

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO PROFISSIONAL PROFLETRAS

SIMONE BAPTISTA SEGUINS DE OLIVEIRA

**O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE ARGUMENTAÇÃO
ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2023

Simone Baptista Seguins de Oliveira

**O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE ARGUMENTAÇÃO
ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Adriana Leitão Martins

RIO DE JANEIRO

2023

CIP - Catalogação na Publicação

B48t Baptista Seguins de Oliveira, Simone
 O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE
 ARGUMENTAÇÃO ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL / Simone
 Baptista Seguins de Oliveira. -- Rio de Janeiro,
 2023.
 91 f.

 Orientadora: Adriana Leitão Martins.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
 Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística
 Aplicada, 2023.

 1. Oralidade. 2. Persuasão. 3. Argumentação. 4.
 Teatro do Oprimido. 5. Pedagogia do Oprimido. I.
 Leitão Martins, Adriana, orient. II. Título.

Simone Baptista Seguins de Oliveira

**O TEATRO DO OPRIMIDO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE ARGUMENTAÇÃO
ORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do
PROFLETRAS, Faculdade de Letras,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovada em

Prof.^a. Dr.^a Adriana Leitão Martins

Prof^a Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – PROFLETRAS/UFRJ

Prof^a Doutora Adriana Tavares Mauricio Lessa – UFRRJ

DEDICATÓRIA

**Aos alunos da Rede
Municipal do Rio de Janeiro.**

AGRADECIMENTO

A Deus, a Deus e a Deus.

À minha mãe, Adélia Baptista, pelo incentivo a começar essa jornada no magistério que tanto amo.

Ao meu irmão e à minha cunhada, Sidnei Seguíns e Kátia Gomes, por serem um porto seguro no meu viver.

Ao meu “conge”, Márcio Flávio, o grande amor do dia a dia, meu ponto de apoio em mais um desafio.

Ao meu tio Vavá, Walter Martins, pelo exemplo na aquisição de conhecimento e pelo incentivo à minha trajetória.

À minha orientadora e cientista de referência, Adriana Leitão, que segurou a minha mão até o fim, apesar de minhas tantas impossibilidades e limitações. A sua orientação é um presente que nem sei como descrever.

A cada geração de alunos meus pela motivação para realizar.

Aos professores parceiros no dia a dia da escola pública.

A cada companheiro da turma 7 do PROFLETRAS, com eles o percurso foi leve e cheio de afeto.

Às professoras Ana Clélia, Ana Flávia e Adriana Lessa, inspirações acadêmicas fundamentais.

Às minhas amigas Cristiane Viana, Dulce Deorce, Miriam Sisnande, Patrícia Araújo, Verônica Viana e Tacila Moura pela força para concluir essa caminhada.

A todos os meus amigos, por fazerem parte de quem eu tenho me tornado.

RESUMO

OLIVEIRA, Simone Baptista Seguins de. **O Teatro do Oprimido na escola: práticas de argumentação oral no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudo tem como objetivo geral contribuir para a ampliação do repertório de práticas da oralidade de alunos do segundo segmento do ensino fundamental e como objetivos específicos (i) propor uma unidade didática centrada no Teatro do Oprimido, a qual possibilite a instauração de um espaço de trabalho para o exercício discursivo do diálogo oral argumentativo e (ii) otimizar essa unidade didática desenvolvida, a partir da apreciação crítica de quatro professores de Língua Portuguesa desse segmento de ensino. A justificativa para a escolha do trabalho com a oralidade foi a defasagem do processo de alfabetização de parte significativa desses alunos e a percepção de que muitos deles não são legitimados em seus pleitos orais na comunidade escolar. A princípio, foi revisto o tratamento da oralidade na BNCC e o método de trabalho com a modalidade oral da Língua Portuguesa em livros didáticos e apostilas da prefeitura do 6º ao 9º ano. A unidade didática desenvolvida foi organizada em quatro aulas. A estruturação dessa unidade ocorreu com o subsídio prestado pelo Teatro do Oprimido (Boal, 1975), na modalidade Teatro Fórum. Essa prática permite a identificação de argumentos apresentados em uma situação análoga à realidade, sob as características do diálogo persuasivo/argumentativo. Além disso, essa forma do fazer dialógico está engajada à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, gênese deste projeto.

Palavras-chave: oralidade; persuasão; argumentação; Teatro do Oprimido; Pedagogia do Oprimido.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Simone Baptista Seguins de. **The Theater of the Oppressed in elementary school: oral argumentation practices.** Rio de Janeiro, 2023. Dissertation (Professional Master in Languages – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This study aims to contribute to the expansion of the oral practices repertoire among second segment elementary school students. The specific objectives are (i) to propose a didactic unit centered on the Theatre of the Oppressed, enabling the establishment of a workspace for the discursive exercise of argumentative oral dialogue, and (ii) to optimize this developed didactic unit based on the critical assessment of four Portuguese language teachers in this educational segment. The justification for focusing on oral skills stems from a significant portion of these students experiencing a literacy gap, coupled with the perception that many of them lack legitimacy in their oral expressions within the school community. Initially, the treatment of orality in the BNCC and the approach to the oral modality of the Portuguese language in textbooks and workbooks from the 6th to the 9th grade of the municipal education system were reviewed. The developed didactic unit is structured across four lessons and draws on the Theatre of the Oppressed (Boal, 1975), specifically the Forum Theatre model, facilitating the identification of arguments in situations analogous to reality within the characteristics of persuasive/argumentative dialogue. Furthermore, this dialogical approach aligns with Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed, serving as the foundation for this project.

Keywords: orality, persuasion, argumentation, Theater of the Oppressed, Pedagogy of the Oppressed.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 –	Fatos históricos que impactaram o ensino da Língua Portuguesa	17
Quadro 2 –	Campos de atuação segundo a BNCC	21
Quadro 3 –	Tipos de diálogo	32

FIGURAS

Figura 1 –	Árvore do Teatro do Oprimido	39
------------	------------------------------------	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Rede de atuação dos docentes participantes da pesquisa.	47
Gráfico 2 –	Tempo de regência dos docentes participantes da pesquisa.	48
Gráfico 3 –	Turmas de atuação dos docentes participantes da pesquisa.	48
Gráfico 4 –	Conhecimento acerca do desenvolvimento da oralidade na BNCC pelos docentes participantes da pesquisa.	49
Gráfico 5 –	Importância do desenvolvimento da oralidade segundo os docentes participantes da pesquisa.	50
Gráfico 6 –	Frequência do desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.	51
Gráfico 7 –	Identificação de atividades de desenvolvimento da oralidade nos livros didáticos pelos docentes participantes da pesquisa.	53
Gráfico 8 –	Avaliação sobre a importância do planejamento de aulas para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.....	54
Gráfico 9 –	Reflexão sobre a própria prática educacional para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.	55

TABELA

Tabela 1 –	Formação na área da linguística pelos docentes participantes da pesquisa.....	49
Tabela 2 –	Escolha do material didático com base no enfoque conferido à oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.....	52
Tabela 3 –	Critérios adotados para a escolha de livros didáticos pelos docentes participantes da pesquisa.....	53
Tabela 4 –	Respostas completas na reflexão sobre a própria prática educacional para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa	55
Tabela 5 –	Dificuldade no trabalho com a oralidade apontada pelos docentes participantes da pesquisa	56

Tabela 6 –	Atividades voltadas para a oralidade desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa.....	57
Tabela 7 –	Percepção sobre o desenvolvimento de sua própria oralidade no percurso acadêmico pelos docentes participantes da pesquisa.....	57
Tabela 8 –	Percepção sobre a contribuição do desenvolvimento da oralidade dos alunos pelos docentes participantes da pesquisa.....	58
Tabela 9 –	Avaliação sobre o entendimento quanto às conduções da proposta.....	68
Tabela 10 –	Ações da proposta que podem ser postas em prática pelos docentes participantes da pesquisa.....	69
Tabela 11 –	Percepções sobre as adaptações necessárias na proposta.....	70
Tabela 12 –	Percepções dos docentes sobre os pontos considerados fortes na proposta.....	72
Tabela 13 –	Ideias fomentadas nos docentes a partir da proposta.....	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	12
1.2 OBJETIVOS.....	13
1.3 JUSTIFICATIVA	13
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	14
1.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
2. A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1 BNCC	19
2.2 LIVROS DIDÁTICOS	25
3. A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO ORAL E O TEATRO DO OPRIMIDO	29
3.1 ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA DO DISCURSO ORAL	29
3.2 PEDAGOGIA E O TEATRO DO OPRIMIDO	35
4. METODOLOGIA.....	41
4.1 UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA: CAMINHOS DE CRIAÇÃO	41
4.2 DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
4.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA APRECIÇÃO CRÍTICA FEITA PELOS PROFESSORES À UNIDADE DIDÁTICA.....	58
5. A UNIDADE DIDÁTICA DESENVOLVIDA E SUA APRECIÇÃO CRÍTICA	60
5.1 UNIDADE DIDÁTICA.....	60
5.2 PARECER SOBRE AS AVALIAÇÕES.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	82

ANEXO A – FORMULÁRIO DE SONDAAGEM	83
ANEXO B – UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA	85

1 INTRODUÇÃO

A prática da oralidade contínua, sistemática e como resposta imediata em situações reais no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais do Rio de Janeiro é um desafio tendo como parâmetro as orientações contidas nos documentos oficiais que regulamentam a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro: Lei Federal nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujas alterações são introduzidas na Lei nº 12.976; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Deliberação E/CME nº 37/2020, para a consolidação do Currículo Carioca da Educação, que define a estrutura do currículo pedagógico desta cidade.

Nesse cenário de diretrizes distanciadas das atividades para o ensino da língua materna em sala de aula, ao avançar nesta pesquisa, que prioriza estruturar o desenvolvimento da linguagem no âmbito da modalidade oral em equidade com o da modalidade escrita, foi necessária uma breve análise sobre como o assunto é tratado nos livros didáticos de Língua Portuguesa aplicados para as turmas dos anos finais na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

A mola propulsora ao esboço deste estudo, que vem contribuir para o desenvolvimento da prática oral dos alunos em âmbito geral, são turmas que, em 2022 e 2023, constituíram o segundo segmento do ensino fundamental de escolas públicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, cujos alunos foram submetidos, nos anos de 2020 e 2021, à mudança de metodologia de ensino em ocasião da pandemia, durante o primeiro ciclo do ensino fundamental, no percurso da alfabetização. Há, portanto, um grupo impactado por aquela conjuntura em diferentes anos do ensino fundamental com muitos estudantes sem os pilares do letramento, as habilidades solidificadas da decodificação e codificação da alfabetização.

Essa sequele foi o que, no decorrer deste trabalho, justificou a escolha pelo exercício prático do uso da linguagem oral pelos respectivos alunos. Assim, passaram a integrar o *corpus* da análise desta pesquisa o tratamento dado à linguagem oral e às atividades relacionadas a ela nas apostilas elaboradas nos últimos três anos pela prefeitura do Rio de Janeiro e utilizadas em concomitância ao livro didático durante as aulas para esse público.

A partir do levantamento dos conteúdos dos materiais didáticos quanto ao ensino de aspectos da linguagem oral, pôde-se constatar a ausência de atividades que incentivam a prática dessa modalidade linguística e, nas atividades propostas, a falta de diálogo com as diferentes

realizações orais trazidas por esses estudantes. Diante da referida lacuna, propõem-se aqui condições para o desenvolvimento de potencialidades na linguagem oral desses alunos de todo o segmento dos anos finais do ensino fundamental.

A constatação da necessidade de uma didática voltada para a oralidade com alunos do ensino fundamental partiu da observação de suas falas frequentes no contexto de sala de aula relacionadas a cobranças quanto à infraestrutura da escola que não eram legitimadas. Em outras palavras, seus pleitos feitos oralmente não eram acolhidos e validados por nós professores. Somase a essa circunstância a percepção de que a oralidade não era focalizada como uma modalidade central da linguagem a ser desenvolvida em contexto escolar a julgar pelos materiais didáticos indicados aos professores do ensino fundamental.

Nessa análise prévia dos materiais didáticos disponíveis aos professores, evidencia-se que não há uma equivalência do ensino entre as duas modalidades constitutivas da língua – oralidade e escrita – em sala de aula. Desse modo, os alunos, ao elaborarem seus argumentos em uma reclamação ainda que apenas por uma infraestrutura básica em seu ambiente escolar, não usufruem das estratégias dialógicas que poderiam ser exercitadas nas atividades escolares. Sendo assim, os estudantes não obtêm o alcance de suas demandas essenciais de estudar em um ambiente acolhedor propício à aprendizagem, quiçá de dialogar sobre a metodologia a qual estão submetidos.

O trabalho sistemático de desenvolvimento da prática da modalidade oral da linguagem parte do pressuposto de que há uma produção equivalente à textual nessa modalidade que pode e deve ser aprimorada em paralelo à escrita. Defendemos aqui que esse desenvolvimento pode ser aplicado pelos alunos em situações reais como as percebidas durante as reivindicações externadas por eles em seus contextos escolares e em outros muito além desses.

Escolhemos o diálogo persuasivo argumentativo como o recorte principal da oralidade a ser trabalhado nesta dissertação tendo em vista que, além de ter o papel de cumprir com um rito de interação e negociação com o interlocutor, é um recurso para conquistas ou até perdas com dignidade nesta sociedade em que a norma culta padrão da língua é a prestigiada e o ser é rotulado antes de falar. Consideramos ainda, que a fala tem a possibilidade de confirmar ou contradizer o que a pessoa representa ou estereotipa representar. No caso desses alunos, tendo em vista que a inconclusão do processo de alfabetização em função do advento da pandemia impede a sua articulada expressão na modalidade escrita, pensamos em condições que concorram para seu aprimoramento comunicativo na experiência da argumentação.

Não é pretensão neste trabalho o estudo dos mecanismos psíquicos para a emissão do discurso oral e sim o fomento ao desenvolvimento persuasivo argumentativo da oralidade, ainda no ensino fundamental, mesmo que leve em conta sua expressão facial e seus movimentos corporais como moderadores no segundo plano proposto pelo exercício teatral apreciado no capítulo três.

Acreditamos que é propício ao professor de Língua Portuguesa habilitar-se para trabalhar a modalidade linguística oral junto aos alunos, no contexto escolar, uma vez que a escola é um espaço ímpar para o reconhecimento e identificação dessas modalidades e está disponível, por sua natureza educativa e de socialização, para que haja a introdução do trabalho com o diálogo persuasivo argumentativo.

Por isso e para isso, nos reapropriamos de um teatro criado na década de 70, Teatro do Oprimido, não apenas como constituinte teórico na idealização de uma ação para essa diretriz básica, mas como autêntico sistematizador de circunstâncias verossímeis de operações linguísticas orais que envolvem a argumentação. E, para um paralelismo didático a cada encontro, foi agregada à proposta a metodologia aplicada às turmas de projetos no município do Rio de Janeiro, por meio do trabalho de equipes adotado nas turmas com programa de correção de fluxo: coordenação, socialização, síntese e avaliação que serão explicitados no decorrer deste escrito.

Enfim, por meio desta dissertação, tivemos por objetivo a construção de um material alternativo de uso dos professores no compromisso com o trabalho em sala de aula sincronizando as duas modalidades da linguagem em seu programa de ensino. O material a ser apresentado nesta dissertação buscará contribuir para o desenvolvimento de práticas do diálogo persuasivo argumentativo dos alunos.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A questão a seguir norteia a presente dissertação: “De que forma uma proposta voltada para o estabelecimento de uma estratégia pedagógica a ser implementada em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e da sensibilização dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental à adequação comunicativa na produção oral, conferindo-lhes maior autonomia para utilizarem a Língua Portuguesa em suas práticas cotidianas de argumentação oral no contexto escolar?”.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é contribuir para a ampliação do repertório de práticas da oralidade de alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

- i. estruturar uma unidade didática voltada a alunos do segundo segmento do ensino fundamental centrada no Teatro do Oprimido que permita a instauração de um espaço de trabalho com a prática discursiva do diálogo oral argumentativo; e
- ii. avaliar a unidade didática desenvolvida a partir da apreciação crítica de professores de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental.

1.3 JUSTIFICATIVA

Diante do lapso didático no rumo ao desenvolvimento da prática do diálogo argumentativo dos nossos alunos, há a necessidade de traçar uma trajetória alternativa para o ensino das modalidades oral e escrita da língua materna. Em especial, buscamos apresentar um cenário para um ensino da língua materna que considere a modalidade oral também legítima de ser desenvolvida para além do que tem sido a tradição: a modalidade escrita da língua nos livros didáticos e apostilas de apoio fornecidos aos professores de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro, pelo menos, nos últimos três anos.

O ponto a ser considerado primordial na proposta pedagógica elaborada nesta dissertação são as condições oferecidas aos professores de Língua Portuguesa para que o aluno possa elaborar e comunicar seus pensamentos de maneira oral, utilizando a língua materna em sua máxima potência. Ao experimentar os processos linguísticos oferecidos pela modalidade oral, o aluno tem a oportunidade de projetar uma conquista pessoal que antecede a conquista social e vitaliza, em curso, as funções essenciais da linguagem.

Os professores de Língua Portuguesa devem ser fomentados a suprirem essa demanda do exercício da habilidade da linguagem oral em sala de aula, tendo como princípio o estabelecimento de um discurso sobre a própria oralidade em sua trajetória, a fim de atingir a emancipação da oralidade do aluno. Nesse sentido, o que propomos é um trabalho de desenvolvimento das habilidades dialógicas argumentativas. Em outras palavras, defendemos a pertinência de elaboração de uma proposta pedagógica que contribua para o gerenciamento autônomo dos alunos

da própria linguagem em suas práticas orais argumentativas.

Justifica-se ainda o trabalho impulsionador da modalidade oral da linguagem com as falhas observadas no processo de alfabetização dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Tais falhas são derivadas do fato de muitos estudantes terem sido submetidos ao processo de alfabetização num contexto pandêmico de anos anteriores.

Com a minha vivência em sala de aula nessas turmas, ficou evidente que há um terreno fértil para a conjugação entre o que os alunos trazem em termos de suas experiências, necessidades e argumentos válidos, ainda que em bases falsas, e as práticas de desenvolvimento das habilidades orais desses alunos. Nesse sentido, justifica-se o aprimoramento de uma proposta pedagógica para aguçar a consciência dos alunos quanto à organização do discurso necessária ao serem relatores na realidade escolar na qual estão inseridos e nas demais situações fora desse cotidiano.

Por fim, acredita-se que, com o desenvolvimento da modalidade oral, o estudante autônomo produzirá textos diversos, nas diversas modalidades linguísticas, a fim de argumentar em defesa de suas ideias e demandas dentro e fora da sua unidade escolar.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O desenvolvimento dessa proposta foi pensado para uma prática didática baseada na comunicação oral, a qual todos os alunos, completamente alfabetizados ou não, teriam acesso. Para isso, restringiu-se o objeto de estudo à modalidade oral da língua, sob o ângulo do diálogo persuasivo argumentativo.

