grupo. Nessa sessão de reflexão, a contribuição de cada membro do grupo é avaliada em termos de seus aspectos positivos e negativos e em seguida são levantadas sugestões específicas de atitudes e ações de cada membro a serem mantidas ou modificadas. O processamento do grupo realizado de forma efetiva:

- a) permite que as atividades do grupo mantenham o foco em preservar o bom relacionamento entre seus membros;
- b) facilita a aprendizagem de habilidades cooperativas;
- c) assegura aos membros o “feedback” de suas participações;
- d) possibilita que os estudantes tomem consciência do próprio processo de aprendizagem (metacognitivo);
- e) assegura meios para que o sucesso e o esforço sejam reconhecidos;
- f) provê oportunidade para os alunos desmotivados sejam “cobrados” pelos próprios colegas.

Nesse princípio se permitiu ao aluno tomar uma postura autônoma de avaliação a si e aos outros, de modo que verbalmente discutiu-se sobre causas e consequências do sucesso ou fracasso do grupo, portanto as elocuições fizeram eclodir as noções de direitos e deveres do aluno como ser social atuante nas relações interpessoais.

Portanto as propostas de ensino do oral contempladas nesta pesquisa, ao seguirem os modelos organizacionais da Aprendizagem Cooperativa, propiciaram aos alunos não apenas trabalharem o exercício da oralidade dentro de uma perspectiva de análise e adequação discursiva, mas também a desenvolverem suas capacidades socioemotivas por meio da execução de tarefas elaboradas segundo os princípios teóricos da Aprendizagem por Cooperação. Esse modelo de desenvolvimento das habilidades linguísticas orais se contrapõe às tradicionais práticas de ensino, nas quais o educador é o que sabe, o que pensa, o que tem o poder da palavra, aquele que disciplina, que escolhe o conteúdo, que tem sua autoridade medida pela sua função; aos educandos cabe o escutar, ser passivo e memorizar para repetir o

conteúdo “depositado”. Dentro dessa concepção, diz Freire “a educação aliena o educando, reflete a sociedade opressora, sendo ela dimensão da cultura do silêncio. Dessa forma, tanto menos (os educandos) desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos” (FREIRE, 2004, p.60).

## **2.2 A produção oral e a quebra da supremacia da modalidade escrita**

No dia a dia dos alunos, ocorrem diversos pactos de cooperação comunicativa que apontam desde uma conversação espontânea até uma conversação mais planejada. No entanto há alunos que pouco interagem, na maioria dos contextos; ou ainda aqueles que se recusam a interagir linguisticamente mediante um contexto que requer uma conversação mais planejada. Há uma insegurança quanto à execução de uma troca interativa em contexto formal ou ainda quanto à oralização do pensamento sem a escrita prévia desse. De modo que a supremacia da escrita, trabalhada nos moldes tradicionais de ensino, tem cerceado as elocuições orais dos alunos, pois muitos envolvidos nessa pesquisa demonstravam a necessidade de primeiro escrever para depois oralizar, ou ainda, após escrever não conseguiam se desvincular à leitura do texto, incapazes de parafrasear por exemplo.

As contribuições da Linguística no século XX fizeram eclodir estudos em diversas áreas como Psicolinguística, Semântica da Enunciação, Análise da Conversação, no entanto tais pesquisas pouco repercutem no trabalho com língua materna em sala de aula, a prova disso é a pouquíssima referência de trabalho com a oralidade nas escolas. Outra evidência são os modelos de avaliação interna e externa, os quais focam no domínio e supervalorização da escrita e da leitura, ocasionando um descaso com a cultura oral e local do aluno.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizarem o ensino da língua falada e da língua escrita considerando suas diferenças graduais e não bipolares, recomendarem o ensino da língua oral através de diversos gêneros orais que contribuam para a valorização dessa modalidade de linguagem, infelizmente a fala e a escrita têm sido colocadas por muito professores como modalidades oponentes, como se a aquela fosse a forma da comunicação espontânea, face a face, cotidiana e coloquial, enquanto essa se referisse a forma culta e prestigiada. No entanto, os PCN propõem a oralidade como prática para o letramento. Durante muito tempo a visão sobre letramento esteve vinculada apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também envolve o conhecimento de mundo do sujeito, suas habilidades orais e escritas.

Se entre as pretensões para o ensino da Língua Portuguesa, temos a competência discursiva do aluno e a necessidade de ele receber e fornecer registros cultos da língua materna, além de desenvolver a capacidade reflexiva sobre as enunciações da linguagem, então se torna imprescindível o ensino da oralidade aos alunos. A língua falada (como a escrita) é veículo de ação social, portanto esta pesquisa teve a pretensão de capacitar os alunos a transitarem pelas diversas estâncias sociais utilizando como recurso viabilizador a língua na modalidade falada prioritariamente, visto que os textos escritos serviram como suporte nas atividades realizadas.

A análise das elocuições orais informais e formais e as reconstruções para adequação de registro possibilitaram reduzir a carga de preconceito instalada em nossa sociedade quanto ao falar não culto. Quando nas análises linguísticas partimos da língua falada informal, percebemos que os alunos se viram inseridos no processo de construção do conhecimento, já que seus “falares cotidianos” estavam sendo transcritos e analisados. Constatamos que ao usar a modalidade falada em sala, o aluno se mostrou construtor do seu próprio conhecimento, pois nas atividades solicitamos adaptações linguísticas em situações de descrição e análise linguística.

Marcuschi (1986) em seus estudos da língua falada no Brasil revela que cabe a escola tomar decisões que tornem suas atividades menos burocráticas e menos dominadoras, mais coerentes e produtivas, sob uma concepção de língua mais social. Para tanto, o autor cita quatro premissas para argumentar em favor do trabalho com a língua falada:

- a) A língua é heterogênea e variável;
- b) A escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita;
- c) A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal;
- d) O uso da língua deve ser feito em textos contextualizados, rompendo com o ensino das unidades isoladas.

As atividades orais demonstradas nesta pesquisa envolveram práticas de visualização e escuta de situações interativas envolvendo adolescentes em diversos contextos comunicativos, assim os alunos puderam compreender o efeito de sentido dos usos, ao invés de centralizar a atenção apenas no código, ou seja, nas estruturas gramaticais. Em outro momento os alunos assistiram a uma peça teatral que comicamente ressaltava os formalismos e informalismos da língua falada, de modo que se discutiram as variações linguísticas a partir de situações de usos contextualizados, dessa forma a língua é demonstrada como um

organismo variável e dinâmico dentro da modalidade falada. Nas práticas orais os alunos fizeram a análise de suas próprias realizações linguísticas, que ora foram transcrita e assim lida, ora gravada e ora ouvida e discutida. Apesar de tomarmos como ponto de partida o funcionamento da fala cotidiana, sempre éramos conduzidos a parâmetros comparativos com a escrita, de tal forma que esclarecemos a ideia de que tanto na modalidade falada, quanto na modalidade escrita há registros formais e informais, portanto tratamos da língua não apenas como bimodal, mas também bidialetal, ou ainda arriscamos dizer “multidialetal”. Vale ressaltar que todas as práticas discursivas orais partiam de situações do cotidiano dos alunos, de vivências na própria escola, a partir desses, recortes linguísticos foram recolhidos e analisados, para ilustrar as variedades socioculturais dos alunos, de modo que não houve discriminação da fala vernácula do aluno, mas sim, o trabalho com a adequação das variedades para cada situação de comunicação.

Assim, acreditamos na conscientização do aluno de que o “bom falante” é aquele que sabe adequar sua linguagem aos diversos contextos discursivos e não o outro que só domina com exatidão as regras gramaticais. Rompemos com o insistente ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, indo ao encontro da concepção de língua como interação social. Por fim, vale ressaltar que esta pesquisa não se furtou a trabalhar apenas com a modalidade falada formal e informal, mas também usufruiu da modalidade escrita (formal e informal) para a realização de transcrições, bem como dos processos de escuta e de leitura para aperfeiçoar a competência discursiva do aluno. Percebemos que alguns alunos estiveram durante muitas atividades presos a supremacia da escrita, visto que sentiam a necessidade de primeiramente escrever os discursos, para só então falá-los, demonstrando dificuldade em organizar cognitivamente as ideias ou ainda sintetizá-las e exprimi-las, outros casos ainda mais graves exemplificaram situações em que o aluno não conseguia se desvincular do papel, insistia em ler o discurso escrito.

As atividades propostas trabalharam gradativamente a adequação do discurso falado pelo aluno desde a oralização a nível pessoal; passando pela social em sala, como nível interpessoal em instância pública. Para isso, direcionamos a maior parte das atividades para a adequação da fala informal para formal, visto que a maioria dos alunos já executava a fala cotidiana com facilidade. No entanto alguns não estavam dispostos ou ainda não motivados a trabalhar suas habilidades discursivas, pois revelavam dificuldades quanto ao domínio de suas competências comunicativas.

### 2.3 A socialização da história de vida como prática oral motivadora

Na área da aprendizagem, as emoções sempre foram relegadas ao segundo plano, mas de acordo com Descartes a razão era a única responsável por nos levar ao conhecimento e ao progresso. Segundo o sociólogo chileno Juan Casassus a partir do século XIX, a escola focou no lado racional dos alunos exercendo controle sobre o espaço e a interação, impedindo as manifestações do corpo e reprimindo as emoções.

Para abordar o tema da emoção, faz-se necessário entender alguns conceitos que estão relacionados a ela, tais como:

- a) **Educação emocional** consiste no processo de tomarmos consciência das nossas próprias emoções e gerenciá-las em proveito próprio e das pessoas com quem se interage.
- b) **Competências socioemocionais** são as habilidades necessárias para se gerir bem as emoções e interagir de forma produtiva com os pares.
- c) **Inteligência emocional** é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.

Ultimamente o debate sobre a importância da educação emocional tem ganhado relevância no contexto educacional, cada vez mais, especialistas pertencentes as mais variadas áreas da ciência têm apontado uma mudança de paradigma na forma como a escola vê os fatores que influenciam o processo de aprendizagem. O aumento de distúrbios emocionais prejudiciais à aprendizagem, incluindo a depressão, tem justificado a necessidade de se valorizar as emoções na escola. Ainda no século XIX, Johann Pestalozzi, baseado na influência de Rousseau, já defendia que a educação deveria trabalhar com os aspectos afetivos da criança. No século XX, embora o modelo racionalista ainda fosse o paradigma dominante, já começaram a surgir pesquisadores que davam maior importância às emoções. Jean Piaget e Levy Vygotsky foram nomes importantes que falaram sobre o tema, mas foi Henry Wallon que aprofundou a questão da afetividade, postulando que a vida psíquica da criança se baseia na cognição, no desenvolvimento motor e na afetividade. Com a chegada dos anos 90, a discussão sobre a importância das emoções, com enfoque nas competências socioemocionais, ganhou fôlego com o surgimento do paradigma de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e com a publicação do relatório Jacques

Delors (4 PILARES DA EDUCAÇÃO), organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e que chama atenção para a importância de uma educação integral.

Entre os anos de 1995 e 2000, a UNESCO incumbiu Juan Casassus de realizar uma pesquisa sobre a qualidade da educação na América Latina, objetivando analisar fatores que favorecem o bom desempenho dos estudantes. A pesquisa foi feita em 14 países, incluindo o Brasil, e 54 mil estudantes de terceira e quarta série do ensino fundamental participaram dela. O estudo foi publicado no livro *A Escola e a Desigualdade* em 2007. Em uma entrevista realizada com Juan Casassus, ele revela ter se surpreendido com o fato de o clima emocional favorável na escola ter surgido como um dos principais destaques no que se refere aos fatores que influenciam o bom rendimento da aprendizagem.

Juan Casassus, em seu livro **Fundamentos da Educação Emocional** (2009), explica que esse clima emocional é resultado da interação entre professor-aluno, da interação aluno-aluno, e do resultado dessas duas variantes que são profundamente dependentes das emoções e dos atores envolvidos no processo. Para Casassus (2009), o bom professor, portanto, seria aquele que tem domínio do conteúdo e estabelece um vínculo emocional com seus estudantes, de modo que as atividades em sala de aula giram em torno da liberdade para expor necessidades. Enfim quando os estudantes se sentem aceitos e compreendidos, quando o professor se sente à vontade e motivado para liderar o processo de aprendizagem em sala de aula, o rendimento escolar melhora naturalmente.

A metodologia da aprendizagem cooperativa criada por David e Roger Johnson tem, em um de seus pilares, a utilização de competências socioemocionais, ou seja, os estudantes são ensinados a utilizarem uma gama de habilidades sociais como: a empatia, a assertividade, a capacidade de integrar ideias distintas, a vivência construtiva de conflitos, a capacidade de escutar ativamente, dentre outras.

Dessa forma, iniciamos com a atividade HISTÓRIA DE VIDA, uma prática de socialização da oralidade em que estudantes organizados em um grande círculo, trabalham em dupla o exercício de ouvir por 3 minutos a sinopse de momentos marcantes, o relato de gratidão à pessoa(s) importante(s) na sua trajetória de vida, a citação de sonhos e de perspectivas futuras, ou ainda a menção de algo importante que represente sua própria identidade. O compartilhar detalhes pessoais tornou a relação ouvinte-falante mais próxima e

sincera; ao ouvir, o senso de respeito à vida do outro foi despertado; já ao falar em público as particularidades do outro, o senso de responsabilidade foi ativado durante a construção de um discurso (palavras expressivas, entonação adequada, seleção de informações mais importantes) correspondente às expectativas do aluno confidente.

As habilidades comunicativas de ouvir e de falar proporcionaram um clima interativo envolvente, pois na descoberta do SER do outro se compreendeu os porquês de desentendimentos e de ações passadas, tornando os alunos mais tolerantes à inclusão de todos independente de suas diferenças, pois se conclui que ninguém é igual e que a diferença torna cada um especial no todo da sala. A atividade inclusiva conduziu todos a participarem e até quem relutou, depois se sentiu motivado a interagir oralmente no grupo. Os alunos mesmo estando juntos desde o começo do ano, ainda assim se surpreenderam e se emocionaram mediante traumas, vitórias, alegrias e tristezas compartilhadas entre si. Por meio da socialização oral de histórias marcantes, as habilidades socioemocionais foram trabalhadas, houve ainda a adequação do discurso em meio ao controle das emoções, tais práticas exemplificam o exercício da Educação Emocional.

Podemos perceber ainda outras contribuições que a atividade História de Vida proporcionou aos alunos do 9º ano como:

- a) a diminuição de pré-julgamentos: os estudantes tendem a desenvolver um conceito prévio equivocado sobre alguém através de sua aparência, da maneira de se vestir, de falar ou de se comportar, por meio da atividade História de Vida esses preconceitos, foram desconstruídos e isso favoreceu o estabelecimento de um clima emocional favorável que teve influência direta sobre o processo de aprendizagem;
- b) a integração dos participantes na sala e nas células: como todos os estudantes conhecem as histórias uns dos outros, a sala fica mais unida e existe uma maior compreensão e sentimento de pertencimento ao grupo;
- c) o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis: a partir da história de vida os estudantes se conhecem melhor e podem construir laços de amizade mais naturalmente. Esses laços de amizade fazem com que os estudantes tenham uma relação de afeto com o ambiente escolar e servem de apoio para o enfrentamento de problemas.

- d) o desenvolvimento da empatia e da solidariedade: ouvir a história de vida do outro favorece o reconhecimento e valorização dos sentimentos de cada um, ajudando os estudantes a se colocar no lugar dos outros, contribuindo com seu desenvolvimento socioemocional;
- e) a valorização da nossa própria história: os estudantes passam a valorizar suas experiências de vida elevando a autoestima e ajudando-os a refletir sobre a sua identidade.

Vale ressaltar que a mola mestra ou ferramenta de ensino principal utilizada na atividade História de Vida foi a modalidade oral, assim uma nova postura ao princípio da comunicabilidade foi estabelecida para as elocuições orais em sala nas aulas de 9º ano. Os alunos perceberam o quanto é necessário saber calar, enquanto alguém está falando e sendo prestigiado pelos outros, pois os ruídos de conversas paralelas sinalizavam desvalorização ao falante e empecilho na escuta dos demais ouvintes. Em geral, os participantes compreenderam a importância do exercício da oralidade, da adequação do discurso, da necessidade de se praticar a construção do discurso online e do domínio das emoções reveladas nos comportamentos como estar tímido, ser prolixo, estar nervoso, dar um “branco” ou temer participar.

A partir dessa primeira atividade, os alunos compreenderam que as aulas de Português seriam realmente diferentes, que a participação oral deles era determinante para o bom rendimento das aulas e assim mediante a aprovação quase absoluta, estabeleceu-se um acordo de cooperação quanto às práticas de ensino da oralidade.

#### **2.4 O gênero conversação na perspectiva vygotskyana**

A ênfase no uso da fala pelo aluno, como mecanismo de aprendizagem proposto nesta pesquisa, considera as contribuições de Vygotsky com a Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vygotsky (1988) é o caráter social e histórico dos chamados Processo Psicológicos Superiores/PPS (como a atenção, a memória, a vontade, a escrita, dentre outros), mediados por instrumentos, dentre os quais os instrumentos materiais/físicos e os signos assumem papéis determinantes para o desenvolvimento psíquico. Na perspectiva vygotskyana, portanto, a atividade do indivíduo sobre o objeto não é direta, mas é uma atividade mediada por instrumentos.

Enquanto signos, os instrumentos simbólicos agem como reguladores da atividade psicológica, similarmente ao papel de um instrumento material de trabalho, e formam o conteúdo da atividade mental do homem sobre o mundo (controlam as ações internas e psicológicas), já os instrumentos materiais auxiliam o sujeito em ações concretas. Ambos são denominados por Vygotsky (1988) de mediadores culturais. São os instrumentos mediadores que, além de possibilitar o desenvolvimento dos PPS (Processos Psicológicos Superiores), auxiliam no processo de internalização de um determinado conhecimento pelo aluno. Vygotsky (1988, p. 63) denomina de internalização a “reconstrução interna de uma operação externa”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual: Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica), Vygotsky (1988, p. 64). A internalização, nesse sentido, envolve: (i) a reconstrução de uma operação que se inicia do mundo externo para o interno; (ii) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal, que sugere a organização interior dessa reconstrução pelo sujeito; (iii) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais. Para que este último aspecto ocorra, Vygotsky (1988, p. 64) ressalta que será necessária uma “longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Isso quer dizer que, quando pensamos no processo de apropriação de um conhecimento que é novo, temos que levar em conta a necessidade de um tempo para amadurecer, na qual a atividade psicológica do sujeito vai sendo ressignificada, reconstruída por meio do uso de novos instrumentos, novos eventos e também por meio de tensões e de reformulações mentais que lhe são inerentes. O diálogo entre alunos e professores dá aos interlocutores a função de mediadores do conhecimento uns dos outros, esse conhecimento não é adquirido imediatamente, pois os conceitos são ressignificados, o desenvolvimento das habilidades linguísticas na construção do discurso oral ocorre por mediação, em medidas e não de imediato.

Assim, durante a apropriação dos mediadores culturais, as estratégias de construção do discurso oral envolve a tomada de consciência pelo aprendente de que ele deve passar pelos portões do conhecimento científico e por isso mesmo o conhecimento, nessa perspectiva, é uma produção que emerge apenas em situações de ensino devidamente planejadas. Nem todo ensino, nessa visão, gera desenvolvimento, só o “bom ensino”, aquele que inserido em uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao

desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1978, p. 15). Se pensarmos nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, entendemos que o ensino promotor do desenvolvimento depende do quê se adquire (conhecimento científico) e como se adquire (processo de ensino e de apropriação pelo aluno). Os conceitos científicos seriam, assim, instrumentos do pensamento e a apropriação a condição para a sua formação.

A partir desses pressupostos teóricos percebe-se que as atividades implantadas nas salas de aula, quando os professores se propõem a trabalhar a oralidade do aluno (objetivo cada vez mais raro no ensino das diversas disciplinas, inclusive no de Língua Portuguesa), elas não acontecem seguindo um planejamento com objetivos, estratégias diversificadas, contextualizações segundo a natureza do público aprendente. A promoção da fala na sala de aula ocorre de forma desordenada entre os alunos, sem a preocupação de analisar sucessos e insucessos no propósito interativo que é comunicar (compreender e se fazer compreendido).

Para Vygotsky (1988) a palavra significativa é o elemento constitutivo e constituinte do pensamento, ou da consciência, processo mental típico das funções mentais superiores. O modo fundamental pelo qual os seres humanos unem-se e confrontam-se uns com os outros é a própria linguagem. Nela é que se estabelecem as relações propriamente humanas, entre humanos. Quando Vygotsky (1988) trata da relação entre pensamento e linguagem mediados pelo significado da palavra, é mais provável que ele esteja se referindo especificamente a relação entre “pensamento e fala”. Na palavra ou na fala o que parece essencial é seu caráter de estar em movimento, essencial também é que ela tenha significado. “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (Vygotsky, 1988, p. 150). Considerando o significado como um critério essencial à palavra para “ser palavra”, segundo Vygotsky, infere-se que na aprendizagem como um processo social e de cooperação, a interlocução entre aprendizes deve ser “provocada” a partir dos contextos culturais e históricos dos educandos com temas e questões que lhes dizem respeito, que lhes sejam significativos.

Sendo assim, sob uma perspectiva sociohistórica, os conteúdos trabalhados na AC foram problematizados para gerar confronto de ideias, conflitos sociocognitivos que induzissem a uma confrontação entre as soluções propostas pelos interlocutores. Organizaram-se situações desafiantes que provocaram a fala nos pequenos grupos. Os alunos necessitaram de forma ativa, argumentar e defender as suas posições, portanto concedeu-se o poder da palavra aos alunos. Esse protagonismo no falar despertou as funções intrapsíquicas

constituintes da consciência. A palavra foi tratada assim como uma realização da significação humana por excelência.

Conceder a liberdade da palavra aos alunos foi uma das formas de permitir-lhes desenvolver a sua autonomia, “a difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2004, p. 70). Esta pesquisa viabilizou a concretização de uma educação crítica, transformadora, em que com a palavra, os educandos puderam ter oportunidade de pensar por si mesmos, posicionando-se a partir da problematização dos temas estudados, desatando assim aos poucos, as amarras do silêncio e da alienação cultural e social.

## **2.5 O gênero conversação na perspectiva sociointeracionista bakhtiniana**

Outra abordagem deste estudo ancorou-se na concepção interacionista da linguagem de Bakhtin (1986, p. 113), na qual “toda comunicação verbal, toda interação verbal, desenrola-se sob a forma de um intercâmbio, isto é, sob a forma de um diálogo”. Em sala de aula acontecem naturalmente inúmeras interações sociocomunicativas entre os aprendentes, esse contexto pode ser favorável à aprendizagem, se houver o estímulo à oralização e à didatização da oralidade atrelada aos assuntos relacionados aos conteúdos programáticos, esses precisam emergir das práticas discursivas cotidianas do aprendente. É o uso da língua que deve conduzir à aprendizagem da mesma.

Nos últimos 30 anos as contribuições bakhtinianas influenciaram consideravelmente na concepção de texto e no princípio dialógico da teoria do discurso – diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos.

Sobre a noção de texto, Bakhtin desloca a investigação que estava centrada sobre o homem para uma investigação sobre o texto, pois é a partir desse que se conhece o homem. É a análise do homem como produtor de textos. A concepção bakhtiniana diz que o texto é objeto de significação, é produto ideológico (não existe fora da sociedade), é dialógico (pois se define pelo diálogo entre os interlocutores e com outros textos), é único (visto que não é reproduzível nem repetível, cada realização textual tem características intrínsecas e particulares). Já no princípio dialógico do discurso, Bakhtin afirma que o discurso não é individual, porque o discurso se constrói entre pelo menos dois interlocutores e também porque o discurso mantém relação (dialoga) com outros discursos.

Bakhtin vai além dos estudos saussurianos que considerava apenas a linguagem como elemento fundamental para a comunicação, que focava no signo, na análise dos elementos linguísticos menores até a estrutura frasal. Para Bakhtin a análise deve partir do

texto, considerando a significação que os interlocutores dão às palavras, que essas são sempre ressignificadas, carregadas da ideologia dos falantes. Bakhtin ressalta quatro aspectos no dialogismo interacional: o primeiro diz que a interação dos interlocutores funda a linguagem; o segundo, o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e na interpretação dos textos; o terceiro, a intersubjectividade é anterior à subjectividade, pois a relação entre os interlocutores constrói os próprios sujeitos produtores de texto; o quarto, a existência de dois tipos de sociabilidade, a relação entre sujeitos que interagem e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Portanto, se o texto do aprendente se constitui do texto de outros interlocutores, se o discurso é construído por meio da interação dos outros discursos, por que nas aulas de Língua Portuguesa se insiste em trabalhar a análise linguística de estruturas descontextualizadas, fora do texto, fora do contexto comunicativo, fora dos discursos interativos ou usos linguísticos presentes nas vivências dos aprendentes? Por que não se usa as ocorrências interativas, linguísticas e orais como ponto de partida para as abordagens semânticas e sintáticas durante as práticas de aprendizagem? A verdade é que não se valoriza o que o aluno fala, e não há interesse em fazer o aluno refletir sobre o que, como e porque ele falou ou escreveu algo. O discurso do aluno não é trabalhado pelo próprio aluno, nem é observado como esse discurso é compreendido ou reformulado entre os outros alunos durante as interações deles. No entanto se deve lembrar que a língua é dialógica e complexa, pois nela se exprime historicamente e pelo uso a construção dos discursos.

A abordagem linguística de análise e construção do discurso para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em sala de aula carece de urgentes mudanças no atual sistema de ensino de língua materna.

Para Bakhtin a *expressão* é tudo que se forma no psiquismo do indivíduo, que se exterioriza objetivamente para o ouvinte com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão compõe-se de conteúdo (interior) e objetivação exterior (para si ou para o outro). De fato toda expressão procede fisiologicamente do interior para o exterior, porém o conteúdo interior muda, de acordo com as regras do contexto exterior. Portanto não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação. O falante escolhe uma expressão linguística a partir das características de seu ouvinte, a palavra como signo é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é

inteiramente determinada pelas relações sociais. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

O aprendente necessita estar em coletividade, assim os usos da língua proporcionarão aprendizagens linguísticas se forem acionados dentro dos contextos de sala de aula. Nas interações sociais a palavra, tanto falada quanto escrita, produz atividade mental no emissor e no receptor. Quando o falante exterioriza a palavra, ela retorna para o interior do mesmo através da atividade mental e então ocorre a tomada de consciência e a elaboração ideológica. A atividade mental do eu tende para autoeliminação à medida que pertence apenas ao falante. Segundo Bakhtin (1988, p.117) “As atividades mentais isoladas, ou mesmo sequências inteiras, podem tender para o polo do eu, prejudicando assim sua clareza e sua modelagem ideológica e dando prova de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente”.

Quando ocorre a enunciação com objetivação social, ou seja, havendo a materialização da palavra no grupo de interlocutores, abre-se a consciência do discurso no interior do falante. O aluno, quando fala, suas palavras revelam uma significação para os interlocutores, essa representação ideológica do signo amplia-se na consciência do aluno e até pode criar novas representações ideológicas, por meio da ressignificação da palavra, na consciência linguística do falante e do ouvinte.

No movimento de interação social, os sujeitos elaboram seus discursos por meio das palavras já ideologizadas de outros sujeitos (e não da língua expressa na gramática), as quais ganham significação no seu discurso interior, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

Portanto promover a oralidade do aluno é possibilitar o letramento dele quanto aos usos de sua língua materna, é habilitá-lo para o falar e agir como cidadão participante que conscientemente se integra nas interações comunicativas em sociedade. A linguagem como processo de interação social fundamenta-se no diálogo com o outro e na unidade das diferenças, noção de que a linguagem é heterogênea. Logo estimulamos a interação do aluno na exteriorização fundamentalmente da oralidade, utilizando muitas vezes como suporte textos escritos, os quais continham as temáticas a serem estudadas. O aluno, ao oralizar seus pensamentos, pode se apoderar dos conhecimentos por meio da compreensão e da tomada de consciência críticas dos saberes.

As atividades interativas orais foram trabalhadas pelos alunos através da mediação do professor, o qual didaticamente as planejou, resultando no aperfeiçoamento de um discurso oral pelo aluno. Visto que a conversação é um gênero cujo processo interativo requer constantes construções e reformulações, os alunos puderam compreender que a modalidade oral não é caótica, nem desorganizada. A língua informal requer um nível menor de planejamento, diferentemente da língua formal, de modo que o aluno compreende a importância do tratamento da oralidade no nível de formalismos em instâncias públicas.

Acreditamos que as práticas de ensino, sob o viés da modalidade oral, aumentaram a autoconfiança do aluno quanto as suas habilidades orais afetando positivamente sua competência comunicativa.

### 3 A CONVERSAÇÃO E A POLIDEZ NO PROCESSO COMUNICATIVO

Marcuschi (2001) definiu a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta por variadas formas na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. E a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

#### 3.1 A conversação

A língua falada (LF) é resultado da atividade interacional (o conceito de interação pode ser entendido em sociedade sob o ponto de vista da reciprocidade do comportamento das pessoas, quando em presença uma das outras, numa escala que vai da cooperação ao conflito) entre os participantes de uma conversação que é passível de análise, uma vez que possui uma estruturação própria dessa modalidade obedecendo a procedimentos distintos daqueles dos textos escritos. E partindo desta diferença é possível constatar alguns elementos responsáveis pelo texto falado: tópico discursivo, marcadores conversacionais, turno conversacional, correção e hesitação.

##### 3.1.1 *Tópico Discursivo Conversacional*

A unidade da conversação é o turno e a unidade discursiva (U.D.) é a unidade do texto falado. Numa interação verbal, a U.D. está para a L.F., assim como o parágrafo está para a linguagem escrita. De acordo com Ataliba, o Tópico Conversacional não se confunde com o turno, esse pode associar vários tópicos. “Assunto” e “Tópico Conversacional” são expressões sinônimas. A cada Tópico Conversacional corresponde uma U.D.

A U.D., portanto, é a manifestação formal de um Tópico que é configurado a partir de duas propriedades, a de centração e a de organicidade. Segundo que Jubran a centração abrange os seguintes traços: i) concernência: relação de interdependência semântica

entre os enunciados – implicativas, associativas, exemplificativas, ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; ii) relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos; iii) pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem”. A organicidade é manifestada por relações de interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, conforme as dependências de superordenação e subordinação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto; no plano sequencial, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições na linha discursiva. Esta segunda propriedade assume uma importância central para o entendimento da hierarquia tópica do discurso falado. Os estudos sobre a composição da U.D. trouxeram contribuições significativas que nos ajudaram a observar a relação e delimitação dos tópicos conversacionais dentro dos turnos de fala, de modo que forneceram subsídios para as análises de desempenho dos alunos quanto ao aspecto progressão temática, como habilidade intrapessoal, e também quanto ao aspecto máxima da relevância e de modo, como habilidade interpessoal.

### ***3.1.2 Marcadores Conversacionais***

Outro componente do discurso oral, analisado nesta pesquisa, são os marcadores conversacionais. Eles são elementos que amarram o texto falado não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. As pesquisas sobre marcadores compartilham da ideia comum de que eles são elementos que facilitam o processamento do discurso. Partindo de uma perspectiva sócio-cognitiva (KOCH, 2004) isso seria o conjunto de atividades linguístico-cognitivas efetuadas pelos interlocutores (falante/escritor e ouvinte/leitor) para (re) construir a significação contextual do discurso. A significação referente às relações de sentido entre os enunciados constituintes do texto e a significação referente ao envolvimento dos interlocutores com o ato de interação verbal. Assim, pode-se dizer que o *processamento do discurso*, dentre outras atividades, compreende: a elaboração cognitiva, por parte dos interlocutores, das relações de sentido entre os enunciados; a elaboração cognitiva, por parte de cada interlocutor, de suas próprias impressões e das impressões do outro relativamente à condução da dinâmica interacional. Os marcadores facilitam o processamento do discurso, portanto eles facilitam a elaboração

cognitiva, por parte dos interlocutores, de significações contextuais relacionais e interacionais. Outro aspecto de atuação dos marcadores é que eles explicitam significações implícitas, ao codificar significados contextuais, os marcadores explicitam esses significados, reduzindo e facilitando o esforço total de processamento cognitivo dos interlocutores. É importante salientar que a ideia de *facilitação* se aplica tanto do ponto de vista do ouvinte, quanto do ponto de vista do falante. No primeiro caso, essa ideia é mais perceptível e se refere à noção de que os MDs facilitam o trabalho do ouvinte de interpretar o texto. Sob a ótica do falante, os MDs podem ser vistos como itens *facilitadores* na medida em que o próprio falante precisa controlar, para si mesmo, o sentido do texto que está construindo e, principalmente, na medida em que o falante, em situações normais, precisa, como parte do processo cooperativo de construção textual, oferecer ao ouvinte indicações, sinalizações, pistas suficientes para a interpretação do texto, e, nesse sentido, os MDs facilitam o trabalho do falante de construção de um texto interpretável.