Buscou-se um referencial teórico que pautasse esses conceitos, o qual subsidiou toda a proposta, e somaram-se a esse referencial tanto o método teatral do Teatro do Oprimido, na modalidade Teatro Fórum, que tem como um dos objetivos a transformação da realidade por meio do diálogo; quanto métodos críticos desenvolvidos por Walton (2012) para o estudo da argumentação no diálogo persuasivo.

Para validar a proposta pedagógica desenvolvida, julgou-se necessária a apresentação dessa proposta a professores de Língua Portuguesa de uma escola da região central do Rio de Janeiro, os quais poderiam fazer considerações que referendassem ou alterassem a proposta, tomando como base o ensino da linguagem oral como componente para o desenvolvimento de práticas dialógicas persuasivas argumentativas.

1.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apoiamo-nos em autores como Walton (2012), Galembeck (2003) e Charaudeau (2016). Na fase da construção da proposta, esses autores dão os princípios para o diálogo persuasivo e agregamos Marcuschi (1986), Dionísio (2012), Boal (1975) e Paulo Freire (2019), para um pavimento em que se desfaz a narrativa de que a oralidade está apenas para confrontar a escrita. Colocando esses autores em gradação temática, verifica-se a justaposição das operações linguísticas-discursivas com as vivências reais do dia a dia; a cooperativa estrutural da língua no diálogo persuasivo e o cenário construído para o exercício dos discentes na retextualização oral argumentativa persuasiva, cerne da proposta.

Tem-se, ainda, na composição do trabalho a adaptação da divisão em equipes proposta no Caderno de Formação de Professores da Fundação Roberto Marinho (2021) e os materiais didáticos analisados para que haja um contraponto. Quanto às habilidades relativas ao desenvolvimento do discurso oral, foi analisada a BNCC (2018) e feitas as ponderações necessárias.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Fizemos uma pesquisa docume e bibliográfica, a partir das orientações na BNCC sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula. Coletamos os livros didáticos de Língua Portuguesa e as apostilas elaboradas pela Prefeitura do Rio de Janeiro adotados nos últimos três anos das séries finais do ensino fundamental. Os materiais didáticos foram analisados, tendo em vista verificar como se estruturam as atividades propostas para o desenvolvimento da linguagem em sua modalidade oral. Dessa forma, verificamos os subsídios fornecidos aos professores por meio desses materiais para o desenvolvimento da competência linguística oral do aluno.

O embasamento em teorias sobre o ensino da oralidade em sala de aula possibilitou a conclusão das análises e a elaboração da proposta construída no decorrer deste trabalho e, ao fim, apresentamos a proposta didática na íntegra e as sugestões para aplicação.

Sendo assim, nesta dissertação, a partir da preservação do que protocola a BNCC, sem nos furtarmos de fazer ressalvas importantes quanto ao documento nos próximos capítulos, pretende-se constituir um percurso didático que evite distorções à versatilidade real da língua como consequência de um ensino fragmentado. Manteve-se, então, o foco em criar uma atmosfera análoga à realidade, com arcabouço teórico e tecnologia não digital que fundamente a prática do

professor, a fim de proporcionar aos alunos experiência na produção do discurso oral argumentativo no diálogo persuasivo.

Além desta introdução, a dissertação está organizada da forma aqui exposta. No capítulo 2, é apresentada a correlação das diretrizes encontradas na BNCC, com considerações pertinentes à seus impasses, e às práticas propostas nos materiais didáticos adotados pelas escolas municipais do Rio de Janeiro voltadas para o desenvolvimento prático do discurso oral dos discentes do segundo ciclo do ensino fundamental. No capítulo 3, tratamos do conceito de argumentação oral com as noções que os teóricos trazem à nossa reflexão sobre a organização discursiva em um diálogo persuasivo. Nesse capítulo, apresentamos também o método teatral do Teatro do Oprimido e a metodologia das turmas de correção de fluxo para apontar a interseção entre eles na construção da proposta. No capítulo 4, apresentamos o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos aplicados para elaborar uma proposta com viés à implementação didática. Assim, são detalhadas as etapas de construção até a submissão crítica desse material aos professores de uma escola da rede pública de ensino, e são descritos a abordagem a esses professores e o perfil desses docentes. No capítulo 5, apresentamos o resultado da consulta aos professores e analisamos suas contribuições para o aprimoramento da proposta. Por fim, há ainda as considerações finais, nas quais apresentamos o aporte trazido pela pesquisa para a discussão sobre o desenvolvimento oral dos alunos quanto ao diálogo persuasivo argumentativo em suas práticas sociais.

2. A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“[...] buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica.”

Magda Soares

A fim de circunstanciar o tratamento dado à modalidade oral da língua em documentos oficiais de orientação sobre o ensino da Língua Portuguesa e em livros e materiais didáticos, inicia-se este capítulo por um levantamento sobre o histórico do tratamento oficial conferido à oralidade no processo de formação de identidade linguística no Brasil.

Apesar de, em 1500, a população no Brasil corresponder a 2.500.000 pessoas, genuinamente dos povos indígenas, com o processo de colonização, houve a impossibilidade do desenvolvimento do tupi e de outras 1.100 a 1.500 línguas indígenas como língua oficial.

Sendo assim, o primeiro registro oficial escrito em português em território brasileiro foi o de Pero Vaz de Caminha, que, apesar de ter abordado o encontro dos europeus com os povos indígenas, não detalhou como foi a troca oral comunicativa entre eles, falantes de línguas diferentes.

Outras informações coletadas em livros e sites referenciados no fim deste trabalho auxiliaram a formar o quadro a seguir para, a partir dele, delinear o curso dos fatos que impactaram no ensino da Língua Portuguesa no Brasil e analisarmos, neste capítulo, como hoje está proposto nos documentos atuais o ensino da oralidade, parte integrante de uma língua.

Quadro 1 – Fatos históricos que impactaram o ensino da Língua Portuguesa

ANO	FATO
1500	Ensino informal do Português no Brasil como língua estrangeira aos indígenas.
1535	Chegada dos primeiros escravos africanos no Brasil.
1550-1553	O ensino da Língua Portuguesa pelos Jesuítas, pois transitava para um status de segunda língua. Na trajetória, foi fundado o primeiro colégio Jesuíta na Bahia, em 1550, e o segundo Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, em 1553, onde ensinava-se a ler e a escrever o Português.
1750	Carta Régia, a Lei da Boa Razão, consagrou o Português como a Língua Oficial.

1757-1759	Fechamento dos colégios jesuítas com a proibição do ensino do tupi e a oficialização da Língua Portuguesa como língua oficial no Brasil, feitos de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Criação do dicionário português-tupi.
1759	A Reforma Pombalina torna obrigatório no Brasil o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A intenção é transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos das classes mais abastadas.
1827	O Português passou a ser ensinado como parte do currículo.
1881	Proibição do uso da Língua de Sinais no Brasil, sendo adotado o Método Oral na educação do Surdo, replicando o que foi definido no Congresso de Milão.
1888	Abolição da escravidão e a necessidade de integração do negro na sociedade.
1889	O modelo educacional, no regime republicano, perde características do padrão europeu e se aproxima mais do modelo americano. Torna-se, então, possível às camadas populares.
1889	A conjuntura política fomentou o desenvolvimento das instituições: as escolas passaram a definir a identidade autoral linguística no Brasil. As gramáticas surgem neste momento.
1930	Decreto Lei nº 19.890, obrigatoriedade do ensino de português nas escolas brasileiras.
1959	Instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A disciplina passou a ser denominada de “Comunicação e expressão” nas séries iniciais e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais do ensino fundamental.
1984	Lançamento do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.
1985	Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual vigora até os dias atuais.
1988	Constituição Federal Brasileira reafirma a Língua Portuguesa como idioma oficial.
1993-1994	O PNLD apresenta critérios para a avaliação dos materiais didáticos de Matemática e Língua Portuguesa.
1994	Realização do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
1996	Implantação da Lei de Diretrizes e Bases.
1997 - 1998	São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – proposta de uma base comum nacional, ação pelo governo federal para todo o Ensino Fundamental, defendendo as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino da Língua Portuguesa.

1998	Propõe-se o ensino da língua nos eixos oral e escrito e na perspectiva de língua e linguagem. Uso-reflexão-uso.
2014	O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei 13.005 de 23 de junho de 2014.
2017	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em fontes diversas.

O documento oficial ao qual nos dedicaremos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é a referência aos documentos regionais para a elaboração de seus currículos.

Na próxima seção deste capítulo, nos ocupamos de apresentar as considerações feitas sobre a Base quanto ao componente curricular Língua Portuguesa no que concerne ao tema desta dissertação: desenvolvimento da oralidade no diálogo persuasivo no segundo segmento do ensino fundamental.

Atentamos para como está delimitada a prática da oralidade prescrita para este segmento; para os conceitos envolvidos; para a teoria necessária ao ensino da oralidade e para os elementos que asseguram uma produção ideal de discurso no diálogo persuasivo argumentativo.

2.1 BNCC

No contexto educacional brasileiro, o documento que determina as diretrizes curriculares é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja homologação se deu em 2017. Esse documento demanda a implementação prática do conteúdo básico nele apresentado. A BNCC difunde que a língua é a interseção com as práticas sociais e, dessa forma, é possível a reorganização do conhecimento. Além disso, apresenta uma norma para o desenvolvimento curricular e para a avaliação das habilidades dos alunos nas áreas de aprendizagem.

A partir da fundamentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualiza esse documento com conteúdo, habilidades e objetivos para o ensino da Língua Portuguesa e aponta o texto, contemplando os textos produzidos nas mídias digitais, como exclusivo eixo central para trabalhar os fenômenos linguísticos no desempenho do uso da linguagem nas diversas práticas sociais contemporâneas.

Quanto ao ensino da oralidade, tem-se uma concepção sobre certo e errado numa noção advinda dos PCNs, sobre a leitura em voz alta e o monitoramento da aplicação das regras apontadas pelas gramáticas normativas.

A BNCC designa para o ensino fundamental que a área de Linguagens priorize o desenvolvimento de determinadas competências. Destacamos aqui as competências 3 e 4 que envolvem a oralidade e o diálogo persuasivo:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65)

As competências destacadas acima estão na direção do que diz a pragmática lógica, segundo Walton (2012), em que um argumentador, diante de outros participantes, utiliza proposições para alcançar seus objetivos de convencimento e persuasão em um diálogo racional.

Quanto ao componente Língua Portuguesa, a Base prescreve possibilitar ao aluno contextos para a participação que concorram para o letramento por meio, dentre outras, da modalidade oral da língua. É importante informar que mais adiante nesse documento curricular há referência a práticas das linguagens contemporâneas, as quais requerem tecnologias digitais e não digitais para que se efetivem. Ainda assim, no contexto do diálogo argumentativo, é possível utilizar a pragmática lógica para melhorar a construção de argumentos para o potencial aproveitamento de cada uma das inovações tecnológicas.

O documento mostra os eixos previstos nos currículos de Língua Portuguesa e um desses eixos é a oralidade. Informa que esse eixo compreende as práticas de linguagem que envolvem essa modalidade da língua. Entretanto, o diálogo persuasivo não é uma das práticas elencadas e poderia sê-la por seu caráter distinto das demais enumeradas, por envolver as obrigações dos participantes durante todo o tempo da interação, conforme destaca Walton (2012, p. 7): “(...) cada participante prova a própria tese através de regras de interferência baseadas nas concessões do outro participante”.

No seguimento dos eixos, poderia ser enfatizado, no documento, o conceito de turnos de fala como um aspecto a ser trabalhado no dia a dia escolar. Veremos nas habilidades a inclusão desse conceito como um requisito específico para avaliação. Isso marca uma quebra do ensino progressivo. O ideal seria que os professores tivessem acesso aos conceitos nos quais é pautada a BNCC desde o início do documento, a fim de que haja o respaldo teórico na adequação das habilidades assinaladas pela Base. Entretanto, não é disponibilizado ao usuário este respaldo.

Outro eixo que envolve o trabalho com o discurso oral na diretriz quanto ao aspecto de sua consciência e domínio é o Eixo da Análise Linguística/Semiótica, a qual indica a avaliação consciente como norte no processo de produção da língua em seus diversos aspectos, incluindo o oral. Esse seria um eixo em que poderíamos ter a referência às alternativas de intervir em um diálogo nas oportunidades concedidas pelo interlocutor, (Walton, 2012, p. 7) para atingir a meta de relacionar-se com o outro em diferentes situações de uso oral da linguagem, naquelas em que há confronto de argumentos, diálogo persuasivo simétrico.

São apontados no documento os campos de atuação para a aplicabilidade da aprendizagem em cada segmento, a fim de distinguir as diferentes práticas sociais.

O quadro abaixo indica os campos de atuação para os dois segmentos.

Quadro 2 – Campos de atuação segundo a BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2018, p. 84

Pode-se verificar pelo quadro acima que, nos anos finais, não há contemplação do campo da vida cotidiana. Este seria fundamental para trabalhar de forma verbal a lógica informal, a análise das interações rotineiras; como conceituaremos no capítulo 3; pois as práticas sociais ocorrem no dia a dia de uma pessoa.

Ainda que façamos o comparativo deste campo em relação ao recorte do período de convívio na escola, este é apenas um dos inúmeros cenários pelos quais passa uma pessoa durante o dia.

Seria importante neste percurso de avaliação de argumentos o início pela validação dos argumentos com poucas premissas ou com premissas menos elaboradas que ocorrem no dia a dia: conversas sobre futebol, sobre filmes, sobre jogos.... Essas pautas são menos complexas. Elas serviriam como treinamento para a avaliação de argumentos empregados nos campos de atuação das práticas de estudo e pesquisa que trazem um maior grau de dificuldade. Sejam elas teorias religiosas, questões sobre preconceito, racismo, intolerância religiosa ou outras pautas que surgem inclusive no contexto escolar. A proposta dos campos de atuação é a progressão de dificuldade de elaboração e interpretação dos diferentes tipos de gêneros linguísticos, inclusive o oral, segundo a própria BNCC.

Nesse documento, as habilidades são dispostas por anos de forma contínua sem quebra da progressão da aprendizagem. Entretanto, o documento teoriza que a aplicabilidade na composição curricular esteja de acordo com a realidade regional dos alunos.

Ao descrever as competências de Língua Portuguesa, verificamos que a competência 3 e a competência 6 apontam para o que pretendemos ao trabalharmos estratégias argumentativas para o discurso oral:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87)

e

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Nos deparamos com a imprecisão sobre a interação pessoa a pessoa durante todo o processo nas competências apresentadas pelo documento. Isso implica em não serem trabalhadas as proposições que formam o argumento, seu uso racional para quaisquer objetivos, como construir o próprio raciocínio para refutação ou não de uma tese, a despeito do assunto. Seria interessante que houvesse uma proposta de exercício oral destituída de suporte escrito para o seu

trabalho, pois o aprendiz não precisaria concentrar-se em outras habilidades que não fossem a fala, a escuta (turno) e a refutação, no caso do diálogo persuasivo.

Quanto às habilidades, o registro traz uma menção à atuação da vida pública:

Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (BRASIL, 2018, p 139)

Com o intuito de combater o silenciamento, o aluno deve ser estimulado a identificar uma argumentação sobre os fatores importantes que impedem a aprendizagem das disciplinas escolares, conteúdos que estão obscuros para ele. Esse exercício é necessário para que haja a autonomia de pensamento o quanto antes.

Destacamos ainda as habilidades que podem ser conciliadas com os objetivos propostos pela unidade didática apresentada no capítulo 5 deste trabalho:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p 143)

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (BRASIL, 2018, p 143)

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (BRASIL, 2018, p 145)

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (BRASIL, 2018, p 145)

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2018, p. 153)

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (BRASIL, 2018, p. 159)

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc (BRASIL, 2018, p. 169)

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2018, p. 185)

Essas habilidades são um pretexto para o professor elaborar atividades didáticas que preparem o aluno para a escuta, análise, construção da refutação e posicionamento conforme o diálogo iniciado. Se simétrico, os dois participantes estão empenhados em defender sua tese. O aluno estará organizando-se para, após a identificação e escuta, cumprir a obrigação de refutar a tese. Se assimétrico, apenas um dos participantes argumenta sobre a sua tese e o outro pergunta sobre o que foi ouvido, tira dúvidas. É o que postula Walton (2012, p.16).

Os participantes testariam provar uma tese e verificar a possibilidade de resolução de algum imbróglio real. Atividades dessa natureza, se trabalhada a dialógica persuasiva argumentativa do aprendiz, tornariam o aluno capaz de, vivenciando esse processo de análise de argumentos, habilitar-se a identificar os posicionamentos defendidos em suas diferentes práticas argumentativas orais.

Nestas habilidades apresentadas, podemos ter o aluno como protagonista na construção da oralidade argumentativa persuasiva. Ainda que, no primeiro momento, o aluno seja ouvinte, no

diálogo persuasivo, essa escuta é ativa para que se cumpram as obrigações a seu tempo dentro da interlocução proposta.

Ressaltamos que a menção às habilidades da BNCC neste capítulo é reiterada na unidade didática constituída nesta dissertação e o esforço para que a Base se adeque ao que propomos é o cumprimento de uma exigência do sistema de ensino historicamente centralizador e autoritário, pois o modelo de educação que rege a BNCC está na contramão da emancipação, da ativa sabedoria popular e do engajamento crítico que almejamos para o ensino da Língua Portuguesa, em destaque, para o seu aspecto no diálogo persuasivo argumentativo.

A partir dessa análise sobre o tratamento da oralidade no texto da BNCC, poderemos verificar como estão adequadas, nas atividades propostas nos livros didáticos do 6º ao 9º ano, as habilidades comentadas neste capítulo e os conceitos linguísticos como mediadores da compreensão das práticas sociais verbalizadas pelos alunos.

2.2 LIVROS DIDÁTICOS

As contribuições teóricas que os livros didáticos de Língua Portuguesa vêm recebendo nos últimos anos têm conduzido a um movimento de inovação para adequar-se ao que solicita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas contribuições aparecem no livro dos professores e têm se tornado oportunas, pois podemos observar que os livros adotados nos últimos três anos, contêm informações sobre os documentos educacionais vigentes, que se convertem em referencial teórico para o aprofundamento dos professores em seu planejamento de aula, com o conteúdo dividido por bimestre, junto às suas respectivas habilidades e um aporte para a avaliação dos alunos.

Ressaltamos que essa seção teórica incluída nos livros didáticos dos professores é insuficiente para sua capacitação na elaboração de um plano de aula com conceitos eficazes e pertinentes para a formação autônoma dos alunos. Inclusive por não constatarmos, no livro didático do aluno, algum trabalho para que ocorra a conscientização discente de que existe um conteúdo mínimo pensado por autoridades para sua formação durante toda a vida acadêmica no ensino básico.

A partir da análise a seguir, atestaremos que as atividades propostas nos materiais didáticos efetivamente deixam em segundo plano o pleno desempenho da autonomia linguística do discente.

Foram verificados quatro livros didáticos: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**, 4 volumes do 6º ao 9º ano, 2018. Destacaremos aqui as atividades

que buscam contemplar as habilidades referentes ao desenvolvimento da oralidade no diálogo persuasivo. As habilidades que se aproximam do trabalho com o diálogo persuasivo são EF69LP11; EF69LP13; EF69LP15; EF67LP23 e EF89LP27, discriminadas na seção anterior deste capítulo.

No volume do 6º ano, foram encontradas duas atividades que permitem trabalhar a oralidade, as quais resumimos a seguir:

- 1) Proposta de gravação de um podcast, p. 62, com os verbetes produzidos pelos alunos na atividade anterior, proposta no livro com o título “Elaborando meu verbete”, p. 59. O tema para gravação é livre. No enunciado, o autor define o que é podcast e na sequência faz um questionário base para que o grupo de quatro alunos construa o roteiro da gravação. Em seguida, apresenta um questionário para que escutem e avaliem os demais podcasts.
- 2) A segunda proposta é a comparação entre o livro impresso e o livro digital após a leitura de um texto de suporte, p.230. O enunciado pede que, além das características listadas no texto, completem a tabela proposta com outras características de ambos os livros e, para isso, sugere que os alunos utilizem informações do próprio repertório. Em seguida, propõe a gravação de um podcast com a simulação de um debate sobre as duas modalidades do livro. Os alunos deverão fazer um revezamento para que possam compartilhar as opiniões sobre os dois pontos de vista.

No livro do 7º ano, há seis atividades que correspondem a uma proposta de desenvolvimento da produção oral, as quais estão descritas a seguir:

- 1) Criação de uma notícia de telejornal com roteiro proposto pelo autor, p. 30. Após a construção do roteiro, os alunos deverão gravar um vídeo e postar no blog da turma. Depois dessa postagem, o grupo responsável por organizar a exibição do telejornal vai ordenar os links e assistirá a todos para depois preparar um roteiro para dois âncoras, que ficarão responsáveis por introduzir cada uma das notícias. Outro grupo selecionado da turma fará a avaliação de cada notícia com base no roteiro existente no livro. Por fim, os grupos avaliados considerarão as observações feitas a cada um deles para pensarem nos aspectos que poderão ser melhorados.
- 2) Proposta de produção de entrevistas sobre a escola do século XX, p.63. O enunciado orienta os alunos a entrevistarem pessoas de 30 anos a fim de que relatem como era o seu tempo de escola. Os alunos deverão utilizar o celular próprio ou algum equipamento

da escola. As entrevistas não poderão ultrapassar quatro minutos. Haverá um grupo para avaliar as entrevistas com base num roteiro do próprio livro. Outro grupo será responsável por postar no blog da turma, organizando por nome dos entrevistados e anexando as fotos das escolas, salas e uniformes da época.

- 3) Leitura de um texto dramático, p.161, e, a partir dele, produção de uma leitura dramatizada, em que um aluno dará as rubricas e os outros alunos dramatizarão a fala em ordem. Os alunos avaliarão o grupo participante conforme roteiro apresentado na atividade.
- 4) Apresentação de um seminário organizado com o roteiro contido na própria proposta, p.194. Os alunos avaliarão a apresentação dos outros grupos. Os avaliados deverão registrar os aspectos negativos e positivos com os quais foram notificados.
- 5) Organização de um vídeo após a produção de uma resenha sobre um objeto cultural, p.227. Cada uma das resenhas feitas comporá um booktuber elaborado por um grupo de alunos da turma. Os grupos se avaliarão de acordo com o roteiro contido na atividade.
- 6) A turma fará um relato de viagem e cada aluno gravará um vídeo falando sobre esta viagem, p.261. Esse vídeo será colocado no blog da turma por um representante.

No livro do 8º ano, há três atividades que correspondem a uma proposta de desenvolvimento da oralidade, as quais são relatadas na sequência seguir:

- 1) Proposta de elaboração de uma reportagem em grupo com os futuros jovens de 2030, obedecendo a um roteiro contido na atividade, p.38. Os alunos apresentarão a reportagem para a turma. Um grupo avaliará o outro de acordo com o roteiro fornecido para tal. As reportagens serão postadas no blog da turma.
- 2) Paráfrase do artigo 5º da constituição de 1988, p. 121. Está proposto que os alunos deverão parafraseá-lo de modo verbal e, logo após, deverão escolher uma das quatro situações-problema para que elaborem uma defesa como se fossem advogados das pessoas envolvidas. O professor deverá agir como advogado de acusação para que os alunos, advogados de defesa, elaborem muito bem os seus argumentos.
- 3) Organização de um debate regrado com a pauta de cinco temas pré-definidos e um roteiro para a organização, p.136. Ao final, um grupo distinto dos debatedores avaliará o desempenho deles. Em sequência, os alunos produzirão uma entrevista com cada um

dos especialistas nos temas debatidos. Poderão ser entrevistados advogados, psicólogos, professores, conforme o tema abordado no debate.

No livro do 9º ano, as atividades são voltadas para o desenvolvimento da modalidade escrita assim como o Material Rioeduca produzido pela Prefeitura do Rio de Janeiro para o 1º e o 2º semestres dos anos 2022 – 2023”, as oito apostilas do sexto ao nono ano mantiveram atividades de interpretação e produção textual.

Vimos que todos os materiais analisados do sexto ao nono ano têm como suporte o texto escrito, seja para a oralização seja como referência.

O livro do oitavo ano, apesar de evidenciar o texto escrito como suporte, possibilita um trabalho de desenvolvimento oral por meio do diálogo argumentativo nas atividades defesa e debate, como as descritas mais acima em (2) e (3). Essas atividades agem no censo de autonomia e acenam para o exercício da lógica informal, ou seja, para a depuração das falas naturais construídas. Entretanto, não propõem, no processo, a elaboração e reelaboração de argumentos persuasivos. Há os turnos, tendo em vista as regras formalizadas, cumprindo a estratégia para fugirem da argumentação de ataque pessoal, mas não há o pensar do aluno sobre a fala, sobre a validade dos argumentos e sobre as falácias criadas durante a interação. As duas propostas são em grupo, com falas próximas ao espontâneo (voluntário), para a análise da argumentação, mas não são elaboradas com o propósito do desenvolvimento da prática dialógica persuasiva argumentativa dos alunos.

Para o que se propõe neste trabalho, são necessárias atividades que partam desse enquadre e contextualizem as práticas sociais reais do aluno na escola com empenho no seu desenvolvimento oral consciente, transpondo o que é disposto na maior parte das atividades dos livros apresentados nesta seção. Ou seja, o conteúdo argumentação oral não está sistematizado nestes livros para que aluno consolide essa prática e vivencie com ciência um debate, um diálogo ou uma apresentação tendo a coerência estabelecida para a utilização eficaz da linguagem.

3. A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO ORAL E O TEATRO DO OPRIMIDO

Neste capítulo, expomos as bases conceituais da organização discursiva na modalidade oral por meio da exposição dos elementos constituintes da argumentação, dos estágios de um diálogo argumentativo, das regras que regem esse diálogo, dos conceitos de turnos de fala e dos diálogos assimétricos e simétricos. Em sequência, apresentamos a Pedagogia do Oprimido (Freire, 2009) e o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal (1986), por entendermos que, nesses movimentos pedagógicos e teatrais, os participantes exercem uma argumentação oral, sendo, por isso, empregados na unidade didática que desenvolvemos nesta dissertação. Nesse sentido, o capítulo está disposto em duas seções, sendo a primeira voltada para a composição argumentativa do discurso oral e a segunda, para a apresentação de informações relacionadas à Pedagogia do Oprimido no Teatro do Oprimido.

3.1 ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA DO DISCURSO ORAL

Para Charaudeau (2016), o modo de organização argumentativo traz o desafio de conjugar a memória de uma vivência real ao processar e, por meio da linguagem, expressar o pensamento. Ao ser revelado, o interlocutor pode contestar o argumento, anulá-lo ou validá-lo. É necessário o exercício da habilidade de argumentar dia a dia para que haja a validação e o êxito nas diversas circunstâncias.

A argumentação tem sido contemplada no contexto escolar de forma incipiente. Porém, pelo empenho dos professores, é assegurado o seu aprimoramento na modalidade escrita da linguagem, buscando caminhos para que seja também trabalhada na modalidade oral, e realize muito além do que preencher habilidades protocoladas na BNCC.

Por encontrar-se no âmbito da organização discursiva, o trajeto da argumentação está implícito, ainda que tenha atos discursivos explícitos que dialogam com ela, como a negação, que não é uma refutação e sim uma rejeição, e a proibição, que impõe uma forma de agir, Charaudeau (2016).

A argumentação, segundo Charaudeau (2016), requer o raciocínio do interlocutor até mesmo para que este concorde com o argumento. Na argumentação, existe a manifestação sobre uma certeza e espera-se que sua exposição afete o outro para a mudança de comportamento.

Ainda, segundo o autor, em uma argumentação, são necessários os seguintes elementos:

- uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*.
- um *sujeito* que *se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*.
- um *outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação. (Charaudeau 2016, p. 205)

Essa organização em três pilares apontada por Charaudeau descreve a proposta de mundo, o sujeito argumentante e o sujeito alvo da argumentação. A proposta de mundo lida pelo sujeito argumentante, a partir de suas vivências e experiências, é traduzida por seus pensamentos para ser apresentada ao sujeito alvo. Apesar de saber que a sua verdade é relativa a suas vivências, o ser argumentante prossegue emitindo a sua verdade como universal em prol da aprovação do sujeito alvo, a fim de que ele anua essa verdade, buscando o que o autor chama de coenunciação.

Charaudeau diz que a ordem do argumentativo constitui a argumentação dentre as diferentes formas pelas quais possa ser apresentada em duas possibilidades racionais, demonstrativa ou persuasiva.

A lógica argumentativa demonstrativa parte da relação de causalidades diversas, como quando um professor apresenta o índice de reprovação em sua disciplina para justificar a aplicação de uma nova avaliação. Ou quando a coordenação pedagógica comunica que a máquina copiadora está quebrada para justificar a distribuição de canetas para quadro aos professores.

Na perspectiva persuasiva, parte-se da apresentação de provas que sustentem as propostas sobre o mundo e suas causalidades. O sujeito argumentante utiliza-se inclusive da atuação para que o sujeito alvo seja sensibilizado e convencido.

Podemos ilustrar a lógica racional persuasiva com o mesmo professor da segunda oportunidade de avaliação acima persuadindo os demais professores a fazerem trabalho e não prova, por ser de mais fácil correção, por agregar mais alunos em uma única nota, por saber que os alunos ficam nervosos em situação de prova e por muitos outros motivos possíveis e legítimos.

O autor reforça também que os elementos básicos da lógica argumentativa estão divididos em três asserções. Primeiramente, a asserção de partida (A1), a qual estabelece uma realidade sobre o mundo e seus seres e molda a premissa seguinte que a justifica com atenção a uma consequência. O segundo elemento é a asserção de chegada (A2). Essa asserção pode estabelecer uma relação de causa e consequência com a asserção de partida (A1). As duas alternativas podem ter como marca linguística de sua ocorrência o conectivo linguístico “então”. Ou seja, (A1) pode ser justificada por (A2) ou (A1) poder resultar (A2), sendo neste caso, sua conclusão. A terceira asserção é a de passagem. Esta é a ponte entre A1 e A2 para que se estabeleça a relação de causalidade entre uma e outra. Ela determina a prova, a inferência ou o argumento, adequando-se ao respectivo questionamento.

Walton (2012) aponta métodos básicos de análise de argumentos como são retratados na linguagem natural do universo real na vida cotidiana. De acordo com sua abordagem, o diálogo argumentativo possui quatro estágios. O primeiro é chamado de *estágio inicial*, no qual os participantes devem estabelecer que tipo de diálogo conduzirá a interação, marcando as regras, tácita ou explicitamente como em um tribunal. Nesse estágio, há quatro tipos de regras: (i) locução, em que perguntas e afirmações estão incluídas; (ii) diálogo, regra que corresponde aos turnos de fala e aos momentos em que será possível sua troca; (iii) comprometimento, em que há o aumento do grau de envolvimento do interlocutor a cada proposição; (iv) regras estratégicas que indicam a vitória ou a derrota, por meio da sequência de locuções que atingiram o objetivo do diálogo.

O segundo estágio do diálogo argumentativo é chamado de *estágio de confrontação*, em que o objetivo do diálogo é declarado, elucidado na interlocução. O estágio seguinte é o *estágio de argumentação*, em que os interlocutores investem em seus argumentos com seriedade para que se atinja o objetivo do diálogo ou para que contribuam com métodos concernentes à sua chegada ou de outrem ao propósito final desse processo. Então, o *estágio final* é sinalizado pela anuência dos participantes na chegada ao objetivo, sem que haja desistência de uma das partes, de modo que o encerramento segue a pleno fluxo.

Esses quatro estágios podem operar outras regras, a saber: (i) de pertinência, para que não haja desvio do assunto e, portanto, não ocorra a contestação; (ii) de cooperação, a fim de que os interlocutores sejam leais às suas colocações desde o início e cooperadores para a trajetória do diálogo; (iii) de nível de informação, que aborda o que a outra parte tem conhecimento ou não, com detalhes pertinentes ao contexto do que objetiva o diálogo.

Para Walton (2012), o diálogo persuasivo é a possibilidade mais robusta quanto à oferta de regras e normas, que estabelecem princípios para um bom diálogo argumentativo.

Podemos verificar na tabela a seguir esse e os demais tipos de diálogo, os quais devem ser reconhecidos para que ao atravessarem o diálogo persuasivo possam ser identificados e haja a reversão imediata ao diálogo persuasivo e seus estágios:

Quadro 3 – Tipos de diálogo

Diálogo	Situação inicial	Método	Objetivo
Altercação	Inquietação emocional	Ataque pessoal	“Atingir” o outro
Debate	Disputa forense	Vitória verbal	Impressionar a platéia
Persuasão (discussão crítica)	Diferença de opinião	Prova interna e externa	Persuadir o outro
Investigação	Falta de prova	Argumentação baseada em conhecimento	Estabelecer provas
Negociação	Diferença de interesses	Barganha	Obter ganho pessoal
Procura de informação	Falta de informação	Questionamento	Descobrir informações
Procura de ação	Necessidade de ação	Imperativos do tema	Produzir ação
Educacional	Ignorância	Ensino	Transmitir conhecimento

Fonte: Walton 2012, p. 13.

O autor classifica o diálogo persuasivo como assimétrico ou simétrico. No diálogo assimétrico, os participantes têm objetivos diferentes, uma vez que um tem o compromisso de provar sua tese ao outro, enquanto este não tem o compromisso de provar o contrário. A contribuição desse outro é levantar questionamentos colaborativos para que consiga respostas que o façam rejeitar, questionar ainda mais ou, por fim, aceitar a tese do primeiro como válida. No

diálogo simétrico, por sua vez, ambos os participantes têm a obrigação de provar sua tese, sendo uma oposta à outra.

Sendo assim, podemos concluir que, no diálogo persuasivo, assimétrico ou simétrico, a meta é a comprovação de uma tese para que uma questão seja resolvida. Cada participante investe questionamentos ou seu repertório de proposições à medida que o diálogo se desenvolve até que premissas verdadeiras levem à conclusão verdadeira.

Quanto aos turnos de fala, Galembek (2003) evidencia que, na conversação, há alternância na participação entre falante e ouvinte. A cada troca entre esses participantes, tem-se o que é rotulado como turno de fala.

O que Walton (2012) conceitua como diálogo argumentativo do tipo persuasivo assimétrico e simétrico, Galembek (2003) aponta como conversação assimétrica ou simétrica, conforme a interação entre os interlocutores. Na conversação assimétrica, enquanto um desenvolve o tópico, o outro o acompanha. Já na conversação simétrica, os interlocutores cooperam para o desenvolvimento do tópico conversacional.

Durante essa interação, ocorrem os turnos, as intervenções. Segundo o autor, os turnos podem ser de dois tipos: (i) **nuclear**, quando tem cunho referencial pelas informações que são difundidas; (ii) inserido para manutenção do canal comunicativo por meio de sons vocálicos ou guturais, sem valor referencial, mas com função de reforço, concordância, entendimento, intenção de tomar a palavra.

Galembek (2003) traz ainda a análise da simetria e assimetria dos turnos. Na simetria, os interlocutores fazem a justaposição do turno nuclear de fala tendo em vista que ambos estão comprometidos com o desdobramento do tópico conversacional. Na assimetria, os interlocutores fazem uso de turnos para a manutenção do canal comunicativo. As inserções ocorrem entre o turno nuclear decorrido.

A gestão desses turnos compõe a organização conversacional. Uma das estratégias de gestão dos turnos é a escolha do momento favorável para a passagem de turno; outra possibilidade seria por meio da interrupção, para que seja respondida uma questão; e a seguinte seria a passagem de turno consentida por meio da pausa. O turno também pode ser assaltado numa brecha do falante, ou até mesmo sem nenhuma oportunidade.

Galembeck (2003) fala sobre recursos de sustentação do turno por meio de marcadores como o “né?”, o “não acha?” e o “entende?”. Outras formas de sustentar o turno seriam por meio de repetições, alongamentos da pronúncia das palavras e elevação da voz.

De acordo com Galembeck (2003), para um discurso oral ser considerado argumentativo, é necessária uma interação entre dois ou mais participantes, tendo como ponto de partida uma pauta para fundamentar essa interação. Os envolvidos, por meio do diálogo, apresentam suas razões a seu tempo para que os demais alcancem a conclusão desejada.

A intercessão entre a lógica informal, a análise das premissas em falas espontâneas, naturais e a lógica formal, a análise com regras estruturadas, permite que esse discurso seja mais dinâmico e eficaz para o que se propõe, tendo em vista a associação entre as inferências válidas de uma com as peculiaridades linguísticas da outra nas diversas situações cotidianas. Essa culminância propõe argumentos válidos para quaisquer circunstâncias da interação.

Sejam quais forem as bases analíticas a serem utilizadas, o discurso argumentativo oral tem como protocolo característico a apresentação de argumentos, as evidências, os contra-argumentos e a persuasão. Esse roteiro, citado ainda no início deste capítulo, é o objeto de estudo para o processo de desenvolvimento linguístico da argumentação na modalidade oral, o que entendemos ser um tema de extrema relevância para ações dentro de sala de aula que concorram para discursos mais consistentes e possíveis.

Podemos encontrar, em teorias consolidadas, caminhos e orientações que nos ajudem a aprimorar, no contexto escolar, a organização argumentativa do discurso oral, ampliando a habilidade inata do diálogo para conquistas sociais que ultrapassem a sala de aula.

A clareza do conceito sobre a organização do discurso oral auxilia na tese de que há um ponto de partida concreto e inclusivo que permite esse exercício da oralidade tendo o envolvimento de quaisquer falantes da Língua Portuguesa. Quanto maior a delimitação dessa abordagem, maior a ampliação dos conceitos já trazidos pelos aprendizes acerca da argumentação oral na trajetória escolar.

Para que o propósito de influenciar e ser influenciado seja atingido e, a seu turno, aconteça o desenvolvimento dialógico a esse respeito, os participantes têm um afastamento do discurso e raciocinam sobre ele. A exposição constante e formal ao seu próprio discurso permite que o indivíduo saia do modo intuitivo no diálogo para o modo consciente, pensando e agindo a respeito do mundo prático e social que o circunda.