Ainda na caracterização dos marcadores, eles têm uma condição subsidiária, pois eles são expressões usadas a serviço de outros elementos que lhes são centrais, ou seja, os marcadores são elementos que se referem a algo que é central, eles estão a serviço de outros, “calçando” o andamento do discurso, portanto os marcadores são itens secundários, subsidiários e não-autônomos, pois não podem ser a única expressão verbal de uma situação de comunicação ou o único enunciado de um falante numa interação, devendo acompanhar, necessariamente, algum outro elemento.

Na abordagem de Blakemore (1987) em sua Teoria da Relevância que trata sobre o significado linguístico e o processo cognitivo de interpretação de enunciados. Um dos pontos centrais da teoria é a distinção de dois tipos de significados linguísticos: o *significado conceitual* e o *significado processual*. Essa distinção decorre da visão de que o processamento de enunciados envolve a construção de representações mentais que são submetidas a computações inferenciais. O significado conceitual refere-se a representações proposicionais, isto é, ao conteúdo proposicional dos enunciados; o significado processual refere-se a informações sobre as computações inferenciais, ou seja, informações sobre como manipular o significado conceitual dos enunciados. Para a Teoria da Relevância, cada elemento linguístico codifica o significado conceitual ou significado processual. Nesse contexto, os marcadores são vistos como uma parte dos elementos linguísticos que codificam significado processual (em oposição aos elementos de *significado conceitual*), e pela compreensão de que o

significado processual diz respeito a *informações sobre como manipular o significado conceitual*, o que quer dizer que o *significado processual* e, portanto, os marcadores são subsidiários em relação ao *significado conceitual*. Blakemore (1987) explica que os marcadores indicam a rota inferencial junto à qual uma nova informação deve ser interpretada.

Fischer (2000) adota para os marcadores, o termo *partículas discursivas* (PD), definindo-as como itens independentes, lexicalizados, idiomáticos e com significados elementares invariantes que consistem em manifestações de processos mentais em curso e que são contextualmente especificados mediante referência a determinados domínios comunicativos (ou planos de referência) vinculados ao processo de interação conversacional. Um dos aspectos principais da abordagem de Fischer (2000) é a conceituação de PD como itens cujos significados consistem, como acabamos de dizer, em *manifestações de processos mentais em curso*; em outros termos, as PD são entendidas como itens que revelam alguns detalhes do que o falante está pensando a respeito da construção de seu texto. Portanto para Fischer (2000) os marcadores, ou seja, os PD são como *pistas de contextualização*, pois as percepções que os falantes vão tendo de uma situação de interação exercem influência decisiva nos sentidos dos enunciados e, assim, precisam ir sendo indicadas aos ouvintes de modo a oferecer a estes informações necessárias para a interpretação do texto. A abordagem de Fischer (2000) também pode ser entendida, como pressupondo a noção de que as PD são elementos que explicitam significados implícitos. Isso pode ser assumido levando-se em consideração o tipo de significado veiculado pelas PD, isto é, significado referente às percepções dos falantes sobre a interação verbal. Ora, os falantes têm naturalmente suas percepções sobre a situação de interação ao longo de todo o texto que estão construindo, em relação a cada enunciado. Porém as PD não são produzidas a cada novo enunciado, sendo fornecidas apenas espaçadamente ao longo da interação. Nos vários momentos em que elas não são oferecidas, os ouvintes devem recorrer aos próprios significados dos enunciados e a outras pistas contextuais para interpretar o texto adequadamente, de modo que, quando ocorrem, as PD assumem exatamente a função de explicitar as percepções dos falantes e, assim, facilitar o trabalho dos ouvintes no processo de interpretação textual.

Urbano (1999, p. 81) define os marcadores conversacionais como: “Trata-se de elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintáticos, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e

importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”. Urbano, num novo artigo escrito juntamente com as autoras Risso e Silva, optam por uma pequena mudança do termo “marcadores conversacionais” para “marcadores discursivos”. Assim, Urbano além de apresentarem a nomenclatura (marcadores discursivos), os autores dividem-nos em marcadores basicamente sequenciadores (capítulo escrito apenas por Risso) e marcadores basicamente interacionais (capítulo escrito apenas por Urbano). A abordagem de Risso, Silva e Urbano (2002) é desenvolvida na área da Linguística Textual (Koch, 2003), particularmente no âmbito da sua vertente conhecida como Gramática Textual-Interativa (JUBRAN; KOCH, 2006). A Gramática Textual interativa constitui um quadro teórico-metodológico que assume o texto como objeto de estudo, focalizando, em particular, os chamados *processos de construção textual*. Trata-se, essencialmente, dos processos de Organização Tópica, Referenciação, Parentetização, Parafraseamento, Correção e Repetição. Neste contexto de pesquisa, são também estudados os MDs, os quais são entendidos como uma classe formada por expressões linguísticas que atuam na articulação ou no gerenciamento interacional desses processos de construção textual.

No que se refere aos marcadores basicamente sequenciadores, a autora os denomina como “um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação ao longo do evento comunicativo” (RISSO, 2002 p. 391). Os marcadores sequenciadores atuam no processo de organização tópica do texto (em partes e subpartes tópicas), o ouvinte precisa captar essa estruturação para ser capaz de (re)construir adequadamente o sentido dos enunciados e exto como um todo; ou seja, para interpretar com sucesso um enunciado, é preciso perceber se ele integra a abertura, desenvolvimento ou fechamento dentro de um segmento tópico.

Já os marcadores basicamente interacionais indicam a percepção dos interlocutores em relação aos enunciados, pois são elementos que explicitam certos significados, como: (i) os marcadores discursivos de checagem (né?, sabe?, tá certo?) ligados à retórica, por parte do falante, da aprovação do ouvinte para o prosseguimento da interação; (ii) os marcadores discursivos de retroalimentação (uhm..., anh anh..., sei...) vinculados ao fornecimento, por parte do ouvinte, dessa aprovação, (iii) os marcadores discursivos de injunção e iniciação (olha..., bem..., bom...) que manifestam predisposição favorável ao jogo interacional. Urbano esclarece que o conceito de interação é algo abrangente, não se referindo apenas ao processo de relação interpessoal bem caracterizado (envolvimento do falante com o

ouvinte, ou vice-versa), mas também quando “[...] o falante verbaliza avaliações subjetivas a propósito das significações proposicionais, envolvendo-se, pois, com o conteúdo, ou comprometendo, retoricamente, seu interlocutor [...]” (URBANO, 2006, p.456).

A ocorrência espaçada de marcadores conversacionais tem a função de explicitar significações interações, e assim, facilitar a indicação e a apreensão dessas significações pelos interlocutores, no entanto acreditamos que a frequência excessiva dos marcadores pode comprometer a competência linguística do ouvinte ou do falante, atrapalhando sua compreensão. Durante as elocuições dos alunos, analisamos então, a atuação dos marcadores conversacionais no processamento discursivo intrapessoal e interpessoal dos alunos.

### ***3.1.3 Turnos de fala***

Outro elemento integrante de nossa análise discursiva oral é o turno de fala, a idéia de turno - de acordo com o senso comum – está ligada às várias situações em que os membros de um grupo se alternam ou se sucedem na consecução de um objetivo comum, e na conversação ocorre da mesma forma. Nesse sentido, pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão, tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo (turnos nucleares), como aquelas intervenções breves, sinais de que um dos interlocutores está “seguindo” ou “acompanhando” as palavras do seu parceiro conversacional (turnos inseridos).

Marcuschi apresenta, no livro *Análise da Conversação* (1986), explicações acerca da organização e interpretação da atividade comunicativa em situações reais de fala. No que diz respeito à análise da organização elementar da conversação, Marcuschi (1986, p. 15), aponta como características constitutivas da interação verbal a interação entre pelo menos dois falantes; a ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; a presença de uma sequência de ações coordenadas; a execução numa identidade temporal; e o envolvimento numa ‘interação centrada’, essa última implica na atenção visual e cognitiva de dois ou mais interlocutores para a mesma tarefa. Marcuschi (1986, p.16) lembra que a conversação consiste em diálogos assimétricos e simétricos. Nos diálogos assimétricos um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação, já nos simétricos os participantes têm o mesmo direito à palavra. Para Marcuschi (1986, p.17), toda conversação é sempre situada

em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados. Assim, para que os interlocutores participem da conversação, cada um deve ter seu turno de fala, ou seja, fala um participante de cada vez. Embora haja momentos em que dois ou mais participantes falam de uma só vez, fenômeno assinalado como “falas simultâneas” ou “sobreposição de vozes”, considerados por Marcuschi (1986, p.23) “momentos cruciais na organização conversacional”, podendo levar o sistema a entrar em colapso. Cabe ressaltar que na passagem de turno entre os interlocutores, silêncios, “hesitações, alongamentos, entonação desce, pausas realizadas pelo falante que possui o turno” podem assinalar a “deixa” para a tomada de turno, também conhecida como “assalto do turno”. É nessa ocasião que o interlocutor abandona o turno ou continua a comandar a interação, configurando falas simultâneas e/ou sobreposição de vozes. Quanto à organização das sequências e dos tópicos conversacionais, Marcuschi (1999) afirma que existem organizadores que exorbitam o âmbito do turno e se estendem ao nível da sequência. Assim, os turnos de fala alternam-se e organizam-se em pares adjacentes como pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa-perdão. Nessas sequências, o tópico discursivo poderá ser organizado segundo os objetivos dos interlocutores, em razão de que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional, fazendo com que o tópico seja um elemento fundamental na constituição do texto oral. É importante assinalar que a comunicação verbal, de acordo com Marcuschi (2008), só é possível por meio de algum gênero textual. Diante disso, durante nossas análises quanto ao desempenho oral dos alunos em interações grupais, analisamos a organização dos turnos a fim de ampliarmos a competência discursiva interpessoal por meio de eventos reais de fala, portanto elegemos o gênero debate como material para nossa pesquisa.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006) todas as práticas comunicativas, dentre elas destacamos a conversação, seguem condutas ordenadas apesar do aparente descompromisso com regras, na verdade essas são de natureza adversa à escrita, elas operam em três níveis:

- a) regras na alternância dos turnos de fala;
- b) regras na organização estrutural da interação;
- c) regras na relação interpessoal.

Durante a convivência com os alunos no primeiro semestre de 2017, antes de iniciarmos a pesquisa (coleta de corpus e aplicação das atividades interventivas) percebemos

uma constante, incômoda, nos discursos orais dos alunos, era a menção constante de palavras, essas ocorrências pareciam ofensivas. Durante as interações mais acaloradas sobre temáticas instigantes, havia pouco entendimento nas conversações em meio a um clima hostil que reprimia a participação oral dos alunos mais tímidos.

Percebemos que as regras, citadas por Kerbrat – Orecchioni, estabeleciam entre os interactantes um sistema de direitos e deveres, aproveitamos essa conjuntura e fizemos das propostas de conversação uma alusão a uma vivência discursiva oral democrática e cidadã, portanto durante as conversações entre os alunos deveria haver respeito à fala um do outro, preservando assim a manutenção do princípio comunicativo. Durante as atividades interventivas, às vezes as regras eram transgredidas e outras vezes eram reformuladas. Identificamos, no desempenho dos alunos em interações grupais, falhas que afetavam os princípios de: alternância de turnos, organização estrutural da interação e relação interpessoal.

O Princípio de Alternância de Turnos consiste na presença de pelo menos dois interlocutores que falem “alternadamente”, havendo assim diálogo. Na sucessão dos turnos de fala, o falante do turno mantém e depois cede a fala, enquanto o sucessor em potencial deixa-o falar, ouve-o e depois reivindica o turno para expressar-se. Durante a manutenção das regras de conduta pode haver negociação explícita, na qual há menção de enunciado metacognitivo como solicitação do turno “Posso falar?” ou negociação implícita, em que se abdica do turno e depois tenta retomá-lo por repetição insistente de último trecho da fala anterior ou por aumento do tom vocal. Na operação do revezamento de voz, os mecanismos atuantes são: ação de mediador ou negociação própria entre os interactantes. Percebemos, nas interações verbais diárias dos alunos, que durante uma conversação havia “monopolização a palavra”, pois a tendência dos interactantes era a manutenção de um discurso exclusivamente “autocentrado”; além de frequente “sobreposição de vozes” de modo que recorriam à negociação explícita, na qual os alunos utilizavam expressões do tipo “Deixa eu falar agora...”, “Ainda não terminei...”, “É a minha vez, dá licença!”; e ainda percebemos, a “intrusão”- delito conversacional à natureza do falante sucessor – pois um falante ilegítimo se apossava da palavra, introduzia ofensas ao aluno detentor do turno e tumultuava o circuito interlocutivo. Por diversas vezes o professor atuou como moderador nas conversações a fim de preservar a regulagem da alternância das falas.

O Princípio de Organização Estrutural da Interação consiste em uma conversação organizada coerentemente quanto a encadeamentos do tipo sintático, semântico e pragmático,

segundo Kerbrat - Orecchionni é a gramática das conversações. Não bastam falas alternadas, esse princípio mostra que na construção do evento comunicativo ocorre uma relação de dependência condicionada, na qual toda intervenção se dá dentro de um sistema de expectativas, pois os enunciados são mutuamente entrelaçados, a interação verbal é construída de forma colaborativa. A “Escola de Genebra” apresenta um modelo de classificação das estruturas conversacionais, simplificadamente temos:

a) unidades dialogais subdivididas em: Interação (evento comunicativo ou conversação), Sequência (episódio) e Troca.

b) unidades monologais subdivididas em: Intervenção e Ato de fala.

Portanto os atos de fala se combinam para constituir intervenções; quando dois ou mais falantes intervêm, temos uma troca; as trocas constituem sequências que combinadas formam as interações, que são as unidades máximas para análise. Durante a pesquisa levamos os alunos à compreensão de que nos eventos comunicativos havia a necessidade das “trocas” e das “intervenções” discursivas, essas seguiam uma coerência na manutenção, por exemplo, da temática em questão, assim os alunos não se perderam por fuga de tema ou perda do foco em discussão. Para que a sequência comunicativa fosse bem construída, os alunos entenderam que a conversação é uma construção coletiva, colaborativa e solidária, na qual há intervenções no turno que buscam auxiliar o discurso do locutor durante sua fala, ou seja, nem toda intervenção se constitui num delito conversacional. A estrutura conversacional é uma sequência de trocas de atos de fala que dependendo do comportamento dos interactantes pode levá-los a um entendimento ou a um conflito.

Durante a pesquisa compreendemos que trabalhar a fala em conversações grupais (eventos comunicativos) implicava também, ou até primeiramente, conduzir o aluno a uma avaliação de sua própria fala (ato de fala), desde tomar a iniciativa de expressar-se (ao invés de manter-se calado, só ouvindo o professor e os demais alunos) até analisar seu domínio quanto aos usos formal e informal da língua. Portanto trabalhamos com estruturas monologais – ato de fala -, mas também nos debruçamos sobre estruturas dialogais – evento comunicativo, nossas atividades de análises linguísticas desenvolveram a competência comunicativa e essa envolvia intrinsecamente o desempenho linguístico intrapessoal e o desempenho linguístico interpessoal. Como Vygotsky (1988, p. 63) diz que a internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual: um processo interpessoal é transformado num processo

intrapessoal; e assim também Bakhtin cita, dentre os quatro aspectos no dialogismo interacional, que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores constrói os próprios sujeitos produtores de texto. Portanto a partir de temáticas propostas no livro didático, planejamos atividades que promoveram a produção de elocuições dentro das estruturas de diversos gêneros discursivos orais. Para uma análise de desempenho quanto à habilidade de usos e adequações na língua culta utilizamos os atos de fala coletados em depoimento ou relato de opinião; já para uma análise de desempenho quanto às habilidades de construções discursivas colaborativas em interações grupais utilizamos os eventos comunicativos coletados em debates em sala de aula.

A atuação dos alunos, quanto ao Princípio de Organização Estrutural da Interação, repercute diretamente no Princípio da Relação Interpessoal. Nesse último, compreendemos que a interação verbal se dá por uma sequência de eventos, cujo conjunto constitui um “texto oralizado”, produzido coletivamente num contexto determinado. As regras que sustentam essa interação estabelecem entre os interactantes relações socioafetivas de distanciamento ou aproximação em meio a ações mais ou menos polidas. Kerbrat- Orecchionni propõe dois níveis na Relação Interpessoal: o horizontal e o vertical. No primeiro os interactantes com suas características particulares interagem dentro de um contexto socioafetivo através de marcadores verbais, paraverbais e não verbais. Nesses eventos ocorrem constantes negociações de regras.

Quanto aos marcadores não verbais podemos ressaltar:

- a) os gestos são excelente indicador de proximidade, por exemplo, o ato físico do toque;
- b) a postura (intensidade dos contatos visuais e gestuais) indica uma relação mais próxima, ou ainda mais ou menos formal;
- c) o distanciamento espacial demonstra maior ou menor aceitação do outro.

A respeito dos marcadores paraverbais, a intensidade articulatória mais acelerada, a sobreposição de vozes e os rápidos encaixamentos elocutivos demonstram uma relação familiar entre os falantes, diferenciando-se do tom mais ponderado e pausado nos atos de fala formais.

E por fim nos marcadores verbais destacamos:

- a) as formas de tratamento como o “você” ou a menção do nome próprio dos envolvidos indicam a manutenção ou busca de uma relação mais aproximada;

b) a escolha dos temas a serem abordados, bem como o nível da língua (formal ou informal) revelam a relação de proximidade entre os falantes.

Portanto no nível horizontal as relações de convivência, entre os alunos mais envolvidos no grupo, demonstraram uma constância de contato físico e postura descontraída em meio a uma disposição aproximada das carteiras, portanto os marcadores não verbais comprovam a existência das chamadas “panelinhas” entre os alunos. Os alunos não pertencentes dos grupos mantiveram um distanciamento espacial visível e o não compartilhamento de gestos comumente praticados nos grupos. Os marcadores paraverbais foram facilmente percebidos pelos alunos quando se esforçaram em adequar o discurso informal para formal; pois nas elocuições coloquiais os alunos geralmente mantinham uma intensidade articulatória acelerada, já na construção do discurso formal ela era mais ponderada. Já nos marcadores verbais, era uma comum entre os alunos o uso de apelidos e até termos pejorativos quando se direcionava o turno ao outro falante, revelando uma relação bem próxima entre os envolvidos, essa marca não era usada por outros alunos não pertencentes a “panela” ou a esses subgrupos, demarcando claramente as divisões na sala. Tais expressões vulgares de autodenominação, a princípio causou estranhamento e fez transparecer ao professor-pesquisador como atos de fala alusivos a uma relação socioafetiva violenta e desrespeitosa tanto aos pertencentes dos grupos, quanto para não pertencentes.

As regras de Kerbrat-Orecchionni, que sustentam as interações verbais, estabeleceram na condição aluno-aluno, ou seja, no eixo horizontal, um contexto interativo de proximidades e afastamentos, de desrespeito aos turnos de fala ocasionando conflito durante as interações e ainda o comprometimento da estrutura das interações, logo a turma não tinha um perfil unificado, houve constantes retomadas às regras conversacionais para que as negociações resultassem em interações com máximo rendimento comunicativo.

Nas relações envolvendo os papéis sociais, como professor-aluno, temos o nível horizontal que apresenta uma ideia de “hierarquia” entre os envolvidos, portanto há uma assimetria decorrente dos aspectos contextuais (idade, domínio da língua, prestígio social, carisma, força física...) ou do curso que os interlocutores dão à conversação. Dentre os influenciadores nessa relação hierárquica temos novamente os marcadores não verbais, paraverbais e verbais.

Os marcadores não verbais são caracterizados pela aparência física ou modo de vestir dos falantes, pela organização do espaço comunicativo, pelas posturas ou

comportamento de dominador/dominado. Já os paraverbais consistem na intensidade vocal, enquanto os verbais tratam das formas de tratamento, da organização estrutural da interação e dos atos de fala. Percebemos na sala de aula, que no eixo horizontal os aspectos não verbais e paraverbais não são tão relevantes entre os alunos quanto a estabelecimento de uma relação hierárquica de poder, pois as condições externas (regras escolares como uso da farda e comportamento padrão para respeitosa convivência) tendem a padronizar os alunos, induzindo-os a uma condição igualitária.

Os aspectos verbais propiciam condição de desigualdade na relação aluno-aluno, primeiramente o uso de apelido como forma de tratamento estabelece relação de pertinência ou exclusão no grupo entre os interlocutores. Um segundo marcador verbal de hierarquia dá-se pela frequência ou nível de iniciativas dos falantes na organização estrutural das conversações, o falante que rotineiramente “abre” as unidades conversacionais, é considerado pelo grupo como o mais expressivo, com maior desenvoltura linguística e comunicativa. Um terceiro marcador verbal hierárquico percebe-se na ameaça à face, pois os discursos discordantes, às vezes suscitam numa intolerância ou inaceitação não apenas ao ponto de vista expresso, mas à personalidade do interlocutor, resultando em uma relação de desigualdade e conflito pessoal e não de ideias.

Já na relação professor-aluno, os aspectos não verbais e paraverbais agem tão fortemente quanto os verbais. Aspectos como aparência, postura (não verbais) e tom mais elevado de voz frente aos alunos silenciados (paraverbal) estabelecem claramente a relação hierárquica entre professor e aluno. Quanto aos marcadores verbais, observamos também que o professor direciona os temas, os momento de abertura e fechamento das interlocuções, logo há uma tendência de hierarquização nas relações professor-aluno.

No entanto a intenção do professor-pesquisador foi minimizar no eixo horizontal, as relações hierárquicas aluno-aluno, de modo a garantir a todos as mesmas oportunidades de expressão do “EU” pela palavra falada e assim proporcionar aprendizagem da e pela oralidade. Percebemos também que nas relações hierárquicas professor-aluno, a professora-pesquisadora não buscou enfatizar sua superioridade profissional de forma antipática, dominadora ou repressiva, pois ela reconheceu a necessidade de estabelecer uma relação interpessoal de simpatia e confiabilidade, de modo que os interlocutores se dispuseram a interagir verbalmente, expor suas dificuldades linguísticas sem receio ou vergonha. Dessa forma o aluno participou das interlocuções não considerando o professor como um avaliador,

mas um orientador e facilitador de aprendizagens. Durante as atividades, muitos alunos reconheciam o diferenciado nível de domínio linguístico do professor e usavam-no como parâmetro de referência para o modelo da Língua Portuguesa Formal. Especulavam, inclusive, sobre a naturalidade da professora, classificando-a não como cearense (embora ela tivesse vivido no Ceará desde o nascimento), devido a sua articulação vocal ser desacelerada e bem articulada (ao evitar a supressão do final de verbos e apresentar o uso diversificado de vocábulos). As observações dos alunos se detinham aos aspectos sintáticos e semânticos das interlocuções peculiares à professora, portanto ela decidiu mesclar os usos linguísticos, assim, em conversações individuais aplicava linguagem informal, inclusive, com regionalismos cearenses, e em conversações públicas com todos os alunos da sala mantinha os usos formais da língua, a fim de usar sua oralidade como parâmetro dos níveis de linguagem.

A palavra conversação abrange um grande leque de atividades de comunicação verbal, desde as falas descompromissadas do dia-a-dia, até diálogos com temas pré-determinados, que podem ir se modificando, em função das circunstâncias criadas pela própria interação. A rigor, os falantes criam um texto em conjunto, colaborando ou contra argumentando ou, às vezes, até completando-se, para levarem adiante o diálogo. Dino Preti (2002), diz que na análise de um processo interacional focalizado, numa conversação, ou mesmo em parte dela, pode-se observar a possibilidade de planejamento (ou replanejamento) dos falantes, bem como suas estratégias discursivas, ao longo da conversação, que podem resultar em sucesso ou não de sua argumentação; as possíveis manifestações de poder ou solidariedade entre os interlocutores, que podem refletir a simetria ou assimetria dos turnos; a colaboração mútua na realização do ‘discurso a dois’, observável durante a construção dos enunciados; a conservação ou a perda da face, expressão social do eu individual; a fluência conversacional e sua relação com os conhecimentos prévios ou partilhados; as formas de tratamento e as variações socioculturais da linguagem; o uso de narrativas ou a reprodução do ‘discurso do outro’.

Na linha dessas reflexões, a conversação é sempre uma atividade social, de natureza linguística, construída por interlocutores em interação, na medida em que alternam os papéis de falante e ouvinte. No mínimo dois interlocutores, em situação face a face, interagem falando, alternadamente, sobre um tema, cuja abordagem não foi previamente planejada. Essas condições, nomeadamente a situação face a face e a simultaneidade entre o ato de falar e o planejamento do que é falado, desencadeiam uma

série de problemas na formulação da conversação. Há passagens, porém, em que o falante, diante do problema de formulação, recebe explícita colaboração do ouvinte para completar seu enunciado. Esta colaboração pode ser possibilitada ou até solicitada pelo falante por meio de diferentes manifestações ou, então, ser oferecida pelo ouvinte, por iniciativa deste, sujeita a ser, em qualquer um dos casos, referendada ou não pelo primeiro. Em geral, cada falante, na evolução de seu turno, busca em si saídas para seus problemas de formulação. As diferentes formas de participação (turnos) demonstram, da parte de quem fala, o desejo de ser ouvido, e, da parte de quem ouve, a predisposição para ouvir e compreender. Essa participação é indicada não só por meio linguístico (palavras ou expressões, elementos não-lexicalizados; marcadores supra-segmentais), como também por meios cinésicos ou gestuais (gestos, expressões faciais, riso), e essas duas classes de meios situam igualmente como sinais de orientação e de verificação do canal. Todos esses sinais são indispensáveis para uma boa interação falante/ouvinte e a falta dos mesmos acaba por interferir negativamente na própria interação.

As citadas contribuições que a conversação oferece ao desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, reforçaram nesta pesquisa o interesse em conduzir os professores de Língua Portuguesa para um olhar mais científico quanto a necessidade de implementarmos mais atividades que ampliem as competências comunicativas de nossos alunos. Uma conversação, que propicie aos interlocutores, relações interpessoais harmônicas, entendimento e conciliação de conflitos, é uma necessidade social. Capacitar os alunos do 9º ano a saber ouvir e assim valorizar o outro, bem como saber adequar verbalmente suas intenções cognitivas, expressá-las e assim valorizar a si, foram os propósitos que motivaram as atividades expostas nos capítulos vindouros.

### ***3.1.4 A correção e a hesitação no discurso oral culto***

Ao produzir um enunciado, o locutor intencionalmente formula o texto, isso inclui o planejar e o realizar através da fala; nesse processo, o esforço da formulação se manifesta por marcas deixadas no texto, essas funcionam como pistas para que o locutário possa compreender o discurso, assim como diz Fávero (1999, p.142) “a produção de um texto nunca se realiza na perspectiva de um dos interlocutores”, é uma ação e interação. Durante atividades de formulação e realização discursiva podem acontecer “problemas” de

processamento e linearização, nesse caso, o exercício de atividades como correção, paráfrases, refrasagens e hesitação buscam solucionar tais “problemas”, portanto a ocorrência desses mecanismos linguísticos indica maior ou menor dificuldade na construção do discurso oral culto.

A correção é um ato de reformulação de um enunciado anterior, considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores, trata-se de uma formulação retrospectiva. Fávero, Andrade e Aquino (1996) classificaram a correção em três tipos: (i) autocorreções autoiniciadas, ou seja, o locutor tem pressa em corrigir-se, não quer perder a oportunidade de reformular seu enunciado; (ii) autocorreção heteroiniciada, ou seja, o locutor corrige após o locutorário acusar a existência do erro; (iii) heterocorreção autoiniciada, ou seja, o locutor inicia a correção, que é complementada pelo locutário e assim o locutor retoma o turno, realizando a reformulação proposta pelo locutário. Vale ressaltar que a não ocorrência de autocorreções heteroiniciada e autoiniciada indica o ato de preservação à face do outro.

As atividades de reformulação do tipo paráfrase e refrasagem são muito parecidas, porque o “erro” não é mais assim considerado, necessariamente, há, portanto, uma substituição por um outro enunciado semelhante. Na paráfrase ocorre uma relação de equivalência semântica, por meio de uma explicação ou ilustração ou substituição sinonímica; já na refrasagem ocorre uma substituição por sinonímia denotativa, através de uma redução ou expansão do enunciado, ou ainda por meio de uma reordenação, porém isso se dá pela retomada de vocábulos já citados no enunciado-base, ou seja, é uma substituição com repetição de alguns termos linguísticos citados. Dessa forma, correção, paráfrase e refrasagem tem um caráter retrospectivo, uma referenciação a algo já dito.

Diferentemente, a hesitação é de ordem prospectiva, pois ela está relacionada não ao que já foi dito, mas ao como se falará, ela é uma evidência de que a fala é uma atividade planejada e que influencia no fluxo ou fluência informacional. Por meio da hesitação, a fala vai mostrando, ao contrário da escrita, seus próprios processos de criação. Segundo Marcuschi (1995) a hesitação “é parte das manifestações da competência comunicativa em contextos interativos”. Quando o locutor depara-se com um problema de formulação, como achar o termo adequado, ele hesita e às vezes até gagueja, na busca cognitiva pelo termo desejado. Para Marcuschi (1999) a hesitação não pode ser considerada um mecanismo de reformulação textual, como são a correção, a refrasagem e a paráfrase porque constitui indício de “dificuldade de processamento cognitivo/verbal localizado na estrutura sintagmática”, a

hesitação revela as estratégias adotadas pelos falantes para resolver os problemas que surgem no processamento que é, ao mesmo tempo, de forma e conteúdo. Marcuschi diz que a hesitação não pode ser tida como proposta de solução para algum problema de formulação, mas sim como indício de uma não solução.

Visto que os processos de reformulação indicam soluções para enunciados equivocados e que a hesitação constitui indícios de dificuldades nesse processo de construção discursiva, tomamos então, a hesitação e a correção como parâmetros de análise de desempenho dos alunos na ampliação de suas competências comunicativas em contextos de discursos formais.

### **3.2 A polidez**

Para Kerbrat-Orecchionni (2006) a polidez é um conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valorizar seu parceiro de interação, sendo assim objeto de análise da Linguística. Foi pertinente tratarmos nesta pesquisa sobre a presença ou ausência das estratégias de polidez durante as interlocuções em sala de aula, pois valorizamos sua importância em contextos linguísticos formais.

Kerbrat-Orecchionni ainda cita que segundo a etimologia, a *polidez* tem a função de arredondar os ângulos e “polir” as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de grandes lesões. Atualmente “polido” (detentor de boas maneiras) é um dos sentidos dados à palavra “educado”, porém como sinônimo de educado também temos culto ou bom nível instrucional. *Educare*, em Latim, quer dizer “educar, instruir” e também “criar”. Essa palavra era composta por *ex*, “fora”, e *ducere*, “guiar, conduzir, liderar”. “Educado” seria característica dada àquele que pela instrução foi introduzido ao mundo, foi conduzido a expor o conhecimento, um estado de transformação de dentro para fora. De fato ser polido nas conversações consiste em saber evitar um ato ameaçador ao destinatário e isso se dá pela adequação do discurso (de natureza verbal), dos gestos e movimentos corporais (não verbal) e até do tom da voz (paraverbal).

É de suma importância orientar o aluno para que alcance a condição de educado, ou seja, de polido nas suas interações. Durante as atividades discursivas de interação grupal podemos observar constantes ocorrências de sobreposição de vozes, assalto ao turno, ameaça a face e intrusão.

As pessoas têm a necessidade de preservar a autoimagem pública (face), a qual abrange eventos e comportamentos verbais, paralinguísticos e ideológicos. A face pode ser entendida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si. A face é a expressão do self, do eu individual. Na Análise da Conversação, a função da polidez linguística é sempre minimizar algo desagradável, que ocorre ou pode ocorrer, e o fim é atingir determinado objetivo comunicativo, usando-se recursos linguísticos, como as estratégias de polidez, que mostram respeito pelo outro interlocutor.

Em 1987, Penélope Brown e Stephen Levinson ampliaram os estudos de Goffman, quando mencionaram que todo indivíduo tem duas faces, a positiva e a negativa. A face negativa corresponde “aos territórios do eu”, compreendendo a dimensão corporal, espacial, temporal e também os bens materiais ou os saberes secretos de cada um; a face positiva corresponde, em linhas gerais, ao narcisismo e às imagens valorizadas que os indivíduos constroem no curso da interação. Brown e Levinson citam como *Face Threatening Act* (FTA) os atos que ameaçam as faces e que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma das faces. No entanto de acordo com Kerbrat-Orecchioni, críticas são feitas ao modelo de FTA, pois há atos de fala valorizantes para as faces, são os *Face Flattering Acts* (FFA), ou seja, os “anti-FTA”. De modo que surge a tipificação da polidez, a polidez negativa seria atos de fala compensatórios para evitar ou abrandar um FTA; a polidez positiva seria atos de fala produtivos de efetuar algum FTA.