3.2 PEDAGOGIA E O TEATRO DO OPRIMIDO

A ligação da Pedagogia do Oprimido com o Teatro do Oprimido perpassa pela premissa dialógica de uma educação popular que trabalha as opressões multifacetadas para a emancipação racional do indivíduo. O princípio é um ser humano imbuído na ciência empírica, que, segundo Freire (2011), não pode servir como mero depósito de conhecimento no processo educativo. Deve ser estimulado a utilizá-lo para rudimentar as ideias. Isso ocorre no teatro de Boal.

Segundo Freire (2000), o educador deve ser o mediador entre os conceitos concretos e os conceitos científicos a fim de que o oprimido chegue a uma compreensão mais crítica das próprias temáticas de interesse e pense sobre suas próprias práticas, seja o oprimido aprendiz ou o professor tradicional.

Assim, foi realizado por Freire, a partir de 1946, num trabalho como diretor do Setor de Educação dos núcleos do Serviço Social da Indústria (SESI), instituição de propostas assistenciais, criado pela classe dominante, instaurando unidades e centros, em todo o Brasil. Ele coordenava o trabalho dos professores com as crianças e aproximava a escola das famílias no “Círculo de pais e professores”, Kotscho (2000).

Na década de 60, ele foi convidado para uma nova frente, o “Movimento de Cultura Popular” (MCP), no qual coordenava os “Círculos de Cultura” e os “Centros de Cultura”.

Começou o trabalho realizando palestras com temas que considerava importantes para os pais e professores. Após pensar suas ações, constatou que repetia um ensino autoritário, elitista e excludente. Por isso, implementando o diálogo, reconheceu-se oprimido, identificou o seu opressor, negou o seu poder, e propagou ao povo seu ato subversivo: reconhecer-se oprimido, identificar o opressor e negar a ele o poder.

Para Freire (2011), um oprimido é o único ser capaz de libertar seu opressor preso em tabus sociais, utilizados para a opressão dos desiguais.

Boal e Freire comungam da democratização do teatro e da educação. Respectivamente, apostam no direito de intervir do espect-ator e do educando, em prol do livre trânsito no diálogo espectador/plateia e educando/educador.

Boal (2009) relata que, em 1986, foi fundado o Centro de Teatro do Oprimido (doravante CTO). Esse espaço, por meio de pesquisas e aprofundamento das técnicas de Augusto Boal, constituiu o Teatro Legislativo e consagrou a Estética do Oprimido como uma estética criada a

partir dos grupos teatrais comunitários, nos quais esses grupos pudessem se expressar e se reconhecer.

As técnicas eram testadas no CTO entre seus participantes e depois repassadas aos multiplicadores desses grupos por todo o Brasil e no exterior: Guiné-Bissau, Moçambique e Angola. As experiências retornavam ao Centro por meio dos relatórios e eram analisadas por Boal; pelos curingas, específicos provocadores de plateia para que os espect-atores surgissem; pelos multiplicadores, formadores de grupos com a técnica do Teatro do Oprimido em diversas localidades.

O conceito foi se desenvolvendo e os integrantes foram se habilitando e a realidade passou a ser encenada a partir das expectativas dos membros da comunidade. Após muitas criações coletivas, o Teatro-Fórum tornou-se uma das principais modalidades do Teatro do Oprimido.

Nesta modalidade, constrói-se cena ou peça no intuito de exercitar práticas sociais próximas à realidade, com vistas a exercer mudança, transformações. A cena deve ter a apreciação e a anuência de todos os envolvidos para que acordem representar o pensamento, a demanda e o querer de sua classe.

O curinga é o responsável por informar o funcionamento do jogo. A encenação padrão inicia o processo com um texto preconcebido e ensaiado no preparo dos atores. O curinga dá o comando para que a cena pare e pergunta aos espect-atores a respeito do tema encenado. Orienta aos espect.-atores a interromperem a qualquer momento a cena reiniciada, para a inserção do novo roteiro construído com as sugestões e substituições dos personagens. Outra possibilidade de constituir o fórum é dar seguimento à cena a partir da situação problema exposta com as soluções propostas verbalmente pelos espect-atores em sua substituição espontânea aos personagens. O curinga mensura qual das formas é a melhor a ser instaurada para a eficácia do fórum.

Por sua vez, cada participante deve contribuir partindo de suas experiências de vida até o vínculo com a realidade dos demais participantes de categoria social equivalente, com a intenção de intervir no que se apresenta a sua volta. Essa é a marca desse teatro, a transformação não apenas pela contemplação estética, pelo desenvolvimento do pensamento crítico, mas pela descoberta dos mecanismos da opressão social e a mudança consciente possível.

Durante a apresentação da peça, construída com base nos anseios do grupo, há a superação da criação coletiva com a intervenção de cada espect-ator, que revoluciona com sua fala escolhida

dentre outras possíveis, tornando-se o próprio espetáculo na conversão dos atos convencionados a atos originais.

Segundo Boal, no Teatro do Oprimido, o modo verbal conjugado é o subjuntivo no pretérito imperfeito e no futuro, “e se eu fizesse?” e “se eu fizer”:

O Método Subjuntivo é a instauração da dúvida como semente da certeza. Antidogmatismo. E a experimentação de modelos de ação futura, possíveis em uma situação dada, que precede a ação concreta. Pedagogicamente, devemos ajudar cada participante a descobrir o que já sabe: trazer à sua consciência o seu próprio conhecimento. Não devemos dizer “Façam isto ou aquilo, porque é assim que se faz!”, mas “Se fizéssemos isto ou aquilo, como seria. (Boal, 2009, p. 165)

Ainda que uma das alternativas apresentadas pareça irretocável, bela, a solicitação de alternativas ao público para saber o que fazer continua com as perguntas motivadoras “Se fizéssemos isto ou aquilo, como seria?”, até, ao fim da sessão, decidir-se sobre o que fazer, como fazê-lo e quando. Nesse sentido, o oprimido torna-se protagonista e não uma peça de reprodução de comportamentos.

Boal fala ainda da existência de dois tipos de oprimidos, os conscientes e os conscientizáveis, esses últimos opinam com sua realidade, ensaiam a vida real para uma intervenção real. Podemos ilustrar com um roteiro trabalhado no CTO para o qual alternativas foram propostas pelos oprimidos:

Em uma escola, um professor exausto, criticado pelos alunos, que lhe pediam mais dedicação ao ensino, disse que não podia continuar trabalhando pela manhã, dando aulas de Geografia em uma escola, à tarde, lecionando Matemática em outra escola, passando em casa na hora do jantar para um beijo nos filhos e na mulher e, à noite, servindo de segurança em uma terceira escola. Os estudantes tinham razão e o professor também. Mapa da Situação: colegas, professores, diretores, familiares dos alunos e dos mestres, Secretaria da Educação, governo... quem mais? Temos que levar em conta a totalidade daquele universo, não apenas a disputa professores-alunos; temos que subir ao macrocosmos — é quase sempre no alto da pirâmide que se encontram as origens dos males, as pressões necessárias que se devem fazer e as soluções possíveis. (Boal, 2009, p. 189-190)

A ideia é transformar de forma organizada. O fim proposto para trabalhar algum tipo de conflito não-antagônico, como o de professor e aluno, sempre será a reconciliação. Entretanto, se o conflito for antagônico, as alternativas argumentativas deverão ser trabalhadas para fazer desaparecer, enfraquecer o poder social ou político do opressor.

Quanto à preparação executiva para a realização do Teatro do Oprimido, há a proposta que segue:

Para superar o problema da exiguidade do tempo de preparação do Modelo, podemos experimentar uma sequência mais rápida e menos intimidante: 1 — Alongamento e alguns exercícios do Arsenal do TO. 2 — Discussão e escolha do tema sobre o qual será o Modelo para o Fórum. 3 — Cada participante faz sua Imagem do Tema. Esta etapa já é Estética: através da Imagem, o participante mostra sua relação ideológica e emocional com o tema, que, ao ser enunciado, é apenas abstração: palavras. Em seguida, para pluralizar a Imagem - Ação: cada ator deve fazer, em câmara lenta, os movimentos adequados ao seu personagem na Imagem, tentando se libertar, uns, e outros aumentando a opressão. Ou ainda fugindo, mostrando indiferença, seja o que sinceramente for. 4 — Depois que todos tenham mostrado suas imagens dinamizadas e sem comentários verbais, cada um deve usar a Palavra, escrevendo: a) O que mais me impressionou naquilo que eu vi; b) um poema sobre o que viu ou uma Declaração de Identidade na qual se dirige a um dos personagens da Imagem, ou a alguém fora dela que tenha relação intensa com o que foi mostrado. 5 — Comentários gerais do grupo. 6 — O grupo escolhe uma história e desenvolve uma sequência de ações dentro da estrutura de dramaturgia usual, dando atenção clara a cada um dos seus elementos: protagonista revoltado, consciente; contrapreparação; crise: desenlace. 7 — Primeira improvisação livre. Livre mesmo, mas tendo-se em mente que todo personagem é verbo e não adjetivo, e que a teatralidade vem da ação, do confronto de vontades, e não está contida neste ou naquele personagem isolado, tal como o raio é a eletricidade que salta entre o polo positivo e o negativo e não repousa adormecida em nenhum dos dois.

8 — Imagem das coisas: a partir da primeira improvisação livre, o elenco decide qual o Objeto Quente prioritário e quais os Objetos Quentes essenciais. Sempre pensando na economia de meios e contra a poluição. Objeto Quente é aquele que revela ideologias. 9 — Instalação do Espaço Cênico neutro, que limite a fluidez do Espaço Estético. Nele serão colocados os Objetos Quentes observando-se as distâncias que também são significantes e têm significados. 10 — Improvisação total com todos os elementos teatrais: personagens, objetos, espaços etc. 11 — Técnicas de ensaio, começando pela Imagem das Coisas, Imagem Cinética, Ensaio Para Surdos. Tudo isto é Estética. Quanto a desenvolver a Palavra, Pára e Pensa! e Fala Mais! são as melhores técnicas de ensaio. 12 — Som, com a utilização prioritária de instrumentos fabricados por nós mesmos e inspirados na cena e nos personagens. 13 — Fórum.

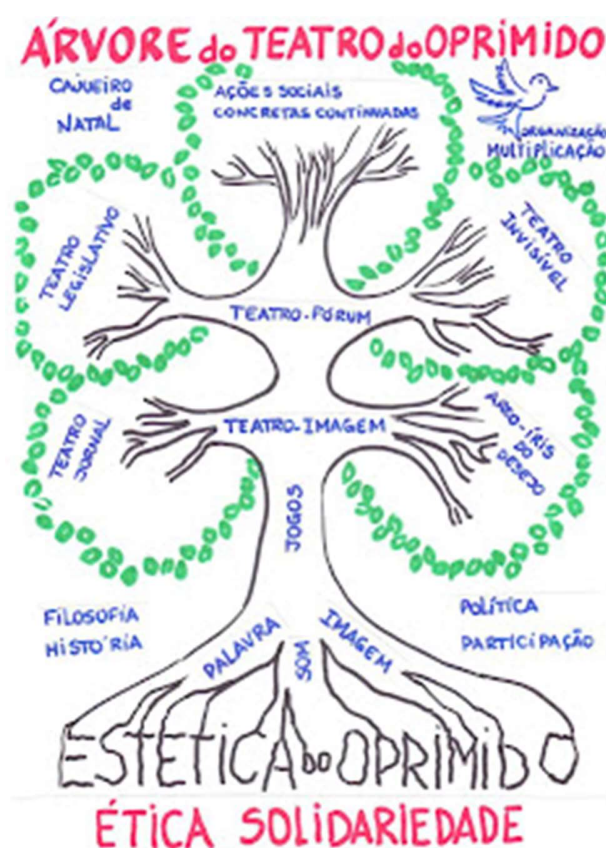
A partir da exibição do Fórum, o curinga auxilia a plateia com perguntas para que a compreensão da circunstância, que é o senso comum, passe à visão estrutural, levando a soluções que abarquem um coletivo. A melhor alternativa será a que se aproxima mais da ação para o coletivo.

Se o impasse são alunos que têm dificuldade na aprendizagem em uma determinada sala de aula e as alternativas são (i) os alunos com notas mais altas naquela sala devem auxiliar os com notas menores e (ii) a escola deve fazer um programa de recuperação no contraturno com uma metodologia diferenciada para todos os alunos da escola com dificuldade; a melhor alternativa nessa peça seria a (ii) por atingir o problema de maneira estrutural.

Após encontrar as alternativas para aquelas questões, diferente de uma companhia tradicional, os multiplicadores não vão embora. Os multiplicadores permanecem para ajudar que aquelas alternativas sugeridas sejam postas em prática, sejam elas conjunturais ou estruturais.

Em resumo, o Teatro do Oprimido é criado para os Oprimidos, sobre os Oprimidos. A base de sua técnica é sua filosofia representada na sua árvore exposta na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Extraído de <https://utida.medium.com/parte-7-a-%C3%A1rvore-do-teatro-do-oprimido-e-o-papel-do-curinga-9db31885c1d0>

Nesta dissertação, assumimos que a modalidade Teatro-Fórum do Teatro do Oprimido é uma maneira de se expor à prática argumentativa oral pelo próprio oprimido colocar-se como protagonista. No que diz respeito à utilização dessa modalidade como ferramenta pedagógica, sustentamos que o aluno pode ser conduzido a desenvolver-se quanto ao uso discursivo da argumentação oral, inserindo a necessidade de exercitá-la em situações reais de sua vivência escolar.

4. METODOLOGIA

Como anunciado na introdução desta dissertação, a proposta didática deste trabalho é voltada para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, com aplicação no diálogo persuasivo como demanda para o aprimoramento argumentativo persuasivo nas interações do dia a dia dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

A pesquisa foi dividida em três partes: (i) o desenvolvimento de uma unidade didática em quatro aulas com duração de 50 minutos cada; (ii) submissão do material desenvolvido para a apreciação crítica de professores de Língua Portuguesa de uma escola municipal da região central do Rio de Janeiro; (iii) análise e discussão da apreciação crítica recebida.

Neste capítulo, descrevemos, na primeira seção, as diretrizes utilizadas na criação da unidade didática, na segunda seção, o perfil e o enfoque quanto ao trabalho com a oralidade dos docentes que avaliaram a unidade didática desenvolvida e, na terceira seção, os critérios adotados para a análise das respostas obtidas na apreciação crítica dos docentes.

4.1 UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA: CAMINHOS DE CRIAÇÃO

A proposta didática foi formulada de modo a permitir o exercício da argumentação oral com recursos didáticos alcançáveis na escola. Seu protótipo foi sendo moldado para que atendesse alunos da turma de correção de fluxo daquele ano (2022): alunos que não foram completamente alfabetizados e, por isso, integravam uma turma cujo objetivo era a correção idade/série.

Entretanto, em 2023, com a verificação de que os alunos do segundo segmento em geral têm defasagens estruturais na aprendizagem, ainda em função da pandemia de COVID-19 (março de 2020 – maio de 2023), a proposta foi repensada de modo a ser adequada a todos os anos desse segmento.

Quanto à esquematização, dois momentos em sala de aula compuseram o diagrama deste trabalho. O primeiro momento foi uma aula em que a professora pesquisadora quis abordar o gênero textual carta com a turma e sugeriu que os alunos listassem os problemas enfrentados na escola. Surgiram 46 desafios, os quais foram distribuídos em cinco categorias de atribuição: dos alunos; dos pais; dos professores; da gestão da escola; do secretário de educação do município.

Na ocasião, foi trabalhada na carta a exposição das questões que o secretário de educação poderia resolver, a fim de que ele tivesse acesso às urgências estruturais vistas pelos alunos em sala de aula. Os alunos foram conhecendo as características desse gênero textual a medida que ditavam as frases. Sob a orientação da professora, buscavam as formas mais adequadas de tratamento e de expressão para que o líder da gestão educacional de fato lesse na íntegra a carta elaborada pelo coletivo e não se sentisse agredido e descartasse a carta no primeiro ataque pessoal.

Essa experiência foi um preparo não programado para o produto desta dissertação. O conteúdo produzido pelos alunos, garantindo a todos eles o protagonismo em sala de aula, extrapolou o planejamento e foi necessário designar uma ação para a realidade trazida por eles sobre as demais adversidades escolares, competência das outras instâncias categorizadas.

O segundo momento escolhido para a composição da proposta desta dissertação foi a ação desenvolvida meses depois do primeiro momento, a fim de que os alunos dialogassem sobre dois entraves pontuais constantes na lista produzida na ocasião da carta ao secretário de educação: violência verbal em sala de aula e “bullying”.

Para a introdução desses temas na discussão sobre mudança de comportamento, a técnica adaptada do Teatro do Oprimido àquela realidade foi a forma encontrada para que os alunos pensassem as ações e representassem o que ocorre na escola como norma por ocasião das duas pautas.

Na formação dos grupos, foi pedido aos alunos que incluíssem dois alunos que antes da divisão foram classificados como chatos e bagunceiros. Para trabalhar a entrada deles nos grupos, a professora introduziu na aula o conceito de argumento, persuasão e argumentação com base em ataque pessoal e solicitou que os alunos elaborassem argumentos a favor do ingresso deles nos grupos, exaltando as qualidades desses alunos.

Um dos alunos reformulou e disse que os alunos em questão são agitados e não conseguiriam fazer a atividade. A esse foi solicitado que argumentasse novamente favorecendo os alunos. Ele reformulou novamente e disse que a agitação deles ajudaria quem estivesse com vergonha.

A professora pediu que cada aluno excluído falasse em favor próprio. Um alegou que sabe encenar e ajudaria o grupo e o outro reiterou que, para trabalhar, ele consegue se concentrar e não atrapalha o grupo.

A começar deste momento, os alunos formaram dois grupos de oito pessoas cada, incluindo os alunos em questão. Foi um dia de aula de baixa frequência. A professora pesquisadora solicitou que o primeiro grupo se organizasse e reproduzisse a forma de deliberar sobre violência verbal na escola, tal como acontece no presente. Os alunos assumiram papéis por escolha própria e criaram os seguintes personagens: aluno injuriado, aluno detrator, inspetor, professor e diretor.

No decorrer da atividade, os alunos reproduziram o autoritarismo e a opressão surgida nesta situação extrema. O aluno agredido acusando outro com xingamentos, o professor pedindo para o inspetor conduzir os dois alunos à direção e a direção resolvendo com a tentativa de conciliação entre as partes. Na circunstância constituída pela atividade, a professora pesquisadora teve que recalculer a prática em situação de violência verbal, diante do que foi reproduzido pelos alunos no esquete. Assim, pôde reconduzir a atividade para que todos também recalculassem a solução.

Após algumas repetições da cena, com o exercício da total exclusão dos xingamentos, e do autoritarismo que conseguiram internalizar na elaboração do papel discursivo e comportamental de cada membro escolar, assumido por alguns personagens em situação de poder (professor, inspetor e diretor), a cena final trazia a alternativa do diálogo, com a escuta da argumentação de todas as partes, sem hostilizar a do aluno que cometeu a violência verbal.

A situação foi conduzida de forma que os alunos não optassem por marginalizar um aluno desafiador e sim que todos os personagens surgidos nas substituições pelos espectadores, em diálogo, fossem convidados à corresponsabilidade de ajudar aquele aluno a não mais ser acusado ofensor e se destacar de outra forma na escola, sendo os pais o ponto de apoio.

O outro grupo reproduziu uma cena de racismo e houve três personagens: professor, aluno discriminado e aluno segregador. Após várias sugestões e construções de cenas, com as substituições no clímax de cada uma delas, na realidade do Teatro Fórum, com propostas que vão se conformando, o desfecho foi ninguém reproduzir discursos de ódio, ainda que seja para defesa. Houve a vivência do que fazer para conviver com as diferenças, buscando apoiar a relação pedagógica no que é importante para todos, com respeito mútuo, facilitando a aprendizagem, sem deixar de discutir a liberdade expressiva e os diferentes pontos de vista.

Após a análise de diversas atividades para comporem esse esboço, verificamos que essas duas ações preenchiam os principais critérios para a formação da unidade didática: aumentar o repertório oral linguístico dos alunos e ser um espaço livre para a vivência discursiva do diálogo

argumentativo. Conjugamos as duas experiências conferindo um terceiro critério: a aplicabilidade do conteúdo em circunstâncias similares à realidade dos alunos.

Para a construção da fundamentação teórica da proposta, desenvolvida para quatro aulas de 50 minutos cada, nos pautamos em Walton (2012), Galembeck (2003); Charaudeau (2016) e Boal (2009), correlacionados às orientações da BNCC (2018) e à metodologia Freiriana como essência.

Assim, na unidade didática, antes da descrição de cada uma das quatro aulas propostas, incluíram-se na ordem a seguir: (i) objetivos (geral e específico); (ii) público-alvo (anos de escolaridade dos aprendizes), (iii) objeto(s) do conhecimento a serem abordados; (iv) modalidade da linguagem a ser trabalhada; (v) habilidade(s) da BNCC a ser(em) desenvolvida(s); (vi) dificuldades dos alunos antecipadas para as aulas; (vii) referências sobre o assunto das aulas; (viii) metodologia. Tais itens são abordados nos parágrafos a seguir.

Os objetivos desta pesquisa foram reafirmados logo no início da proposta didática desenvolvida como o norteador de cada aula, sendo o objetivo geral o de contribuir para o desenvolvimento de práticas de oralidade dos alunos do ensino fundamental e o objetivo específico o de promover o desenvolvimento de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental quanto à estruturação da argumentação em um diálogo persuasivo. A justificativa acompanha esse ciclo de aprendizagem sendo o diagnóstico para o qual foi planejada, a saber: conferir maior autonomia aos alunos – que têm a linguagem oral como acesso a suas demandas sociais – nas suas práticas argumentativas orais.

O público-alvo são turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e turmas de projeto de correção de fluxo. Acreditamos que os alunos dessas diferentes turmas poderão beneficiar-se da unidade didática desenvolvida, tendo uma formação linguística que os permitirá ser ativos nesse decurso. Defendemos aqui que, nesse processo, serão capazes de elaborar suas dúvidas e argumentos falados com mais controle e segurança.

Quanto aos objetos do conhecimento a serem contemplados, elencamos a produção de textos orais, a conversação espontânea e as estratégias de produção envolvidas no planejamento e na participação de debates regrados. Nesse sentido, a modalidade de linguagem a ser desenvolvida é a oralidade.

Para a elaboração da proposta, foram consideradas, da BNCC (2018), as seguintes habilidades: (EF69LP07), no que tange à produção de textos em diferentes gêneros, considerando a adequação ao contexto oral, ao planejamento, com a ajuda do professor e a colaboração dos

colegas, fazendo reformulações; (EF69LP38), a qual diz respeito à organização de dados e informações para o contexto da apresentação oral, neste caso, com fala espontânea; (EF67LP23), que retrata o respeito aos turnos de fala, a participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, e a formulação de perguntas em situações de aulas, apresentação oral, seminário entre outras; (EF69LP50), a qual remete à elaboração de texto teatral, explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Em seguida, há a dificuldade antecipada – planejar a argumentação em causas reais – e as referências sobre o assunto – que incluem Walton (2012), Galembeck (2003); Charaudeau (2016), Boal (1975) e Freire (2019) – a fim de que ficassem explícitas a necessária dinâmica de aprimoramento e adaptação à realidade de cada turma e as bases teóricas que sustentam a proposta desenvolvida.

A metodologia pensada para a dinâmica de todas as aulas e disposta, na sequência das referências no material desenvolvido, é organizada na proposta de trabalho pedagógico diário e em equipes da Fundação Roberto Marinho (2021) com as adaptações necessárias a esta proposta norteadas pela metodologia de Paulo Freire. Assim, a dinâmica para todas as aulas inclui cinco momentos principais, a saber: acolhida, desenvolvimento do programa, síntese, avaliação e memorial. A metodologia empregada pela Fundação Roberto Marinho para turmas de correção de fluxo e o modo como foi repensada para a nossa unidade didática estão apontados abaixo:

- A Atividade Integradora para propiciar o ambiente ao trabalho pedagógico e a Problemática/Motivação estão integrados na “acolhida” e sua organização é plenamente feita pelo professor, com sugestão de dez minutos de duração;
- O Uso do objeto de aprendizagem, a Leitura de mídia, as Atividades com o livro do/a aluno/a e as Atividades complementares estão representados pelo “desenvolvimento do programa”, momento da apresentação do conteúdo curricular e uso de suportes didáticos quando necessários, com sugestão de trinta minutos de duração;
- A Socialização das aprendizagens está na proposta como “síntese”, uma revisão do conteúdo assimilado, com sugestão de três minutos de duração;
- A Avaliação das aprendizagens manteve a denominação “avaliação”, momento em que o conteúdo se encontra em aplicação mesmo que o processo de argumentação ainda não esteja consciente, com sugestão de três minutos de duração;

- Para o Memorial, mantivemos o rótulo “memorial” e o propósito do registro da vivência por cada aluno da melhor maneira que conseguirem se expressar.

Após a apresentação do roteiro geral das aulas, há o detalhamento de cada uma delas com um título que retrata o objeto da aula: (i) produção oral inicial; (ii) apresentação do teatro Fórum e suas regras; (iii) estudo sobre oralidade no diálogo persuasivo; (iv) estudo sobre persuasão e adequação argumentativa válida.

Embora as aulas próprias à argumentação oral sejam as duas últimas, desde a primeira aula há o estudo da modalidade oral da língua. Nas duas últimas aulas, os alunos ganham mais repertório linguístico para fazerem o que fizeram nas primeiras aulas com mais perícia.

Uma variante que afeta diretamente a aplicação de uma proposta de argumentação oral em circunstâncias reais é o recurso dos alunos à violência verbal, chegando, por vezes, à violência física, quando não conseguem estabelecer expectativas relevantes à resolução de conflitos. Charaudeau (2016) traz um suporte que pode trabalhar a compreensão do próprio aluno sobre a expressão verbal de sentimentos e o alcance bem-sucedido a suas perspectivas. É primordial exercitar com o aluno as escolhas de estratégias para a asserção de partida, as escolhas para a asserção de passagem e as intenções comunicativas da asserção de chegada por ocasião das duas últimas aulas dessa iniciativa.

4.2 DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quatro docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região central do Rio de Janeiro foram convidados a participarem desta pesquisa avaliando a unidade didática desenvolvida, cujos caminhos de criação foram expostos na seção anterior e é apresentada na sua integralidade na seção 5.1 do próximo capítulo.

Fizemos uma sondagem para identificar o perfil desses docentes: sua formação, sua trajetória docente e sua atuação pedagógica quanto ao currículo de Língua Portuguesa, bem como quanto à relevância do ensino da modalidade oral da língua.

Para fazer essa sondagem inicial, utilizamos um formulário disponível de maneira online, com dezesseis questões, elaborado no aplicativo Forms da plataforma Microsoft 365, com acesso gratuito, com 12 perguntas estruturadas e 4 semiestruturadas.

Todos os docentes convidados a fazerem a apreciação crítica do material pertencem à mesma escola, na região central do município do Rio de Janeiro. Participaram da sondagem e avaliação do material didático quatro dos sete professores de Língua Portuguesa da escola da rede municipal de turno único para o segundo segmento do Ensino Fundamental, conforme apresentaremos nos gráficos nesta seção. Os outros três professores dessa escola, embora tenham sido convidados a participar desta pesquisa, não estão contemplados nesta dissertação por motivo de licença médica e não ter concluído a avaliação (um docente); e por não ter respondido o instrumento até a data da análise final deste estudo (dois docentes).

Os professores de Língua Portuguesa foram convidados um a um a participarem da pesquisa. Houve o esclarecimento aos participantes quanto à pesquisa e o aceite por meio de um link num aplicativo de mensagem com o termo de consentimento online. Após o aceite, receberam também por mensagem de aplicativo o texto explicativo da pesquisa e o link para o formulário não identificável. Após o envio das respostas desse questionário, os professores receberam a proposta didática com um texto introdutório para que pudessem avaliá-la. A devolutiva dos professores durou dois meses.

Em relação à receptividade dos professores a esta pesquisa, destaca-se que todos foram receptivos, porém, três verbalizaram que a proposta, que continha ao todo quatro laudas, estava extensa, apesar de também verbalizarem que o tema era novo na escola e despertava neles interesse em aprofundar-se. As respostas dos participantes foram a partir de sua formação acadêmica e de suas vivências.

O gráfico 1 diz respeito à rede de ensino de atuação dos docentes. Como indica o gráfico abaixo, dois dos docentes, 50% deles, atuam também na rede privada de ensino.

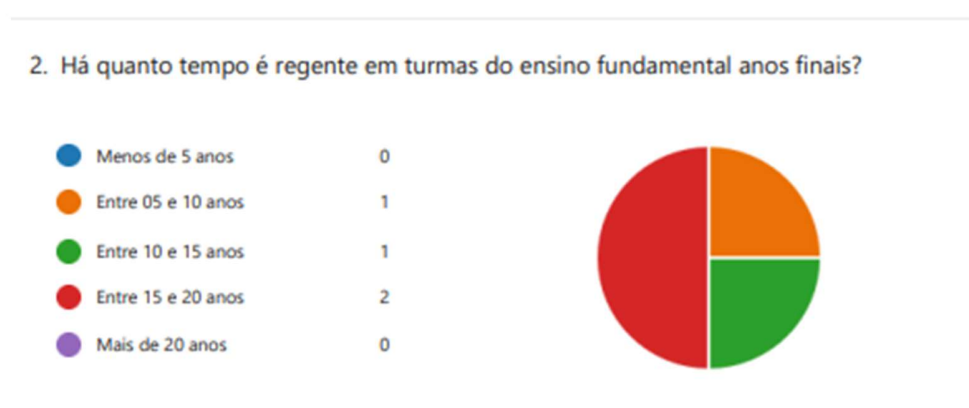
Gráfico 1 – Rede de atuação dos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Conforme evidencia o gráfico 2 a seguir, no que se refere à regência de turmas, o tempo de atuação dos docentes varia entre 5 e 20 anos. Esse período (atuações em turmas de anos finais do Ensino Fundamental iniciadas entre 2003 e 2017) engloba o tempo de vigência dos PCNs e sua complementação em 2017 com a BNCC, em que há uma descrição e um panorama sobre a oralidade.

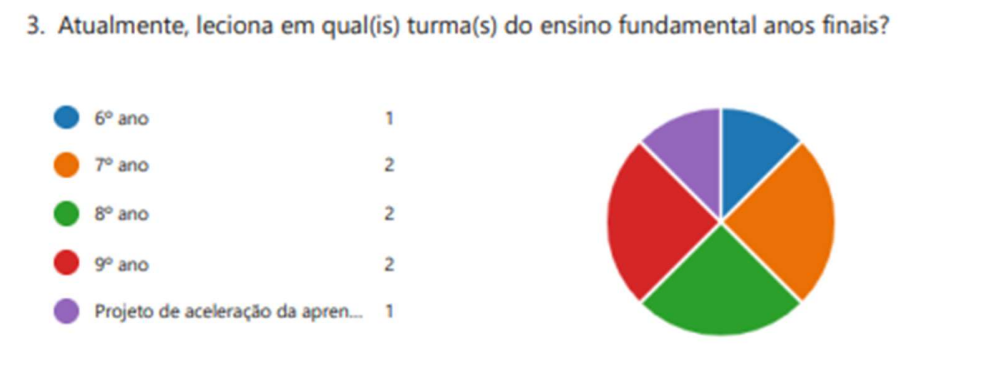
Gráfico 2 – Tempo de regência dos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como sugere o gráfico 3 abaixo, a atuação nas turmas dos anos finais está bem representada pelos professores, pois há atuação em todos os anos do segundo segmento, sendo o sexto e o projeto de correção de fluxo onde há menos atuação em concomitância.

Gráfico 3 – Turmas de atuação dos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como demonstra o gráfico 4 a seguir, a maior parte dos docentes conhece o que diz a BNCC quanto ao desenvolvimento da linguagem oral. Apenas um dos docentes ficou indeciso apesar de os docentes terem mais de 5 anos de atuação no magistério.

Gráfico 4 – Conhecimento acerca do desenvolvimento da oralidade na BNCC pelos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como indica a tabela 1 a seguir, três professores não apresentam formação na área de linguística. Isso nos faz refletir sobre a importância de uma política pública de formação continuada que pudesse ter este prisma na grade curricular das formações dos professores de Língua Portuguesa.

Tabela 1 – Formação na área da linguística pelos docentes participantes da pesquisa.

5 Possui algum tipo de formação específica na área linguística (pós-graduação/curso de extensão/curso livre)? Se sim, qual? Específico.

4 Respostas

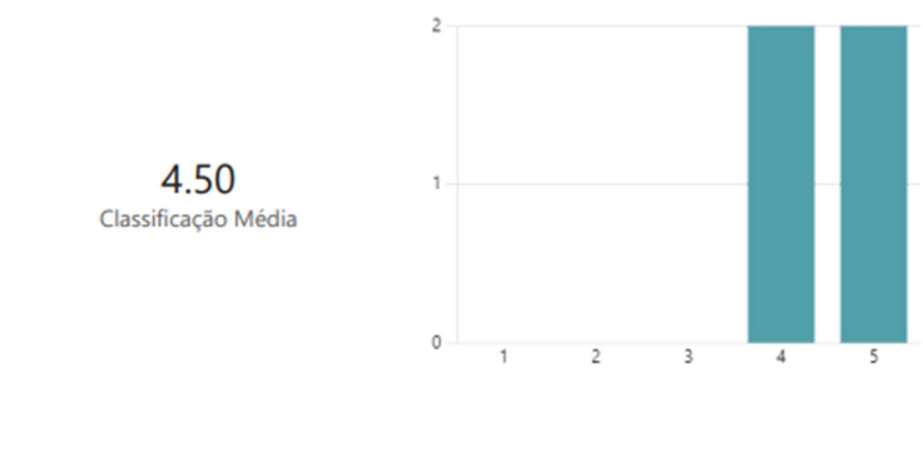
EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Pós Graduação em Ensino da Língua Portuguesa
2	anônimo	Não.
3	anônimo	Não
4	anônimo	Na área linguística não

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como demonstra o gráfico 5 abaixo, os docentes avaliaram com graus altos a importância do desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula, apesar de três deles ainda não possuírem formação complementar na área. Por esse reconhecimento da necessidade do trabalho com a modalidade oral da língua em sala de aula, verificamos a demanda de cursos formativos para equipar os docentes.

Gráfico 5 – Importância do desenvolvimento da oralidade segundo os docentes participantes da pesquisa.

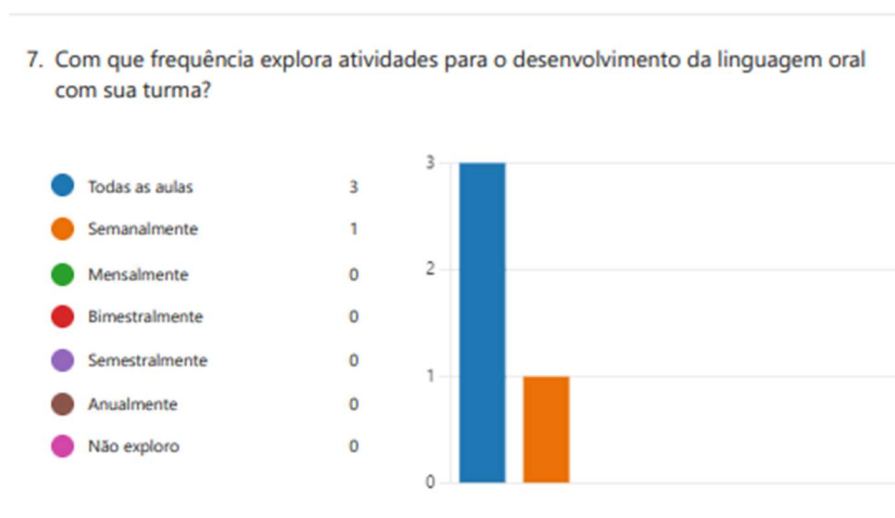
6. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie a importância do desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como revela o gráfico 6 abaixo, quanto às atividades para o desenvolvimento da linguagem oral nas salas de aula de cada professor, apenas um docente informou realizá-las toda semana, enquanto os demais as realizam em todas as aulas. Isso atesta o gráfico anterior sobre o reconhecimento por esses docentes da importância do desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula.

Gráfico 6 – Frequência do desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como indica a tabela 2 abaixo, as respostas foram heterogêneas. Um dos professores informa que consegue adaptar as atividades dos livros voltadas para a produção escrita à produção oral. Outro professor tem como parâmetro o desenvolvimento da escrita na escolha dos livros didáticos por essa ser a única opção apresentada pelas editoras. Essas duas primeiras respostas corroboram ao que foi retratado no capítulo dois sobre a análise dos materiais didáticos que ou não apresentam propostas de atividades voltadas para o desenvolvimento da modalidade oral da língua ou apresentam atividades que não exercitam o aluno para as suas situações reais de fala. O terceiro docente não opinou. O quarto professor é o único em informar que é um critério, pois aposta na diversidade de aspectos da língua como essenciais no material didático.

Tabela 2 – Escolha do material didático com base no enfoque conferido à oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.

8 Você considera o trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral um treinamento para a escolha do material didático a ser utilizado com suas turmas? Sim ou não e por...

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Não, porque posso adaptar as atividades para a linguagem oral.
2	anônimo	Não. Normalmente prioriza a escrita na escolha do material, por esta ser a ênfase da maioria.
3	anônimo	Sem opinião
4	anônimo	Sim. É importante que o livro didático aborde todos os aspectos da língua, pois a modalidade escrita e a modalidade oral fazem parte do ensino da língua, assim como o trabalho com a leitura.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Conforme revela a tabela 3 na sequência, quanto ao critério para a escolha dos livros didáticos, apenas um dos respondentes apresentou o conteúdo relacionado à oralidade como prioritário. Outro listou os exercícios, os textos e a gramática. Outro priorizou o conteúdo adequado e a linguagem acessível. Um dos professores não apresentou opinião.

Entendemos, por essas respostas e pelas respostas na tabela 2, que a negativa de dois professores e a omissão de um deles, quanto ser a manifestação da oralidade um critério que interfere na escolha dos materiais didáticos, seja consequência da pressão pelo trabalho com a escrita à qual os professores de Língua Portuguesa estão submetidos em seus ambientes de trabalho. Apesar de contraditório com as respostas conferidas nos gráficos 5 e 6 supracitados. Podemos atribuir também ao prestígio que a língua escrita recebe no ambiente escolar e em ambientes formais fora dele. Este é um aspecto preocupante a ser trabalhado.