Durante a conversação ocorre uma “luta emocional”. A necessidade de preservação da face é contínua na interação. Quando um falante interrompe o outro, ameaça sua face negativa. O inverso também se dá quando o interlocutor demonstra de maneira grosseira que a interrupção não foi apropriada, realizando então um ataque à face do falante que o havia interrompido. Para evitar ações de ameaça, ataque ou perda da face, os interlocutores têm à sua disposição um inventário relativamente grande de expressões de polidez, essas são estratégias que podem evitar confronto, elas são chamadas de atenuadores ou suavizadores.

A polidez negativa revela indiretamente o que se quer dizer, ela é a melhor maneira de ser polido, pois por meio dela evita-se cometer um ato que suscitaria uma ameaça ao destinatário. Os fatores que influenciam nas estratégias de polidez negativa são:

- a) grau de gravidade do FTA;
- b) distância social (relação horizontal);

c) relação de poder (relação vertical).

As estratégias consistem no uso de suavizadores ou atenuadores, “softeners” para Brown e Levinson, de natureza paraverbal, verbal ou não verbal. Atenhamo-nos aos suavizadores verbais que são divididos em procedimentos substitutivos e subsidiários.

O primeiro consiste em substituir um enunciado mais direto por outro mais suave. Para isso temos como estratégias:

- a) formulação indireta do ato de fala (substituição do imperativo pelo futuro do pretérito do indicativo para expressar ordem ou pedido, ou ainda a troca de frase imperativa por uma interrogativa).
- b) suavização do FTA por meio de desatualizadores modais, temporais ou pessoais, podemos citar o uso do condicional exposto no tempo verbal futuro do pretérito; o uso do “passado de polidez” presente em tempos verbais compostos; o “apagamento do agente em orações na voz passiva; substituição dos pronomes de tratamento EU/VOCÊ por A GENTE; uso de eufemismos e por fim o uso do “tropo comunicativo”, ou seja, direcionamento de um enunciado ameaçador a outro actante que não é aquele a quem verdadeiramente se destina.”

O segundo consiste em estabelecer o acompanhamento de fórmula específica durante a formulação de uma FTA. Podemos citar ainda uso de:

- a) enunciados preliminares como perguntas, convites;
- b) enunciados reparativos como, pedido de desculpas ou justificativas;
- c) “minimizadores” como diminutivos que expressem redução de ameaça no FTA;
- d) modalizadores que instauram certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, como “na minha opinião”, “provavelmente”;
- e) desarmadores pelos quais se antecipa uma possível reação negativa do destinatário do ato, como “Espero que você não me interprete mal, mas...”
- f) moderadores ou expressões suavizadoras acompanham asserções que seriam “amargas” como “Faça a sua obrigação, meu anjo!”

A polidez positiva consiste em produzir explicitamente um ato de fala “antiameaçador” para o interlocutor como manifestação de acordo, oferta, elogio, agradecimento. Seu funcionamento é, portanto, muito mais simples que o da polidez negativa.

Pois enquanto os FTAs da polidez negativa precisam de suavizadores, os FFAs não precisam e expõem-se por assertivas diretas e intensas, como para elogiar usa-se “Muito lindo. Belíssimo. Infinitamente perfeito.”.

A obrigação de ser polido, ou seja, de preservar a face do outro, é uma determinante para uma convergência entre os interlocutores, no entanto devido à interação ser um lugar onde os sujeitos se enfrentam, cujos interesses pessoais são submetidos a condições antagonicas muitas vezes, pode haver conflito mesmo no interior de um sistema de polidez, por essa razão as regras conversacionais são reformuladas constantemente a fim de proporcionar a manutenção do evento comunicativo. Nas constantes comunicações cotidianas o locutor pode se encontrar no dilema das exigências de falar a verdade e das exigências do discurso polido.

Sendo a polidez uma necessidade social, convém que ela seja tomada como elemento de estudo nas práticas de oralidade em sala de aula, pois não ser polido parecer advir da natureza humana, visto que no sistema de alternância de turnos de fala, preferimos conservar conosco a palavra à cedê-la. É necessário ensinar aos alunos que o respeito às regras conversacionais depende do *princípio da racionalidade* que cada interlocutor deve ter, a fim de reduzir os potenciais antagonismos provenientes das peculiaridades do “EU” humano; também é importante tornar o aluno conhecedor do “*princípio de modéstia*”, no qual o autoelogio deve ser evitado, pois ao exaltar a própria face, pode-se estar atentando contra a face do outro, para ser polido convém elogiar a face do outro, sacrificando a própria face.

Por fim concluímos que a polidez é um fenômeno universal nas relações interpessoais, que pode apresentar aspectos diferentes, ou seja, atos de fala diversos a depender dos hábitos e aspectos culturais que envolvem os interactantes. Conhecer o contexto sociocultural dos alunos e da escola é fundamental para a compreensão e a análise da polidez nas interações dos envolvidos.

A polidez está presente na língua culta, no entanto há múltiplas nomenclaturas que definem língua culta e língua não culta. Então fundamentamos em Bagno a noção de que até as variações linguísticas seguem uma ordenação limitada pelo senso da compreensibilidade linguística e em Preti, a assertiva de que o modelo de língua culta a ser ensinado e reforçado na fala dos alunos não deve ser o modelo linguístico literário, mas o culto urbano.

### 3.3 O que chamam de discurso oral culto

Inicialmente por uma questão didática (menção das referências terminológicas junto aos alunos) se faz necessário trazermos esclarecimentos sobre nomenclaturas linguísticas do tipo: *língua culta*, *norma padrão*, *língua formal*, *variedades linguísticas* e *norma gramatical*. Atualmente entre professores, alunos, pesquisadores e autores de livros didáticos ocorrem contradições quanto ao uso dessas terminologias.

Desde o século III antes de Cristo entre filósofos e filólogos gregos foi criada a disciplina batizada de *gramática* que etimologicamente significa “a arte de escrever”, à medida que tais estudiosos se interessaram exclusivamente pela língua dos grandes escritores, eles desprezaram totalmente a língua falada (considerada “caótica” e “ilógica”) e denominaram as mudanças na língua ao longo do tempo como uma condição de ruína e decadência. Durante séculos plantaram-se mitos de que existe “erro” na língua e de que essa deveria ser estudada descontextualizada da vida social, numa redoma que a mantivesse pura, estática e imutável. Esse conjunto de ideias rotulou a expressão *norma culta* para designar uma língua ideal, baseada nos usos dos grandes literatas. Esse rótulo estabeleceu estigmas de que toda ocorrência linguística que não estiver em gramáticas (*norma gramatical* ou *norma padrão*) é considerada “errada”, “feia” ou ainda “um português estropiado”. Não é à toa que os alunos insistem em dizer que “não sabem português” ou que “português é difícil”.

No entanto desde 1970, o Projeto NURC (Norma Culta Urbana) vem apresentando outra noção para a expressão norma culta que seria a linguagem usada pelos falantes denominados cultos por possuírem escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos. Portanto a *norma culta* não pertenceria aos falantes “literatos”, mas aos falantes “instruídos”. A noção de norma culta se dá tanto para a escrita quanto para a fala, sendo que aquela tem um parâmetro de referência institucionalizado que são gramáticas, dicionários e academias, já essa sofre uma ausência de parâmetro institucional explícito porque é uma característica peculiar dela, devido ao dinamismo da língua falada, visto a sua vasta variedade de usos.

Marcos Bagno (2009) sugere uma avaliação para a confusão das nomenclaturas e propõe o termo *norma padrão* (ao invés de língua-padrão, dialeto-padrão, variedade padrão) ao modelo “arbitrário” da gramática, pois esse não refletiria as manifestações linguísticas regulares e frequentes.

O autor também sugere a redefinição de *norma culta*, pois o termo “culto” alude às pessoas detentoras de alguma cultura e todos os indivíduos estão envolvidos culturalmente. Então para designar as variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana, Bagno propõe o termo “*variedades de prestígio*”. E para os outros falares de grupos sociais diversos, teríamos as “*variedades estigmatizadas*”. Como exemplifica a imagem abaixo:

Figura 1 – Estratificação linguística brasileira



Fonte: BAGNO (2009)

Vale salientar que entre as camadas há uma zona intermediária onde as influências de uma sobre as outras são intensas e constantes. A *norma padrão* está estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, percebemos o longo distanciamento entre essa e as *variedades mais estigmatizadas*, a *norma padrão tradicional* tem pouca influência sobre os falantes pertencentes à base do tripé linguístico já mostrado acima. Até os pertencentes às *variedades de prestígio* que são falantes urbanos plenamente escolarizados não empregam a *norma padrão tradicional* porque ela entra frequentemente em choque com a intuição linguística dele, por não atender às necessidades da interação verbal em atos comunicativos sociais.

Esta pesquisa mostrou para os alunos que o estigma e o prestígio são juízos de valores atribuídos às formas linguísticas não pelas características inerentes a elas, mas pela avaliação social lançada sobre os seres humanos; as atividades de adequação linguística,

praticadas, permitiram ao aluno fazer o uso das variações linguísticas, para que ele alcançasse uma avaliação positiva por parte do grupo social no qual ele estava inserido.

### **3.4 Os usos formais e informais nas interações conversacionais**

Esclarecer aos alunos o conflito das nomenclaturas, citando cada um delas, foi necessário, visto que os livros didáticos reforçam essa incompreensão terminológica. De fato os alunos estavam confusos, por essa razão optamos por usar as terminologias *língua formal* para usos em público ou em contexto não familiar e *língua informal* para usos privativos, ou seja, em ambientes descontraídos com entes íntimos.

Ressaltamos para os alunos a necessidade de tratar em sala de aula sobre os usos orais em *língua formal*, utilizamos a noção de prestígio social da língua. Os alunos perceberam que em contextos formais, envolvendo falantes desconhecidos ou em relação horizontal e vertical de distanciamento era conveniente optar por usos linguísticos não culturalmente peculiares, e assim, lançar mão de expressões linguísticas de uso geral, restringindo então, as gírias e definitivamente abolindo os termos de baixo calão, tão comumente utilizado no dia a dia deles.

Os alunos apresentaram dificuldade quanto à substituição de termos informais por formais, compreendemos que havia uma carência de variedade vocabular para usos formais pelos envolvidos. Identificamos que os alunos de fato tinham dificuldade em aceitar que existia registro formal falado, pois enraizada estava a ideia de que “só o escrever é que precisa ser do jeito da gramática”. Durante a oralidade dos depoimentos pessoais ou dos atos de fala nas conversações, muitos alunos sentiam a necessidade de primeiro redigir o discurso para depois lê-lo, portanto a supremacia da escrita revelou-se nesses episódios.

Os alunos precisaram amadurecer a ideia de que trabalhar a oralidade ampliava as competências comunicativas e aperfeiçoava as conexões cognitivas nas produções orais online. De modo que primeiramente aconteceu um reajuste comportamental quanto às participações dos alunos nas aulas de língua Portuguesa, eles não mais só escreviam e agora se expressavam preocupação quanto à estruturação da fala, agora a construção do discurso oral tomava uma importância maior no dia a dia em sala de aula.

### 3.5 A variação linguística nas práticas conversacionais em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares, publicados em 2007 pelo Ministério da Educação, propuseram uma renovação do ensino nas escolas brasileiras, no que diz respeito à Língua Portuguesa, pois muitos trechos reconhecem o valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar, a existência das variedades linguísticas de menor e de maior prestígio, o problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade como causador de desrespeito às falas dialetais, a necessidade de combate ao mito de que há uma única forma “certa” de falar e sendo assim, equivocadamente acreditava-se que era necessário “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escrevesse errado. Essa proposta de renovação do ensino de língua materna apresenta termos e expressões como atos de fala, pragmática, oralidade, análise do discurso, variação linguística, norma padrão, etc. Na verdade por muito tempo disseminou-se a ideia do estudo da língua, como um produto homogêneo e artificial, porém os estudos da Sociolinguística apontaram para uma concepção de língua heterogênea, múltipla, instável, sempre em desconstrução e construção por ser uma atividade social, construída a partir de um trabalho coletivo.

Segundo Bagno (2007), assim deram início as reflexões sobre como a língua deveria ser ensinada, como ela se constitui de fato, já que agora se tinha a compreensão de que a língua não está registrada por inteiro nos dicionários, nem suas regras de funcionamento são exatamente aquelas que aparecem nas gramáticas. Surge, então, o conceito de variação linguística, ou seja, a língua varia em diversos níveis:

- a) variação fonético-fonológica (diversas pronúncias para um mesmo significante);
- b) variação morfológica (sufixos diferentes expressam a mesma ideia)
- c) variação sintática (os elementos são organizados de diferentes maneiras);
- d) variação semântica (o mesmo vocábulo pode ter diferentes significados a partir do contexto);
- e) variação lexical (uma ideia pode ser expressa por diferentes palavras);
- f) variação estilístico-pragmática (os enunciados, marcados por maior ou menor formalidade e intimidade entre os interlocutores, são pronunciados e adaptados pelo interlocutor).

É importante ressaltar para os alunos que essa variação é ordenada e limitada, de modo a garantir a compreensão do discurso. A primeira característica revela que um mesmo conteúdo informacional pode ser expresso por regras linguísticas diversas, funcionalmente coerentes; a segunda mostra um sistema linguístico inacabado, que se reconstrói respeitando regras que garantam construções linguísticas compreensíveis. Portanto o aluno deve perceber que ele se utiliza de variantes linguísticas e que suas elocuições orais recebem influência de fatores sociais, ou seja, extralinguísticos como:

- a) origem geográfica – a língua varia de um lugar para outro;
- b) status socioeconômico – geralmente pessoas com nível de renda mais baixo não falam do mesmo modo das que têm nível médio ou alto;
- c) grau de escolaridade – o acesso maior ou menor à educação formal é um fator importante na configuração dos usos linguísticos dos indivíduos;
- d) idade – gerações diferentes têm modo de falar distinto;
- e) sexo – homens e mulheres recorrem a usos linguísticos diferentes;
- f) mercado de trabalho – o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística;
- g) redes sociais – cada pessoa adota comportamentos linguísticos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social.

Acreditamos que a ação do fator extralinguístico grau de escolaridade através de atividades essencialmente orais possibilitam ao aluno monitorar sua variação estilística, adequando assim seu discurso de menor para maior formalidade, com maior para menor pressão psicológica, de menor para maior autoconfiança, enfim de menor para maior intimidade com a tarefa comunicativa.

Segundo Bagno (2007) cada contexto linguístico vai exigir do interlocutor um controle, uma atenção, um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal, isso seria o conceito de *monitoramento estilístico*. O aluno pode perceber que não existe falante de estilo único, como também não existe um estilo para todos os falantes.

As análises linguísticas tradicionalmente são dicotômicas, de polarizações radicais do tipo língua formal/língua informal, língua padrão/língua não padrão, língua escrita/língua falada; usamos também esse critério classificatório, mas principalmente propomos aos alunos realizarem um monitoramento estilístico da fala, de modo que cada um perceba que há uma

variação de ordem pessoal e outra de ordem social. Quanto mais monitorado for discurso oral, mais provavelmente adaptações vocabulares, reconstruções e até hipercorreções podem acontecer. A falta de um padrão institucionalizado de língua oral formal suscitou muitas dúvidas entre os alunos, a gramática sempre surgia como parâmetro de referência, daí estabeleceu-se critérios específicos para o monitoramento da fala, quanto ao desempenho intrapessoal e também quanto ao desempenho interpessoal, esses estão expostos posteriormente nos capítulos 6 e 7.

Assim como Bagno propõe uma reeducação sociolinguística, corroboramos com tal proposta para o ensino da oralidade, pois é através dessa reeducação que o aluno conhecerá os juízos de valores sociais que pesam sobre cada uso linguístico. Nossas atividades possibilitaram:

- a) fazer o aluno reconhecer que é possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação, elevando a sua autoestima linguística;
- b) levar o aluno à consciência de que há uma escala de valores para os usos da língua na sociedade;
- c) garantir o acesso dos alunos a outras formas de falar, permitindo que aprendessem e apreendessem variantes linguísticas diferentes, de modo que o repertório comunicativo deles foi ampliado.
- d) conscientizar o aluno de que a língua é usada como elemento de promoção social, de repreensão ou ainda de discriminação.

## 4 A NATUREZA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Segue nas seções seguintes a metodologia e os procedimentos que adotamos em nossa pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Fortaleza, no Ceará.

### 4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em turma do 9º ano de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de Fortaleza, situada na periferia da cidade, visando analisar o desempenho dos alunos desse nível, quanto à competência comunicativa na modalidade falada e proporcionar a ampliação das habilidades de adequação linguística em práticas conversacionais após a aplicação de atividades interativas de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades orais.

A escola fica localizada no Conjunto Ceará, bairro antigo da cidade, cuja circunvizinhança agrega outros bairros como Genibaú ao Norte e Leste; Granja Portugal e Granja Lisboa ao Sul; Jurema, Parque Albano e Araturi ao Oeste (bairros limítrofes com o município de Caucaia). Atualmente a escola está marcada pelos altos índices de violência urbana, ocorridos no próprio bairro ou em bairros adjacentes. Apesar disso, a escola tem apresentado nos últimos três anos um número ascendente de matrículas.

A escola, envolvida em nossa pesquisa, adotou em 2017, para o ensino de Língua Portuguesa aos alunos dos 9º anos, um livro didático muito requisitado em escolas públicas e particulares de todo o Brasil, no entanto os autores só apresentavam atividades e conteúdos aplicáveis para o desenvolvimento da Leitura e da Escrita. Havia temáticas interessantíssimas para a faixa etária de 13 a 15 anos como: internet e redes sociais, relacionamentos e vida amorosa, se jovem, a ação do tempo e o mundo moderno, porém a abordagem desses temas se limitava aos usos escritos dos gêneros textuais e aos subsídios contextuais para uma análise linguística com referência à gramática normativa. As poucas atividades realmente voltadas para a prática dos usos orais se deram na proposta de Redação, cujo gênero contemplado era *debate regrado ao público* que conduzia o aluno para a escrita de texto do tipo dissertativo-argumentativo.

A riqueza de informações bem atuais, contidas nos textos, serviu de apoio para uma prática inclusiva de alguns gêneros orais (conversações espontâneas e públicas,

entrevistas, relatos pessoais) na grade curricular do 9º ano, no entanto era lamentável a falta de atividades planejadas com sessões de escuta ou de oralidade no livro didático utilizado na sala de aula. Mais uma vez exemplificou-se a supremacia da modalidade escrita. A carga horária de 06 horas aulas semanais era distribuída em 2 aulas de Leitura e Interpretação Textual, de 2 de Gramática e 2 de Produção Textual, esse contexto de déficit curricular e de autonomia profissional quanto a organização temporal dos conteúdos, foi propício para uma remodelagem do ensino de Língua Portuguesa que contemplasse práticas de escrita, de fala, de leitura e de escuta.

A temática que abordamos nos textos durante as aulas e utilizamos como referencial para as conversações foram VIOLÊNCIA VERBAL/NÃO VERBAL e BULLYING, percebemos que o contexto social da escola e dos alunos estava envolvido por tal tema, essa constatação se deu no decorrer do primeiro semestre durante as problemáticas vividas e narradas pelos alunos envolvidos na pesquisa. A exemplo disso, tivemos no 2º semestre a perda de 3 alunos da escola, estudantes do 8º ano, vítimas de assassinato, uma delas estava vestindo a farda da escola quando foi encontrada sem vida.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

Os alunos do 9º ano, participantes de nossa pesquisa, estavam distribuídos em duas turmas, havia no início do ano 39 matriculados no 9º. Quando iniciamos a aplicação das atividades contávamos com 36 alunos. Eles tinham entre 14 e 17 anos, a maioria deles morava no Bairro Conjunto Ceará ou Genibaú. Tendo em vista sua idade, estudavam e moravam com os pais/avós, exceto quatro alunos já trabalhavam. Tivemos duas alunas do 9º que não concluíram a última atividade de gravação de áudio individual, uma se ausentou devido ao nascimento do filho e a outra, devido a ameaças de violência sofridas.

A turma apresentava um baixo índice de frequência, dificilmente o aluno assistia às 06 horas/aulas de Português durante a semana, em cada encontro tínhamos uma baixa de 10% dos alunos. A maioria dos professores reclamava da falta de interesse e de motivação dos alunos, sobretudo por serem concludentes do Ensino Fundamental. Alguns alunos (em torno de 10% a 15% dos alunos envolvidos) realmente apresentavam dificuldades de aprendizagens (desatenção, ansiedade) e outros eram bastante relaxados, isto é, demonstravam pouco interesse pelos estudos. Isso prejudicava o rendimento deles nas atividades escolares e nas

avaliações. Contudo havia alunos interessados que se mostravam dedicados nas nossas atividades diárias. (aproximadamente 20% dos alunos envolvidos).

As atividades transcorreram durante 02 meses, observamos que no primeiro mês os alunos, em geral, esperavam de fato, que as aulas fossem expositivas seguidas de cópia de questões do livro e correção dessas atividades. Um aluno confessou, não em público, sua insegurança e preocupação frente a nova proposta didática, pois o foco de atuação saiu do professor (agente expositivo detentor da palavra na maior parte do tempo) para o aluno (agente expositivo por expressar oralmente na maior parte do tempo suas compreensões), o aluno sentia a necessidade da dominação da prática da escrita e assim, demonstrava desinteresse em utilizar a modalidade oral quando lhe era solicitado, ele sempre esperava que outros tomassem a palavra e respondessem ou comentassem no turno a ele destinado. Percebemos então, que inicialmente, 50% dos alunos apresentavam pouca participação nas atividades orais, não se dispunham a tomar a palavra, alguns (cerca de 20% dos alunos) até se recusavam a se expressar oralmente, tal comportamento comprometeria o avanço das atividades e o rendimento desses alunos quanto ao desenvolvimento de suas competências comunicativas.

Essa apatia em exercitar o desenvolvimento da oralidade já havia trazido prejuízo às notas dos alunos no 1º semestre (antes da aplicação das atividades desta pesquisa), quando se deram dois eventos (Feira de Ciências e Projeto Orgulho de Ser Nordestino), em ambos houve baixa participação dos alunos dessas turmas quanto a práticas orais em atividades do tipo seminário. Mediante tal condição dos alunos, as atividades propostas por esta pesquisa foram determinantes para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos e para o maior envolvimento deles nos outros projetos anualmente realizados pela escola no final do 2º semestre, como os seminários da Gincana Cultural.

### **4.3 Materiais**

Os textos orais dos alunos, isto é, as enunciações nos eventos comunicativos se deram em vários gêneros orais como exposição oral, relato pessoal, conversação espontânea, estrutura pergunta-resposta, debate. Para critérios de análise, restringimo-nos a coleta de corpus pertencente aos gêneros orais relato pessoal e debate e estrutura pergunta-resposta.

Durante 19 aulas de 50 minutos cada, registramos ora por meio de gravações em áudio de celular, ora por meio de gravações de áudio e vídeo em máquina fotográfica e

filmadora. Tais coletas precisaram ocorrer em locais mais silenciosos como o auditório da escola, onde utilizamos Datashow, caixa de som, pen drive e televisão, porém outras coletas obrigatoriamente ocorreram na própria sala, apesar da interferência de ruídos na comunicação.

Inicialmente houve o uso do celular do próprio aluno durante nossas práticas pedagógicas, porém depois percebemos que fazer coletas no celular ou filmadora do próprio pesquisador era mais viável, pois muitos alunos não tinham internet em seus aparelhos, impossibilitando assim o envio dos áudios ou ainda, enviam tais áudios em formatos diversos e com muita interferência sonora, dificultando a análise linguística do corpus.

Para a composição do trabalho, denominamos as enunciações orais de:

- a) *coleta inicial individual*, intitulada História de Vida, realizada já no primeiro encontro, antes das atividades de escuta, práticas orais e orientações expositivas do professor;
- b) *coleta inicial grupal*, intitulada 1ª Conversação Grupal, desenvolvida após abordagem sobre Língua Formal e Informal realizada por meios de escuta de áudio, vídeos e também após análise (sobre ocorrências formais e informais nos Relatos de Vida dos alunos) da coleta individual;
- c) *coleta intermediária individual*, intitulada Resposta para a Pergunta (RP), atividade que substituiu a *coleta inicial individual* (pois esta estava corrompida pela prática da escrita) e possibilitou a análise de desempenho intrapessoal (sobre ocorrências formais e informais);
- d) *coleta final grupal*, intitulada 2ª Conversação em Grupos, desenvolvida após análise da 1ª Conversação Grupal, realizada por meios de escuta de áudio, vídeos e transcrição linguística (que tratou sobre ocorrências formais e informais, turnos de fala, adequação vocabular e polidez);
- e) *coleta final individual*, intitulada Depoimento sobre o Ensino dos Usos Orais, atividade que deu continuidade às análises (sobre ocorrências formais e informais) de produção oral individual.

Para a realização da *coleta individual inicial*, intitulada História de Vida buscamos sugestões de Plano de Aula e de atividades no Projeto PRECE. Já para a *coleta individual intermediária*, intitulada Resposta para a Pergunta (RP), recorreremos a materiais na Internet como: o conto Marcelo martelo marmelo, também usamos os textos e as atividades

do livro didático Português Linguagens 9º ano dos autores William Cereja e Thereza Cochar, Editora Saraiva.

Para a realização da *coleta grupal inicial*, intitulada 1ª Conversação Grupal buscamos subsídios de materiais didáticos na Internet, assim utilizamos uma peça teatral, depoimentos pessoais, entrevistas e debates. Antes de realizarmos a *coleta grupal final*, intitulada 2ª Conversação em Grupos apoiamos-nos novamente nos textos e atividades do livro didático Português Linguagens 9º ano. Para subsidiar a *coleta individual final*, produzimos um Exercício (questões objetivas) a fim de realizar uma recapitulação de conceitos aplicados em situações interativas orais e entregamos para os alunos responderem, em seguida realizamos a última coleta de corpus.

#### **4.4 Procedimentos**

Dentre os desafios, o inicial foi convencer os alunos a confiarem nas propostas inovadoras, nas quais eles eram os protagonistas, as vozes de mentes pensantes; outro desafio foi desenvolver as competências discursivas orais dos alunos em trocas conversacionais interativas como também, aperfeiçoar as habilidades linguísticas no processamento e na construção do discurso pessoal. Portanto as ações interventivas analisaram o desempenho comunicativo intrapessoal e o desempenho comunicativo interpessoal dos alunos, pois através dos estudos de Vygotsky e de Bakhtin, entendemos que aquele considera a palavra falada como um instrumento mediador no processo de internalização do conhecimento, enquanto este considera a palavra “ser ressignificado” pelos interlocutores. Sendo assim, a palavra falada transforma o conhecimento do âmbito interpessoal para intrapessoal. Portanto esta pesquisa apresenta ações interventivas que ampliam a competência discursiva no âmbito pessoal, como também desenvolvem a competência comunicativa dos alunos em meio a interações grupais, tais ações foram procedimentalmente organizadas em onze encontros expressos no seguinte organograma:

Quadro 1 – Cronograma de atividades interventivas

ATIVIDADES	CRONOGRAMA											
	4/10	5/10	11/10	18/10	25/10	26/10	06/11	08/11	29/11	30/11	06/12	
	1 aula	2 aulas	1 aula	2 aulas	2 aulas	2 aulas	1 aula	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	
Apresentação da proposta/ Contrato/ Divisão de Funções	X	1º Encontro										
Prática Oral de História de Vida Conteúdo: <b>Coleta individual inicial</b> de História de Vida		2º Encontro										
Avaliação da História de Vida Conteúdo: Estrutura e Formação de Palavras em Marcelo, Martelo, Marmelo		3º/4º Encontros	X	X								
Leitura / Interpretação Textual por Cooperação Conteúdo: Contação Oral de A CRUELDADE DOS JOVENS <b>Coleta individual intermediária</b>		5º Encontro			X							
Escuta de Áudio - Relato Pessoal sobre Bullying. Conteúdo: Diferenciação entre Língua Formal e Informal		6º Encontro				X						
Vídeo- Conversação sobre Bullying e Peça Teatral Conteúdo: Diferenciação entre Língua Formal e Informal/ <b>Coleta grupal inicial</b>		7º Encontro					X					
Oralidade por Cooperação Conteúdo: Exercício sobre OSTENTAÇÃO E VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS		8º Encontro						X				
Análise Linguística da Conversação dos alunos e abordagem sobre TURNOS DE FALA		9º Encontro							X			
Oralidade por Cooperação Conteúdo: CONFLITOS E VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS - <b>Coleta grupal final</b>		10º Encontro								X		
<b>Coleta individual final</b>		11º Encontro										X

Fonte: elaborado pela autora (2018).

No primeiro encontro, apresentamos a nova proposta de ensino voltada para o aperfeiçoamento das habilidades orais, ressaltamos a importância que o discurso oral exerce sobre as relações humanas e o quanto importante é saber adequar a linguagem aos diversos contextos, ampliando assim as competências comunicativas dos alunos. Argumentamos sobre a rapidez e praticidade da fala nos processos cognitivos comparado ao maior tempo e esforço exigido pela escrita na realização dos exercícios copiados, respondidos e corrigidos. Iniciamos as práticas orais pela didática da Aprendizagem Cooperativa, os alunos compreenderam a proposta de trabalharem em grupos, seguindo funções pré-definidas (coordenador de atividades, relator, guardião do tempo, guardião do silêncio produtivo) e respeitando o contrato de cooperação assinado por todos. Durante a elaboração desse documento, os próprios alunos elencaram comportamentos inadequados, portanto proibidos (uso não pedagógico do celular, conversas paralelas, saídas sem propósito do outro, desrespeito a opinião do outro, negligência nas atividades individuais, falta de cooperação), pois atrapalhavam o bom rendimento dos integrantes no grupo.

No segundo encontro realizamos a atividade oral – RELATO DE VIDA (Apêndice A), na qual os alunos (em dupla) resumiram a sua história de vida em 3 minutos para o companheiro do lado. Cada aluno apresentou oralmente e em até 2 minutos, mediante as solicitações para o uso da língua culta, a história de vida do amigo de dupla. Solicitamos a gravação do áudio sobre o Relato de Vida e o envio para o Whatsapp da professora, como a primeira coleta de *corpus*, a *Coleta Inicial Individual*.

No terceiro encontro trabalhamos conteúdos da grade curricular - Estrutura e Formação de Palavras na obra Marcelo, Martelo, Marmelo – (Apêndice B) e (Anexo F), utilizando a modalidade oral como ferramenta de ensino e aprendizagem.

No quarto encontro assistimos a vídeos e depoimentos que expuseram a temática INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA; esse tema teve total aceitação pelos alunos. Identificamos problemas (texto orais corrompidos pela escrita) no *corpus* da *Coleta Inicial Individual*, portanto esclarecemos que era necessário substituí-la por uma nova coleta, intitulada *Coleta Individual Intermediária*.

No quinto encontro prosseguimos com o cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos no plano de ensino da escola, porém trabalhamos a aprendizagem predominantemente através da modalidade oral. Realizamos leitura e explanação oral de subtópicos do texto presente no livro; nessa ocasião realizamos a *Coleta Individual*

*Intermediária*. A partir de então, iniciamos as atividades interventivas, começamos com a prática da escuta de elocuições (depoimentos) sem visualizar os componentes do processo comunicativo, ou seja, foram inicialmente omitidos elementos (características do locutor, contextualização das elocuições, intenção comunicativa do emissor, características da audiência etc.) e inferidos a partir das escutas. Depois os áudios foram novamente ouvidos, no entanto agora revelamos as imagens que subsidiaram a compreensão de todos os elementos envolvidos no processo interativo, para assim ressaltarmos sobre a necessidade da adequação da linguagem e do uso social da norma culta nas práticas comunicativas.

No sexto encontro por meio de uma música e de vídeos, a temática VIOLÊNCIA E BULLYING foram discutidas e a conversação (*Coleta Grupal Inicial*) foi gravada para uma futura análise com toda a turma sobre o uso da norma culta e a presença de marcadores conversacionais da fala (é, né, aí...), a manutenção do tema central, o vocabulário na exposição das ideias, o assalto ao turno de fala e correções explícitas e implícitas. Iniciou-se o “feedback” de maneira particular a cada aluno sobre o áudio enviado como Coleta Individual Intermediária. Após a primeira coleta grupal de *corpus*, demos prosseguimento às atividades interventivas cujo foco era ampliar as habilidades comunicativas nas interações sociodiscursivas grupais, então foram apresentadas aos alunos as regras da conversação culta, as variedades formal e informal, além dos turnos conversacionais e propusemos aos alunos realizarmos no encontro seguinte uma interação comunicativa usando o registro formal no discurso oral.

No sétimo e oitavo encontros, a professora trabalhou a temática “Ostentação” e as atividades propostas pelo livro didático, utilizando os usos da modalidade oral por meio da Aprendizagem Cooperativa. No decorrer desses encontros a professora continuou enviando aos alunos a análise linguística do desempenho deles no uso do registro formal da língua. Esse envio foi feito especificamente para cada aluno pelo Whatsapp, ferramenta utilizada como canal de comunicação entre professor e aluno fora das salas de aula.