Tabela 3 – Critérios adotados para a escolha de livros didáticos pelos docentes participantes da pesquisa.

9 Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros didáticos para suas turmas?

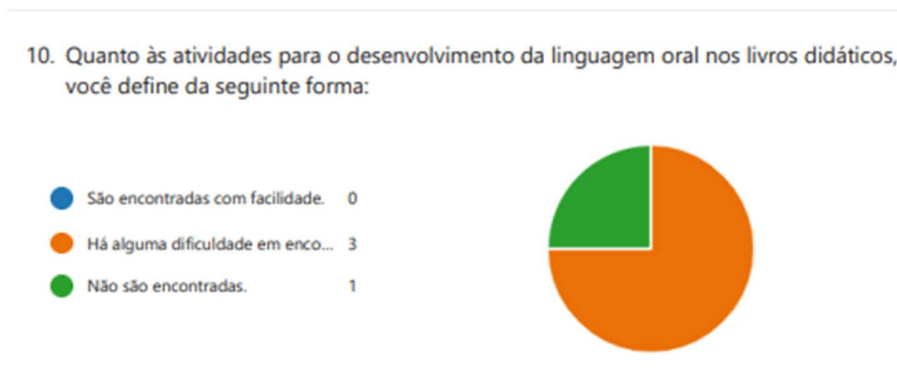
4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Exercícios, textos, gramática
2	anônimo	Conteúdo adequado e linguagem acessível.
3	anônimo	Nenhum
4	anônimo	Aqueles que apresentam variedade de gêneros textuais e um trabalho de compreensão e interpretação adequada ao ano, além de um abordem gramatical que leva o aluno a entender e aplicar na hora da escrita e da fala, de forma que não priorizem apenas a repetição descontextualizada de exercícios .

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como demonstra o gráfico 7 a seguir, três docentes têm dificuldade em encontrar atividades para o desenvolvimento da linguagem oral nos livros didáticos e um professor respondeu que não as encontra. Mais uma vez, as respostas ratificam o que fora alertado no capítulo 2, quanto à análise dos materiais didáticos referente à constatação do apagamento do trabalho com a modalidade oral da língua nos livros escolares.

Gráfico 7 – Identificação de atividades de desenvolvimento da oralidade nos livros didáticos pelos docentes participantes da pesquisa.

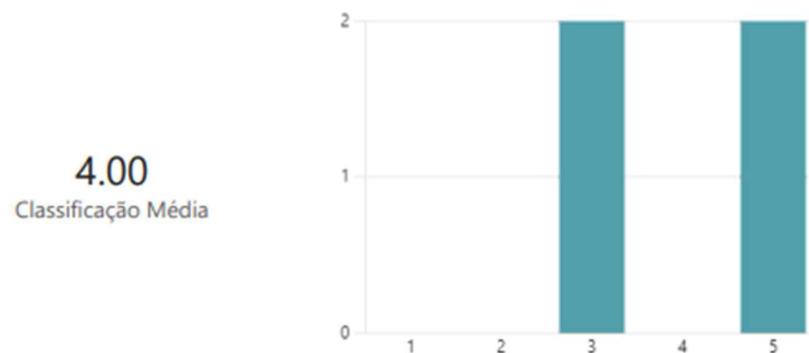


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Conforme sugere o gráfico 8 abaixo, não há, dentre os docentes, uma unanimidade quanto à opinião acerca da necessidade do planejamento de aulas para o desenvolvimento da linguagem oral. Enquanto dois professores apontaram o grau máximo de importância, os outros dois não consideram esse planejamento tão necessário assim, atribuindo o grau 3 de importância. Estas respostas contrariam as respostas de dois professores vistos os gráficos 5 e 6 sobre a importância máxima do desenvolvimento do trabalho com a modalidade oral da língua e a frequência, de semanal a diária, com que ela ocorre na sala de aula destes professores.

Gráfico 8 – Avaliação sobre a importância do planejamento de aulas para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.

11. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, avalie a importância do planejamento de aulas para o desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula.



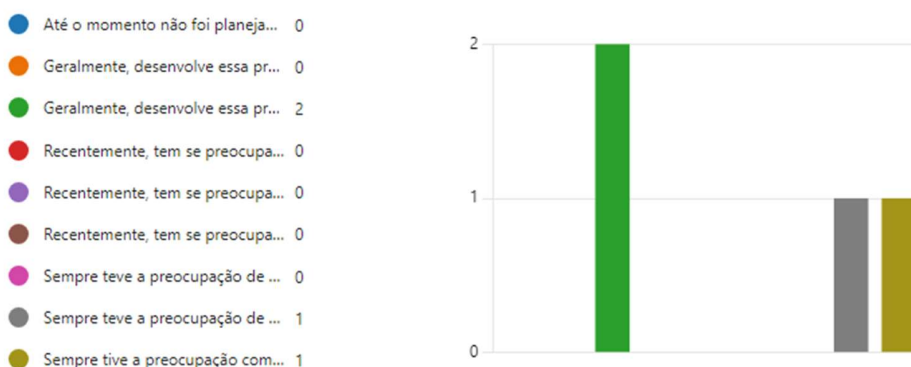
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Conforme demonstram o gráfico 9 e a tabela 4 a seguir, dois dos professores informam desenvolver práticas educacionais com leitura em voz alta e com apresentações de trabalho e consideram essas atividades insuficientes para a aplicação da oralidade no uso social de seus alunos. Outro docente aponta que o desenvolvimento oral para a prática social é uma preocupação de sempre, e consegue executá-la ao longo do ano letivo. O quarto professor informa que sempre teve a preocupação com essa temática, mas não consegue colocar em prática.

Gráfico 9 – Reflexão sobre a própria prática educacional para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.

12. Ao analisar e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral como estratégia para o bom desempenho em práticas sociais diversas, você considera que...

[Mais detalhes](#)



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Tabela 4 – Respostas completas na reflexão sobre a própria prática educacional para o desenvolvimento da oralidade pelos docentes participantes da pesquisa.

12 Ao analisar e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao desenvolvimento da
 . linguagem oral como estratégia para o bom desempenho em práticas sociais diversas,...

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo.
2	anônimo	Geralmente, desenvolve essa proposta nas apresentações de trabalho e na leitura em voz alta e considera o trabalho realizado como insuficiente.
3	anônimo	Sempre tive a preocupação com esse tema, mas nunca soube como colocar em prática de maneira eficaz em sala de aula.
4	anônimo	Geralmente, desenvolve essa proposta nas apresentações de trabalho e na leitura em voz alta e considera o trabalho realizado como insuficiente.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como apresenta a tabela 5 abaixo, dois dos professores atribuem ao aluno a dificuldade em trabalhar com a temática da oralidade em sala de aula. A professora-pesquisadora discorda deste ponto de vista, pois há questões que atravessam o fluxo do ensino impedindo a sua eficácia na chegada com qualidade ao discente. O trabalho sistemático com a oralidade será uma das formas

de dar autonomia ao aluno na diretriz para o combate ao problema estrutural relativo à educação que envolve falta de condições dignas de estudo; baixa remuneração de docentes (o que faz com que aumentem a carga horária de trabalho); escolas sem tecnologia digital para os discentes; dentre outros fracassos. Outro professor atribui a dificuldade de trabalhar essa temática à organização da turma. Podemos justificar esta resposta por, no município do Rio de Janeiro, o número de alunos por turma ser de entre 35 a 40 alunos, o que impossibilita que qualquer trabalho seja desenvolvido com eficácia. O quarto professor atribui a dificuldade à desconexão das duas modalidades da língua, o que faz com que seja mais trabalhado o conteúdo relativo à produção textual nos anos do segundo segmento do ensino.

Tabela 5 – Dificuldade no trabalho com a oralidade apontada pelos docentes participantes da pesquisa.

13. Qual a sua maior dificuldade ao trabalhar com essa temática?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	A organização da turma
2	anônimo	A colaboração dos alunos. A maioria tem dificuldade ou não quer se exportar.
3	anônimo	Inapetência dos alunos
4	anônimo	Acredito que a maior dificuldade é estabelecer estratégias que considerem conta temática, pois ainda há uma valorização da língua escrita e da leitura e acabamos por não nos aprofundarmos na língua falada de forma efetiva. Há uma desconexão no ensino das modalidades, mas que deveriam estar conectados para a formação de um bom falante da língua.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como revelam as tabelas 6 e 7 a seguir, podemos evidenciar que os docentes estabelecem uma igualdade entre a oralização dos textos diversos e o trabalho para o desenvolvimento da oralidade. Tanto nas atividades voltadas para a oralidade implementadas pelos docentes, tópico contemplado na tabela 6, quando naquelas voltadas para essa modalidade da língua a que foram submetidos em sua trajetória acadêmica, tópico contemplado na tabela 7, destaca-se a tríade atividades de leitura em voz alta; apresentação oral de trabalhos e variação linguística. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da argumentação oral que defendemos aqui parece não ser um tópico de ensino colocado em pauta na atuação docente.

Tabela 6 – Atividades voltadas para a oralidade desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa.

14 Quais foram as últimas atividades realizadas em sala de aula por você que desenvolve a linguagem oral em contextos reais?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Debates, rodas de conversa
2	anônimo	Leitura de textos.
3	anônimo	Leitura em voz alta com discussão sobre o texto
4	anônimo	Roda de conversa sobre assuntos atuais e apresentação de trabalhos. Leitura de textos que mostram variações linguísticas.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Tabela 7 – Percepção sobre o desenvolvimento de sua própria oralidade no percurso acadêmico pelos docentes participantes da pesquisa.

15 Durante todo o seu percurso acadêmico, como aprendiz, houve algum trabalho específico e contínuo para o desenvolvimento de sua linguagem oral? Se sim, qual e em...

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Não houve.
2	anônimo	Sim. Apresentação de seminários e trabalhos na Semana de Iniciação Científica.
3	anônimo	Não
4	anônimo	Na escola apresentação de trabalhos. É na faculdade um estudo teórico sobre a variação linguística, mas que foi importante para ampliar meu conhecimento e entender que a modalidade oral é tão importante quanto a escrita e que devemos sempre estar atentos ao preconceito linguístico para evitá-lo.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Por outro lado, como demonstra a tabela 8 abaixo, as respostas dos docentes ratificam que há um espaço para que a modalidade oral da língua seja explorada, tendo em vista o reconhecimento

desses professores sobre os múltiplos usos dessa modalidade na prática social das pessoas e o quanto isso agrega para a sociedade como um todo.

Tabela 8 – Percepção sobre a contribuição do desenvolvimento da oralidade dos alunos pelos docentes participantes da pesquisa.

16 Quais contribuições o desenvolvimento da linguagem oral concomitante ao desenvolvimento da linguagem escrita pode trazer para a formação de cada aluno?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Acho que é fundamental, a oralidade e a escrita caminham juntas.
2	anônimo	O desenvolvimento das duas linguagens permite que o aluno seja capacitado por completo, tornando-o apto a dominar as práticas sociais e acadêmicas.
3	anônimo	Conscientização de variações linguísticas
4	anônimo	A formação de uma pessoa capaz de usar uma língua de forma ampla, entendendo o sentido e as diferenças das modalidades, assim como a formação de alguém capaz de respeitar as diversas variações presentes na sociedade, evitando o preconceito linguístico.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

4.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA APRECIÇÃO CRÍTICA FEITA PELOS PROFESSORES À UNIDADE DIDÁTICA

A fim de avaliar a clareza, a aplicabilidade e a percepção de pertinência da unidade didática desenvolvida para a troca na comunidade escolar e à disseminação de ideias, levando à consciência sobre a realização pedagógica com a linguagem, os docentes participantes da pesquisa foram apresentados a cinco questões logo abaixo da unidade didática. Todas as perguntas eram semiestruturadas. As questões elaboradas foram as seguintes: (i) Todos os encaminhamentos das aulas (objetivos, passo a passo, metodologia) ficaram atingíveis? Se não, quais pontos ficaram confusos? (ii) O que dessa proposta você conseguiria colocar em prática com as turmas que tem hoje? (especifique o(s) ano(s) da(s) turma(s) com a(s) qual(is) conseguiria colocar em prática). (iii) O que é necessário adaptar e por quê? (iv) Qual(is) o(s) ponto(s) forte(s) dessa proposta? (v) Quais ideias sobre desenvolvimento de prática oral argumentativa surgiram a partir da proposta?

As respostas foram descritas e as análises foram conduzidas de modo a contribuir para o aprimoramento da unidade didática apresentada no caso de uma futura utilização desse material por outros docentes de Língua Portuguesa. Acreditamos que as reflexões empreendidas pelos docentes que avaliaram a unidade didática não só cooperam para o aprimoramento do material como também afetam a atuação pedagógica desses docentes, que puderam dialogar com a proposta didática e (re)pensar sua conduta concernente ao desenvolvimento da argumentação oral entre seus alunos.

Destacamos que, por entendermos que a análise crítica dos docentes bem como a própria unidade didática desenvolvida são o produto desta pesquisa, no próximo capítulo, na seção 5.2, organizamos as respostas conferidas às questões antepostas no primeiro parágrafo desta seção.

5. A UNIDADE DIDÁTICA DESENVOLVIDA E SUA APRECIÇÃO CRÍTICA

Neste capítulo, reportamos os resultados desta pesquisa. Desse modo, apresentamos, na primeira seção, o produto desenvolvido para este estudo, ou seja, a unidade didática voltada para o desenvolvimento da argumentação oral de alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Na segunda seção, relatamos as respostas dos docentes participantes da pesquisa às questões semiestruturadas, formuladas para fomentar a apreciação crítica da unidade didática. Por conseguinte, elaboramos a análise dessas respostas.

5.1 UNIDADE DIDÁTICA

Apresentamos a seguir a proposta didática na versão desenvolvida para esta dissertação. Esse material sugere uma dinâmica possível em sala de aula para agregar coerência ao indicado pela BNCC (2018) sobre o conteúdo oralidade e o desenvolvimento das habilidades a ele ligadas, para o segundo segmento do ensino fundamental. Os professores de Língua Portuguesa são convidados a recontextualizar esse material para as diferentes realidades do ambiente escolar.

“Proposta didática de desenvolvimento da argumentação oral para os anos finais do ensino fundamental”

Esta proposta de ensino parte da linguagem intrínseca do aluno e de sua ação para que gradualmente a vivência gere o aprendizado.

O percurso metodológico conta com quatro encontros, tendo a duração de 50 minutos.

Objetivos

Objetivo geral

Contribuir para o desenvolvimento de práticas da oralidade de alunos do ensino fundamental.

Objetivo específico

Promover o desenvolvimento de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental quanto à estruturação da argumentação em um diálogo persuasivo.

Justificativa

A atividade sequenciada sugerida fundamenta-se por deduzir pressupostos sobre o ensino oral orientado, dispondo dos mecanismos da lógica formal (estudo dos argumentos válidos) para subsidiar a lógica informal (estudo de todos os argumentos em discurso natural) nas vivências escolares dos alunos que têm a linguagem oral como principal acesso a suas reivindicações sociais.

Como prática transversal e interdisciplinar, o Teatro do Oprimido, na modalidade Teatro Fórum é o ponto de partida nesta proposta para a intercessão dessas lógicas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ano: 6º ao 9º e turmas de correção de fluxo

Objeto(s) do conhecimento: Produção de textos orais/ conversação espontânea/ Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados

Prática de linguagem: Oralidade

Habilidade(s) da BNCC: EF69LP07/ EF69LP38/ EF67LP23/ EF69LP50

Dificuldades antecipadas: Planejar a argumentação em demandas reais.

Referências sobre o assunto:

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

DIONÍSIO, A.P. Análise da Conversação, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARCUSHI, L.A. *Análise da Conversação*. Vol.1 – São Paulo: Ática, 1986.

WALTON, D. N. *Lógica Informal: manual de argumentação crítica*. 2ª ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

Metodologia

A prática adapta-se à rotina em cinco etapas organizadas nas turmas de correção de fluxo do Município do Rio de Janeiro:

1) Acolhida (10')

Atividade para que os alunos se disponham à vivência da aprendizagem.

2) Desenvolvimento do programa (30')

Apresentação do conteúdo a ser trabalhado passo a passo com as instruções relevantes em destaque para a participação ativa dos alunos.

Contextualização junto aos alunos sobre a relevância do que está sendo orientado no momento.

Efetivação do plano.

3) Síntese (3')

Os alunos fazem o resumo do conhecimento adquirido durante a aula.

4) Avaliação (3')

Relatos dos alunos de possíveis soluções para os pontos considerados negativos durante a execução da proposta e reforço dos pontos positivos a fim da reorganização das condições de aprendizagem.

5) Memorial (4')

Os alunos fazem o registro pessoal de suas impressões durante todo o processo.

1.^a Aula (50') – Produção oral inicial

Apresentação da proposta para os alunos. Explicar que esta é a primeira aula de quatro, em que exercitaremos o planejamento da produção da modalidade oral da língua como estratégia viável para conquistas autônomas a partir do ambiente escolar. Deve-se ponderar com os alunos que os transtornos elencados a seguir são parâmetros, quanto à superação, a serem avaliados durante esse percurso.

Os alunos deverão ser estimulados a evidenciar, no contexto escolar, seus incômodos com a infraestrutura e com as relações interpessoais. Para isso, o professor pode ilustrar com um incômodo pessoal ao sentar-se em uma cadeira quebrada, ou, ao perceber um aluno comportando-se inadequadamente no ambiente.

Para que compreendam a relevância da participação deles, utilize exemplos de dificuldades vividas por toda comunidade escolar, como o mau funcionamento do datashow na sala de aula.

Peça a eles outros exemplos para que se mantenham envolvidos e compartilhem as complicações que enfrentam no dia a dia escolar. Todas as ideias serão acolhidas sem censura.

Os impasses são anotados pelo professor em um caderno, o qual o auxilia quando vir a pausa na dificuldade de eles identificarem outros tipos de contrariedades existentes no cotidiano escolar. O professor faz perguntas sobre cada espaço escolar a fim de que os alunos possam lembrar os apertos vivenciados nesses espaços.

Após elencar um volume considerável de limitações a serem trabalhadas, o professor os auxilia a categorizarem esses desafios de acordo com sua natureza, organizando-os e numerando-os por ordem de prioridade em cada categoria surgida. Um exemplo seria os alunos falarem “bullying”, racismo e homofobia, o professor anotar e orientá-los até chegarem à conclusão de que esses atos estão na categoria discriminação e os alunos identificarem, por número ordinal, qual o grau de urgência para a recondução dessas atitudes.

Sugere-se que os 35 alunos se dividam em grupos de no máximo cinco pessoas.

O professor lê as categorias e seus temas e pede que os grupos escolham um deles.

Cada grupo tem um minuto para relatar dois motivos para a escolha do tema e o professor os anota.

O professor pergunta se alguém discorda dos motivos e anota se houver discordância.

Os membros de um grupo relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

2.^a Aula (50') – Apresentação do Teatro Fórum e suas regras

Na acolhida, pergunta-se quem já encenou na vida, quais papéis foram feitos.