No nono encontro aconteceu a análise linguística da *Coleta Grupal Inicial* (interação dos alunos gravada na sala) por meio de escuta dos turnos de fala e de análise por transcrição do texto oral dos alunos, segundo as normas adotadas pelo Projeto NURC e visualização no vídeo de aspectos não verbais e paraverbais da interação comunicativa.

No décimo encontro, os alunos realizaram a *Coleta Grupal Final* sobre o tema Conflitos e Violência entre os jovens (Apêndice D). Os alunos foram divididos em grupos,

cada grupo conversou sobre uma situação de conflito cotidiana e pré-selecionada ocorrida dentro do ambiente escolar. A gravação de cada conversação em vídeo aconteceu para posterior análise da pesquisadora.

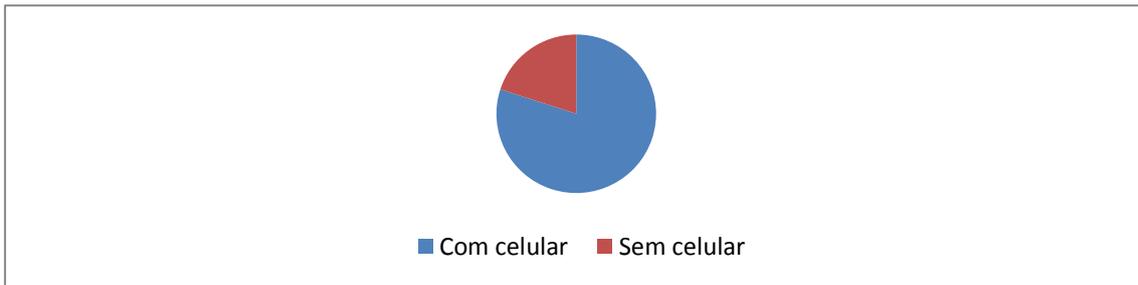
No último encontro, aconteceu a *Coleta Individual Final*. Foi solicitada aos alunos a gravação em áudio de uma resposta (na língua formal) para uma pergunta específica e o envio desse material pelo Whatsapp. Esses textos – denominados de *Coleta Individual Inicial / Final* e *Coleta Grupal Inicial / Final* – foram analisados, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolver satisfatoriamente a competência comunicativa.

Abaixo temos um cronograma das atividades/encontros com as respectivas datas:

#### ***4.4.1 Coleta de dados e análise do desempenho comunicativo pessoal***

No segundo encontro realizamos a *coleta individual inicial*, intitulada História de Vida, houve a participação oral de todos os alunos, eles foram orientados a falar por 3 minutos para seu companheiro vizinho um relato de sua história de vida (fato marcante, gratidão por alguém, desafios, alegrias, tristezas e medos, perspectivas de futuro etc.). Em seguida cada aluno apresentou resumidamente a história do seu companheiro, como a atividade era falar em público, foi solicitado que o aluno utilizasse o registro formal da língua sob a justificativa de apresentar de forma mais respeitosa e valorosa a história de vida do outro. Houve um compartilhamento emocionante de peculiaridades entre os alunos, levando-os a compreenderem os prováveis motivos, traumas ou vivências que justificavam o modo de ser ou o comportamento passado e incompreendido de alguns. Estabeleceu-se um momento de trégua às intolerâncias, deu-se lugar às relações de respeito e valorização para a história de cada um. Fraquezas e habilidades de personalidades heroicas (slides de Huck, Thor, capitão América, viúva Negra em Apêndice A) em missões serviram de parâmetro comparativo para a identificação de fraquezas e habilidades entre os alunos a fim de alcançarem o sucesso nas atividades em grupo. Criamos um grupo no Whatsapp, assim os alunos poderiam enviar individualmente atividades e dúvidas sobre os conteúdos de Português, constatamos que 20% dos alunos não dispunham de aparelho celular.

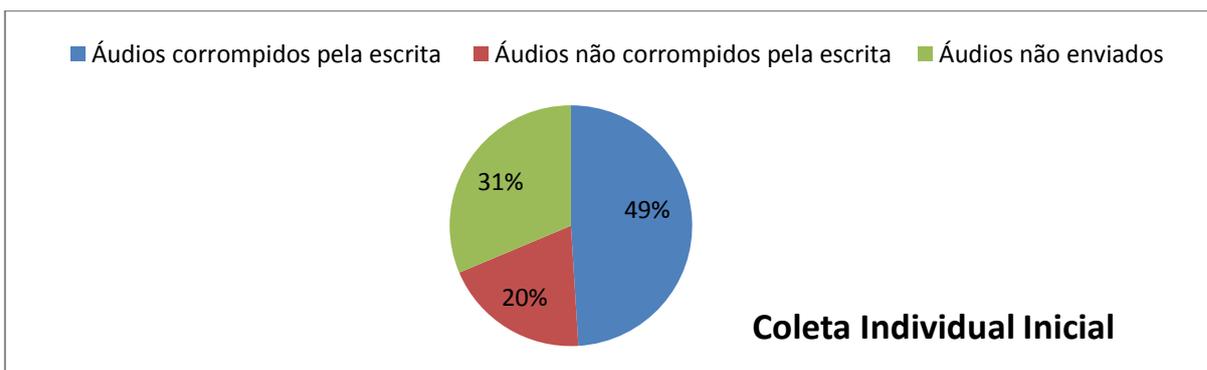
Gráfico 1 – Quantidade de aparelhos celulares na turma



Fonte: elaborado pela autora(2018).

A primeira observação revelou que muitos alunos sentiram a necessidade de escrever o texto relatado oralmente pelo colega, alguns preferiram ler o texto, já outros parafrasearam o texto escrito. A professora já avisara que a atividade era totalmente oral e assim insistia para que os alunos se desprendessem da escrita no papel. Após essa prática em sala, foi solicitado aos participantes que enviassem um áudio com o relato de vida na língua formal para o grupo de whatsapp (ou melhor, para o número privado da professora no grupo criado). Outra observação importante diz respeito a esse áudio, pois quase metade dos áudios enviados não eram produções orais espontâneas, mas sim, gravação de leituras de relatos escritos. Ao questionar os alunos, eles explicaram que gravavam e depois descartavam o registro após escutá-lo, pois o áudio não parecia ser em registro formal. No áudio havia longas pausas, os alunos “não falavam direito” (sic), e eles perdiam a sequência das ideias; segundo os alunos, só conseguiam organizar melhor as ideias quando as escreviam e assim se sentiam seguros para ler o relato durante a gravação. Além disso, apesar de todos terem participado da exposição do discurso oral em sala, 10 alunos (31%) não enviaram o áudio para a professora. O gráfico a seguir demonstra com mais clareza a participação dos alunos nessa primeira atividade de *coleta individual inicial*:

Gráfico 2 – Coleta Individual Inicial



Fonte: elaborado pela autora(2018).

Portanto, nessa *coleta individual inicial* elaboramos duas hipóteses: primeiro, os alunos estavam presos ao mito de que a língua formal só está na modalidade escrita; segundo, os alunos estavam inseguros quanto ao domínio da habilidade discursiva oral. Por fim compreendemos que essa amostra não deveria ser tomada como *corpus* para análise devido a baixa participação dos alunos e ao envolvimento preponderante da modalidade escrita durante a produção dos áudios. Então tivemos que realizar nova coleta, que intitulamos de **coleta intermediária individual**, em substituição da **coleta inicial individual oral**.

No quinto encontro, realizamos *coleta individual intermediária*, inicialmente trabalhamos o tema proposto pelo livro didático dos alunos, por meio de escuta de trechos de música e após realização de atividade escrita presente no livro. Em seguida, promovemos entre os alunos mais uma atividade de conversação sobre a temática “O desejo do consumo de bens caros pelos jovens” (Apêndice E), só então propomos a gravação em registro oral formal a resposta para a seguinte pergunta: “Quando os filhos querem consumir determinados bens, que não estão ao alcance financeiro da família, como esses filhos reagem?” A partir dos áudios modelo Pergunta-Resposta, enviados pelos alunos, inicia-se a análise discursiva, ou seja, o “feedback” de maneira particular a cada aluno. Como hipótese para a análise dessa *coleta individual intermediária*, acreditamos que a proposta de avaliação discursiva de ordem individual (predominância de registro formal ou informal, variações socioculturais, adequação linguística, acesso de marcadores conversacionais) gerou uma expectativa no aluno em querer saber se a avaliação de seu discurso é positiva ou negativa, visto que muitos alunos já na aula seguinte perguntaram se o áudio enviado pelo whatsapp “tinha chegado” ou “Meu áudio tava bom?” Tivemos um percentual baixo de áudios não enviados, a justificativa dos alunos era não dispor de celular; então eles gravaram na sala de aula mesmo no próprio celular da professora.

Entre os sétimo e décimo encontros recebemos e analisamos a já citada anteriormente, a *coleta individual intermediária* cuja estrutura modelo era Pergunta-Resposta, acreditamos que conhecer o próprio desempenho linguístico permitiu ao aluno avaliar suas competências quanto aos usos formal ou informal da língua e a fim de se tornar apto para eventuais adequações discursivas.

No último encontro realizamos *Coleta Individual Final*, solicitou-se a cada aluno a gravação em áudio (na estrutura modelo Pergunta-Resposta), semelhantemente a coleta

inicial, e envio pelo whatsapp de uma resposta (na língua formal) para a seguinte pergunta: Você considera importante o ensino dos usos orais nas aulas de Língua Portuguesa?

#### *4.4.1.1 Critérios para avaliação de desempenho comunicativo intrapessoal*

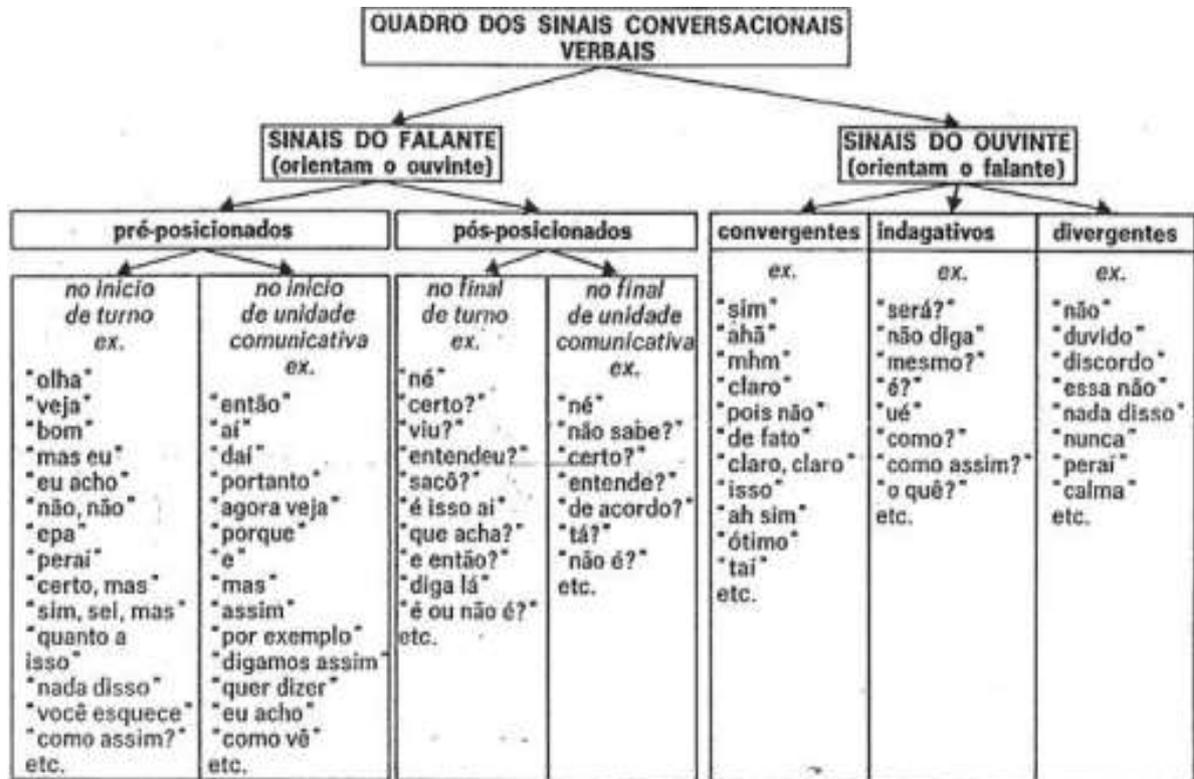
Após essa última coleta, analisamos as proporções alcançadas quanto a ampliação das habilidades comunicativas dos alunos nos usos formais da língua e da habilidade discursiva de adequação linguística, além da elevação dos níveis de autoconfiança e de autoestima frente aos desafios do interagir pela fala na sociedade. Para realizarmos essas análises de desempenho linguísticos culto dos alunos a nível pessoal buscamos em Marcuschi (1995) fundamentações para estabelecermos critérios para a análise discursiva, como primeiro critério a ocorrência de formulações por correção e por paráfrase e a incidência de hesitações, pois esses recursos linguísticos nos permitiram observar aspectos de construção do discurso falado, verificar o desempenho discursivo do aluno e desenvolver suas habilidades através de atividades orais planejadas, para assim ampliarmos a competência comunicativa dos alunos.

O segundo critério foi a progressão temática observada dentro das unidades discursivas a partir da estrutura de tópico conversacional (centração e organicidade) de Jubran, observamos as relações de interdependência semântica de ideias e a hierarquização tópica no discurso falado, assim analisamos o quanto a falta de delimitação dos tópicos conversacionais interfere na organização verbal-cognitiva do aluno, resultando até em fuga de tema. O desenvolvimento da habilidade de progressão temática implica no domínio da coesão e manutenção da coerência discursiva, de modo que se facilitasse a compreensão compartilhada do texto entre os interlocutores e não comprometesse a fluidez do processo comunicativo.

O terceiro critério foi o uso de marcadores conversacionais (elementos típicos da fala), eles atuam na condição de um discurso oral mais ou menos formal, ou ainda informal. Identificamos a presença dos marcadores conversacionais e verificamos que o uso excessivo influenciava nas condições de felicidade frente ao projeto de dizer pretendido. Acreditamos que os marcadores conversacionais são elementos que amarram o texto não só quanto a estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. Marcuschi, no livro *Análise da Conversação* (1986), não conceitua os marcadores de maneira sistemática, já Urbano (1999, p.81) citou-os como elementos de variada natureza e

complexidade semântico-sintática, de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão. Em 2015 num artigo escrito por Urbano juntamente com Risso e Silva ocorreu uma mudança dos termos marcadores conversacionais para marcadores discursivos, pois os autores reconheceram uma limitação na primeira nomenclatura por restringir inadequadamente a ocorrências exclusivas da língua falada, mais especificamente a conversação, já a expressão “marcadores discursivos” abrangia ocorrência da modalidade falada e escrita. As considerações mais importantes são que os marcadores são elementos que auxiliam na construção da coesão e coerência, ajudam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto, marcam as condições de produção do texto quanto a sua representação interacional e pragmática. Um quadro demonstrativo de alguns marcadores na obra de Marcuschi (1986) ilustra os parâmetros de nossa pesquisa:

ANEXO G – MARCADORES CONVERSACIONAIS



Fonte: Marcuschi (2001).

Como quarto critério para a construção de uma elocução em registro formal, observamos a incidência de palavras de baixo calão, ou ainda, a adequação vocabular. O uso de palavrões por adolescentes é uma constante, a presença de palavrões em sala de aula, ou no entorno escolar, sobretudo em séries cujo público é adolescente, pode ser uma importante

ferramenta para se discutir os fatores sociolinguísticos que estão presentes na realidade dos alunos, afetando seus valores, vivências e relações pessoais e sociais. Não se pode negar essa marca linguística e deixá-la passar despercebida, pois seu uso em diversos contextos afeta a condição de polidez e de respeito para próximo. Outro aspecto observado e trabalhado foi a adequação linguística frente aos contextos formais. A escola é considerada o berço da formação para o desenvolvimento do aluno, bem como é o meio de construção da aprendizagem significativa e interacionista do indivíduo. Ela corresponde a um espaço dinâmico e plural e seus membros se engajam na produção de conhecimentos, na mistura de comportamentos e, claro, na aquisição e socialização de vocábulos, portanto adequação linguística é necessária em meio a esse turbilhão de trocas e experiências linguísticas.

Marcuschi apresenta, no livro *Análise da Conversação* (1986), explicações acerca da organização e interpretação da atividade comunicativa em situações reais de fala, no que diz respeito à análise da organização elementar da conversação, Marcuschi (1986, p. 15), aponta como características constitutivas da interação verbal a interação entre pelo menos dois falantes. Assim, para que os interlocutores participem da conversação, cada um deve ter seu turno de fala, ou seja, fala um participante de cada vez. A definição de que a conversação é uma interação verbal, já é lugar-comum entre os estudiosos, no entanto atentamos para a ideia de que dentro do léxico INTERAÇÃO, existe AÇÃO, logo compreendemos que para o aluno interagir, ele precisa inicial e primordialmente agir, ou seja, falar. A privação desse ato impossibilitou a construção compartilhada, interativa, no processo comunicativo. De fato, contatamos nesta pesquisa que as conversações planejadas em sala de aula estavam inviabilizadas, inicialmente, pelo silêncio pessoal de muitos alunos. Havia em cada aluno uma insegurança pessoal quanto ao domínio da modalidade oral culta, essa falta de habilidade calava e impossibilitava a efetivação da pesquisa. Portanto iniciamos as práticas de elocuições verbais de maneira tímida, sugerimos aos alunos a falarem da maneira como eles achavam ser culto, ou seja, “politicamente correto”, depois propomos a realização de uma análise do discurso individualmente, verificamos as condições de domínio da modalidade culta de maneira pessoal, por meio de envio e troca de informações orais via Whatsapp entre aluno e professora-pesquisadora. Fundamentamos tais práticas no modelo de classificação das estruturas conversacionais apresentadas pela Escola de Genebra: (i) unidades dialogais - Interação (evento comunicativo ou conversação), Sequência (episódio) e Troca; e (ii) unidades monologais - Intervenção e Ato de Fala. Esta pesquisa consistiu de atividades

interventivas que trabalharam simultaneamente as habilidades na construção do discurso no âmbito intrapessoal e as habilidades na construção do discurso no âmbito interpessoal, ou seja, interativo. Trabalhar a fala em conversações grupais (eventos comunicativos) implicava também, em conduzir o aluno a uma avaliação de sua própria fala (ato de fala), desde tomar a iniciativa de expressar-se (ao invés de manter-se calado, só ouvindo o professor e os demais alunos) até analisar seu domínio quanto aos usos formal e informal da língua. Portanto para a análise de desempenho comunicativo intrapessoal, aplicamos os critérios abaixo organizados:

Quadro 2 – Critérios de desempenho intrapessoal

<b>Avaliação de desempenho comunicativo intrapessoal</b>
Presença excessiva de pausas, hesitação ou truncamento
Presença excessiva de marcadores conversacionais
Presença de danos na Progressão Temática
Presença de déficit no Repertório Vocabular Diversificado

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

#### ***4.4.2 Coleta de dados e análise do desempenho comunicativo grupal***

No sexto encontro, por meio da abordagem da temática VIOLÊNCIA E BULLYING em música e de vídeos, debatemos e gravamos áudio e vídeo da *Coleta grupal inicial*, para uma futura análise com toda a turma sobre a importância da norma culta, da adequação linguística e da manutenção dos constituintes da interação verbal no alcance da felicidade do dizer pretendido. Vale ressaltar que antes da coleta desse corpus, realizamos no quinto encontro atividades por meio da modalidade oral, nossa intenção era fomentar a participação dos alunos. Após a *Coleta grupal inicial*, iniciamos as atividades interventivas de interações grupais, então assistimos a vídeos de conversação entre alunos. Nessa ocasião o professor ressaltou que atividades práticas de oralidade poderiam ampliar a competência discursiva dos alunos, o professor também o orientou os alunos a observarem diversos aspectos da língua formal e informal, fluência conversacional, sobreposição de vozes, maior ou menor nível de compreensibilidade e de participação dos interlocutores.

Nessa *coleta grupal inicial*, tivemos a participação oral de quase 100% dos alunos, os alunos compreenderam a importância pessoal e social das práticas orais propostas pela professora pesquisadora, visto que a sala como um todo se mostrou interessada e

participativa, alguns mais tímidos permaneceram atentos e até arriscavam expressar opinião pessoal para o colega vizinho, recusando ainda, manifestar-se verbalmente em público.

No nono encontro realizamos a análise linguística da *coleta grupal inicial* (uma conversação dos alunos sobre “bullying”), primeiramente colocamos apenas a escuta do áudio que tem duração de 10 minutos, questionamos os alunos se a compreensão dos enunciados tinha sido comprometida e quais as possíveis razões, em seguida expusemos a transcrição de tais enunciados para serem lidos e compreendidos, apresentamos aos alunos as marcações (segundo as normas da transcrição de textos orais do Projeto NURC) que indicavam os fenômenos linguísticos que teriam atrapalhado a fluência conversacional, por fim apresentamos o vídeo com o áudio para que os alunos analisassem o comportamento (aspectos verbais, paraverbais e não verbais) dos interlocutores durante o evento comunicativo. Mais uma vez não tivemos 100% dos alunos presentes, pois sempre faltavam alguns alunos em cada encontro realizado, a frequência foi de 70% a 80% dos alunos.

Essa atividade surpreendeu os alunos, pois eles ficaram admirados ao ver a postura deles naquele contexto, acreditamos nas hipóteses de ampliação da visão analítica do aluno como agente social que compreende com maior ou menor excelência o falar do outro, como também, o fazer-se compreendido; da conscientização do quão importante são as regras conversacionais, do respeito aos turnos de fala e da necessidade da adequação linguística na construção de uma conversação oral.

#### *4.4.2.1 Critérios para avaliação de desempenho comunicativo interpessoal*

Para a **avaliação de desempenho comunicativo interpessoal**, fundamentamos a constituição dos critérios a partir dos estudos de Marcuschi (1986), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Grice (1982).

Marcuschi apresenta, no livro *Análise da Conversação* (1986), explicações acerca da organização e interpretação da atividade comunicativa em situações reais de fala. No que diz respeito à análise da organização elementar da conversação, Marcuschi (1986, p. 15), aponta como características constitutivas da interação verbal a interação entre pelo menos dois falantes; a ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; a presença de uma sequência de ações coordenadas; a execução numa identidade temporal; e o envolvimento numa ‘interação centrada’, essa última implica na atenção visual e cognitiva de dois ou mais

interlocutores para a mesma tarefa. É importante assinalar que a comunicação verbal, de acordo com Marcuschi (2008), só é possível por meio de algum gênero textual. Diante disso, durante nossas análises quanto ao desempenho oral dos alunos em interações grupais, analisamos a organização dos turnos a fim de ampliarmos a competência discursiva interpessoal por meio de eventos reais de fala, portanto elegemos o gênero debate como material para a análise do desempenho comunicativo interpessoal em nossa pesquisa.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006) todas as práticas comunicativas, dentre elas destacamos a conversação, seguem condutas ordenadas apesar do aparente descompromisso com regras, na verdade essas são de natureza adversa à escrita, elas operam em três níveis:

- a) regras na organização estrutural da interação;
- b) regras na alternância dos turnos de fala;
- c) regras na relação interpessoal.

Os estudos de Marcuschi e Kerbrat-Orecchioni fundamentaram a organização dos critérios para a análise das habilidades linguístico-interativas nas conversações dos alunos. Ambos consideram que a construção do discurso é colaborativa, e isso nos conduziu para a observação das trocas discursivas durante a prática de debate em sala de aula. A respeito das regras de organização estrutural da interação (Orecchioni) compreendemos que elas tratam de uma dependência condicionada entre os enunciados entrelaçados, ou seja, há a necessidade da manutenção e da progressão temática; sobre as regras na relação interpessoal, elas estabelecem, entre os interlocutores, relações socioafetivas de distanciamento ou aproximação em meio a ações mais ou menos polidas, portanto a observância às práticas de polidez deve ser levada aos alunos; e por fim sobre as regras de alternância de turnos, é necessário levar à compreensão dos alunos que há intervenções na fala que podem demonstrar sinais de cooperação e de conflito.

Grice (1982, p.81), ao examinar os usos da língua em sua modalidade oral, defendeu que o sucesso das conversações depende de uma cooperação mútua entre os interlocutores, os quais se esforçam constantemente para entender os demais e a ser por esse entendido. Grice, então, propõe algumas regras que configuram o Princípio da Cooperação (PC), o autor afirma que esse conjunto de regras, internalizado no falante, rege o ato comunicativo, e ao obedecer tais regras, o usuário da língua possibilita que o jogo interativo flua o mais univocamente possível. As regras de Grice podem ser agrupadas em quatro categorias: quantidade, qualidade, relevância e modo:

- a) Sempre que perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia comunicar-lhe, a continuação de sua fala se tornará, na maioria das vezes, desnecessária (MÁXIMA DA RELEVÂNCIA E DA QUANTIDADE);
- b) Logo que perceber que seu interlocutor não o está entendendo devidamente, suspenda o fluxo da informação e repita, parafraseie, mude o planejamento ou insira explicitações e/ou exemplos (MÁXIMA DA QUALIDADE);
- c) Ao perceber que formulou algo de maneira inadequada, interrompa-se imediatamente e proceda a uma correção (MÁXIMA DA QUALIDADE);
- d) Ao se dar conta de que disse algo que é ou poderia ser ofendido à face do seu interlocutor ou que foi excessivamente categórico naquilo que disse, proceda imediatamente a um reparo, acrescentando ou inserindo expressões atenuadoras e modalizadoras (MÁXIMA DO MODO);

Esta pesquisa revela que as regras de Catherine Kerbrat - Orecchioni (2006) e as Máximas de Grice apresentam pontos comuns, essa condição nos permitiu ampliarmos a atuação das Máximas de Grice sobre a análise do desempenho comunicativo intrapessoal (a capacidade conversacional entre os interlocutores), proposta por esta pesquisa.

Na Máxima da Qualidade de Grice, percebemos que era imprescindível saber adequar a linguagem, de modo que o valor semântico do vocábulo seja verdadeiramente compreendido entre falante e ouvinte; o emprego de um vocábulo inadequado pode suscitar numa compreensão falsa e equivocada da intenção comunicativa ou até na incompreensão dessa. Portanto trabalhar o repertório vocabular culto do aluno em interações na sala de aula amplia as possibilidades de adequações linguísticas em contextos formais.

Na Máxima da Relevância, compreendemos que a manutenção dos tópicos discursivos propostos pelos interlocutores e a cooperação para a progressão temática corresponde ao que Grice sugere que o enunciador deve fazer apenas elocuições relevantes ao objetivo ou temática central da mensagem. Portanto abordagens não relacionadas ao tema são irrelevantes e desvirtua o processo interativo acordado entre os interlocutores.

Na Máxima da Quantidade, vemos que a presença excessiva de pausas, hesitações, truncamentos e marcadores conversacionais podem comprometer a fluidez discursiva culta, pois segundo Grice deve-se estruturar um enunciado segundo o que é linguisticamente requerido pelo propósito do intercâmbio verbal. Portanto um discurso

marcado por muitas correções e hesitações pode decepcionar um interlocutor que almeja e propõe um discurso mais conciso e objetivo.

Na Máxima do Modo, temos a apresentação de como os turnos de fala se dão, se falta ordem, se há atos de fala com traços de polidez, visto que Grace focou na condição de como o “pretendido é dito”.

Então organizamos as habilidades necessárias para a manutenção de uma conversação culta entre os alunos no quadro abaixo de Avaliação do desempenho comunicativo intrapessoal:

Quadro 3 – Critérios de desempenho interpessoal

<b>Avaliação de desempenho comunicativo interpessoal</b>
Máxima Conversacional da Quantidade (evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que o necessário)
Máxima Conversacional da Qualidade (adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada)
Máxima Conversacional da Relevância (diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido)
Máxima Conversacional do Modo (evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas discursivas polidas)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No décimo encontro, os alunos realizam a *Coleta Grupal Final* sobre o tema Conflitos e Violência entre os jovens, os alunos são divididos em grupos, cada grupo conversa sobre uma situação de conflito cotidiana e pré-selecionada ocorrida dentro do ambiente escolar, a gravação de cada conversação em vídeo acontece para posterior análise da pesquisadora. Nessa ocasião optamos por analisar as conversações realizadas em grupos com menor número de interlocutores, isso facilitou a interação dos mais tímidos nos grupos e assegurou a participação de todos os alunos da sala na aprendizagem pelos usos orais da língua. Para registro escrito da análise linguística do *corpus*, utilizamos a nomenclatura adotada pelo Projeto NURC em textos orais:

Quadro 4 – Normas para transcrição de textos orais

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Entonação	maiúsculas
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -
Superposição simultânea de vozes	[ Ligando linhas
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”
<b>OBSERVAÇÕES</b>	
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UPF, UFRGS, etc.)	
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.	
3. Números: por extenso.	
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).	
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa).	
6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.	

Fonte: Preti (2002).

#### 4.5 As outras atividades orais dos alunos no 9º ano

Mediante a necessidade de cumprir os conteúdos da grade curricular expressos no livro didático do 9º ano, trabalhamos o assunto Estrutura e Formação das Palavras seguindo a metodologia Aprendizagem Cooperativa nas aulas 4-5 e 6, contemplamos assim, as modalidades escrita e falada por meio de atividades criadas com o conto *Marcelo, martelo, marmelo* de Ruth Rocha. Os alunos escreviam textos (resumos, diálogos) e respondiam as tarefas, mas eles oralizavam suas respostas parafraseando as anotações escritas, pois não era permitido fazer a leitura de papéis, desse modo, a competência comunicativa dos alunos era ampliada. Nas aulas 7-8 trabalhamos a habilidade de escuta sobre a temática “bullying”, assistimos a relatos de alunos vítimas de violência em escolas, esclarecemos as características da língua de prestígio (formal) e da língua estigmatizada (informal) através da análise linguística do discurso dos relatores.

Nas aulas 11-12-13 retomamos os conteúdos programáticos estabelecidos no plano anual das turmas de 9º ano, devido a satisfatória aceitação dos alunos às práticas orais de aprendizagem, optamos por usar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas atividades propostas pelo livro, de modo que focamos nos usos da modalidade oral para o ensino de Leitura e Interpretação do texto “A crueldade dos jovens” do autor Walcyr Carrasco (Anexo B). Primeiramente os alunos (divididos em grupos de quatro alunos) leram todo o texto, em seguida cada aluno dentro de seu grupo recebeu a tarefa individual de narrar resumidamente o conteúdo de parágrafos previamente determinados. Eles deveriam usar a língua formal, era proibido utilizar anotações ou fazer leitura em voz alta do texto base presente no livro didático. O aluno deveria selecionar as informações principais do trecho a ele destinado e planejar a oralização de uma síntese narrativa. Depois alguns alunos (por exemplo, alunos de número 2 e 4 de cada grupo) mudaram de grupo para que junto de interlocutores diferentes do seu grupo original, oralizassem na sequência paragrafada o resumo através da cooperação ou colaboração oral. Exercitamos mais uma vez a oralidade por meio da estrutura pergunta-resposta feita pelo professor aos alunos, levando-os a deduzirem e compreenderem os detalhes interpretativos do texto. Dividimos as 09 questões (propostas pelo livro como atividades escritas), para os quatro grupos, cada grupo responderia duas questões. De modo que um aluno lia os itens de pergunta para que os demais do grupo apresentassem oralmente as respostas, tivemos de dois itens de pergunta respondidos por cada aluno. Vale ressaltar que cada aluno lia silenciosamente a questão no livro, antes dela ser oralmente respondida pelos na sala. A professora discutia com os alunos quais outras possíveis respostas para cada item, ela não exigiu as anotações das respostas no caderno, porém alguns alunos insistiram em escrever e assim parafraseavam as respostas ouvidas, enquanto outros se atrasavam devido ao desejo de querer copiar literalmente as palavras citadas como resposta pelo companheiro de sala.

Outras atividades de escuta e oralização foram realizadas a partir da música “É classe A” (Anexo A) por meio da qual analisamos exemplos de registro informal dentro da música rap. Podemos citar ainda a escuta de depoimentos de jovens vítimas de bullying (Anexo C), que exemplificaram a língua culta em veiculação pública por vídeos da internet. Por fim assistimos a uma peça teatral “O assalto gramatical” (Anexo D), a qual exemplificou bem os registros formais e informais da língua de maneira lúdica.

## **5 ATIVIDADES INTERVENTIVAS PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Neste capítulo, discutimos e analisamos os dados coletados (*Coleta Individual Intermediária e Grupal Inicial*) antes da aplicação das atividades e os dados após a aplicação dessas (*Coleta Individual Final e Grupal Final*), assim verificamos o desempenho dos alunos e certificamos que o ensino de Língua Portuguesa por meio da modalidade oral é uma proposta que contribui em duas instâncias, no desenvolvimento das competências discursivas dos usos orais intrapessoais e no desenvolvimento das competências sociodiscursivas interpessoais pelos usos orais. Apresentamos a seguir as análises, como também, dificuldades relevantes e progressos alcançados.