Após a partilha da experiência com teatro, o professor explica o que são esquetes. Evidencia como acontecem e esclarece que fazer esquetes das situações cotidianas escolares têm como objetivo aumentar a autonomia do aluno na gestão da construção de sua argumentação oral a partir de circunstâncias reais da escola.

O professor apresenta o funcionamento de esquetes no Teatro Fórum, relatando sua origem, até abordar como acontecerá adaptado à sala de aula: O grupo cria, com base em vivências na escola, um roteiro em torno da situação escolhida na aula anterior e

apresenta a cena aos outros grupos. Após a apresentação, o professor, como mediador, solicita que um aluno “espect-ator” substitua um dos personagens e proponha soluções alternativas à temática retratada. O professor anota os argumentos surgidos durante a apresentação do grupo e durante a apresentação de cada substituto possível.

O professor verifica as dúvidas surgidas em relação à atividade e apresenta aos alunos os critérios de avaliação durante as etapas das atividades: participação ativa nas atribuições dos grupos e desenvolvimento argumentativo durante cada etapa do processo.

Solicita-se que tragam para a próxima aula ideias para o roteiro de um esquete de como resolver na escola o dilema escolhido pelo grupo. Os alunos devem ser orientados a criar um pequeno roteiro.

O professor poderá verificar o melhor critério para a escolha da ordem dos grupos a se apresentarem nas duas próximas aulas.

Os membros de um grupo relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

3.^a Aula (50') – Estudo sobre oralidade no diálogo persuasivo

O professor precisará pontuar junto aos alunos a conotação do Teatro Fórum para a organização do diálogo argumentativo. Ou seja, o professor poderá verificar, por meio de perguntas incentivadoras, se, durante as falas dos alunos, eles conseguem fazer a correspondência das situações roteirizadas pensadas por eles com as situações reais.

O professor deverá pedir para que os alunos citem como eles costumam resolver três episódios que possam surgir em casa: louça suja, dormir tarde e briga entre irmãos. A partir das respostas, o professor pode ratificar que, mesmo sem planejarem, eles conseguem resolver questões diárias. E deve complementar que o objetivo dessas aulas é aprimorar a forma de resolução e contribuir para que eles possam gerenciar esse processo argumentativo oral com maior controle e autonomia, de modo que ganhem mais confiança em situações como essas em seu cotidiano (de dentro e de fora da escola). Tudo isso com o exercício proposto pelo Teatro Fórum no trabalho em grupo.

Fundamentado nesta proposta, o professor pede que os grupos se organizem para comporem um roteiro com o que cada um pensou para a mudança desse comportamento na escola.

De acordo com o critério de ordem estabelecido para a apresentação dos grupos, são iniciadas as apresentações de no máximo dois grupos neste primeiro dia.

O professor anota as falas do personagem oprimido na primeira apresentação.

Logo após, pergunta quem poderia substituir esse personagem e reagir diferente.

O professor anota as falas e pede para mais um aluno se voluntariar e anota as falas argumentativas desse aluno.

Depois, o professor repete o mesmo procedimento com o outro grupo.

O professor fala da importância do uso da oralidade após as apresentações, principalmente em situações como as encenadas em que há divergência de opinião. Conversa com os alunos sobre a importância das formas de tratamento, da postura; do respeito aos turnos de fala e introduz os estágios do diálogo argumentativo, segundo Walton (2012): Estágio inicial – avisar se for mudar de um diálogo simétrico (cada um defende sua tese) para um diálogo assimétrico (apenas um com a missão de defender a tese e o outro questionar); estágio de confrontação – manutenção da pauta; estágio de argumentação – fidelidade à pauta iniciada sem abandono da tese; e estágio final – encerramento por acordo mútuo ou por ter atingido o objetivo. Para isso, será utilizado o roteiro das falas anotadas dos grupos que se apresentaram.

O professor verificará junto aos alunos, a cada mudança de personagem, o que foi alterado e se houve progresso com a mudança proposta na fala do personagem substituto.

Os membros de um dos grupos relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

4.^a Aula (50') – Estudo sobre persuasão e adequação argumentativa válida.

O professor poderá fazer a acolhida pedindo que dois ou três alunos descrevam por meio de mímicas como se sentem e o que falta para sentirem-se melhor ou melhor ainda.

Ao relato mímico de cada aluno, o professor vai tentando adivinhar como estão e o que cada um deseja.

Após essa acolhida, o professor revalida para os alunos que essa sequência de aulas oferece suporte para que eles adquiram o hábito de identificarem, com sensibilidade aos contextos de diálogos, a forma adequada de difundir ideias de maneira organizada e convincente por meio da linguagem oral. Assim, as pessoas poderão considerar suas ideias para minar os obstáculos.

O objetivo é transmitir aos alunos que com essas estratégias eles poderão influenciar mudanças na escola e nos diversos meios por onde circulam.

Todos os grupos, inclusive os que já se apresentaram, organizam-se para possibilitar o cumprimento de todos os estágios do diálogo argumentativo.

Neste momento, é importante que os alunos sejam expostos a uma revisão dos estágios do diálogo persuasivo em contraste às falas do primeiro dia de apresentação. A cada estágio, o professor alerta se houve cumprimento, se foi eficaz e, caso não tenha havido o cumprimento de cada uma das etapas, o professor construirá com os alunos as alternativas possíveis a partir de um “check list” nas apresentações dos dois primeiros grupos anotadas pelo professor.

Os demais grupos se apresentam com a mesma dinâmica de substituição de pelo menos um dos personagens. O número de substituição se restringirá a uma, caso o número de grupos ultrapasse a dois neste segundo dia de apresentações:

O professor anota as falas do personagem oprimido.

Logo após, pergunta quem poderia substituir esse personagem e reagir diferente. O professor anota as falas e pede para mais um aluno fazer diferente e continua anotando as falas deste substituto.

O professor fala sobre a persuasão utilizando os temas representados e sobre o desenvolvimento de argumentações válidas para aqueles temas.

Assim, será destacado para o trabalho um grupo de premissas anotadas durante as apresentações para a comprovação de cada afirmação.

Por meio de perguntas aos alunos, “Qual foi a afirmação feita?”; “O que vocês acham que essa afirmação quer comprovar?”; “Vocês acham que essa afirmação comprovou o que era desejado?”; “O que pode ser mudado para que comprove o necessário?”...; haverá a condução para que identifiquem se cada uma das falas anotadas constitui argumentos válidos ou não.

Após essa constatação, o professor verificará com a turma se os argumentos identificados como inválidos poderiam tornar-se suficientes para a eficácia da resolução do problema no contexto linguístico proposto. Caso os alunos não consigam constatar uma resposta, será necessário que o professor relate o seu próprio raciocínio

para que os alunos acompanhem como você resolveria a questão de um argumento inválido.

A cada argumento válido, o professor revisa o motivo de sua validação e os ganhos evidentes. A cada argumento inválido, o professor busca, junto aos alunos, alternativas que permitam que o argumento preencha a função de comprovar o que se almeja no diálogo.

Os membros de um dos grupos relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota de 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Anotações

1) Todos os encaminhamentos das aulas (objetivos, passo a passo, metodologia) ficaram atingíveis? Se não, quais pontos ficaram confusos?

2) O que dessa proposta você conseguiria colocar em prática com as turmas que tem hoje? (especifique o(s) ano(s) da(s) turma(s) com a(s) qual(is) conseguiria colocar em prática).

3) O que é necessário adaptar e por quê?

4) Qual(is) o(s) ponto(s) forte(s) dessa proposta?

5) Quais ideias sobre desenvolvimento de prática oral argumentativa surgiram a partir da proposta?

5.2 PARECER SOBRE AS AVALIAÇÕES

A proposta apresentada a quatro docentes de uma escola na região central do Rio de Janeiro contou com a avaliação desses professores por meio da resposta a cinco questões ao final da

proposta. Nesta seção, explicitamos as contribuições dos docentes para o aprimoramento da proposta e a ponderação da pesquisadora a cada uma delas.

A primeira questão de avaliação da proposta desenvolvida foi “Todos os encaminhamentos das aulas (objetivos, passo a passo, metodologia) ficaram atingíveis? Se não, quais pontos ficaram confusos?”. As respostas fornecidas pelos professores são apresentadas na tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Avaliação sobre o entendimento quanto às conduções da proposta.

1 Todos os encaminhamentos das aulas (objetivos, passo a passo, metodologia) ficaram claros? Se não, quais pontos ficaram confusos?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Sim, bem claro.
2	anônimo	Os encaminhamentos (objetivos e passo a passo) ficaram claros. Na metodologia, é necessário referenciar a Fundação Roberto Marinho e a metodologia usada por eles nas turmas de hidratação. Fazer um apontamento bibliográfico dessa metodologia.
3	anônimo	Ficaram claros.
4	anônimo	Sim

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

A condução do planejamento de qualquer atividade didática deve ter propósitos acessíveis para que tenha êxito e parece que o instrumento cumpriu com esse critério. As respostas a essa primeira pergunta da avaliação indicam que há uma probabilidade de engajamento de professores ao percorrer o caminho proposto e aderir aos objetivos delineados, a partir da compreensão do que está sendo apresentado.

Na autonomia do professor para a assimilação dessa proposta, ter orientações explícitas contribui para uma ação menos mecânica e mais orgânica, a qual norteia a crítica e a alteração necessária a cada realidade, mantendo-se o mesmo fim: “desenvolvimento da modalidade oral da língua na prática do diálogo persuasivo/argumentativo”.

Já a segunda questão de avaliação da unidade didática apresentada foi “O que dessa proposta você conseguiria colocar em prática com as turmas que tem hoje? (especifique o(s) ano(s))

da(s) turma(s) com a(s) qual(is) conseguiria colocar em prática)”. As respostas obtidas são expostas tabela 10 abaixo.

Tabela 10 – Ações da proposta que podem ser postas em prática pelos docentes participantes da pesquisa.

2 O que dessa proposta você conseguiria colocar em prática com as turmas que temos hoje? (especifique o(s) ano(s) da(s) turma(s) com a(s) qual(s) conseguiria colocar em...

4 Respostas

1	anônimo	Debate sobre problemas do cotidiano escolar. Esqueça para resolver o problema escolhido.
2	anônimo	Sim. São permitidas algumas observações que farei mais à frente. Porém, colocaria em prática na turma de correção de fluxo, Carioca um ano dois, por serem do 8o e 9o ano e serem mais maduros. Consequiria, ainda, aplicar nas turmas de educação de jovens e adultos - PEJA, porque a questão da oralidade, no geral, não é muito trabalhada no ensino básico. Tentamos fazer com que o aluno fale em sala de aula, entretanto, não deixamos tantos tempos para trabalhar essa modalidade. O aluno tem sua participação oral em sala, contudo não fazemos o planejamento das aulas específicas para exercitá-la.
3	anônimo	Turmas de oitavo e nono ano. 1902, 1801,1802 e 1803.
4	anônimo	A produção oral inicial e as normas através de mímicas - 7º ano.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

No que diz respeito à identificação das atividades como possíveis de aplicação ao público-alvo de cada professor, verificou-se uma diversidade nas respostas, tendo em vista que dois dos professores selecionaram partes da proposta para trabalhar as habilidades e outros dois destacaram os anos escolares que ratifica a possibilidade de aplicação do 7º ano ao PEJA, contemplando os projetos de correção de fluxo.

A pesquisadora, integrante do corpo docente desta escola, pondera a viabilidade da aplicação da proposta em todos os anos do segundo segmento, do sexto ao nono ano. Defendemos essa viabilidade em função de reconhecer que a proposta parte de práticas orais já rotinizadas pelos alunos e avança para práticas orais que demandam maior controle e gerenciamento, havendo, nesse processo, a condução dos alunos para a tomada de consciência sobre a estrutura de um diálogo persuasivo argumentativo. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento dialógico proposto por essa unidade didática pode ser atingido por alunos de todo o segundo segmento do ensino fundamental.

Sobre as respostas ao segundo questionamento, ressaltamos a reflexão sobre a prática pedagógica de um dos docentes, que destacou que “não deixamos tantos tempos para trabalhar essa modalidade [oral]” e “não fazemos o planejamento das aulas especificamente para exercitá-la”. Desse modo, ratificando o que já argumentamos na seção 4.3 do capítulo anterior, acreditamos que a participação dos docentes nesta pesquisa possa ter impactado em seu fazer pedagógico ao incentivar tais reflexões.

Ainda sobre a questão 2, destacamos que um dos docentes fez um recorte bastante restrito da proposta desenvolvida como passível de ser implementada em suas turmas, a saber “a produção oral inicial e as descrições através de mímicas”. Acreditamos que esse recorte restrito seja devido ao escasso trabalho com diálogos argumentativos no ensino de Língua Portuguesa, o que poderia levar o docente a acreditar que as demais atividades propostas seriam de difícil implementação. Nesse sentido, defendemos que uma formação continuada do professor, com destaque ao da rede pública de ensino básico, contribui para a adoção de novas concepções de educação para o aprendizado de língua.

Quanto à terceira questão formulada para a avaliação da nossa unidade didática pelos professores, questionamos “O que é necessário adaptar e por quê?”. As respostas fornecidas estão discriminadas na tabela 11 a seguir.

Tabela 11 – Percepções sobre as adaptações necessárias na proposta.

3 . O que seria necessário adaptar nessa(s) sua(s) turma(s) e por quê?

4 Respostas

1	anônimo	Acho que as atividades 3 e 4 devem ser adaptadas pela sua complexidade em relação ao desempenho da minha turma.
2	anônimo	Os alunos deveriam ter feito um contato prévio com textos teatrais. Com livros, peças, trechos de peças e opções sobre o gênero encontrado na sala de leitura para essa faixa etária. O gênero teatro não poderá ser novidade, até mesmo, para que seja bem sucedido. O professor deverá introduzir o gênero teatral, talvez, um semestre antes do início desta atividade. Misturar também o texto poético e o conto ao texto teatral que quase não é trabalhado em sala. Trabalhei anteriormente a produção de roteiro para não tirar o foco da oralidade. Isso para que os alunos tenham conhecimento prévio e não percam o interesse durante a atividade por ter muita informação teórica a ser absorvida ao mesmo tempo. Se antes do 6 e 7 ano, também seria importante trabalhar argumentação anteriormente à atividade. Linguagem formal e informal e variedade linguística são conceitos importantes para a aplicação desse trabalho. As perguntas sobre os problemas cotidianos, como o dormir tarde, devem ser explícitas para que você entenda que tipo de problema é o dormir tarde. Gravar a aula seria uma adaptação importante para que eles ouvissem exatamente o que disseram. Adotar algum recurso para gravação de áudio. Na escolha dos temas, na segunda aula, o professor deveria fazer sorteio ou uma outra forma para evitar o conflito de dois grupos escolherem o mesmo tema.
3	anônimo	Sem adaptações
4	anônimo	A criação de roteiro. Porque eles têm muita dificuldade na escrita.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Na questão 3, três professores informaram que é necessária a adaptação ou complementação dos conceitos teóricos abordados, tendo em vista o não alcance dos alunos pela “complexidade” do conteúdo. Acreditamos que reduzir o desafio de trabalhar conceitos tão complexos, na prática cotidiana, desde as séries iniciais do segundo segmento, faz com que o aluno elabore os pensamentos e trilhe o caminho da associação dos conhecimentos de seu repertório. Defendemos que a ancoragem do conteúdo trabalhado em práticas orais já integradas ao cotidiano do aluno garante que a progressão temática das aulas ofertadas conduza o aluno ao alcance do objetivo da proposta didática desenvolvida. Uma vez que pessoas buscam defender suas ideias de maneira articulada em seu dia a dia e a mediação do professor para o desenvolvimento linguístico dos alunos os conduz a reconhecerem a estrutura de uma argumentação oral.

O aluno deve, a todo tempo, ser estimulado a incorporar os conceitos abstratos em suas práticas concretas a partir da sua própria dedução. Sendo assim, quando tratamos da modalidade oral da língua e de seu emprego no diálogo persuasivo e argumentativo, cooperamos para que o aluno estabeleça e consolide os próprios parâmetros, por meio da oralidade, para sua aprendizagem. Nesse sentido, defendemos que a implementação da proposta didática desenvolvida pode ampliar o potencial do aluno de falar suas dúvidas quanto ao que não tem apreendido.

Para esse trabalho, houve sugestão também de que fossem realizadas gravações a fim de que os alunos se ouvissem e vissem durante as falas. Reconhecemos a validade de uma proposta como essa para atividades de desenvolvimento linguístico, uma vez que possibilitariam a autoanálise, a identificação de contratempos, a correção e a reestruturação das práticas orais argumentativas empregadas. Contudo, entendemos que a implementação dessa proposta pode trazer complicações por reduzir o engajamento de alguns alunos. Por exemplo, em turmas desta professora-pesquisadora, alguns alunos se recusariam à filmagem por questões subjetivas.

Uma das respostas obtidas na questão 3 revela a dificuldade que os alunos poderiam ter nas atividades propostas que exigem a criação de um roteiro em função da dificuldade dos estudantes com a escrita. De fato, uma das motivações iniciais desta pesquisa voltada para o desenvolvimento da estrutura do diálogo oral foi a de contemplar todos os alunos, inclusive aqueles que, em função do seu processo de alfabetização ser contemporâneo ao ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19, não domina a leitura e a escrita. Sendo assim, consideramos relevante o apontamento do docente, e destacamos que, diante a mediação do professor e de outros alunos mais avançados no processo de alfabetização, somados às atividades que envolvem a elaboração de um roteiro no

contexto do Teatro Fórum, em que o roteiro é improvisado à medida em que se desenrola a situação apresentada, essa atividade torna factível a educação inclusiva aula a aula.

Outro apontamento de um dos docentes nessa questão destaca a necessidade de serem apresentados aos alunos, anteriormente à implementação da proposta pedagógica desenvolvida, o gênero teatral, os aspectos envolvidos na elaboração de um roteiro e as propriedades de um texto argumentativo. Segundo esse professor, essa apresentação introdutória evitaria “tirar o foco da oralidade (...) para que os alunos tenham conhecimento prévio e não percam o interesse durante a atividade”. Também avaliamos como pertinente esse apontamento e defendemos que ele seja considerado em futuras aplicações da proposta pedagógica apresentada nesta dissertação. Entendemos que a ativação de conhecimentos prévios não só aumenta o engajamento dos alunos como possibilita que novos conhecimentos sejam produzidos pela integração entre o que os alunos já sabem e o que lhes é apresentado.

Na quarta questão elaborada para apreciação da unidade didática pelos docentes, perguntamos “Qual(is) o(s) ponto(s) forte(s) dessa proposta?”. Obtivemos, nessa questão, as respostas apresentadas na tabela 12 abaixo.

Tabela 12 – Percepções dos docentes sobre os pontos considerados fortes na proposta.