### **5.1 Desempenho comunicativo intrapessoal**

Para mediar às atividades propostas nesta pesquisa, optamos pela metodologia da Aprendizagem Cooperativa (A.C.), como já salientamos. A escolha se deu pelo fato de o uso da modalidade oral, ser tomado como principal recurso utilizado nesse modelo de aprendizagem e também ao estímulo às interações orais organizadas, pois cada aluno precisa falar e assim levar aos demais o conhecimento de algo. É importante retomarmos dois objetivos apresentados na seção introdutória de nossa pesquisa, quando consideramos que as atividades orais em práticas de aprendizagem poderiam:

- a) orientar o aluno quanto ao domínio consciente da norma de prestígio;
- b) ampliar a competência discursiva do aluno visando o desenvolvimento da habilidade do planejamento “on-line” no discurso oral.

As dificuldades quanto a habilidade do processamento on-line já se mostraram na prática das primeiras atividades, pois a maioria dos alunos forneceu a *Coleta Individual Inicial*, fora dos padrões solicitados; muitos alunos declararam que primeiramente optaram pela prática da escrita “para melhor organização das ideias” (sic) e para posteriormente oralizar seu discurso pessoal. Apesar de todos os alunos terem apresentado oralmente a História de Vida (Apêndice A) de seu vizinho durante a aula, ao elaborar o áudio de sua própria história e enviar para a professora, alguns alunos se sentiram inseguros quanto ao domínio da difícil arte do planejamento on-line durante a expressão na modalidade oral;

outros nem apresentaram motivação para enviar o áudio. Acreditamos que não havia entre esses uma valorização do papel pessoal e social que o discurso oral tem no desenvolvimento do indivíduo.

Quadro 5 – Quantidade de Participantes

Número de participantes	Número de áudios enviados – fala corrompida pela escrita	Número de áudios enviados – fala espontânea	Número de áudios não enviados – fala espontânea
36	18	11	7

Fonte: Elaborada pela autora(2018).

A seguir transcrevemos 2 registros orais, como exemplo de áudios “corrompidos pela escrita”:

### **Registro A**

*Contexto:* Aluno conta em público a história de vida narrada anteriormente pelo colega, seu vizinho, na roda de alunos. Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio.

L2 [bora logo MACHO] ((risos))

L1 olha aí tia a primeira ali,tia, ó  
vai, vai

“comecei a estudar com um ano de idade na escola que se chamava Irmã Maria... Irmã Maria Ivanete” É Ivenete né macho ? ((risos))

L2 eu acho que é

L1 “não gostava de ir a escola repeti dois anos porque... não me interessava pelos estudos depois de: uns tempos comecei a gostar de estudar me esforcei muito e passei de ano” – É o que mã – “passei pra outra escola ((risos)) é: passei para outra escola depois disso nunca mais repeti de ano. Em 2014 aceitei a Jesus e fu:i batizado na água - claro né –

L2 [ NAS ÁGUAS, cara ... na água NÃO nas águas

L1 é o que mã? Qual esse nome aqui ?

L2 olha essa letra é tua como é que eu vou saber ?

L1 ei tia, não entendo essa palavra aqui não

L2 a letra é dele... ele não sabe (lê) deixa eu ver... É DES-DE EN-TÃO

L1 ó desde então ... continuo buscando a Deus e sempre agradeço a Deus pela minha (vida) pela minha família.

L1 pronto

### **Registro B**

*Contexto:* Aluna envia áudio de seu Relato de Vida, posteriormente confirmou que seguiu orientação de texto previamente escrito por ela. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Maria.

meu nome é Maria nasci em vinte de abril de 2003 meu pai é João Erivando Moura e minha mãe é: Neuma Fernandes Pinto tenho quatro irmãos um deles morreu este ano no mês de fevereiro... quando eu tinha oito anos meus pais se separaram desde então fui morar com minha avó minha mãe e meus dois irmãos sempre gostei de ajudar minha família hoje com quatorze anos trabalho estudo e ajudo em casa com doze anos aprendi a tocar violão... minhas expectativas para o futuro é terminar os estudos cursar a faculdade de Engenharia Civil e Música Especializada em violão me casar ter filhos e aproveitar as oportunidades que vier até que chegue o fim da minha jornada aqui na Terra.

O Registro A demonstra como a prática da atividade Relato de Vida aconteceu em sala: todos os alunos apresentaram o colega vizinho; as muitas interrupções no discurso do outro apontaram para a necessidade de se trabalhar práticas discursivas em grupo, de modo a tornar os alunos conhecedores das regras da conversação.

Já no Registro B observamos que a elocução apresentava pouquíssimas pausas ou prolongamentos e nenhuma correção ou reformulação; as enunciações apresentaram uma fluência discursiva contínua, típica da leitura. Tais características estavam presentes na maioria dos áudios enviados pelos alunos. A pesquisadora cogitou a possibilidade de que os textos orais enviados pelos alunos seguiram uma orientação prévia de texto escrito; a confirmação deu-se quando eles, ao serem questionados, confirmaram que seus áudios eram textos escritos lidos, logo os *corpora* haviam sido “corrompidos pela escrita”.

Tais dificuldades reforçaram o segundo objetivo da pesquisa, o qual dizia que era necessário ampliar a competência discursiva do aluno visando o desenvolvimento da habilidade de planejamento “on-line” do discurso oral; como também reforçam o primeiro objetivo de que era necessário ampliar a o domínio consciente da norma padrão de prestígio, pois o Registro A apresenta uma construção discursiva excessivamente despreocupada e cheia de intervenções por gírias, fato que comprometeu a compreensão exata das informações entre os interlocutores, de modo que o emprego do registro culto da língua não foi contemplado.

Então continuamos trabalhando (3º e 4º encontros) os conteúdos programáticos Estrutura / Formação de Palavras e Interpretação Textual (cf. plano de aula dessas atividades em Apêndice B) por meio de práticas orais. Não mudamos a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, pois estudar em grupo não desagradava aos alunos, além disso, consideramos que socializar o discurso oral em práticas sociais reais seria fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Durante os 3º e 4º encontros, não impusemos como obrigatoriedade a prática da escrita, abolimos em algumas aulas o hábito de escrever as respostas às perguntas de

interpretação trazidas pelo livro. Os alunos tinham a liberdade de escrever caso sentissem necessidade, mas nosso incentivo maior era a oralização das respostas, de sugestões e de questionamentos entre os alunos. Por meio da Aprendizagem Cooperativa, todos os alunos do grupo precisavam falar, ou seja, “dar conta” da tarefa a ele atribuída.

Esse maior contato com os usos orais permitiu aos alunos buscarem o exercício da oralidade durante as aulas. A partir dessa condição compreendemos que era conveniente realizar a captura do *corpus* para análise investigativa. Então no 5º encontro a partir da leitura do texto “A crueldade dos jovens” (Anexo B) presente no livro didático, refletimos em sala de aula sobre a temática “O desejado consumo de bens caros pelos jovens”, e realizamos uma conversação por meio do gênero debate, como era determinado pelo livro didático. Por fim solicitamos aos alunos o envio de uma resposta em registro formal da língua para a pergunta: “Quando os filhos querem consumir determinados bens, que não estão ao alcance financeiro da família, como esses filhos reagem?” (Apêndice E). A partir dos áudios modelo Pergunta-Resposta, enviados pelos alunos, iniciou-se a análise discursiva, ou seja, o “feedback” de maneira particular a cada aluno. O próximo *corpus*, a *Coleta Individual Final*, colhido nos encontros seguintes serviram para fins contrastivos e análises de rendimentos linguísticos.

Portanto tratando do desempenho discursivo pessoal, eis alguns registros da *Coleta Individual Intermediária* (que substituiu a *Coleta Individual Inicial* “corrompida”) e as respectivas avaliações feitas pela professora-pesquisadora:

### **5.1.1 Coleta individual intermediária**

#### **Registro 1**

*Contexto:* Aluna envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Iara.

Boa noite meu nome é Iara Rodrigues. sou do nono c  
a maioria dos jovens eles fica agressivo com seus pais pro seus pais darem as coisas a eles:  
gri:tam exige as co:isa é:.. esculhamba seus pais fica falta de respei:to não dá a mínima  
importância pro seus tá trabalhan:do pa:.. conseg/só queri ( ) saber deles só querem que ...  
seus pais:... compre as coisas BOAS pra eles então:... eles ficam agressivo nervo:so até  
mesmo ficam chate:a:do fica impossí:vel eles eles chantageia seus pais pa dá o que eles  
queri...fica ignorantes... grita com seus pais... ficam com ra:iva... fica nervo:so rancorosos

ficam... ficam querendo ir pro/ ficam dizendo pro seus pais que vai entrar na vida de/ ERRA:DA pra eles ficar trabalhando pra comprar as coisas boas... relógio sapato roupa.. então... eles fica chantageando seus pais pro seus pais comprarem as coisas pra ele ... e alguns entra até nessa vi:da mesmo de... é robar: traficar matar as pessoas pá comprar as coisas mesmo pra elas porque seus pais não conseguem dar o que eles querem

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

oi Iara.... querida ... eu ouvi teu áudio de resposta pra aquela pergunta tá?  
 é: percebi que você tentou usar a língua culta mas observei que acontecem algumas ... algumas influências da linguagem informal que fazem com que seu texto ele: precise de melhorias quan:do você quiser usar a língua culta por exemplo... você ao ouvir o seu áudio de novo você vai perceber que há uma RE-PE-TI-ÇÃO excessiva dos pronomes verbos como o caso de “eles” verbo “ficam” também há repetição de ideias ... você começa a falar a ideia de comprar bens como “roupas sapatos” e depois você retoma essa informação de novo então tem que haver uma melhor organização do teu discurso de modo que você tenha uma PROGRES-SÃO temática você tem que começar falando sobre a ideia de adquirir né... bens e depois você tem que especificar esses bens mas não retomar isso de novo você tem que já abordar outro aspecto sobre a aquisição de bens sobre os pais darem aos filhos as exigências de bens materiais entendeu? também percebi que algumas expressões como “mermo exigino chantageano” que é muito comum Iara na língua informal mas quando você tem que ter cuidado com o emprego do gerúndio tem que falar E-XI-GIN-DO CHAN-TA-GE-AN-DO entendeu? querida se tiver mais alguma dúvida da minha explicação manda um áudio pra mim perguntando tá? um abraço

***Registro 2***

*Contexto:* Aluno envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Ian.

primeiramente eu me chamo Ian vou falar um pouco sobre quando os filhos querem consumir determinados BENS e não estão... ao alcance da família como esses filhos reagem? bom eles: querem impor... seus desejos e reagem negativamente quando são contraídos ... e agora por que? Porque impor limites não é uma tarefa fácil ...porque exige paciência dedicação e muita conversa já.... já....já os fi:lhos: eles reivindicam o papel de protagonista todo o tempo e quem acaba ficando em segundo plano na trama são os pais então é só: isso.

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

Oi Ian ... tô te enviando a avaliação daquela resposta que você tinha enviado a mim com registro na norma culta ... queria dizer é.... você se esforçou SIM em usar a norma culta .... entendi que você até escreveu algumas palavras que você considera culta e de fato o seu texto

ele ficou: bem interessante .... em poucas palavras você esboçou o teu pensamento de uma maneira completa então encontrar as palavras certas na hora de falar colabora muito na construção do discurso oral culto né? queria te lembrar com relação ao adjetivo é ... você mencionou os jovens eles são contraídos no caso quando os jovens são contrariados quando ouvir aí de novo o seu discurso você vai perceber que houve um emprego inadequado do adjetivo é ... Ian... você fala bem tá ... não tem que ficar nervoso é praticar e você já tem descoberto uma estratégia legal que antes de falar ... pensa sobre o tema e já pesca assim na mente palavras chave que você pode usar na construção do discurso oral culto né sem se preocupar assim ... em estar escrevendo .... então um abraço ... qualquer dúvida pode mandar uma pergunta aqui pra mim.

### ***Registro 3***

*Contexto:* Aluna envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Ingrid.

bom tia meu nome é Ingrid eu sou do nono c quando eu não consigo uma coisa... eu começo a chorar ... de RAIVA... mas eu até entendo porque eu sei que as condições ultimamente não tá muito boa ...e eu conheço outra pessoa que também é do mesmo jeito... mas agora porque eu sou assim? Porque quando eu vejo uma coisa assim: LEGAL e que eu gosto... assim a primer/quando eu começo/quando eu vejo logo... eu quero pra mim... mas eu sei que não é assim e eu entendo/até entendo quando os meus pais diz que não vai me dar ... o meu primo... ele é também do mesmo jeito quando ele não consegue uma coisa ... ele começa a chorar também ... esculhamba a mãe dele e faz de tudo até ganhar essa coisa e tem vez que ela não quer dá e quando ela não dá ... aí que ele fica com mais raiva com mais raiva... por que/por que ele é assim? Porque ele é daqueles meninos que não pode ver uma coisa que ele já quer

### ***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

Oi Ingrid estou te enviando querida... a avaliação do teu ... discurso oral culto resposta para aquela pergunta querida...seu discurso foi intrigante porque você costuma falar pouquinho na sala mas quando você... falou... no Whatsapp... foi bem diferente viu.. organizou bem a ideia não ficou RE-PE-TIN-DO o que é típico da língua informal o que você ainda repetiu foi a palavra “assim” então é ... num discurso culto você tem que ter cuidado quanto a repetição desse conectivo “assim” ... e ... em compensação você tá de parabéns porque diversificou os usos dos conectivos ... usou o conectivo “e” usou “quando” usou “porque” então o teu discurso oral culto ficou muito bem elaborado sabe... usou o conectivo mas M-A-S então... parabéns Ingrid.

### ***Registro 4***

*Contexto:* Aluno envia áudio de seu Relato de Vida. Vamos denominá-lo pelo pseudônimo Ivo.

Olá Waldiana aqui é o Ivo número trinta e um ... relato de vida meu relato de vida é:: um pouco básico

moro: com minha mãe... só eu e minha mãe... mãe trabalha o dia todo e eu fico em casa de manhã ... e à tarde vou pra escola ela: chega de no:ite ... aí eu já tô quase saindo pra...pra igreja porque: eu frequento a igreja evangélica aí quas todo dia eu vô ... é: meus pais se separaram desde criança/ quando eu era criança ...e nunca tive muito contato com meu pai sempre: ele num quis ... saber de mim...então... daí ... a minha mãe/ a gente morava: em Itapajé aí ( ) da minha mãe vei trabalhar aqui em Fortaleza atrás de ... um: lar melhor... emprego... então por isso que a gente tá aqui em Fortale: za é isso o relato de vida

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

boa noite Ivo... recebi seu áudio e te envio a avaliação do uso da língua formal no teu discurso...primeiro... percebi que o “aí” é uma marca constante, também tem a repetição da palavra “mãe”...então a repetição excessiva não torna teu discurso agradável para o ouvinte, você precisa usar sinônimos ou como você tentou... trocar “mãe” pelo pronome “ela”, o “aí” por “então” ... é assim diversificando ...que se constrói um discurso...formal....também achei interessante ...como você organizou as ideias... sua rotina pela manhã... a tarde e a noite...isso se chama progressão temática .. qualquer dúvida manda um áudio aí pra mim tá?

***Registro 5***

*Contexto:* Aluna envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Ilda.

Me chamo Ilda do nono d... quando os filhos não ganham uma coisa que eles pediram aos pais eles age com raiva fica agressivo ... trata os pais com ignorância achando que o pai (num) tem culpa mas eles não entendi que o pai não pode dá e fica... com raiva do mundo agredindo as pessoas sendo que as pessoas não têm nada a ver com isso.

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

Oi Ilda, a avaliação do áudio revela .... poucas pausas e isso permitiu uma maior fluência do seu discurso, no entanto apresenta a falta de concordância verbal. Dúvidas... pergunta aí.

***Registro 6***

*Contexto:* Aluna envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Ivna.

Muitas vezes eles ficam com raiva se revolta com os pais... mas: assim... no meu caso quando eu quero alguma coisa e minha mãe não me dá: eu fico com raiva né .. mas ... depois eu entendo que eu sei que nem toda hora que: a mãe e o pai pode tá comprando alguma coisa pro filho então... eu entendo.

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

Olá Ivna... aqui vai a análise do seu áudio resposta...você buscou de fato se expressar na língua formal pois... manteve uma fluência discursiva realizando pausas...entre as orações junto aos conectivos que foram bem diversificados, repetiu a palavra expressão “alguma coisa” quando... poderia ter substituído por similares ...qualquer dúvida manda um zap.

***Registro 7***

*Contexto:* Aluno envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Iago.

Professora...assim ..os jovens... de hoje em dia... como assim ...eu /os meus colega lá da sala?...quando: e:les..vão pedir assim.....a gente né ..vai pedir: algo ao nosso pai e ele não tem alcance... assim eu mesmo...eu: desisto eu digo.. tá bom quando a senhora tiver condições... a senhora me dá e tal mas.. os de hoje em dia eles ficam tipo: posso dizer... ficam com raiva dos pais porque não pode dar sem ter as condição e tal.

***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

oi Iago...acredito que o nervosismo atrapalhou o fluir da sua fala... o uso excessivo do marcador “assim” e as muitas pausas para reformulações... mostram dificuldade na or-ga-ni-za-ção das ideias... também percebi a presença de expressões informais quando você fala “e tal” “tipo...” “a gente” ...então... quando for gravar os áudios você precisa estar em um local...isolado ... pra você poder se concentrar melhor e antes de gravar... você deve pensar primeiro... organizar e selecionar as ideias principais... daí as informações vão surgindo na sua mente naturalmente... isso vai evitar a repetição de palavras e as excessivas pausas.

***Registro 8***

*Contexto:* Aluna envia áudio na estrutura Resposta para a pergunta **“Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?”** Foi solicitado que os alunos usassem a modalidade oral de prestígio. Vamos denominá-la pelo pseudônimo Isolda.

Boa tarde professora.... Isolda do nono c...

Eles reagem super mal ... arrogantes ... não vêem o esforço não vê o que a mãe faz com eles não vê o esforço que ela faz.... pra poder: dar o de comer deles... pra poder fazer o que eles querem mas eles só veem o lado Ruim ... que a mãe não quer fazer isso pelo que não quer mas ... eu aposto que ... elas fazia o POS-SÍ-VEL pra dar o que eles querem mas eles não vê o esforço né aí então eles reagem super mal ...com arrogância ... xinga a mãe talvez... tipo isso

### ***Avaliação do áudio anterior feita pela professora-pesquisadora***

Ok Isolda ouvi sua resposta... a análise que fiz do teu texto foi a seguinte... você tem... o cuidado de aplicar a língua culta porém você tem que perceber... é o caso por exemplo de repetições na construção da frase ... quan:do você ouvir de novo observe que: você menciona “ a mãe num quer fazer porque : não ... porque não quer” então repetição na estrutura frasal ... também a pronúncia da palavra é ruim... então você usou é... algumas expressões típicas do registro informal que é “dar de comer” “tipo isso” “né” ... essa expressões ... quando você estiver usando né... a língua informal num contexto mais descontraído de informalidade... elas são permitidas mas quando você estiver numa situação FOR-MAL essas expressões “tipo isso” “né” “dar de comer” tem que evitar tem que substituir por outras estruturas formais... cultas entendeu? um abraço qualquer dúvida Isolda manda uma... perguntinha aqui pra mim que eu respondo tchau querida

Para iniciarmos a análise discursiva dos enunciados dos alunos, sintetizamos o desempenho de cada aluno na tabela abaixo, por meio da marcação (X) para a incidência do aspecto (critério) na construção discursiva.

Tabela 1- Desempenho linguístico intrapessoal (*Coleta Intermediária*)

<b>Registros</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	<b>1º DESEMPENHO</b>
<b>Critérios</b>									
Presença excessiva de pausas, hesitação ou truncamento	X		X	X		X	X		<b>62,5%</b>
Presença excessiva de marcadores conversacionais	X		X	X		X	X		<b>62,5%</b>
Presença de comprometimento a Progressão Temática	X					X	X		<b>37,5%</b>
Baixa variação do Repertório Vocabular				X	X		X	X	<b>50%</b>

Fonte: Elaborada pela autora(2018).

As análises dos registros de coleta *Individual Intermediária* indicaram que mais da metade dos alunos não usa de maneira moderada a pausa (como um elemento auxiliador no processamento cognitivo), realiza muitas hesitações que resultam em reformulações (elementos fundamentais no replanejamento) e truncamentos que denunciam correções.

Disponer desses recursos linguísticos é necessário para que haja a construção discursiva oral, porém o uso excessivo desses recursos linguísticos indicam dificuldades na habilidade do processamento on-line.

Outra constatação diz respeito a competência de adequação linguística, os registros indicaram haver problemas com a habilidade de progressão temática em mais de um terço dos alunos, e dificuldade na habilidade de repertório vocabular diversificado no discurso da metade dos alunos envolvidos. Tais deficiências revelam que a repetição de palavras no processo de referenciação e a abordagem temática limitada compromete a competência discursiva de adequação e manutenção da interação comunicativa.

Enfim, a *Coleta Individual Intermediária*, revelou que os alunos já demonstram consciência de que gírias e palavrões são inadequados em discursos formais, de modo que há um abaixa incidência daquelas e total ausência desses nos registros, no entanto há limitações em outros critérios.

Durante os encontros sétimo a décimo, recebemos e analisamos a *Coleta Individual Intermediária* cuja estrutura modelo era Pergunta-Resposta. A partir do 7º encontro iniciamos as atividades de intervenção, buscamos direcionar o olhar dos alunos para uma reflexão do desempenho linguístico de outros jovens em conversações, debates assistidos e depoimentos ouvidos (cf. atividades descritas nos planos de aulas no capítulo Apêndice C e Anexos C e D), para a percepção das dificuldades e estratégias discursivas utilizadas e para a compreensão de parâmetros que classificam os usos em formais e informais nas elocuções orais. Nosso propósito era constatar o alcance do segundo objetivo que consistia na evolução do domínio da norma de prestígio e da adequação linguística dos alunos.

Nas atividades interventivas, trabalhamos o tema “Ostentação e violência entre os jovens” (Apêndice E), por meio da modalidade oral em interações sociodiscursivas, realizamos a interpretação textual, analisamos registros linguísticos em letras de músicas do “funk” e refletimos sobre a função social das variedades linguísticas e a questão da adequação vocabular a partir das necessidades contextuais (intenção comunicativa, perfil dos interlocutores e evento comunicativo). O discurso oral individual se dava em meio a outros discursos pessoais, dentro de gêneros orais como conversação e debate. Trabalhamos com os alunos a compreensão da função e a importância dos elementos da conversação (papel dos interlocutores, turnos de fala, polidez, assalto ao turno e adequação linguística) e ressaltamos o quanto esses aspectos contribuem para a fluidez do evento comunicativo. Acreditamos que

tais atividades colaboraram com a construção do discurso intrapessoal culto, pois, durante as interações, o aluno organizava e proferia suas elocuições, portanto além das análises discursivas individuais houve ainda as citadas práticas reais em sala de aula, nas quais o discurso individual praticado era inserido entre outros discursos, ocasionando o exercício da construção “on line” e assim esperamos que os objetivos (orientar o aluno quanto ao domínio consciente da norma de prestígio e ampliar a competência discursiva visando o desenvolvimento da habilidade do planejamento “on-line” do discurso oral) tenham sido alcançados na *Coleta Individual Final*.

### ***5.1.2 Coleta individual final***

Para essa coleta, iniciamos com a atividade prévia de um exercício na modalidade escrita a fim de recapitularmos nos alunos as aprendizagens, sob a perspectiva dos usos orais, já anteriormente citadas. Em seguida fizemos a coleta ao propormos aos alunos produzir um discurso na língua formal que respondesse a seguinte pergunta **Você considera importante o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?** Vejamos o registro oral dos alunos e as análises-respostas da professora-pesquisadora.

#### *Registro 9 (aluna Iara)*

a oralidade é importante SIM .... porque nos ajuda a se comportar nas nossas primeiras entrevistas como nas outras entrevistas que tivemos.... assim como também vai nos ajudar nas atividades escolares e no mundo lá fora.

#### **Análise de desempenho**

Diferentemente da primeira elocução, não houve ocorrências de truncamento para correções ou reformulações linguísticas; continua sem diversificar os tópicos discursivos, portanto sem êxito na progressão temática; houve diminuição no uso de marcadores conversacionais; buscou a adequação do discurso à norma culta, porém ainda não há diversidade vocabular.

#### *Registro 10(aluno Ian)*

meu nome é Ian ... eu vou/eu quero minha opinião sobre a .... o uso da oralidade é que /acho que é uma incom/ incorporação de modos de dizer ... considerado os claros os corretos e os mais elegantes ... os mais certos... aqueles que é usado por autores renomados e em textos de diferentes tipos de gêneros Eu acho que é isso mas se não for...

#### **Análise de desempenho**

Diferentemente da primeira elocução, identificaram-se ocorrências de truncamento com correções ou reformulações linguísticas; manteve o uso cauteloso de marcadores conversacionais e continua apresentando progressão temática e repertório vocabular diversificado para registro em língua culta.

*Registro 11*(aluna Ingrid)

meu nome é Ingrid eu sou do nono...

bom tia... a minha opinião sobre a oralidade é importante ...e/que/ tanto aprender a língua formal e informal também é importante ...e a gente discutir em grupo ...conversar em grupo... porque mais na frente a gente vai precisar saber usar a língua formal ... informal ... tudo é na hora certa... principalmente quando for numa entrevista de emprego que a gente... tem que saber discutir em grupo ... isso vai servir muito de aprendizado por isso eu acho muito importante o:/a ensino da oralidade da língua formal... informal.

**Análise de desempenho**

O discurso continua com muitas ocorrências de truncamento e hesitações, resultando em correções linguísticas; houve menos uso de marcadores conversacionais; continua sem diversificar os tópicos discursivos, portanto sem êxito na progressão temática; apresenta muita repetição dos mesmos vocábulos demonstrando um retrocesso quanto a habilidade de uso vocabular diversificado.

*Registro 12* (aluno Ivo)

olá sou Ivo número trinta e um ... sala nono ...sim acho muito importante o uso da oralidade em português pois daí que a gente aprende a/o conteúdo mais rápido mais explicado pa: aprendeno a falar em língua formal e informal conheçeno outras línguas sabeno conversar em grupos quando tiver em hora... específica... tipo...quando tiver... num escritório ou em outro/ enquanto tiver com seus amigos aí daí a gente aprende a saber como falar e ... acho muito importante.

**Análise de desempenho**

A elocução continua com muitas ocorrências de truncamento e hesitações, havendo correções linguísticas; houve menos uso de marcadores conversacionais; continua realizando a progressão temática, abordando diversos tópicos; houve melhoria no uso vocabular diversificado.

*Registro 13*(aluna Ilda)

assim tia... eu acho importante ... pois em alguns momentos da nossa vida... podemos precisar desse tipo de aprendizado porque sem ele várias coisas podem se afetar assim como exemplo...em uma entrevista de emprego etc.

**Análise de desempenho**

O discurso apresenta indícios pontuais de pausas, mantém presença reduzida (ou até ausência de marcadores), mantém as habilidades de diversificar o repertório vocabular e evolução na realização da progressão temática.

*Registro 14( aluna Ivna)*

a oralidade é importante SIM porque nos ajuda a se comportar nas nossas primeiras entrevistas como nas outras entrevistas que tivermos ... assim como também vai nos ajudar nas atividades escolares e no mundo lá fora.

**Análise de desempenho**

Houve progresso quanto a redução de ocorrência de pausa, permanece sem fazer reformulações; mantém presença reduzida de marcadores; mantém as habilidades de progressão temática; apresenta repetição de palavras prejudicando a diversificação do repertório vocabular.

*Registro 15(aluno Iago)*

boa noite ... eu sou aluno do nono ... meu nome: é Iago número catorze ((ahã))  
eu acho sim importante ... porque...quando a pessoa/... quando a gente for trabalhar: em algum escritório assim: vai precisar muito das línguas a pessoa vai ter /puder falar na hora certa eu acho sim importante pra mim mesmo poder ser impor/pode po:de é o certo passar em todas as aulas essa língua porque é muito: muito importante para maioria das pessoas que gostam de trabalhar: ... com... essa coisa de falar: então é só isso.

**Análise de desempenho**

Comparado ao registro anterior, não houve melhorias em nenhum critério, continua com excesso de pausas, truncamentos e reformulações; presença marcante de marcadores conversacionais; dificuldade em expor vários tópicos do tema e repetição de palavras revelando limitações na diversificação vocabular.

*Registro 16 (aluna Isolda)*

olá professora Waldiana aqui é a Isolda do nono Eu acho super importante a oralidade: nas aulas de POR-TU-GUÊS... porque a pessoa aprende mu:ito a ter uma linguagem formal se comunicar muito com os colegas em grupos...a gente fica super atenciosa em todas as aulas orais conversando com os colegas eu acho super importante.

**Análise de desempenho**

No discurso se mantém a ausência de hesitações e reformulações, acontecem apenas pausas breves; também persiste o uso moderado de marcadores conversacionais; a progressão temática permanece; houve melhorias na variação vocabular com eliminação de gíria e uso de sinonímia para evitar a repetição de palavras.

Tabela 2 – Desempenho linguístico intrapessoal (*Coleta Individual Final*)

Critérios	Registros								2º desempenho
	1/9	2/10	3/11	4/12	5/13	6/14	7/15	8/16	
Presença excessiva de pausas, hesitação ou truncamento		X	X	X			X		50%
Presença excessiva de marcadores conversacionais							X		12,5%
Presença de comprometimento na Progressão Temática	X						X		25%
Baixa variação no Repertório Vocabular	X		X			X	X		50%

Fonte: Elaborada pela autora(2018).

### 5.1.3 Avaliação contrastiva de desempenho intrapessoal

Realizamos a análise contrastiva entre a *Coleta individual intermediária e a Coleta Individual Final* segundo os mesmos parâmetros de referência, expressos na tabela a seguir:

Tabela 3 - CONTRASTE ENTRE *Coleta Intermediária e Coleta Individual Final*

CRITÉRIOS	1º DESEMPENHO Coleta Intermediária	2º DESEMPENHO Coleta Final	DESEMPENHO INTRAPESSOAL
Presença excessiva de pausas, hesitação ou truncamento	62,5%	50%	PROGRESSIVO
Presença excessiva de Marcadores Conversacionais	62,5%	12,5%	PROGRESSIVO
Presença de comprometimento na Progressão Temática	37,5%	25%	PROGRESSIVO
Baixa variação no Repertório Vocabular	50%	50%	REGRESSIVO

Fonte: Elaborada pela autora(2018).

A competência discursiva representa o domínio de regras e princípios de uso da língua nas diversas situações comunicativas. Segundo Bagno (2007), cada contexto linguístico vai exigir do interlocutor um controle, uma atenção, um planejamento maior ou menor do seu comportamento verbal. As habilidades trabalhadas nas práticas interventivas, e depois avaliadas no discurso dos alunos de 9º ano, é um exemplo desse monitoramento proposto por Bagno, que em nossa pesquisa, denominamos de desempenho linguístico intrapessoal. Por meio das atividades, ampliamos o olhar crítico do aluno sobre a

autoavaliação de seu discurso oral, para assim o fazermos ver se e como as condições de felicidade no projeto de dizer pretendido foram alcançadas.

Os estudos de Jubran (2006) sobre as condições de organicidade e de centração do tópico discursivo estabelecem a progressão temática como um elemento importante na construção discursiva; bem como, os estudos de Bagno (2007) sobre as adaptações vocabulares dos falantes mediante os diversos contextos comunicativos, apontam a adequação linguística como outro elemento de destaque na construção do discurso. Esses fundamentos reforçaram as nossas convicções de considerar essas habilidades como critério determinante para o alcance do domínio consciente da norma de prestígio. Assim, denominamos os seguintes parâmetros: i) presença de comprometimento na progressão temática; ii) dificuldade no emprego de repertório vocabular diversificado.

As práticas orais planejadas e retratadas nesta pesquisa revelaram que os alunos do 9ºano apresentam dificuldades quanto a uma explanação com tópicos discursivos diversificados que viessem a ampliar a abordagem do tema. Na tentativa de demonstrar conhecimento do tema através da construção de um discurso prolixo, os alunos proferem vocábulos repetidos, poucas vezes ressignificados, revelando um repertório vocabular pouco diversificado; no entanto percebemos que a consciência de uso adequado e inadequado de gírias e palavras de baixo calão foi facilmente alcançada pelos alunos, visto que eles gradativa e, depois, raramente empregavam termos dessa natureza. Também constatamos que na busca pelos léxicos formais, surgiram até neologismos, comprovando o esforço do aluno em adequar-se à língua culta.

Na análise discursiva oral intrapessoal, a evolução de desempenho nos critérios de adequação linguística e de progressão temática foi discreta; isso revela que a aplicação de mais atividades interventivas seria necessária para que o aluno, através de mais trocas discursivas e de maior contato com situações interativas formais, viesse a ampliar seu repertório vocabular, bem como seus conhecimentos e opiniões sobre temáticas sociais, nas quais ele se sentisse inserido e motivado.

Preti (2002) diz que na análise de um processo interacional focalizado, numa conversação, ou mesmo em parte dela, pode-se observar a possibilidade de planejamento (ou replanejamento) dos falantes, bem como a fluência conversacional e sua relação com os conhecimentos linguísticos prévios ou compartilhados. Paralelamente Jubran e Koch (2006), na Gramática Textual Interativa, cita os processos de interação verbal (organização tópica,

referenciação, correção e repetição) e ainda inclui os marcadores conversacionais como uma classe formada por expressões linguísticas que atuam na articulação ou no gerenciamento interacional desses processos de construção textual. Portanto esses estudos fundamentaram nossas convicções de considerar mais duas habilidades na análise de desempenho intrapessoal, que são: i) presença (excessiva) de pausas, hesitação; ii) Presença (excessiva) de marcadores conversacionais. Compreendemos que a pausa é necessária para o processamento cognitivo e que a hesitação e o truncamento podem revelar um problema de planejamento (ou de dificuldade ou de equívoco) na construção discursiva; já os marcadores conversacionais, com seu papel coesivo, agem no processo de organização tópica, auxiliando o falante na amarração textual e o ouvinte na percepção interpretativa dos enunciados, no entanto o uso excessivo compromete a construção de sentidos. Ao consideramos a ocorrência de pausas, hesitação, truncamento e de marcadores conversacionais na análise de desempenho intrapessoal, entendemos que o uso excessivo de tais elementos pode atrapalhar o processo de construção para o falante e de interpretação para o ouvinte, pois segundo Urbano ([2006] 2015, p.456) “o falante verbaliza avaliações subjetivas sobre significações proposicionais, envolvendo-se, pois, com o conteúdo ou comprometendo, retoricamente, seu interlocutor”.

Nossas análises apontaram que a maioria dos alunos apresentava em seus discursos o uso excessivo de pausas/hesitações/truncamentos. Isso exigia dos alunos a prática de reformulações e evidenciava o replanejamento na construção discursiva culta, no entanto reformulações e pausas excessivas prejudicam a fluidez no discurso do falante. Da mesma forma, o excesso de marcadores conversacionais desconcentra o ouvinte quanto ao foco dos tópicos discursivos e compromete a fluidez conversacional, portanto os dois critérios analisados descaracterizam o aspecto culto das construções discursivas. As atividades interventivas revelaram significativa evolução quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, de modo que contribuímos para o alcance dos objetivos desta pesquisa que eram orientar o aluno quanto ao domínio consciente da norma de prestígio e ampliar sua competência discursiva oral.

As atividades interventivas de usos da oralidade no processo de aprendizagem dos alunos constataram que o ensino pela oralidade e da oralidade amplia a competência discursiva no desenvolvimento da habilidade de planejamento “on-line” do discurso oral, pois houve significativa evolução no desenvolvimento de quase todas as habilidades orais.

## 5.2 Desempenho comunicativo interpessoal

Esta pesquisa revela que as regras de Kerbrat - Orecchioni (2006) e as Máximas de Grice (1982) apresentam pontos comuns. Essa condição nos permitiu estender a aplicação das Máximas de Grice à análise do desempenho comunicativo interpessoal (a capacidade conversacional entre os interlocutores), proposta por esta pesquisa.

Na Máxima da Qualidade, percebemos que era imprescindível saber adequar a linguagem, de modo que o valor semântico do vocábulo fosse verdadeiramente compreendido entre falante e ouvinte; o emprego de um vocábulo inadequado pode suscitar uma compreensão falsa e equivocada da intenção comunicativa ou até na incompreensão dessa, a ponto de comprometer o julgamento sobre a veracidade da informação. Portanto trabalhar o repertório vocabular culto do aluno em interações na sala de aula amplia as possibilidades de adequações linguísticas em contextos formais.

Na Máxima da Relevância, compreendemos que a manutenção dos tópicos discursivos propostos pelos interlocutores e a cooperação para a progressão temática corresponde ao que Grice sugere quando afirma que o enunciador deve fazer apenas elocuções relevantes ao objetivo ou temática central da mensagem. Portanto abordagens não relacionadas ao tema são irrelevantes e desvirtuam o processo interativo acordado entre os interlocutores.

Na Máxima da Quantidade, vemos que a presença excessiva de pausas, hesitações, truncamentos e marcadores conversacionais podem comprometer a fluidez discursiva culta, pois segundo Grice deve-se estruturar um enunciado segundo o que é linguisticamente requerido pelo propósito do intercâmbio verbal. Portanto um discurso marcado por muitas correções e hesitações pode decepcionar um interlocutor que almeja e propõe um discurso mais conciso e objetivo.

Na Máxima do Modo, temos a apresentação de como os turnos de fala ocorrem, se falta ordem, se há atos de fala com traços de polidez, visto que Grice evidenciou a condição de como o “pretendido é dito”.

Nesse sentido, organizamos as habilidades necessárias para a manutenção de uma conversação culta entre os alunos para subsidiar nossa análise de desempenho comunicativo interpessoal, da seguinte forma:

Quadro 6 – Critérios para a avaliação de desempenho interpessoal

<b>Avaliação de desempenho comunicativo interpessoal</b>
Máxima Conversacional da Quantidade (evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que é necessário)
Máxima Conversacional da Qualidade (adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada)
Máxima Conversacional da Relevância (diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido)
Máxima Conversacional do Modo (evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas polidas)

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

### 5.2.1 Coleta grupal inicial

No sexto encontro, por meio da abordagem da temática VIOLÊNCIA E BULLYING em música e filme, debatemos e gravamos áudio e vídeo da *Coleta grupal inicial*, para uma futura análise com toda a turma sobre a importância da norma culta, da adequação linguística e da manutenção dos constituintes da interação verbal no alcance da felicidade do dizer pretendido. Vale ressaltar que antes da coleta desse *corpus*, realizamos no quinto encontro atividades por meio da modalidade oral, nossa intenção era fomentar a participação dos alunos.

Nessa *coleta grupal inicial*, tivemos a participação de quase 100% dos alunos; eles compreenderam a importância pessoal e social das práticas orais propostas pela professora pesquisadora, visto que a sala como um todo se mostrou interessada e participativa, alguns mais tímidos permaneceram atentos e até arriscaram expressar opinião pessoal para o colega vizinho, recusando, ainda, manifestar-se verbalmente em público.

#### **Corpus 1**

Duração: aproximadamente 6 minutos

Contexto: VIOLÊNCIA E BULLYING

- 1 P bem... esse último vídeo chamou a atenção?
- 2 L1 chamou
- 3 P por que?
- 4 L2 porque ( )
- 5 L3 L4 [kkk] [chamou não]
- 6 P não ouvi não
- 7 L5 eles ( )
- 8 L6 [ao invés de brigar eles foram ser amigo lá] **SOBREPOSIÇÃO 1**
- 9 P esperava-se que eles revidassem né?
- 10 L7 Mas acontece que..né
- 11 L5L6 [eles...( )] [acontece é discussão] **SOBREPOSIÇÃO 2**
- 12 P acontece aqui na escola ...né
- 13 P é...você pode contar algum episódio exemplificando violência na NOSSA escola?
- 14 L7 Só o que tem tia
- 15 P conta aí um episódio
- 16 L8 as briga tia
- 17 P tem que falar bem al:to
- 18 L9 uma vez teve uma briga aí tia...aí: começou dois caras brigando aí depois alguém foi/outro e brigou com outro... aí foi o outro **TRUNCAMENTO 1**  
aí foi a maior briga aí **EXCESSO DE MARCADOR CONVERSACIONAL(MCS) 1**
- 19 L10 que?
- 20 L6 L7 [vamos terminar de entender] [foi assim...]
- 21 L11 [o difícil é entender] **SOBREPOSIÇÃO 3**
- 22 L7 foi assim tia... os meninos começaram a brigar aí o outro quis parar aí o pessoal foi e jogou ele pra cima aí o menino teve a obrigação de bater no menino/no outro pra não se sentir menos... **PARAFRASEAMENTO 1** E **EXCESSO DE MCS 2**
- 23 L8 Desprezado **INADEQUAÇÃO VOCABULAR 1**
- 24 L7 porque se ele não fosse ...eu acho que ele tava pensando que as pessoas iam rir...iam dizer que ele era fra:co...
- 25 P você considera que... ah: ... o clima na tua escola é um clima assim...

- 26 L8L9 [sim] [é] **INTERRUPÇÃO OFENSIVA**  
1
- 27 P violento ou pacífico?
- 28 L1L2L5 violento [violento tia][violento muitas vezes]  
[verdade] **SOBREPOSIÇÃO 4**
- 29 L7tia...mas muitas das vezes ... a pessoa/a pessoa provoca ... provoca muito até você:  
perder a paciência ir pra cima e aí a pessoa fica se fazendo de vítima
- 30 L6pois é ...esse é o objetivo que eles quer tia... eles quer provocar a pessoa até a  
pessoa ficar com raiva e ir pra cima e brigar
- 31 P entendi
- 32 L7 assim fazem comigo
- 33 P vocês especificaram episódio de bullying né/perdão **CORREÇÃO 1**
- 34 L8 [de briga] **INTERRUPÇÃO COLABORATIVA 1**
- 35 P de briga mas você sabe o que é o bullying?
- 36 P Stephany sabe?
- 37 L10 oi tia
- 38 P alguém poderia...
- 39 L7 [aconteceu essa noite com ela tia] **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 2**
- 40 P alguém pode exemplificar um caso de bullying ou definir ?
- 41 L11 [ tia...] [ tia...] [ bullying?] **SOBREPOSIÇÃO 5**
- 42 L12 eu posso falar ?
- 43 L13 a Jennyffer
- 44 L14 todo mundo !
- 45 L15 todo mundo não porque :: eu não faço não.
- 46 L7nesse instante tu fez ( ) tu falou **CALA A BOCA SOBRANCELHA**  
!
- 47 L15 a Samara também começa :
- 48 L17 tia... a sobrelha dela é mais grossa.
- 49 L11 L12 L13 L14 [[ tia... **MENTIRA... SOBREPOSIÇÃO 6**
- 50 P gente...
- 51 L7no começo do ano... mentira... eu só fiz isso porque você...
- 52 L11 L12 L13 L14 [[ tia... [é mentira dela...

- 53 P gente... ela tem a ....[ ela tem a palavra deixa a Samara falar.
- 54 L7 tia... no começo...eu falava com ninguém...eu falava com quem eu conhecia e eu só explodia quando a pesso:a começa a irritar muito e só porque o Jackson falou isso da sobrelha aí as pessoa se acha no direito de fazer o que faz?
- 55 L14 Ô... a bichi:nha: **CITAÇÃO IRÔNICA E IRRELEVANTE 1**
- 56 P o episódio ...
- 57 L11 L12 L13 L14 [[ tia... mentira... ((xingamentos sobre a sobrelha da Samara)) **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 3 E SOBREPOSIÇÃO 7**
- 58 P [ o episódio da sobrelha aconteceu uma vez?] **INTERRUPÇÃO**
- 59 L11 L12 L13 L14 NÃO [não ... todo dia...[quase todo dia **SOBREPOSIÇÃO 8**
- 60 P a definição ... a definição... a definição de bullying
- 61 L9[a verdade é que se a todos esculhamba... um esculhamba o outro] **SOBREPOSIÇÃO 9**
- 62 L15 e não deixa eu estudar
- 63 L7e às vezes eles ficam começando mas eu fico queta... na minha...às vezes **INADEQUAÇÃO VOCABULAR 2**
- 64 P Letícia já eu te dou a palavra... deixa..
- 65 L15 ela também começa
- 66 L7me fala por que eu começo? agora tu vai falar
- 67 P Samara ...Samara...deixa só eu terminar ...o bullying é...
- 68 L15 [a pessoa que quer respeito tem que respeitar os outros também **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 4**
- 69 L16 deixa a tia falar
- 70 P o ... bullying ...é uma... prática... de violência .... re-pe-ti-ti-va
- 71 L17 vish!
- 72 P repetitiva não é um episódio isolado. É constante. Então ... a pessoa se incomoda e quanto mais você vê que ela está incomodada mais repetidas vezes constrange e ... Samara... você se acha uma vítima de bullying?
- 73 L7Anh?
- 74 P VO-CÊÊ se considera uma vítima de bullying?
- 75 L7sim
- 76 P por que?

77 L7 porque eles fazem isso todo dia não é só um dia.

Quadro 7 – Desempenho comunicativo interpessoal - **Corpus 1** – *Coleta Inicial*

CRITÉRIOS	HABILIDADES OBSERVADAS	DESEMPENHO COMUNICATIVO
Máxima Conversacional da Quantidade	evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que o necessário	Nas linhas 18 e 22 ocorre uso excessivo de marcadores conversacionais e há apenas uma ocorrência de correção e paráfrase.
Máxima Conversacional da Qualidade	adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada	Nas linhas 23 e 63 acontecem inadequações vocabulares.
Máxima Conversacional da Relevância	diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido	Na linha 55 houve uma citação de ironia, irrelevante, pois fugia do foco temático em discussão.
Máxima Conversacional do Modo	evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas polidas	Há 09 ocorrências de sobreposição de vozes, 04 de interrupção (sendo uma colaborativa e as outras ofensivas).

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

### **Corpus 2**

Duração: aproximadamente 5 minutos

Contexto: VIOLÊNCIA E BULLYING

78 L1 aí tava tendo o inter/interclasse né aí a menina tinha brigado aí ... a .... a menina tava bebendo água né ... aí... a outra menina chegou a: com a tesoura pra cortar os cabelo dela... cortou os cabelo dela todin **EXCESSO DE MCS 1, EXCESSO DE PAUSAS 1, TRUNCAMENTO1**

- 79 L2 Vixe! foi não ?
- 80 L1 aí: o diretor pegou e expulsou a menina
- 81 P você nunca viu violência fora dessa escola... alunos que tiveram conflito aqui e depois da aula foram se resolver lá fora ?
- 82 L1 a menina
- 83 L3 [eu vi uma vez né tia **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 1**
- 84 L4 [semana passada **SOBREPOSIÇÃO 1**
- 85 L5 [botam até no youtube **SOBREPOSIÇÃO 2**
- 86 L1 a menina
- 87 L6 [ aqui mesmo no colégio tia **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 2**
- 88 L7 [ só puxa cabelo **SOBREPOSIÇÃO 3**
- 89 P alguém retrata aí
- 90 L1 ei tia... eu vi: eu vi uma vez né que a menina ... foi brigar com a outra aí ....  
ela foi pra casa dela que era perto da escola voltou com uma faca pra furar a  
menina **REFERENCIAÇÃO 1**
- 91 L2 vixe!
- 92 P Jo:SIAS ela terminou você estava pedindo a palavra ...com a mão levantada
- 93 L8 tipo assim professora... a pessoa tá fazendo aniversário aí quer : tacar ovo na  
pessoa... por que? **MUDANÇA DE TÓPICO 1** e **INADEQUAÇÃO VOCABULAR 1**
- 94 L4 que que tem a ver ?
- 95 L5 olha o que tem a ver isso aí ?
- 96 L8 Não... eu quero saber o porquê
- 97 P o Josias...pode parecer que não ...mas o Josias tocou num outro ponto ...  
existe...
- 98 L1 L2 L3 L4 (rsrsrsrs) **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 3**
- 99 P existe ... existe uma diferença entre brincadeiras típicas da idade TO-LE-RÁ-  
VEIS e brincadeiras intoleráveis que na verdade tem o fim violento ...de machucar
- 100 L1 [( )
- 101 L3 [ é besteira
- 102 P quando é que essa brincadeira de comemorar o dia da aniversariante atirando ovos  
nela caracteriza...
- 103 L5 eu taquei ovo na cabeça do meu irmão **INTERRUPÇÃO OFENSIVA 4**

- 104 P o Vitor tá de braço levantado...
- 105 L9 vai dar um murro ... dá um ovo na cabeça
- 106 P como é Vitor ?
- 107 L9 ( )pelo menos é um ovo na cabeça
- 108 P ah.... então é essa a justificativa
- 109 L10 o que?
- 110 P então essa prática você não ... considera uma brincadeira ...fora do limite .... de violência então né ?
- 111 L10 porque têm pessoas tia... faça isso com os outros mas não aguenta fazerem isso com ela
- 112 L10 o Ryan fez aniversário eu taquei ovada nele aí no meu aniversário eu não quero que ele retribua... eu tô/mas eu dei liberdade é diferente **TRUNCAMENTO 2** e **INADEQUAÇÃO VOCABULAR 2**
- 113 L11 tem gente que não aceita
- 114 L12 mas tem gente que não aceita
- 115 P você já viu uma pessoa que não deu liberdade e que ela recebeu esse tipo de tratamento ?
- 116 L11 L12 Já [eu já **SOBREPOSIÇÃO 4**
- 117 P Gabriel?
- 118 L10 Já...eu passo o ano todo sem fazer... essa brincadeira com ninguém aí o pessoal vem jogar ovo em mim... fazer essa brincadeira de mau gosto
- 119 P e qual foi tua atitude na hora ?
- 120 L10 (rsrs) eu me abaixei
- 121 P e depois?
- 122 L10 eu fui pra casa
- 123 L13 [tomar um banho **INTERRUPÇÃO COLABORATIVA 1**
- 124 L10 tomar um banho
- 125 P mas a sensação?
- 126 L10 você passa o ano .... evitando ...pra chegar no seu dia ... o pessoal... faz como se tu tivesse feito o ano todinho a mesma coisa
- 127 P você se sentiu **VALORIZADO** comemorando então?
- 128 L10 NÃO né

129 P alguém mais quer falar ?

Quadro 8 – Desempenho comunicativo interpessoal - **Corpus 2** – *Coleta Inicial*

CRITÉRIOS	HABILIDADES OBSERVADAS	DESEMPENHO COMUNICATIVO
Máxima Conversacional da Quantidade	evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que o necessário	Apenas na linha 78 ocorreu uso excessivo de marcadores e de pausas. Nas linhas 78 e 112 ocorreram 2 truncamentos.
Máxima Conversacional da Qualidade	adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada	Há inadequação vocabular na linha 90, ocasionando problema de referenciação; e nas linhas 93 e 112 há uso de gírias.
Máxima Conversacional da Relevância	diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido	Na linha 93 ocorre mudança de tópico discursivo, apesar de questionada pelos ou interlocutores, não caracteriza fuga da temática em discussão.
Máxima Conversacional do Modo	evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas polidas	Há 04 ocorrências de sobreposição de vozes, 05 de interrupção (sendo uma colaborativa e as outras ofensivas).

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

A análise de desempenho comunicativo interpessoal na coleta inicial grupal (*corpus* 1 e 2) apontou haver entre os alunos dificuldades quanto a Máxima Conversacional de Quantidade, nos discursos de interlocutores específicos, pois esses apresentaram muitos marcadores (ex. aí) e muitas pausas. Na maioria dos turnos houve poucos truncamentos, correções e paráfrases. Diversos alunos participaram, porém a maioria dos turnos apresentou elocuições curtas, de modo que poucos alunos desenvolveram uma fala extensa que permitisse uma análise mais acurada de todas as máximas. Em relação à Máxima Conversacional de Qualidade os resultados também apontaram para dificuldades quanto a diversificação

vocabular no processo de referenciação de termos anteriormente citados pelos alunos, pois há constantes repetições de palavras ou inadequação pronominal que podem causar incompreensão ou má compreensão devido a construções ambíguas; quanto à adequação linguística, houve pontuais inadequações por ocorrência de gírias ou da expressão coloquial e afetiva “tia” ao referir-se a professora, de modo que os alunos evidenciaram fazer usos de vocábulos cultos urbanos. Já em relação à Máxima Conversacional de Relevância, os alunos mantiveram o tema em discussão, buscaram acrescentar alguns tópicos discursivos novos e isso às vezes causou estranheza entre os demais interlocutores. Constatamos que a maior dificuldade entre os alunos foi quanto ao domínio da Máxima Conversacional de Modo, pois, durante a troca de turnos de falas ocorreram frequentes interrupções, ou seja, assalto ao turno, e sobreposições. No entanto vale salientar que há interrupções colaborativas, de modo que um aluno tenta ajudar o outro na construção do discurso.

Visto que poucos alunos desenvolvem uma fala extensa, isso não permitiu uma análise mais acurada de todas as máximas nos discursos.

### ***5.2.2 Coleta grupal final***

No décimo encontro, a partir da leitura de narrativas escolares cotidianas, que exemplificam situações de conflito sobre a temática VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, gravamos a conversação dos alunos (organizados em grupo de 05 integrantes), utilizamos esse *corpus* como *Coleta grupal final* e por fim realizamos a avaliação contrastiva de desempenho comunicativo interpessoal. Nessa etapa, a atividade proposta (APÊNDICE E) deu a cada aluno uma tarefa oral a ser executada, cada participante exerceu sua função dentro do grupo. Dessa forma, os alunos compreenderam a importância pessoal e social das práticas orais propostas pela professora pesquisadora, visto que a sala como um todo se mostrou interessada e participativa.

#### ***Corpus 3***

Duração: aproximadamente 3 minutos e 25 segundos

Contexto: **SITUAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR 1 – ESTUDANTES DESRESPEITOSOS À ORDEM NA FILA DO LANCHE**

- 130 P estudantes desrespeitosos à ordem na fila do lanche... por favor equipe... fique a vontade
- 131 L1 durante a hora do intervalo os alunos saem é:... tia... um minuto... por favor
- 132 P tudo bem ... se alguém quiser ajudar .... fique à vontade
- 133 L2 as alunos saem muito desesperados
- 134 P fala o que você se recorda
- 135 L2 tia... pode cancelar (a gravação)
- 136 P não se prenda ao papel ... ignore... fale o que você se lembra
- 137 L1 o que aconteceu na hora do lanche foi que:... os alunos saíram... muito desesperados parecendo que era um kit do McDonald's... mas tem sempre aqueles alunos que: sempre vão entrar na fila ... que são ... os ... os que não respeitam **EXCESSIVAS PAUSAS 1**
- 138 P hum..hum
- 139 L1 então ... não há uma ordem certa ... pra isso
- 140 L3 e outros que chegam atrás: ficam atrás ... zangados resmungando alto
- 141 L4 isso causa brigas tumultos ... por causa do lanche
- 142 L1 que nem é essas coisas todas também
- 143 P nessas situações quais as expressões que mais se ouve ?
- 144 L5 é o resmungo baixo é: o: **reclame** alto e xingamento... **INADEQUAÇÃO 1** o empurra-empurra
- 145 P palavras é?
- 146 L5 palavras sim
- 147 P entendi ... e depois disso do conflito...quais as prováveis consequências ?
- 148 L6 as consequências são que vai ter intrigas brigas... conflitos
- 149 P aqui na escola já teve situação assim ?
- 150 L4 todo dia [todo dia tem [to:da vida tem [tem brigas **SOBREPOSIÇÃO 1**
- 151 L4 as pessoas fica com raiva uma entra na frente da outra sem pedir permissão e você não pode nem reclamar ... senão você : causa um tumulto maior
- 152 P ok ... se você estivesse envolvido no meio da confusão como é que verbalmente ... verbal e polidamente seria resolvida a situação ?
- 153 L6 a: organização e (RSRSRS) ... tia ... tia me dá crise de riso **HESITAÇÃO 1**
- 154 P como é que você falaria e agiria na hora?

- 155 L4 tia... eu ... pedir pra pessoa sair... esperar no canto dela tipo assim ... ir pro final da fila **INADEQUAÇÃO 2**
- 156 L6 [ ia me impor no meu lugar ia... **SOBREPOSIÇÃO 2**
- 157 L4 se a pessoa não quisesse escutar ... eu ia chamar : algum professor pra ver se ela escutava melhor
- 158 P mais alguma coisa a dizer?

Quadro 9 – Desempenho comunicativo interpessoal - **Corpus 3** – *Coleta Final*

CRITÉRIOS	HABILIDADES OBSERVADAS	DESEMPENHO COMUNICATIVO
Máxima Conversacional da Quantidade	evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que o necessário	Na linha 137 ocorreu uso excessivo de pausas, na linha 153 houve hesitação; há uso moderado dos marcadores conversacionais (que, é) nas linhas 137 e 144.
Máxima Conversacional da Qualidade	adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada	Há inadequação vocabular na linha 144 por uso de neologismo e na linha 155 por presença de gíria.
Máxima Conversacional da Relevância	diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido	Não houve fuga da temática em discussão.
Máxima Conversacional do Modo	evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas polidas	Há 02 ocorrências de sobreposição de vozes, nas linhas 153 e 156.

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

**Corpus 4**

Duração: aproximadamente 4 minutos

Contexto: **SITUAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR 5 – ESTUDANTES DESRESPEITOSOS DIANTE DA DISCORDÂNCIA DE IDEIAS**

- 159 P      fiquem à vontade
- 160 L7      este conflito começa ...professora ... numa sala de aula a qual a professora estava dando aula de matemática ... aí ela passou uma: atividade só que: um aluno que tinha chegado há pouco tempo pegou seu celular e começou a mostrar suas redes sociais suas poetagens e : com isso houve um grande conflito ...a professora: disse pra ele guardar o celular porque era a regra da escola  
a qual **INADEQUAÇÃO 1**  
foi mencionada / não foi mencionada no caso e: o aluno estava: ... DESrespeitando tanto a professora que estava em sala de aula como a escola porque a escola havia esta regra ... mas ... a professora com muito cuidado pediu o aluno para guardar o celular só que: ele não quis guardar ... disse que o celular era dele que a vida é dele e ele fazia o que ele quisesse e:... **EXCESSO DE MARCADOR CONVERSACIONAL 1**  
de fato é mas ... dentro de um lugar privado como o que nós estamos isso não é permitido mas ... ele disse que não era e a professora disse que era pra ele guardar e tal ... e isso se gerou um GRANde conflito entre todos os alunos porque uns / os que respeitavam se acharam indignados porque eles guardavam e o outro não quis guardar e tal ... **INADEQUAÇÃO 2 - GÍRIA**  
ela pediu pra ele sair ... e ele não quis sair e assim ... começou
- 161 P      durante esse conflito quais as possíveis expressões que se ouve?
- 162 L8      é que: a professora: ele dizia que a professora não tinha o direito de tomar o celular dele né... que a: ... **CORREÇÃO 1**  
o direito era dela de dar aula e era obrigação dela fazer isso
- 163 P      então ... sinceramente uma situação assim acontecendo na nossa escola... o Juninho iria falar só isso mesmo? o que um aluno fala na hora que o professor vai então repreender por causa do celular ?
- 164 L7      todas as palavras de baixo calão que você já ouviu e não ouviu na vida
- 165 L9      [é mesmo... xinga o professor **SOBREPOSIÇÃO 1**
- 166 L10      [tia se fosse eu aí ( ) você vai sair da sala pode ir ( ) (rsrs) **SOBREPOSIÇÃO 2**

- 167 P pró:xima... as causas ... dessa confusão toda aí...quais as possíveis causas?
- 168 L11 a falta do desrespeito à sala de aula né...porque num podia usar o celular na sala ...  
então ele acaba que teimando e dando até: ordem né **MARCADOR**  
**CONVERSACIONAL 2**  
dirigindo a professora o que ela devia fazer: ela não poderia dizer o que ele estava fazendo naquela hora... então ele acaba se alterando com ela e acabou mais / criando mais confusão
- 169 P consequências?
- 170 L12 que... porque a professora tinha que tá chamando atenção dele toda aula... ela não ia conseguir passar a atividade para os outros ia prejudicar os outros alunos e com isso que ele ficava também ... amostrando as postagens do facebook e de outras redes sociais pros outros alunos ia causar intriga entre eles
- 171 L13 ninguém ia se interessar
- 172 P e por fim ... digamos que você está aí envolvido ... olhe lá se você não fosse o aluno do tal... uso do celular inadequado né ... como é que você reagiria pra resolver aquele problema ... você causou o problema como é você reagiria de maneira polida como é que um aluno deveria ou você não agiria de maneira polida ?
- 173 L14 tia... uma pergunta... era pra mim falar como se eu fosse a professora ou o aluno ?
- 174 P se ... se fosse você ou ... como a professora ou como o aluno ... fique a vontade
- 175 L14 Ah... bom... eu diria a ele as regras da escola e ... pediria a ele para que não trouxesse o celular nos próximos dias né ...  
e diria também .... **que: ... aí....** **CORREÇÃO 2**  
quando fosse no outro dia se ele trouxesse e: continuasse: mexendo no celular na sala eu .... é ... eu tomava uma providência e ia pedir a ele para que:
- 176 L15 se retirasse da sala
- 177 L14 ahã...pediria a ele para que... se retirasse da sala
- 178 P ok tem mais alguém que quer colaborar com mais algum comentário? ...não?

Quadro 10 – Desempenho comunicativo interpessoal - **Corpus 4 – Coleta Final**

CRITÉRIOS	HABILIDADES OBSERVADAS	DESEMPENHO COMUNICATIVO
Máxima Conversacional da Quantidade	Evite o uso excessivo de marcadores conversacionais, hesitações, truncamentos e pausas; não se expresse além do que o necessário.	Ocorreu uso excessivo de marcador conversacional (e) na linha 160 e na linha 168 (né), houve uma correção na linha 162 e outra na linha 175.
Máxima Conversacional da Qualidade	Adeque sua linguagem ao contexto comunicativo, para que o sentido verdadeiro e pretendido da palavra alcance o propósito para a qual foi destinada.	Há inadequação da forma pronominal (a qual/que) na linha 160 por busca de diversificação vocabular e na linha 160 (e tal) por presença de gíria.
Máxima Conversacional da Relevância	Diga somente o que é importante, mantenha o foco temático estabelecido.	Não houve fuga da temática em discussão.
Máxima Conversacional do Modo	Evite sobreposição de vozes ou assalto ao turno que afeta a fluidez conversacional, execute práticas polidas.	Há 02 ocorrências de sobreposição de vozes, nas linhas 165 e 166.

Fonte: Elaborado pela autora(2018).

A análise de desempenho comunicativo interpessoal em contexto culto realizada na coleta grupal final (corpus 3 e 4) apontou haver entre os alunos problemas no domínio de algumas das habilidades discursivas-interacionistas, expressas na Máximas de Grice. Dentre essas, observamos que nos discursos de interlocutores específicos há maiores dificuldades quanto a Máxima Conversacional de Quantidade, pois ainda ocorre o uso excessivo de marcadores conversacionais; no entanto, a quantidade de hesitações e de truncamentos ou de correções diminuiu comparada às ocorrências constatadas na coleta grupal inicial. Outra dificuldade ainda em evidência, porém menos recorrente, é quanto a Máxima Conversacional de Qualidade que revela o uso diacrônico da expressão “e tal” como gíria e a criação de neologismos durante a busca por um discurso culto. Na Máxima Conversacional de

Relevância os alunos mantiveram a temática em discussão, realizando a progressão dos tópicos discursivos através da inserção de comentários colaborativos ao tema. Já na Máxima Conversacional de Modo, ainda ocorreu sobreposição de vozes, porém em menor incidência se comparado ao *corpus* da coleta grupal inicial, identificamos interrupções do tipo colaborativas e pontuais interrupções ofensivas.

### ***5.2.3 Avaliação contrastiva de desempenho interpessoal no corpus***

Marcuschi (1986, p. 15) aponta como característica constitutiva da comunicação o envolvimento cooperativo dos interlocutores numa ‘interação centrada’; Kerbrat - Orcchioni (2006) menciona que todas as práticas comunicativas, dentre elas destacamos a conversação, seguem condutas ordenadas, essas exigem uma dependência condicionada entre os enunciados entrelaçados; Grice (1982, p.81) defende que o sucesso das conversações depende de uma cooperação mútua entre os interlocutores, os quais se esforçam constantemente para entender os demais e a ser por esse entendido. Tais teóricos conduzem de forma congruente a assertiva de que examinar os usos da língua em sua modalidade oral no discurso dos alunos e ampliar as habilidades discursivas desses é uma prática possível e necessária, pois a língua falada constitui-se de construções centradas e ordenadas apesar da aparente desordem linguística e já que a construção discursiva se dá por colaboração mútua, os alunos precisam aprimorar suas competências comunicativas orais nos diversos contextos interativos.

As atividades interventivas, aplicadas nesta pesquisa, levaram aos alunos a observância de que a fluidez do jogo interativo deve se dar o mais univocamente possível para que haja sucesso no plano de dizer pretendido. Quando realizamos a análise de desempenho comunicativo interpessoal constatamos que as dificuldades mais evidentes entre muitos alunos do 9ºano são quanto às habilidades requeridas nas Máximas Conversacionais de Quantidade e de Modo, ambas exigem a ação e reação, ou seja, a construção e reconstrução do discurso pessoal a partir da colaboração inesperada e sempre nova que parte do outro interlocutor, manter a fluidez discursiva durante a construção do discurso on-line requer o aperfeiçoamento por meio de conversações orientadas e analisadas por alunos e professor, envolvidos na situação comunicativa.

Na Máxima de Quantidade, os alunos puderam perceber que há pausas necessárias e pausas excessivas, que os marcadores discursivos interligam as ideias, mas também eles podem distrair o interlocutor do foco informacional mediante o repetir desgastante dos

mesmos marcadores dentro do discurso. As atividades grupais, comparadas na coleta inicial e final, revelaram uma evolução, apesar de discreta, quanto à habilidade de estruturar um enunciado segundo o que é linguisticamente requerido pelo propósito do intercâmbio verbal, como estabelece Grice.

Na Máxima de Modo, os alunos compreenderam que dentro da colaboração discursiva há oportunidades ideais para uma intervenção do tipo colaborativa e há intervenções invasivas à fala do outro, ou seja, cada interlocutor deve ter seu turno de fala respeitado, de modo que a não preservação dessas regras de conduta oral podem resultar em mais interações conflituosas e menos conciliadoras. Nesse aspecto alcançamos uma redução significativa de sobreposições de vozes e assaltos ao turno, quando comparamos as ocorrências nas coletas grupais, inicial e final.

Quanto às habilidades comunicativas requeridas nas Máximas de Relevância e de Qualidade, as atividades interventivas, realizadas nesta pesquisa, revelaram discreta dificuldade na adequação linguística exigida pela Máxima da Qualidade, as ocorrências de gírias diminuíram da coleta inicial para a final e a presença de alguns neologismos apontou que o aluno se esforçava em diversificar o vocabulário na modalidade culta da língua. Grande parte dos alunos revelou maior habilidade quanto à compreensão da temática em discussão, no entanto já outros, demonstraram limitação na inserção de novos tópicos que fomentassem as conversações e promovessem a progressão do tema em discussão.

As práticas de ensino pela oralidade em sala de aula possibilitaram para alunos envolvidos e professora pesquisadora a oportunidade de promover a ampliação das potencialidades comunicativas orais por meio de trocas discursivas reais e a conscientização de que a fala é uma prática cidadã, necessária para o bem estar individual e em sociedade.

## 6 CONCLUSÃO

A linguagem está sempre presente no cotidiano das pessoas, mas na escola não se privilegia o trabalho com a modalidade falada da língua, pois a educação tem uma política voltada para o aperfeiçoamento da escrita. Há uma resistência em promover a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, visto que ainda predomina a supremacia da modalidade escrita.

A fala pública é solicitada ao aluno, como cidadão, nas diversas situações do dia a dia. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendem o desenvolvimento tanto da modalidade falada como da escrita, dois segmentos seguem na contramão dessa orientação. Primeiro, os livros didáticos que propõem práticas de leitura (em voz alta) ou sessões de discussão sobre temática contida em textos como estratégias para o aluno alcançar o objetivo principal que é o desenvolvimento da escrita; segundo, os próprios professores que desfavorecem o ensino da oralidade, quando dimensionam a evolução das competências discursivas do aluno por meio de avaliações escritas.

O ensino de Língua Portuguesa deve englobar de maneira mais ampla as esferas que envolvem o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. A perspectiva de ensino da língua materna demonstrada nesta pesquisa apontou um novo rumo para a docência em Língua Portuguesa, o qual consiste numa abordagem linguística voltada para os usos reais da língua falada, pois é pelo uso da língua que se deve conduzir a aprendizagem da mesma. Para isso, a metodologia observacional e experimental utilizada tomou, como ambiente de pesquisa e fonte direta de coleta de dados, elocuições orais gravadas numa sala de aula do 9º ano. A evolução do desempenho comunicativo, por meio de critérios avaliativos e contrativos, deu-se em duas esferas: a intrapessoal e a interpessoal, portanto se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa. Considerando a amplitude de fatores influenciadores no processo de desenvolvimento da linguagem humana e os fins do tratamento metodológico qualitativo visado nesta pesquisa, foi necessária uma redução, tanto do número de participantes a se pesquisar, quanto dos aspectos que se buscava aprofundar. É importante ressaltar um aspecto que permeia toda esta pesquisa, nossa pretensão não foi ensinar o aluno a falar certo ou errado, mas fazê-lo saber qual variedade linguística usar nas diferentes situações comunicativas orais. Nessa perspectiva o objetivo central desta pesquisa foi desenvolver a competência comunicativa dos interlocutores. Assim, faço a retomada dos objetivos específicos e dos resultados alcançados.

O primeiro objetivo foi “desenvolver a competência comunicativa para o uso dos recursos da língua culta em exposições orais”. Sobre isso, a aplicação de atividades baseadas na metodologia de aprendizagem cooperativa orientou os alunos a compartilharem em língua culta declarações e relatos, sobre os quais foi realizada análise de desempenho intrapessoal conforme parâmetros de textualidade, unidade e progressão temática, e adequação vocabular. Por fim a pesquisa mostrou que o aluno elevou sua autoestima linguística e se viu possuidor e ainda transformador de suas capacidades de expressão.

O segundo objetivo foi “verificar se o aluno alcançou as condições de felicidade no projeto de dizer pretendido em realizações de domínio da norma de prestígio”. Para isso, monitoramos os discursos dos alunos, ora por acompanhamento individualizado, ora por acompanhamento grupal, e utilizamos gêneros orais (relato pessoal, debate, peças teatrais e músicas) para amparar a análise das elocuições em eventos comunicativos retratados em vídeo ou por mensagem de voz gravada em celular. Os resultados desta pesquisa revelaram que atividades de promoção da escuta e da análise do próprio discurso proporcionaram aos alunos uma autoavaliação, assim eles viram o próprio discurso sob duas perspectivas, ora como locutor, ora como locutário; esse monitoramento linguístico ampliou as habilidades de construção discursiva do aluno de modo que o fazer-se compreender pelos outros foi uma condição gradativamente construída, mas ainda inacabada, pois os componentes constituintes da competência comunicativa são muitos e esta pesquisa tratou apenas do comportamento verbal.

O terceiro objetivo foi “promover o reconhecimento dos traços linguísticos orais que diferenciam os contextos de elocução formal e informal”. Para isso, assistimos a vídeos de peça teatral, de conversações entre jovens pertencentes a outras escolas e de debates entre os jovens envolvidos nesta pesquisa. Então capacitamos o aluno quanto à adequação da fala nos contextos sociodiscursivos formais e informais e quanto à importância do papel social do discurso em meio a instâncias públicas. Outros resultados ainda alcançados nesta pesquisa foram o respeito aos turnos de fala e ao cumprimento dos papéis ora como falante, ora como ouvinte nos turnos conversacionais. As atividades interventivas de práticas sociointerativas mostraram que a construção discursiva é colaborativa entre os interlocutores, portanto durante as análises de desempenho interpessoal constatou-se que os alunos apresentaram mais dificuldades na ampliação das habilidades presentes na Máxima de Quantidade (não se expresse além do que é necessário) e na Máxima de Modo (execute práticas polidas),

enquanto as Máximas de Relevância (diga somente o que é importante) e de Qualidade (adeque sua linguagem ao contexto comunicativo) foram mais facilmente compreendidas pelos participantes. De modo que os participantes estão mais capacitados para a construção de uma conversação oral culta que conduz para a excelência do compreender a fala do outro, como também, o se fazer compreendido.

Constatamos que através da análise dos usos da fala evidenciamos o caráter social das enunciações e facilitamos a regulagem do processo cognitivo de internalização e exteriorização dos conhecimentos. A palavra falada e a palavra ouvida nos contextos interativos funcionaram como elemento mediador no processo de aprendizagem, portanto as atividades discursivas essencialmente interativas lançaram para o aluno um novo olhar sobre o discurso oral. As atividades interventivas orais demonstraram que o diálogo fundamenta a linguagem. Dessa forma, através dos eventos de interação, o aluno protagonizou a construção do seu discurso oral segundo propósitos enunciativos contextualizados, registrou e reformulou suas estruturas linguísticas de acordo com as intenções comunicativas pretendidas, lançou mão dos recursos de sua língua; a pesquisa mostrou, então, a ampliação significativa das competências discursivas intrapessoais do aluno. Já o monitoramento linguístico das conversações promoveu a análise do comportamento verbal durante as trocas discursivas, o respeito ao turno de fala do outro como garantia da liberdade e do direito à expressão, e a compreensão do caráter dialógico, ideológico e único do discurso, assim ampliamos as habilidades discursivas interpessoais dos alunos, concluímos que essas se devidamente ativadas, podem libertar o aluno das amarras do silêncio e da passividade. Portanto, esta pesquisa possibilitou ao aluno exercer seu papel social de ser participativo e necessariamente colaborativo nas construções discursivas grupais, pois viver inclui saber se comunicar.

Esta pesquisa renovou minha relação com a Linguística, tomo-a como companheira no exercício do magistério, e cada vez mais me deslumbro com a versatilidade da linguagem refletida nos discursos. Cada pessoa, mesmo detentora da mesma língua, apresenta seu jeito peculiar de falar, assim na diversidade somos um e dentro da unidade somos muitos, essa é a linguagem que só me encanta.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas, revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2 p. 71-83, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf/>> Acesso em: 16 maio 2018.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, D. L. P. A propósito do conceito de discurso urbano culto: definições e imagens. *In*: PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 1999. Projetos Paralelos. v.2, p. 35
- BLAKEMORE, D. **Semantic constraints on relevance**. Oxford: Blackwell, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- FÁVERO, Leonor Lopes. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. *In*: PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 1999. p. 141
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V. e AQUINO, Z.G.O. Estratégias de Construção do Texto Falado: a Correção. *In*: KATO, M. A. (Org.) **Gramática do Português Falado**. v. VI : Desenvolvimentos, Campinas: Editora Unicamp, 1996. p. 56.
- FISCHER, K. Discourse Particles, Turn-taking, and the Semantics-Pragmatics Interface. **Revue de Sémantique et Pragmatique**. v. 8, p. 111, 2000.
- FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 30 ed. 2004.
- GALEMBECK, P. T. O Turno conversacional. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de Textos Oraís**. São Paulo, FFLCH/USP, 1993. p. 55.
- KAGAN, S. **Cooperative learning**. San Clemente, 1994.

GRICE, Paul. Lógica e Conversação. *In*: DISCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística II**. Campinas, SP v.4, 1982. p.81

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LURIA, A.R.; LEONTEV, A.; VYGOTSKY, L.S. (Org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. A hesitação. *In*: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do Português Falado**. São Paulo/Campinas: Humanitas (FFLCH-USP) Ed. Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, Dino (Org.). **Interação na Fala e na Escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002.

\_\_\_\_\_. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 1999. Projetos Paralelos. v.2, p. 224

\_\_\_\_\_. Alguns problemas interacionais da conversação. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning: Theory, research and practice**. 2 ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 81.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores Discursivos: traços definidores. *In*: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do Português Falado – v.VI**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 21-94.

RISSO, M. S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. *In*: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil – A construção do texto falado**. v.I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 427.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

### Apêndice A – PLANO DE AULA HISTÓRIA DE VIDA - 1º e 2º encontros

PROFESSOR		DISCIPLINA	
WALDIANA		PORTUGUÊS	
DATA DE APLICAÇÃO	TEMPO	Nº DE PARTICIPANTES	
	180 minutos	21 – 35	
<b>TEMA:</b> Compartilhamento de histórias de vida			
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender a importância do compartilhar de histórias de vida para o desenvolvimento de um clima emocional agradável na sala de aula;</li> <li>✓ Contribuir para um desempenho mais satisfatório no trabalho em equipe;</li> <li>✓ Oportunizar aos participantes uma vivência de uma oficina de história de vida.</li> <li>✓ Oportunizar espaço para a criação e/ou o fortalecimento dos laços de amizade.</li> <li>✓ Proporcionar espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, tais como: escuta ativa, empatia, falar em tom adequado para não atrapalhar as demais equipes.</li> </ul>			
<p><b>RECURSOS MATERIAIS:</b> Material impresso (roteiro para o facilitador, orientações para os estudantes, avaliação*); baú ou caixa pequena para o aquecimento, datashow, computador e caixa de som para a apresentação inicial.</p>			
DESCRIÇÃO DA OFICINA			TEMPO
<b>ETAPA 1 – ATIVIDADES PRÉVIAS</b>			
1. AQUECIMENTO			10 - 15 min
<p><b>Objetivo:</b> Essa atividade servirá como aquecimento prévio para quebrar o gelo entre a turma e prepará-la para participar da oficina, pois ajudará os estudantes a darem algumas informações sobre suas vidas de maneira mais descontraída.</p> <p><b>Material:</b> Um baú ou caixa pequena e pedaços de papel com perguntas variadas para serem feitas aos participantes / música.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escreva perguntas simples, em tiras de papel, que estimulem os estudantes a pensarem sobre suas vidas e a trazerem algumas informações sobre suas histórias. <b>OBS:</b> Você poderá se utilizar das perguntas sugeridas no quadro abaixo ou criá-las de acordo com o grupo.</li> <li>2. Coloque os papéis dobrados no baú ou na caixa.</li> <li>3. Peça para que os estudantes formem um círculo.</li> <li>4. Ponha uma música para trocar ou solicite que cantem enquanto o baú passa por entre os estudantes.</li> <li>5. Fique de costas para o círculo e quando você disser: “<b>PAROU!</b>” A pessoa que estiver com o baú ou caixa nas mãos, deverá abri-la, pegar uma pergunta do baú e respondê-la para o grupo.</li> <li>6. Após responder a perguntinha, o estudante a descarta para que não se repita.</li> <li>7. A brincadeira continua até que todas as perguntas tenham sido respondidas pelo grupo.</li> </ol>			

### Perguntas para o Baú de Memórias

1. Conte a história do seu nome para o grupo e convide um colega para fazer o mesmo.
2. Conte para o grupo uma situação engraçada que aconteceu com você.
3. Cite uma situação em que você foi ajudado por alguém.
4. O que você gosta de fazer nos seus momentos de lazer?
5. Qual o seu estilo preferido de música? Cante um trecho de uma música que você gosta.
6. Do que você mais gostava de brincar na sua infância?
7. Como você se imagina daqui a 5 anos? Que sonhos você espera ter realizado?
8. Cite uma característica que você admira no seu jeito de ser e uma que você gostaria de mudar.
9. O que você mais gosta na sua escola? E o que você menos gosta?
10. Qual a matéria que você tem mais dificuldade? Descubra no grupo uma pessoa que tenha facilidade nessa matéria.

## 2. EXPOSIÇÃO INICIAL

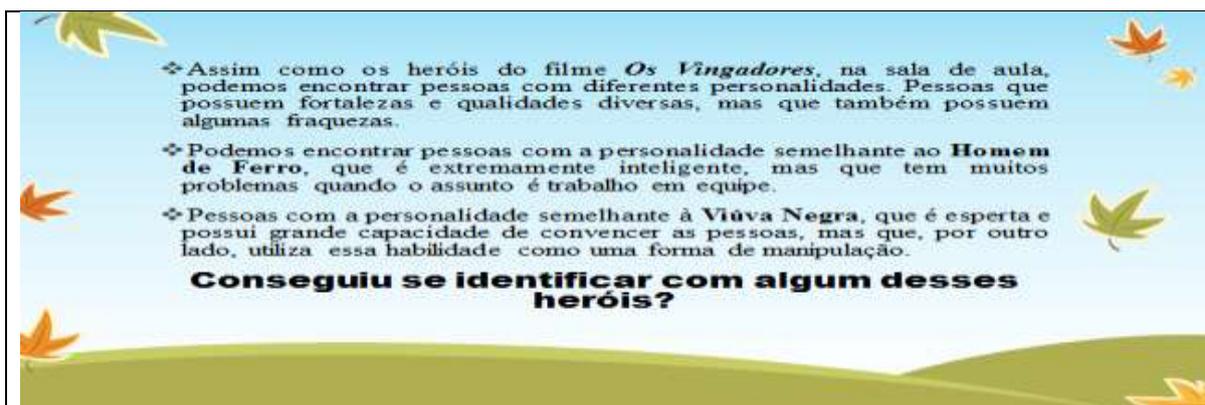
25 - 30  
min

A exposição inicial é o momento destinado para o facilitador sensibilizar os estudantes sobre a importância de se compartilhar histórias de vida, por isso se faz necessário realizar uma exposição estimulante. O facilitador poderá apresentar, de forma resumida, os objetivos da oficina, sua importância para o desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem e incentivar os estudantes a participarem da vivência da contação de suas histórias de vida.

Veja abaixo os slides do que foi pensado para este momento. Lembrando de que a exposição deverá ser realizada de forma estimulante e empolgante.

### SLIDES DA OFICINA COMPARTILHAMENTO DE HISTÓRIAS DE VIDA





### PARA AUXILIAR O PROFESSOR: CARACTERÍSTICAS DOS SUPER-HERÓIS VINGADORES

- 1) **Slide dos vingadores:** Perguntar se os estudantes conhecem aqueles personagens. Dizer que aqueles são os Vingadores, que eles são uma equipe de super-heróis que em situações extremas de risco para o mundo, são contratados pelo governo para combater as várias ameaças que surgem. Os Vingadores possuem muitas habilidades importantes e por isso fazem parte desta equipe. Contudo, assim como qualquer um de nós, eles têm qualidades e defeitos. E todos nós sabemos que eles sabem se virar muito bem sozinhos, mas neste filme eles são convidados a trabalhar em equipe, o que acaba ocasionando, no início, alguns problemas. Vejamos um pouco das características de cada um desses personagens.
- 2) **Slide do Nick Fury:** Fury é conhecido por ser o grande líder da agência secreta de espionagem americana da S.H.I.E.L.D. **Pontos positivos:** envelhecimento retardado pela fórmula do infinito, grande estrategista, perito em armas de fogo, poliglota (fala inglês, russo, alemão, japonês e outras línguas). **Ponto fraco:** dificuldade de confiar nas pessoas.
- 3) **Slide do Homem de Ferro:** Sua identidade verdadeira é a do bilionário Tony Stark. **Pontos Positivos:** cientista muito renomado e super inteligente. Utiliza-se de uma armadura de alta tecnologia, produzida por ele mesmo, para o combate ao crime. **Pontos fracos:** alcoólatra, snobe, prepotente, um dos mais difíceis de trabalhar em equipe.
- 4) **Slide do Thor:** É um deus muito poderoso conhecido como deus do trovão. **Pontos positivos:** mestre em combate corpo-a-corpo, grande estrategista, resistência mental, possui um martelo mágico que canaliza sua força. **Pontos fracos:** orgulhoso, ingenuidade.
- 5) **Slide do Capitão América:** Um super soldado patriótico que lutou na Segunda Guerra Mundial. Pontos positivos: resistência, agilidade, velocidade sobre-humanas, grande estrategista e um líder eficaz. **Pontos fracos:** dificuldade de se adaptar a vida moderna (já que ele ficou congelado por 70 anos).
- 6) **Slide do Hulk:** O Hulk é um selvagem e poderoso alter ego do Dr. Robert Bruce Banner, um cientista que foi atingido por raios gama enquanto salvava um adolescente durante o teste militar de uma bomba por ele desenvolvida. **Pontos positivos:** força ilimitada, resistência e velocidade sobre-humanas, fator de cura, resistência mental. **Pontos fracos:** impulsivo, descontrolado.

- 7) **Slide do Gavião Arqueiro:** É o alter-ego de Clint Bart. Iniciou sua carreira como vilão do Homem de Ferro e, nessa época, se envolveu com a Viúva Negra, mas o relacionamento fracassou. Posteriormente se regenerou e entrou para os Vingadores. **Pontos positivos:** mestre arqueiro, atirador especialista, acrobacia, mestre das artes marciais, grande estrategista. **Pontos fracos:** temperamento rebelde, membro inconstante dos vingadores.
- 8) **Slide da Viúva Negra:** Alter-ego de Natasha Romanova, espiã russa, antagonista do Homem de Ferro. Mais tarde, ela fugiu para os Estados Unidos, tornando-se um agente da S.H.I.E.L.D. e membro da equipe de super-heróis Vingadores. Pontos positivos: força, agilidade, velocidade, excelentes reflexos, resistência mental, mestre em artes marciais, acrobacia, atiradora, perita em espionagem. Pontos fracos: dissimulada, não é confiável, pois é muito persuasiva.
- 9) **Slide dos “Compartilhar histórias de vida, ajuda a”:** Acredita-se que quando os estudantes e professores contam a sua história e ouvem a do outro, compartilham suas trajetórias de vida, alguns resultados são alcançados:

- Diminuição de pré-julgamentos:** é comum, ao vermos uma pessoa pela primeira vez, desenvolver um conceito prévio sobre ela através de sua aparência, da maneira de se vestir, de falar ou de se comportar. Muitas vezes, nossos julgamentos podem vir carregados de “pré-conceitos” (desconfiança, antipatia, curiosidade, etc.). Ao conhecermos a história de vida dessa pessoa, passamos então a compreendê-la melhor e a desconstruir possíveis falsas “primeiras impressões”;
- Possibilita a construção de novas amizades:** as pessoas conhecem as histórias umas das outras e conseguem construir laços de amizade mais naturalmente;
- Favorece o desenvolvimento da empatia e da solidariedade:** ouvir a história de vida do outro favorece o reconhecimento e valorização dos sentimentos de cada um e nos ajuda a nos colocarmos no lugar dos outros, contribuindo com o nosso amadurecimento individual;
- Valorização da nossa própria história:** passamos a dar mais valor às nossas experiências de vida, podemos visualizar tudo o que já construímos e ainda perceber as dificuldades que já vivenciamos e isso eleva a nossa autoestima e o nosso sentimento de auto eficácia.
- Estimular a cooperação e a solidariedade entre os participantes:** A cooperação passa a funcionar melhor na sala de aula a partir do momento em que os estudantes conhecem uns aos outros, cria-se assim um terreno mais adequado para as estratégias cooperativas e solidárias serem implantadas.

### 3. DIVISÃO DOS GRUPOS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA

10 - 15  
min

#### Divisão dos grupos

O facilitador deverá dividir a turma em trios para a realização da oficina. Os trios poderão ser homogêneos (os próprios estudantes decidem com quem formar os grupos) ou heterogêneos (o professor decide a formação das equipes), conforme o professor julgue mais conveniente para a sua turma.

#### Orientações Gerais para Contação da Oficina de História de Vida

- a) Neste momento, que é de extrema relevância para o sucesso da atividade, o

facilitador deverá estabelecer acordos com os estudantes para a realização da oficina. Deverá **entregar uma cópia com as orientações para cada equipe (anexo II)** e ler tópico por tópico, juntamente com eles, enfatizando a importância de serem cumpridos para não gerar conflitos negativos ou mal-estar nas pessoas durante o compartilhamento das histórias de vida.

### **Orientações Específicas para a Contação de Histórias de Vida**

No trabalho cooperativo, é necessário que o grupo acorde, antes do início das atividades, sobre que atitudes e comportamentos são necessários para a melhor execução do trabalho, levando em consideração a eficiência nas tarefas e a qualidade do relacionamento entre os membros da equipe. Abaixo estão alguns tópicos previamente postos para um bom desempenho na contação de histórias de vida. Fique à vontade para inserir outros pontos que achar conveniente.

- Cada um deve se esforçar para valorizar e compartilhar a sua própria história, considerando que não há histórias bonitas ou feias, importantes ou não importantes.
- Citar o nome e as ações de pelo menos uma pessoa que foi marcante em algum momento da sua vida e a quem você é muito grato (a) e gostaria de homenageá-lo (a) perante o seu grupo.
- Escutar atentamente enquanto o outro estiver contando a história dele, evitando ficar disperso ou fazer qualquer coisa que demonstre desinteresse, tais como utilizar o celular, sair do grupo, dentre outras.
- Evitar fazer gestos e/ou emitir opiniões que, mesmo sutilmente, faça juízo de valor e desvalorize a história do outro.
- É importante prestar bastante atenção na forma como a pessoa conta a sua história (gestos, expressões.)
- Risos e manifestações de entusiasmo não são proibidos desde que não venham com propósito de debochar da história do outro.
- Evitar fazer intervenções enquanto a pessoa estiver contando a história dele (a). Haverá um momento para esclarecimentos ao final desta etapa.
- É importante que todos tentem memorizar, pelo menos, um fato significativo da história dos colegas.
- Cada um deverá encarar a história do outro como uma prova de confiança, um presente simbólico, um ritual de iniciação de um novo relacionamento ou o fortalecimento de um já existente;
- Cada um deverá cumprir de forma satisfatória a função a qual foi designado (a);
- Dividir, entre os membros da equipe, as funções específicas para a execução da atividade: **contador da história, relator e o guardião do tempo.** Lembrando que as funções, desta atividade, são rotativas.

### **Orientações para as funções**

**Quando você estiver exercendo a função de:**

#### **a) Contador da história**

- Contar somente fatos que possam ser compartilhados pelos colegas;
- Nunca ultrapassar o tempo para não prejudicar os demais colegas e desvalorizá-los.

#### **b) Relator da história do colega**

Anotar os fatos contados, inclusive a pessoa a quem ele (a) é grato (a), e olhar para quem está contando;

- Captar os fatos mais significativos que o colega expressou verbal ou não verbalmente para compartilhar posteriormente com os outros colegas que não o ouviram.
- Quando contar a história do outro, procurar valorizá-lo através do seu relato;

**c) Guardião do tempo**

- Solicitar ao contador para concluir seu relato, quando estiver faltando 2 minutos;
- Ser sensível quando a pessoa estiver emocionada e tiver dificuldade de continuar sua história.

**IMPORTANTE:** Caso alguém se negue a compartilhar sua história, não tentar obrigá-lo, mas solicitar que pelo menos participe como ouvinte.

**Dicas sobre o que compartilhar:**

- ✓ Onde nasceu;
- ✓ Onde e com quem mora;
- ✓ Como é o seu relacionamento com seus pais e seus irmãos;
- ✓ Como foi sua infância?
- ✓ O que você mais gosta de fazer nas horas vagas?
- ✓ Conte fatos marcantes da sua história: alegres ou tristes.
- ✓ O que você mais gosta na escola e o que menos gosta.
- ✓ Que carreira profissional pretende seguir?
- ✓ Sonhos para o futuro;
- ✓ Pessoa a quem é grato na vida e gostaria de homenagear.

**ETAPA 2 – COMPARTILHAMENTO DE HISTÓRIAS DE VIDA**

**a) Contação da história do facilitador [10 minutos]**

- ✓ É muito importante que o facilitador possa contar um pouco da sua história para os estudantes, assim eles ficarão mais à vontade para participar da atividade e seguirão o modelo de narração do facilitador.

**b) Contação da História de Vida nos Trios [30 - 40 minutos]**

- ✓ Nesta etapa, o facilitador deverá solicitar aos participantes que dividam as funções entre si para dar início a contação das histórias de vida.
- ✓ Cada participante tem até 10 minutos para contar sua história.
- ✓ Enquanto uma pessoa conta a sua história (contador), o colega da sua direita marca o tempo (guardião do tempo) e o da esquerda anota os principais fatos da história contada (relator).
- ✓ A cada dez minutos, os participantes trocam de função.
- ✓ Encerrada a contação, pedir aos participantes para se prepararem para resumir os pontos da história de vida do colega para contar no grupão em até 1 minuto, (o fato mais importante e a pessoa a quem ele (a) é grato (a)).

**c) Compartilhamento de histórias no grupo maior [25 - 30 minutos]**

- ✓ Solicitar aos participantes que se preparem para apresentar a história do colega em 01 minuto;
- ✓ Formar um círculo com todos os participantes;
- ✓ Combinar um sinal com os participantes para avisá-los sobre o término do tempo (15 segundos antes) para que possam ir concluindo a fala. Sugestões: levantar o braço, levantar uma plaquinha, acenar etc. Não aconselhamos que o facilitador escolha sinais barulhentos, pois atrapalha o relato.
- ✓ Lembrá-los de que deverão dizer: **o fato mais importante que ouviu e a pessoa a quem ele/ela é grato (a)**.
- ✓ Cada relator deve ter sensibilidade para dar ênfase aos fatos que o autor da história deu quando a contou.
- ✓ Deve pedir para que todos fiquem atentos às histórias que serão contadas.

Obs: Caso o número de estudantes seja muito grande (40 – 45) é aconselhável, para diminuir o tempo desta etapa, dividir a turma em dois grupos grandes. No caso de haver 15 equipes, dividir em dois grupos, um contendo 7 trios e o outro 8 trios. Contudo, também será necessário haver mais de um facilitador para orientar a atividade no segundo grupo.

### ETAPA 3 - CONCLUSÃO

#### 4. FECHAMENTO DA VIVENCIA

10 - 15 min

O facilitador deverá encerrar a oficina refletindo com os participantes sobre a importância do compartilhar histórias de vida e avaliar como se sentiram no processo, podem-se utilizar as perguntas abaixo:

- ✓ Você acha que seu colega resumiu bem a sua história? Você se sentiu contemplado?
- ✓ Quando você estava contando sua história, você sentiu que o seu grupo valorizou o momento, prestou atenção, demonstrou interesse?
- ✓ Como você se sentiu contando a história do outro?
- ✓ Como você se sentiu com o outro contando sua história?
- ✓ Após a oficina, houve alguma modificação da primeira impressão que você teve de algum dos componentes de seu grupo?

### Apêndice B – PLANO DE AULA Estrutura e formação das palavras - 3º e 4º encontros

PROFESSORA		DISCIPLINA		
Waldiana Feitosa		Língua Portuguesa		
DATA	AULA Nº	TEMPO PREVISTO	TURMA	SÉRIE
	03	150 min.	Todas	9º ano

#### 1 - CONTEÚDO:

Gênero textual: Romance MARCELO MARTELO MARMELO

#### 2 - OBJETIVOS:

##### Objetivos acadêmicos

- 1- Compreender a estrutura do discurso direto e interpretar as informações contidas no texto narrativo.
- 2- Estimular a prática da leitura significativa, coletiva e prazerosa.
- 3- Compreender quais são os elementos constituintes da palavra (elementos mórficos).
- 4- Identificar como as palavras são formadas e como isso afeta a dinâmica da língua.
- 5- Observar a intertextualidade entre os materiais lidos.

##### Objetivos extra acadêmicos

- 6- Preocupar-se em incentivar todos da célula a participar da atividade.
- 7- Garantir que todos tenham a oportunidade de contribuir oralmente com as suas ideias.

#### 3 - EXPOSIÇÃO INICIAL:

1ª AULA

A exposição do conteúdo abordará os seguintes aspectos:

- 1- Objetivos da aula;
- 2- Apresentação do áudio CUIDADO COM A CUCA em ritmo de funk;
- 3- Apresentação de quem foram Monteiro Lobato/ Ruth Rocha e suas contribuições na

formação literária de crianças e adolescentes no passado até hoje.

- 4- Sensibilização para participações orais sobre relato de vida e medos da infância ou da atual fase;
- 5- Explicar as tarefas individuais e a meta coletiva.
- 6- Explicar que haverá uma breve avaliação individual ao final da aula. Lembrá-los de que a sua meta individual é acertar 4 dos 7 itens objetivos, a meta cooperativa do grupo é que todos acertem a meta individual.

**Tempo: 25 min.**

#### 4 - DIVISÃO DE GRUPOS:

A turma será dividida em trios. Pode-se utilizar uma das seguintes estratégias para a divisão heterogênea dos estudantes:

Dividi-los de acordo com a ordem de chamada na frequência. **Tempo: 10 min.**

#### 4.1 Desempenho dos interlocutores numa interação grupal

Saber qual variedade linguística usar nas diferentes situações comunicativas, orientar o aluno quanto ao domínio consciente da norma culta.

#### 5 - CONTRATO DE COOPERAÇÃO e DIVISÃO DE FUNÇÕES:

- ✓ Solicitar aos estudantes que reflitam e acordem sobre que atitudes são necessárias para um bom desempenho do grupo nas atividades.
- ✓ Entregar inicialmente uma sugestão de contrato – um por equipe.

#### Contrato de cooperação

##### *Para o bom desempenho do trabalho:*

1. Todos devem se esforçar para fazer a sua tarefa individual.
2. Todos devem se esforçar para explicar a sua parte para o grupo da melhor maneira que puder.
3. Quando cada um terminar de explicar sua parte, deve escolher um colega do grupo para falar sobre o que entendeu da explicação.
4. Todos devem contribuir para as respostas da meta coletiva.

##### *Para um bom relacionamento entre os participantes:*

1. Ouvir atentamente quando o colega estiver falando.
2. Se precisar discordar da ideia do colega, não criticar a pessoa, mas falar com respeito e assertividade.
3. Evitar brincadeiras enquanto o outro estiver explicando.
4. Tratar os colegas assim como você gostaria de ser tratado.

- ✓ Solicitar que os estudantes dividam entre si as seguintes funções: **coordenador (a), relator (a) e guardião do silêncio.** (Explicação prévia de cada função). **Tempo: 15 min.**

#### 6 - TAREFA INDIVIDUAL:

#### 2ª AULA

Entregar uma tarefa individual para cada estudante da célula a fim de estimular a **reponsabilidade individual** e a **interdependência de tarefas** **Tempo: 15 min.**

## TAREFA INDIVIDUAL

**Objetivo 1** - Estimular a prática da leitura significativa, prazerosa e coletiva.

**ESTUDANTE 1** – LEITURA DO TEXTO “MARCELO, MARTELO, MARMELO de Ruth Rocha” – (PÁGS. 1 a 6).

Resolver as questões **01 e 03**

- ❖ A partir das questões respondidas, prepare-se para relatar uma sinopse da narrativa aos seus colegas. Em seguida, escolha uma pessoa do grupo para dizer com suas próprias palavras o que entendeu da sua explicação.

**Objetivo 2 e 3** - Compreender e interpretar as informações contidas no texto narrativo.

**Compreender quais são os elementos constituintes da palavra (elementos mórficos).**

**ESTUDANTE 2** – LEITURA DO TEXTO “MARCELO, MARTELO, MARMELO de Ruth Rocha” -

(PÁGS.7 a11). Resolver as questões **02 e 05**

- ❖ A partir das questões respondidas, prepare-se para escrever em uma cartolina o trecho de discurso direto a ser lido para a turma. Em seguida, escolha uma pessoa do grupo para dizer quais e quantas palavras cognatas foram formadas.

**Objetivo 3** - Identificar como as palavras são formadas e como isso afeta a dinâmica da língua.

**ESTUDANTE 3** LEITURA DO TEXTO “MARCELO, MARTELO, MARMELO de Ruth Rocha”(PÁGS. 12 a 16)

Resolver as questões **01 e 04**

- ❖ A partir das questões respondidas, prepare-se para explicar aos seus colegas o que é uma radical e como o surgimento das palavras e a socialização delas afeta no desenvolvimento da linguagem.

**Objetivos 1 e 4** - Estimular a prática da leitura significativa, prazerosa e coletiva.

Identificar como as palavras são formadas e como isso afeta a dinâmica da língua.

**ESTUDANTE 4** – LEITURA DO TEXTO “MARCELO, MARTELO, MARMELO de Ruth Rocha” –

A partir das questões respondidas, prepare-se para relatar uma sinopse da narrativa aos seus colegas. Em seguida, escolha uma pessoa do grupo para dizer com suas próprias palavras o que entendeu da sua explicação.

**Objetivo 3** - Identificar como as palavras são formadas e como isso afeta a dinâmica da língua.

**ESTUDANTE 5** – Pesquise no dicionário o que é neologismo e a partir da obra “MARCELO, MARTELO, MARMELO de Ruth Rocha” . Resolver as questões **01 e 05**

- ❖ A partir das questões respondidas, prepare-se para relatar uma sinopse da narrativa aos seus colegas. Em seguida, escolha uma pessoa do grupo para explicar o que é um neologismo.

Tempo: 20 min para leitura e resolução da tarefa.

### 7 - COMPARTILHAMENTO EM GRUPO:

Entregar para cada grupo o instrumental da Meta Coletiva e recebê-la ao final da aula.  
(Em Anexo) Tempo: 10 min.

### 9 - FECHAMENTO DA AULA: *Especifique o fechamento da aula, conclusões das tarefas, resoluções exercícios.*

Neste momento será realizado o fechamento da aula, com foco na resolução das questões da meta coletiva, retirando também as possíveis dúvidas que tenham restado. Convidam-se os relatores das células para dizer as respostas da meta. Podem-se ser feitas outras perguntas reflexivas e comentários acerca da intertextualidade das narrativas de Monteiro Lobato e Ruth Rocha. **Tempo total: 10 min.**

**10 - AVALIAÇÃO INDIVIDUAL:** *Diga como será essa avaliação, ela garante a responsabilidade individual e a interdependência de recompensas. Faça questões simples, fácil de apresentar o resultado.*

**3ª AULA**

- ✓ Entregar para cada estudante o instrumental contendo a avaliação individual. Pode-se ainda projetar no quadro a questão ou ler cada item para a sala e receber apenas o gabarito com as respostas. **(Em Anexo)**
- ✓ A avaliação individual estimula a responsabilidade individual.
- ✓ Ao final da avaliação, entregar o gabarito para os estudantes.
- ✓ Verificar as equipes que conseguiram atingir a meta cooperativa e pedir que celebrem o resultado.

**Tempo: 10 min.**

**10 - PROCESSAMENTO DE GRUPO DA CÉLULA:** *É o momento dos estudantes refletirem sobre o trabalho na célula de aprendizagem. Como foi o trabalho e o que pode levar de bom para o próximo encontro.*

Incentivar os estudantes a realizar o processamento de grupo, a partir de algumas questões reflexivas, como:

O grupo conseguiu que todos atingissem sua meta individual?

Os tópicos do contrato de cooperação foram respeitados pelo grupo?

Alguém não se sentiu aceito ou contemplado pelo grupo?

Alguém achou que poderia ter contribuído melhor para a realização das atividades?

**Tempo: 05 min.**

**14 - REFERÊNCIA:** ROCHA, RUTH; MARCELO, MARMELO, MARTELO

**15 - ANEXOS: ATIVIDADE DE META COLETIVA**

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ALUNOS E RESPECTIVOS NÚMEROS DE CHAMADA: \_\_\_\_\_

### QUESTÃO 1

LEIA COM ATENÇÃO E SILÊNCIO O CAPÍTULO E O RESUMO DO SEU ENREDO.

### QUESTÃO 2

ELABORE UM PEQUENO DIÁLOGO, NO QUAL AS PERSONAGENS EXPLICAM COMO AS PALAVRAS SÃO FORMADAS. OBSERVE A PRESENÇA DE PARÁGRAFO, TRAVESSÃO ETC.

**QUESTÃO 3**

ASSIM COMO A PALAVRA PEDRA POSSUI MUITAS PALAVRAS COGNATAS DERIVADAS (PEDRARIA, PEDRADA, PEDREIRA, PEDREGULHO, PEDRÃO, PEDRINHA, PEDRISCO, PEDREIRO... )

ESCOLHA UMA PALAVRA E A PARTIR DELA CRIE O MÁXIMO DE DERIVADAS. QUANTAS PALAVRAS COGNATAS VOCÊ CONSEGUIRÁ FORMAR?

OBS: NEOLOGISMOS PALAVRAS NOVAS (NÃO OFICIALMENTE SOCIALIZADAS) NÃO SERÃO ACEITAS.

**QUESTÃO 4**

O SENTIDO BASE DA PALAVRA ESTÁ NA RAIZ, OU SEJA, NO RADICAL. ACRESCENTA-SE A ESSE OUTRAS ESTRUTURAS QUE ORIGINARÃO OUTRAS PALAVRAS. RETIRE O RADICAL DAS PALAVRAS ABAIXO:

1. MEXEDORZINHO: 2. MARMELADA: 3. CAVALEIRO: 4. TRANSFORMAÇÃO:

**QUESTÃO 5**

*NEOLOGISMO É O SURGIMENTO DE UM NOVO VOCÁBULO NA LÍNGUA, DE MODO QUE ESSA PALAVRA PODE PERMANECER NO DOMÍNIO PESSOAL DO FALANTE CRIADOR OU PODE SER SOCIALIZADA, OU SEJA, INCORPORADA AO VOCABULÁRIO DE OUTRAS PESSOAS NA SOCIEDADE.*

IDENTIFIQUE UM NEOLOGISMO NO TEXTO E FAÇA A SEGMENTAÇÃO DE SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES (RADICAL / SUFIXO/ PREFIXO/ DESINÊNCIAS).

OBS: LEMBRE-SE DE QUE NEM TODOS OS ELEMENTOS CITADOS ACIMA ESTARÃO NA PALAVRA, COM EXCEÇÃO DO RADICAL.

**Apêndice C – Apresentação do turno de fala e Análise do discurso oral - 9º encontro**

**1**

**2**

## O QUE É CONVERSAÇÃO ?

É uma interação oral ou escrita entre os interlocutores por meio do uso da LÍNGUA.

## PARA QUE ESTUDAR A CONVERSAÇÃO ORAL ?



INTERLOCUTORES

AS CONVERSAÇÕES ORAIS DOS INTERLOCUTORES OCORREM EM CONTEXTOS DIVERSOS ATRAVÉS DOS TURNOS DE FALA



**LÍNGUA INFORMAL** caracteriza-se por conter expressões utilizadas de forma descontraída, sem preocupação de obedecer às normas gramaticais. Linguagem mais livre, menos organizada ou ainda planejada espontânea.

## ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM

CONTEXTO FORMAL - LÍNGUA FORMAL ? CONTEXTO INFORMAL - LÍNGUA INFORMAL



**LÍNGUA FORMAL** caracteriza-se por ser a linguagem que obedece aos padrões gramaticais. Linguagem mais organizada.

## O QUE SÃO OS TURNOS DE FALA ?

É o momento de fala no qual ocorre:

a troca dos falantes, conhecida por **passagem de turno**

- a tomada de fala, chamada de **assalto ao turno**
- a manutenção do discurso pelo falante, **sustentação da fala**

### Assalto de turno

- *Com deixa* – acontece durante hesitações, alongamentos, pausas pelo falante que possui o turno;
- *Sem deixa* – intervenções bruscas, provocando sobreposições de vozes, desistência do turno por um dos interlocutores que deixa que o outro o assuma.

**Sustentação da fala** – tentativa do falante de garantir a posse do turno. Recorre, para isso, aos marcadores discursivos, aos alongamentos, repetições e à elevação de voz.

## Apêndice C - Continuação

### 9º encontro - Análise da Coleta Inicial Grupal

- Professora Alguém pode exemplificar um caso de bullying ou definir ?
- Alunos [[ Tia... Bullying?
- Aluno 1 Eu posso falar ?
- Aluno 2 A Jennyffer
- Aluno3 Todo mundo !
- Aluno4 Todo mundo não porque :: eu não faço não.
- Aluno5 Nesse instante tu fez ( )
- Aluno4 A Samara também começa :
- Aluno6 Tia... a sobrelha dela é mais grossa.
- Alunos [[ Tia... Mentira...
- Professora Gente...
- Aluno No começo do ano... Mentira... eu só fiz isso porque você....
- Professora Gente...Ela tem a ....[[ Ela tem a palavra deixa a Samara falar.
- Aluno5 Tia... no começo...eu falava com ninguém...eu falava com quem eu conhecia e eu só explodia quando a pessoa começa a irritar muito e só porque o Jackson falou isso da sobrelha aí as pessoa se acha no direito de fazer o que faz?
- Aluno4 Ô... a bichi:nha:
- Professora O episódio ... [[ o episódio da sobrelha aconteceu uma vez?
- Alunos NÃO[[Não ... Todo dia... Quase todo dia

## CORPUS

## ANÁLISE DO DISCURSO CONVERSACIONAL

1. Ao observar o contexto comunicativo da interação é adequado o uso da LINGUAGEM FORMAL ou INFORMAL ?
2. A PASSAGEM DE TURNO ocorre de maneira tranquila ou conflituosa?
3. Se houve assalto ao turno de fala, esse ocorreu COM DEIXA ou SEM DEIXA?
4. Alguém tentou a SUSTENTAÇÃO DA FALA e de que maneira?
5. O princípio básico da conversação, que é a comunicabilidade por meio da participação e compreensão dos interlocutores, foi respeitado?
6. Ao final, essa interação foi proveitosa ou não quanto a uma comunicação satisfatória?

**Apêndice D – SITUAÇÕES DE CONFLITO COMUNS NAS ESCOLAS – 10º encontro****1. ESTUDANTES DESRESPEITOSOS À ORDEM NA FILA DO LANCHE**

Durante intervalo para o lanche, todas as turmas se dirigem para o pátio a fim de saciarem a fome ou darem uma pausa nas atividades de sala. Muitos alunos desesperados correm como se fosse receber um kit Mc`Donald. Os primeiros a chegar ainda guardam o lugar dos retardatários, quebrando a ordem de recebimento do lanche. Os últimos famintos, localizados no final da fila, resmungam baixo, reclamam alto, xingam, ou ainda empurram, enquanto um aglomerado de desesperados tumultuam no início da fila.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelos alunos insatisfeitos?
- c. Quais as possíveis causas desse conflito?
- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

**2. ESTUDANTES DESVALORIZADOS DEVIDO A CONVICÇÕES PESSOAIS**

Durante a troca de professores, alguns estudantes andam pela sala, outros correm para a porta, poucos fogem da sala para beber água ou conversar com qualquer aluno, também foragido de sala de aula. Enquanto isso um aluno permanece no seu lugar e pede desesperadamente as respostas da tarefa de casa, não realizada devido a esquecimento ou descaso, a ser cobrada pelo professor que está prestes a entrar e a olhar revoltadamente para os rostos dos esquecidos da tarefa. O aluno, que já havia aberto o caderno e estava preparado para ser o primeiro a lembrar ao professor o exercício, nega-se a dar seu caderno ao aluno desesperado e a partir daí começa a discussão.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelos alunos?
- c. Quais as possíveis causas desse conflito?
- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

**3. ESTUDANTES MENOSPREZADOS DEVIDO A SUPOSTA ANTIPATIA**

Em todas as aulas, um aluno apresenta aos professores informações como: nome de alunos ausentes, páginas de exercício de casa ou de classe a ser corrigidas, dúvidas sobre o conteúdo, a fim de auxiliar o professor quanto a um ensino produtivo. No entanto, muitos

alunos reprovam as práticas desse aluno e sempre debocham, maltratam e até intimidam-no causando um clima de discórdia na sala.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelos alunos agressores?
- c. Quais as possíveis causas desse conflito?
- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

#### 4. ESTUDANTES INTOLERANTES NA INCOMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES

Durante a aula de Biologia, o professor Darwin iniciou o conteúdo fazendo uma exposição dialogada com a turma. Era sexta-feira, à tarde, e o professor já estava naturalmente cansado devido ao esforço da semana. Após iniciar a aula de forma descontraída fazendo algumas brincadeiras e dinâmicas, ele pediu que todos prestassem atenção na exposição, pois esse conteúdo era muito importante e estaria sendo cobrado em prova. Após iniciar a exposição e decorridos cerca de 5 minutos, alguns alunos, do lado esquerdo da sala, começaram a conversar.

O professor Darwin inicialmente tentou ignorar a conversa paralela e prosseguir com a aula, mas com o aumento do ruído ficou inviável. Ele, então, parou a exposição e chamou à atenção dos alunos, o chamado obteve êxito e o silêncio reinou por aproximadamente 2 minutos, até que o mesmo grupo reiniciou a conversa. Para piorar a situação, outro grupo, mais ao fundo da sala, também começou a conversar paralelamente. Pela segunda vez, o professor parou a exposição do conteúdo e chamou novamente atenção dos estudantes, contudo a cena se repetiu. Os estudantes paravam de conversar por alguns instantes, mas logo em seguida, continuavam a atrapalhar a aula com conversas, brincadeiras e risadas. Isso causava a dispersão da turma e a incompreensão da matéria pelos outros alunos, que mesmo atentos ao ensino do professor, não conseguiam entender devidamente a explicação nem a resolução dos exercícios.

Finalmente, diante da impossibilidade de continuar a expor o conteúdo, o professor resolveu fechar o livro e chamou a atenção de um dos estudantes que estava conversando desde o início. O estudante, por sua vez, não gostou de ser repreendido em público e revidou grosseiramente ao professor.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelos alunos agressores?
- c. Quais as possíveis causas desse conflito ?

- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

### 5. ESTUDANTES DESRESPEITOSOS DIANTE DA DISCORDÂNCIA DE IDEIAS

Durante a aula de Matemática, a professora Maria havia passado uma atividade em classe. Juninho, um aluno de Maria, há algumas semanas, passou a usar celular durante as aulas dela e a promover algazarra dentro da sala de aula ao mostrar postagens pessoais do facebook e de outras redes sociais. Quando a professora estava fora de sala, Juninho não perdia a oportunidade de espalhar as novidades quentíssimas coletadas online, e às vezes assim fazia até depois de ter sido chamado atenção por Maria. Após excessivas reclamações da professora quanto ao uso do celular em sala, um dia ela resolveu dar um basta na situação, então ela o repreendeu por seu mau comportamento. No entanto, o aluno retrucou alegando que estava fazendo isso porque o celular era dele e disse para a professora ensinar a matéria, já que essa era a obrigação dela. Maria solicitou ao aluno que pusesse o celular sobre a mesa dela, pois esse seria levado à coordenação, no entanto o aluno não a atendeu e insistia numa discussão. Irritada, a professora pediu para que ele se retirasse de sala, no entanto ele se negou e a partir daí o problema só aumentou.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelo aluno Juninho?
- c. Quais as possíveis causas desse conflito?
- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

### 6. ESTUDANTES OFENSIVOS MEDIANTE INTERESSES AFETIVOS

Durante a troca de professores, alguns estudantes correm para a porta, enquanto outros fogem da sala para beber água ou conversar com qualquer aluno, também foragido de sala de aula. De repente alunos de salas vizinhas começam a discutir exaltadamente sobre o mútuo interesse de duas alunas pelo mesmo garoto, o qual estava em outro corredor e nada sabia do ocorrido. Cada aluna, envolvida no triângulo amoroso, estudava em salas distintas, mas vizinhas e a participação de outros alunos em defesa das amigas ocasionava gritos, xingamentos e até ameaças. O professor de cada sala chegou tentando acalmar os ânimos, que ao final das aulas se exaltaram violentamente entre as alunas já na calçada, fora da escola.

Baseado no texto e nas suas vivências, responda:

- a. Compartilhe com os demais alunos o conteúdo da situação conflito lida pelo seu grupo, no entanto não se prenda ao texto escrito, fale espontaneamente usando a língua formal.
- b. Quais as possíveis expressões mencionadas pelos alunos?

- c. Quais as possíveis causas desse conflito?
- d. Quais as possíveis consequências que esse conflito traz para o desenvolvimento dos alunos e para o relacionamento entre eles?
- e. Se fosse você, de que maneira lidaria com esse conflito de forma verbalmente positiva e polida?

### **Apêndice E - Ostentação e Violência entre os jovens**

#### **ATIVIDADE -8º encontro**

**Meta Individual:** Escuta de música “ É classe A” (ANEXO A) + conversação e resolução das perguntas.

**Meta Coletiva:** Resolução oral de exercícios - ANEXO B

#### **GRUPO 1**

Que sentido a expressão “TOP DO MOMENTO” revela no trecho da música?  
Responda oralmente.

#### **GRUPO 2**

Caracterize a situação de ostentação enfatizada no trecho da música? Responda oralmente.

#### **GRUPO 3**

Observe o trecho da música e apresente hipótese(s) que justifique o título “Tá bombando”?  
Responda oralmente.

#### **GRUPO 4**

O que a expressão “CLASSE A” significa no trecho da música? Responda oralmente.

#### **GRUPO 5**

Explique o que a ideia “ruim de aturar” significa no trecho da música? Responda oralmente.

#### **GRUPO 6**

Quais valores são difundidos no “funk ostentação” no trechos das músicas? Responda oralmente.

## ANEXO A

É classe A é classe A (2x)  
 Quando o bonde passa nas pista  
 Geral tá ligado que é ruim de aturar.  
 É classe a é classe a  
 Nós tem carro tem moto e dinheiro  
 É classe a, é classe a  
 Quando o bonde passa nas pista  
 Geral tá ligado que é ruim de aturar.  
 Nós tem carro tem moto e dinheiro.

Tô partindo pro baile, sempre no mó style  
 De camisa da armani pesado de oakley com o  
 Tênis da nike no pulso logo um breitling  
 Cordão 18kl vou forga de Veloster de bmw  
 Golf sportline vem gata cola na grade no pião  
 Tamo de kawasaki é o bonde dos malote fecha os  
 Camarote que é os donos da night é tipo celebridade  
 Isso é vida de majestade  
 Se a fiel tá atacando nós leva as amante pra forga no baile,  
 Com nós é Sem massagem nós tem tudo que atrai as mulher  
 Nós tem carro tem moto também tem dinheiro e  
 Tudo o que elas quer, vem comigo que é vida esse  
 É o bonde dos pica porra é nós que tá. o bonde é  
 Classe a nós vem pra forga deixa nós passar

## É classe A

BackDio e BioG3

É classe a, é classe a (2x)  
 Quando o bonde passa  
 nas pista  
 Geral tá ligado que é  
 ruim de aturar.

É classe a, é classe a (2x)  
 Nós tem carro tem moto  
 e dinheiro.

É classe a, é classe a (2x)  
 Quando o bonde passa  
 nas pista  
 Geral tá ligado que é  
 ruim de aturar.

É classe a, é classe a (2x)  
 Nós tem carro tem moto  
 e dinheiro.  
 Aqui nós faz as piranha  
 gamar



Fonte: CEREJA, R.; COCHAR, T. Português Linguagens 9ºano (2014) **Anexos B e E**  
**ATIVIDADE ANEXO B - 5º encontro**

**Meta Individual:** leitura e síntese oral compartilhada do texto A CRUELDADE DOS JOVENS p.130

**Meta Coletiva:** Exercício página 146 – resolução oral de exercícios.

## ANEXO B – TEXTO A CRUELDADE DOS JOVENS E ATIVIDADE

## CAPÍTULO

## O brilho do consumo

## 1

*Aquela adolescente adoraria ter uma bolsinha da Victor Hugo... O rapaz adoraria ter uma camiseta e uma bermuda descoladas da Oakley, que viu no shopping. A turma toda está usando roupas de marca... Mas o que fazer se o dinheiro mal dá pro cinema?*

## A crueldade dos jovens

Conheci uma mulher cujo filho de 14 anos queria um par de tênis de marca. Separada, ganhava pouquíssimo como vendedora. Dia e noite o garoto a atormentava com a exigência. Acrescentou mais horas à sua carga horária para comprar os tênis. Exausta, ela presenteou o filho. Ganhou um beijo e outro pedido: agora ele queria uma camiseta 'da hora'. E dali a alguns dias a mãe estava abrindo um crediário! Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo. Uma garota quase enlouqueceu a mãe por causa de um celular cor-de-rosa. Um rapaz queria um MP3. Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães com frequência não conseguem resistir. Em parte, por desejarem contemplar o sorriso no rosto dos filhos.

Uma senhora sempre diz:

— Quero que minha menina tenha o que eu não tive.

Pode ser. Mas isso não significa satisfazer todas as vontades! Muita gente é praticamente chantageada pelos filhos. A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa. Uma vez ouvi uma jovem gritar para o pai:

— Você é um fracassado!

Já conheci uma garota cujo pai se endividou porque ela insistiu em ir à Disney. Os juros rolaram e, dois anos depois, ele vendeu a casa para comprar outra menor e quitar o empréstimo. Outro economizou centavos porque a menina quis fazer plástica. Conselhos não adiantaram:

— Você é muito nova para colocar implante de silicone.



Ficava uma fúria. Queria ser atriz e, segundo afirmava, não teria chance alguma sem a intervenção. (Não conseguiu. Hoje trabalha como vendedora em uma loja.)

Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico. É óbvio que o jovem tem o direito de pedir. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família. Recentemente, assisti a uma situação muito difícil. Mãe solteira, uma doméstica conseguiu juntar, ao longo dos anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo.

— Vou sair do aluguel! — comemorou.

A filha, 16 anos, no 2º grau, recusou-se:

— Quero um quarto só para mim!

Não houve quem a convencesse. A mãe não conseguiu enfrentar a situação. Continuam no aluguel. O valor dos apartamentos subiu e agora o que ela tem não é suficiente para comprar mais nada.

Muitas vezes, os filhos da classe média estudam em colégio particular ao lado de herdeiros de grandes fortunas. Passam a desejar os relógios, as roupas, o modo de vida dos amigos milionários.

— De repente a minha filha quer tudo o que os coleguinhas têm! Até bolsa de grife.

Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis. A única solução é a sinceridade. E deixar claro que ninguém é melhor por ter mais grana, o celular de último tipo, o último lançamento no mundo da informática. Pode ser doloroso no início. Também é importante não criar uma pessoa invejosa, que sofre por não ter o que os outros têm. Mas uma família pode se desestabilizar quando os pais se tornam reféns do pequeno tirano. A única saída para certas situações é o afeto. E, quando o adolescente está se transformando em uma fera, talvez seja a hora de mostrar que nenhum objeto de consumo substitui uma conversa olho no olho e um abraço amoroso.

(Walcyr Carrasco. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/materia/a-crueldade-dos-jovens>. Acesso em: 28/5/2014.)



Fonte: CEREJA, R.; COCHAR, T. Português Linguagens 9ºano (2014)

## COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto discute o desejo dos adolescentes de consumirem determinados produtos.
  - a) Que tipo de problema esse desejo traz para as famílias?
  - b) Deduza: Em que classes ou grupos sociais esse problema ocorre com maior frequência?
  - c) Segundo o ponto de vista do narrador, como os pais se portam nessas situações: eles resistem ou cedem?



2. Releia este trecho:

"Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico."

- a) De que tipo são, predominantemente, esses pedidos?
  - b) Levante hipóteses: Por que os adolescentes desejam tanto bens de consumo desse tipo?
  - c) Você acha que há, nesses desejos dos adolescentes, uma atitude consumista? Por quê?
3. Sobre a pressão que os adolescentes fazem sobre os pais, responda:
    - a) Por que os pais se submetem à pressão de seus filhos, mesmo quando não têm condições?
    - b) Que consequências negativas podem ocorrer para a família, quando os pais cedem sem ter condição para isso?
  4. Sem condições, os pais se veem diante de duas opções: fazer sacrifícios e ceder aos pedidos dos filhos, ou não ceder.
    - a) Que riscos há em ceder?
    - b) E que riscos há em não ceder?
  5. Já no final do texto, o narrador diz: "Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis".
    - a) Explique essa afirmação.
    - b) Para o narrador, qual é a saída diante do impasse?
  5. O texto intitula-se "A crueldade dos jovens".
    - a) Por que o autor vê os jovens como cruéis?
    - b) E você, o que acha? Acha que os jovens são cruéis com os seus pais?

**132**

Fonte: CEREJA, R.; COCHAR, T. Português Linguagens 9ºano (2014)

**ANEXO C – Atividade escuta de depoimentos - 6º encontro**

**ATIVIDADE**

**Meta Individual:** Escuta de depoimentos de jovens sobre bullying + conversação a partir de divisão de discursos assistidos em vídeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>

<https://www.youtube.com/watch?v=M6EQh7WeVHI&t=22s>

<https://www.youtube.com/watch?v=gwqiVAU1rG0>

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_8I0PPBeNVQ&list=PLTxOVINRgEtW5oyQ5vZA\\_1yc7LfhHC1cn](https://www.youtube.com/watch?v=_8I0PPBeNVQ&list=PLTxOVINRgEtW5oyQ5vZA_1yc7LfhHC1cn) **Fonte: Youtube**

**Meta Coletiva:** Relato da opinião do grupo sobre como combater a prática de “bullying”.

**ANEXO D – Atividade escuta de discurso em peça teatral - 7º encontro****ATIVIDADE**

**Meta Individual:** Visualização de peça teatral O ASSALTO GRAMATICAL e caracterização dos personagens pela análise vocabular (registros formais e informais).

<https://www.youtube.com/watch?v=I9LBh2b6WkA> **Fonte: Youtube**

**Meta Coletiva:** Fazer listagem de vocábulos formais e informais comuns no dia a dia na escola.

**ANEXO E – ATIVIDADE OSTENTAÇÃO E VIOLÊNCIA**

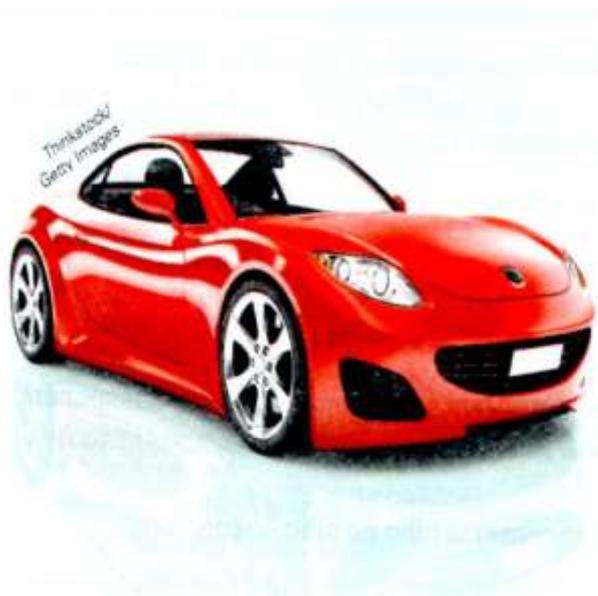
**Cruzando linguagens**

O desejo de consumir roupas de marca, celulares sofisticados, bonés importados, etc. tornou-se a bandeira do chamado “funk ostentação”. Leia as seguintes letras de funk.

Vida é ter um Hyundai e um Hornet  
10 mil pra gastar, Rolex e Juliet  
Melhores kits, vários investimentos  
Ai, como é bom ser top do momento.  
(MC Danado, “Top do momento”)

Tá pa-ta-pa tá patrão, tá pa-ta-pa tá patrão  
Tênis Nike Shox, bermuda da Oakley,  
camisa da Oakley, olha a situação. [...]  
(MC Guimê, “Tá patrão”)



Thinkstock/Getty Images

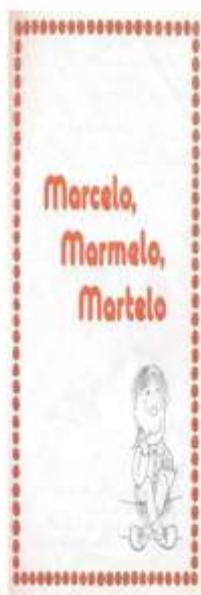
Cada dia é um baile, cada  
baile é um kit novo  
Cada kit é uma lupa, e cada  
lupa um cordão de ouro.  
(MC Samuka e Nego, "Tá bombando")

É classe A, é classe A  
Quando o bonde passa nas pistas geral  
tá ligado que é ruim de aturar  
É classe A, é classe A  
Nós tem carro, tem moto e dinheiro.  
(BackDio e BioG3, "É classe A")

(*Época*, 8/9/2012)

1. O que as letras de *funk* lidas têm em comum?
2. Considerando que o *funk* é um gênero musical de grande popularidade nas favelas e na periferia, discuta: Até que ponto o conteúdo da canção é compatível com o perfil social dos consumidores desse gênero musical?
3. Em uma das letras, verifica-se o emprego de uma linguagem que foge à norma-padrão.
  - a) Comprove essa afirmação com um exemplo do texto.
  - b) O emprego dessa variedade linguística é intencional ou ocasional? Por quê?
4. Compare o texto "A crueldade dos jovens", de Walcyr Carrasco, com as letras das canções.
  - a) O que há em comum entre os valores dos adolescentes retratados na crônica e os valores veiculados nessas canções?
  - b) Que diferença há entre os textos quanto à visão sobre o consumismo?

## ANEXO F – TEXTO MARCELO, MARTELO, MARMELO



Marcelo vive fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai, por que é que a chapa cai?
  - Mamãe, por que é que o mar não derrama?
  - Vivô, por que é que o cachorro tem quatro pernas?
- As pessoas grandes às vezes respondiam.  
 Às vezes, não sabiam como responder.  
 — Ah, Marcelo, sei lá...



Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo faz o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- Papai, por que é que mesa chama mesa?
- Ah, Marcelo, vem do latim.
- Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
- Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- E por que é que esse tal de latim não batem na minha nome de cadeira, na cadeira nome de panela, e na panela nome de bacalhau?
- Ah, meu Deus, este menino me deixa louco!



Dai a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:  
 — Sobe, papai, eu acho que o tal de latim batem nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?



- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
  - Lembra, sim, mas... e bola?
  - Bola também é redonda, não é?
  - Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...
- O pai de Marcelo ficou atupalhado.



E Marcelo continuou pensando:

"Pai, é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bola nem sempre é redonda. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bolo? E belo? E bala? Eu acho que às vezes deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E transaieiro? Devia chamar cabocreira, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim".



Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamã, quer me passar o mesedor?
- Mesedor? Que é isso?
- Mesadorrinho, de mexer café.
- Ah... colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o saco de vaca?
- Que é isso, menino?
- Saco de vaca, era! Que está no saco-da-vaqueira.
- Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?



O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

- Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...
- Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?



- Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa mais feia!
- Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

- Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia:

— Bom solário pra todos...

O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando:

— Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuídor ficou danado.



A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada. Conversou com o pai:

— Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

— Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Conta de criança...



Mas estava custando a passar... Quando visitava visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo:

— Bom solário, bom luarão... — que era como ele chamava o dia e a noite.

E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas.



Até que um dia...  
 O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latido.  
 E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!



Marcelo entrou em casa correndo:  
 — Papai, papai, embrasou a moradeira do Latido!  
 — O quê, menino? Não estou entendendo nada!  
 — A moradeira, papai, embrasou...  
 — Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!  
 — Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!  
 Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...



Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.  
 A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.  
 O Godofredo ganhava baixinho...  
 E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:  
 — Gente grande não entende nada de nada, mesmo!



Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.  
 E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.  
 E o pai do Marcelo falou:  
 — Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latido.  
 E a mãe do Marcelo disse:  
 — É sim! Toda branquinha, com a entrada na frente e um cobrador bem vermelhinho...



E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.  
 O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.  
 E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...



Fonte: ROCHA, Ruth. (2011)

### ANEXO G - MARCADORES CONVERSACIONAIS



Fonte: Marcuschi (2001)