4 . Qual(is) o(s) ponto(s) forte(s) dessa proposta?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Acho que traz fatos do cotidiano e dramatizações.
2	anônimo	O ponto forte é o trabalho com a oralidade. É fazer o aluno participar de todo o processo, avaliar e registrar no memorial. Porém, o ponto chave é a dinâmica de aula externa exclusivamente para a oralidade, claro que, também, trabalhando a questão da escrita, pois, quando ele faz o memorial, ele escreve e organiza o pensamento, contudo o foco é a modalidade oral.
3	anônimo	Dramatização do uso da modalidade oral.
4	anônimo	O debate, o estímulo do pensamento crítico e a expressão oral dos sentimentos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Com unanimidade, os professores apontaram o trabalho da modalidade oral da língua como um dos pontos fortes da proposta. É possível afirmar que, por meio dessa troca, todos os professores vislumbraram um trabalho dessa natureza para suas próprias práticas pedagógicas em sala de aula.

O segundo ponto apontado como forte é o uso da linguagem teatral para o trabalho com conceitos linguísticos. Apesar de o Teatro do Oprimido ter um ideal social interventivo e por isso ter sido escolhido para esta proposta, pelas respostas dos professores, não houve a distinção entre a técnica idealizada por Boal e o teatro aristotélico tradicional, com roteiro pronto e espectadores e atores separados. Em função disso, entendemos que, numa futura implementação dessa unidade didática e mesmo em sua apresentação a outros docentes, será necessário descrever melhor a técnica do Teatro do Oprimido para que a articulação com o exercício do diálogo persuasivo, na assimilação do “espect-ator”, fique em primeiro plano, evitando a conotação de uma simples atividade cultural.

Foi mencionado também que as aulas contribuem para a expressão do pensamento crítico, ideia com a qual concordamos. Houve ainda a afirmação de que as atividades desenvolvidas podem ser um canal de “expressão oral dos sentimentos”.

Seria importante que os professores levassem em conta que a ação educativa deve integrar a lógica formal (estudo dos argumentos válidos) para subsidiar a lógica informal (estudo de todos os argumentos, válidos ou não, em discurso natural) para a prática do discurso persuasivo, sem fomentar que o aluno utilize o critério emocional. A constância deve ser na mediação quanto ao fazer argumentativo do aluno. Em outras palavras, não desconsideramos a pertinência das práticas orais em vários outros contextos de expressão, mas o objetivo dessa unidade didática é contribuir para que os alunos possam gerenciar com autonomia a construção e validação de seus argumentos e possam se engajar em trocas discursivas orais utilizando-se desses argumentos.

Na quinta e última questão de avaliação da proposta didática, perguntamos o seguinte: “Quais ideias sobre desenvolvimento de prática oral argumentativa surgiram a partir da proposta?”. As respostas obtidas estão apresentadas na tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – Ideias fomentadas nos docentes a partir da proposta.

5 Quais ideias sobre desenvolvimento de prática argumentativa oral surgiram para você a partir da proposta apresentada?

4 Respostas

EU IA ↑	Nome	Respostas
1	anônimo	Com certeza, vou aproveitar ideias da proposta, principalmente as aulas 1 e 2.
2	anônimo	A proposta me fez pensar que eu devo trabalhar mais a oralidade com os alunos. Não basta apenas fazê-los responder às questões quando estamos corrigindo as atividades ou pedir que eles pesquisem exclusivamente um tema e apresentem à turma, mas precisamos ensiná-los a fazer isso. Assim como todos os dias trabalhamos a leitura, levamos um texto, trabalhamos o vocabulário, precisamos, ao menos, fazer uma atividade desse texto em relação à oralidade. Surgiu-me incluir esse trabalho do sexto ao nono ano, com o respectivo nível de dificuldade para cada ano, por meio de muito texto teatral, sempre apontando para a questão da oralidade. Fazer com que o aluno reflita sobre a oralidade. Levar para a sala de aula conversas. Fazer um trabalho com os áudios do whatsapp. Hoje em dia, eles mandam muito áudio. Pegar um áudio e analisar para quem foi mandado e a adequação da linguagem. Do aluno para a professora, da mãe para o professor, de aluno para aluno.... Observar como falam, como deveriam falar. Seria uma questão de ensiná-los. Várias coisas que poderiam ser feitas que não são feitas hoje quanto ao desenvolvimento oral. Pois, observamos muito a dificuldade do aluno para iniciar uma apresentação. Eles têm dificuldade com a postura, com o olhar na ocasião de apresentação pública. Aplicar essas atividades hoje, preparar para falar a qualquer momento mais à frente. Penso também para minha turma da noite, o Neja. Esses alunos têm muita dificuldade de se expressar, principalmente os mais velhos. Desenvolver essas atividades com eles, fazê-los participar de esquetes, textos teatrais, é importante. Eu passei um trabalho para eles sobre a Carolina Maria de Jesus. Eles vão ler sobre ela e descobrir a dificuldade na vida e sua vivência que se aproxima da realidade de alguns. A força, a superação. A partir daí, os convidarei a falar um pouco sobre a própria vida. Depois, passarão à escrita.
3	anônimo	Enfatizar as modalidades dialógicas como variante e seu ambiente de uso.
4	anônimo	A criação de um "Tribunal", com grupos de acusação e defesa, estimulando a argumentação oral.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Nessas respostas à última questão, podemos destacar que surge a forma, a estética. Um professor fala de texto teatral, postura de apresentação, correção de falas e oposição à escrita. Outro fala de variedades linguísticas e contextos de uso. Na verdade, o que buscamos com este trabalho é fomentar as práticas sociais com uma oralidade coesa, coerente e proveniente de um raciocínio lógico. Não desconsideramos a pertinência de se atentar às variedades linguísticas, mas almejamos mais que isso: buscamos com esse conjunto de atividades de natureza linguística levar o aluno a tomar consciência acerca dos diferentes aspectos que estruturam um diálogo persuasivo.

Portanto, quando consideramos os apontamentos dos professores descritos no parágrafo anterior, entendemos que é preciso aprimorar a descrição dos objetivos dessa unidade didática para que fique evidente que seu maior propósito é o ensino do diálogo persuasivo/argumentativo, desenvolvendo os alunos nas práticas discursivas no que concerne à consciência, ao domínio e à autonomia em sua estruturação.

Pudemos coletar dessas respostas à questão 5, três propostas para o trabalho com o diálogo persuasivo que merecem destaque: a condução de um tribunal simulado; a apresentação de relatos pessoais, contando histórias de superação e luta, inspirada na leitura do livro da Maria Carolina de Jesus; a análise de mensagens orais realizadas pelos alunos no WhatsApp.

Sobre essas três propostas de trabalho, tecemos algumas considerações. O tribunal simulado, apesar de trabalhar com a argumentação, não traz situações análogas à realidade dos alunos na atualidade. Seria interessante, para agregar essa proposta a uma das práticas para o desenvolvimento dialógico persuasivo argumentativo, trazer pautas de sala de aula já existentes a serem discutidas e solucionadas, com advogados de acusação e defesa, testemunhas, réus e vítimas.

Quanto à proposta de leitura do livro da Carolina Maria de Jesus para a apresentação oral biográfica pode-se centralizar a leitura pelo professor a turma, a fim de que haja a prática da inclusão e todos os alunos tenham acesso à prática da oralidade com a apresentação de sua autobiografia.

No que diz respeito à análise de gravações do WhatsApp, é uma atividade muito rica por ser próxima à realidade de cada aluno e por todos estarem ao mesmo tempo ouvindo a gravação do próprio áudio e a dos colegas para uma discussão e, a depender do conteúdo do áudio, ser possível ainda a análise quanto às argumentações empregadas.

Entendemos que as propostas apresentadas pelos docentes acenam um impacto da unidade didática desenvolvida na atividade docente dos participantes deste estudo. Sustentamos isso ao confrontarmos essas respostas àquelas fornecidas, por exemplo, na questão 14 do questionário de sondagem inicial (conferir tabela 6 no capítulo 4). Naquelas respostas, verificava-se que muitos equacionavam o desenvolvimento das práticas orais ao trabalho em sala de aula com leitura em voz alta e apresentação de trabalhos. Neste momento da pesquisa, temos pelo menos três propostas de atividades sugeridas pelos professores que podem trabalhar a prática autônoma da argumentação e desvia o foco dos estereótipos conceituais sobre oralidade: leitura em voz alta e variação linguística.

Como descrito no capítulo 4, os professores participantes deste estudo reconhecem a importância do planejamento da aula para o desenvolvimento de práticas orais (conferir questão 11 do questionário de sondagem inicial, gráfico 8), mas não encontram com facilidade atividades dessa natureza nos livros didáticos (conferir questão 10 do questionário de sondagem inicial, gráfico 7). Nesse sentido, a participação nesta pesquisa parece ter ampliado o rol de alternativas de atividades relacionadas à oralidade para esses professores.

De maneira geral, avaliamos que as apreciações críticas dos docentes participantes desta pesquisa puderam contribuir para nossas reflexões e possíveis aprimoramentos da proposta desenvolvida. Além disso, entendemos que a proposta foi bem recebida pelos docentes e pode ter

afetado suas práticas docentes futuras, estimulando-os a desenvolverem atividades voltadas para a modalidade oral.

Acreditamos ainda que esta dissertação pode alcançar outros professores de Língua Portuguesa, inspirando-os a conferirem sentido ao ensino da oralidade em sua atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral contribuir para a ampliação do repertório de práticas da oralidade de alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Buscou-se estruturar uma unidade didática voltada para o desenvolvimento linguístico desses alunos quanto à organização discursiva do diálogo oral e avaliar a unidade didática desenvolvida a partir da apreciação crítica de professores de Língua Portuguesa desse segmento de ensino.

O recorte linguístico feito para o alcance de tais objetivos foi a argumentação no diálogo persuasivo, a qual foi contemplada na estratégia didática em consonância com a prática observada no Teatro do Oprimido, na modalidade Teatro Fórum, com base na Pedagogia do Oprimido e a adaptação do ambiente à dinâmica de equipes para turmas de correção de fluxo.

O estudo foi norteado pelo ideal de saber de que forma uma proposta voltada para o estabelecimento de uma estratégia pedagógica a ser implementada em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental. A estratégia buscava contribuir para a adequação comunicativa na produção oral dos alunos, permitindo-lhes, com autonomia, utilizar a Língua Portuguesa em suas práticas cotidianas de argumentação no ambiente escolar com monitoramento pedagógico.

As leituras apontadas no capítulo 2 deram encaminhamento à elaboração do material didático, uma vez que, por um lado, verificou-se, na Base Nacional Comum Curricular, a indicação apartada do desenvolvimento de práticas orais inclusive que envolvam a argumentação e, por outro lado, constatou-se uma marginalidade das atividades de desenvolvimento da oralidade nos livros didáticos analisados.

Já as referências indicadas no capítulo 3 abriram caminho para a consolidação teórica do objeto linguístico desta pesquisa, a argumentação oral, e para a explanação de um elemento central para a consolidação da nossa proposta didática, o Teatro do Oprimido, estruturada na Pedagogia do Oprimido.

Com essas bases, portanto, desenvolveu-se uma proposta pedagógica organizada em quatro aulas. A estratégia adotada nessa proposta foi fazer com que os alunos fossem levados a se engajar em situações discursivas orais nas quais deveriam confrontar o outro diante de um desafio encontrado no seu cotidiano escolar e, assim como no Teatro do Oprimido, tivessem também como espectador a oportunidade de ocupar a posição do outro e assumir o protagonismo da cena. Desse

modo, esperava-se que os alunos acessassem e confrontassem as suas próprias premissas e constatassem as falácias e equívocos cometidos e, no coletivo, conseguissem reparar esses equívocos, apurando cada vez mais seu discurso nos desafios de produção oral diários.

Não foi possível a aplicação, junto aos alunos, do material elaborado, o que impossibilitou mensurarmos a eficácia do material na prática real. Entretanto, a unidade didática desenvolvida pôde ser apreciada por quatro docentes de Língua Portuguesa de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Esses docentes responderam tanto a um questionário de sondagem inicial, a partir do qual puderam ser avaliados o seu perfil enquanto docente de Língua Portuguesa e suas concepções sobre o ensino de oralidade, quanto a cinco questões de apreciação crítica do material didático a que foram apresentados.

O estudo revela, na troca com esses colegas docentes, que se faz necessária uma discussão mais aprofundada sobre o ensino da modalidade oral da língua, sobretudo nos gêneros que se propõe nesta conjuntura de redes sociais em que a fala e a escrita são utilizadas todos os dias na escola, nas aulas, nas trocas de mensagens, nas *lives*, nos *podcasts*, nas gravações de *tik toks*, etc, e não há uma orientação para que esses mecanismos de comunicação contribuam para o desenvolvimento da expressão comunicativa oral do aluno.

O material construído não tem a pretensão de abranger todas as questões envolvidas na produção oral, mas sempre estará aberto para fomentar a criação de subsídios para a realização de processos na prática da argumentação oral em sala de aula em todo o segundo segmento do ensino fundamental.

Acreditamos que a apreciação crítica do material por outros docentes, cujas análises foram apresentadas no capítulo 5 desta dissertação, contribuem para aprimorarmos a proposta – como a inclusão, na própria unidade didática, de esclarecimentos sobre o Teatro do Oprimido e sobre a concepção adotada de desenvolvimento dialógico persuasivo argumentativo – e para pensarmos questões acerca de sua aplicação – como a pertinência de utilização dessa unidade didática após a apresentação aos alunos do gênero teatral e do conceito de argumentação.

Neste estudo, foi possível depreender que ainda há uma lacuna na prática do ensino da argumentação no diálogo persuasivo em sala de aula e que são necessários mais espaços de formação docente, como o promovido pelo Mestrado Profissional em Letras, para a contextualização desse segmento a fim de que se possa dominar o que será trabalhado com os alunos e a argumentação no diálogo persuasivo seja um conteúdo imprescindível, contínuo e

constante nas aulas de Língua Portuguesa durante todo o segundo segmento do ensino fundamental. Pois, como pode-se constatar pelas respostas aos questionários, os professores têm potência para fazer do exercício com a argumentação oral uma prática integrada à sua docência e parecem motivados pela participação nesta pesquisa, podendo ter, pelo contato com a unidade didática produzida, ampliado sua visão sobre ações de desenvolvimento da oralidade no contexto escolar.

Constatou-se, na gradação deste trabalho, a escola pública como um espaço comunitário privilegiado, propício ao aprendizado e ao exercício das práticas discursivas argumentativas persuasivas, pela pertinência das situações e interações concretas, por interesses em comum, apresentadas em todos os ambientes que a compõem. Nesse sentido, o estudo da argumentação no diálogo persuasivo traz para a escola (pública) a importância da atividade cidadã coerente, sob um discurso assertivo e para os fins almejados.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CAMILO, Camila. Base nacional comum curricular: o que é isso? Capa Políticas públicas. **Nova Escola**, São Paulo, n. 275, p. 30 – 35, setembro/2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, A.P. **Análise da Conversação**, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, vol. 2, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura/organizadora Vanda Maria Elias. – 1. Ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11º. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GALEMBECK, P. O turno **conversacional**. In. PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos-NURC/SP (Núcleo USP), 1, São Paulo: Humanitas, 1999.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1/Laurentino Gomes. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MARCUSHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Análise da Conversação**. Vol.1 – São Paulo: Ática, 1986.

ORMUNDO, W. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**, 4 volumes do 6º ao 9º ano, 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2018.

Território brasileiro e povoamento: Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena>. Acesso em setembro 2023.

WALTON, D. N. **Lógica Informal: manual de argumentação crítica**. 2ª ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – FORMULÁRIO DE SONDAGEM

Formulário de pesquisa com professores de Língua Portuguesa:

Sondagem

- 1) Leciona em qual(is) rede(s) de ensino?
☐ Rede pública
☐ Rede privada e pública
- 2) Há quanto tempo é regente em turmas do ensino fundamental anos finais?
☐ Menos de 5 anos
☐ Entre 05 e 10 anos
☐ Entre 10 e 15 anos
☐ Entre 15 e 20 anos
☐ Mais de 20 anos
- 3) Atualmente, leciona em qual(is) turma(s) do ensino fundamental anos finais?
☐ 6º ano ☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐ Projeto de aceleração da aprendizagem
- 4) Você conhece na BNCC as habilidades e competências relativas ao desenvolvimento da linguagem oral? ☐
Sim ☐ Não ☐ Indeciso(a)
- 5) Possui algum tipo de formação específica na área da linguística (pós-graduação/curso de extensão/curso livre)? Se sim, qual? Especifique.

- 6) Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie a importância do desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- 7) Com que frequência explora atividades para o desenvolvimento da linguagem oral com sua turma?
☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente ☐ Bimestralmente ☐ Semestralmente ☐ Anualmente ☐ Outro
- 8) Você considera o trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral um critério para a escolha do material didático a ser utilizado com as suas turmas?
☐ Sim ☐ Não

Por quê? _____
- 9) Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros didáticos para suas turmas?

- 10) Quanto às atividades para o desenvolvimento da linguagem oral nos livros didáticos, você define da seguinte forma:
☐ São encontradas com facilidade. ☐ Há alguma dificuldade em encontrá-las. ☐ Não são encontradas.

- 11) Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, avalie a importância do planejamento de aulas para o desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

- 12) Ao refletir e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral como estratégia para o bom desempenho em práticas sociais diversas, você considera que...

☐ Até o momento não introduziu no seu planejamento abordar e discutir a temática em sala de aula.

☐ Geralmente, desenvolve essa proposta nas apresentações de trabalho e na leitura em voz alta e considera o trabalho realizado como suficiente.

☐ Geralmente, desenvolve essa proposta nas apresentações de trabalho e na leitura em voz alta e considera o trabalho realizado como insuficiente.

☐ Recentemente, tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula, mas não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento ao longo do ano letivo.

☐ Recentemente, tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo.

☐ Recentemente, tem se preocupado com essa temática, mas não sabe como colocar em prática de maneira efetiva em sala de aula.

☐ Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula, mas não consegue introduzir, efetivamente, no seu planejamento ao longo do ano letivo.

☐ Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo.

☐ Sempre teve a preocupação com essa temática mas nunca soube como colocar em prática de maneira efetiva em sala de aula.

- 13) Qual a sua maior dificuldade ao trabalhar com essa temática?

- 14) Quais foram as últimas atividades realizadas em sala de aula por você que desenvolvem a linguagem oral em contextos reais?

- 15) Durante todo o seu percurso acadêmico, como aprendiz, houve algum trabalho específico e contínuo para o desenvolvimento de sua linguagem oral?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual e em qual momento de sua formação?

- 16) Quais contribuições o desenvolvimento da linguagem oral concomitante ao desenvolvimento da linguagem escrita pode trazer para a formação de cada aluno?

ANEXO B – UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA

“Proposta didática de desenvolvimento da argumentação oral para os anos finais do ensino fundamental”

Esta proposta de ensino parte da linguagem intrínseca do aluno e de sua ação para que gradualmente a vivência gere o aprendizado.

O percurso metodológico conta com quatro encontros, tendo a duração de 50 minutos.

Objetivos

Objetivo geral

Contribuir para o desenvolvimento das práticas da oralidade de alunos do ensino fundamental.

Objetivo específico

Promover o desenvolvimento de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental quanto à estruturação da argumentação em um diálogo persuasivo.

Justificativa

A atividade sequenciada sugerida fundamenta-se por deduzir pressupostos sobre o ensino oral orientado, dispondo dos mecanismos da lógica formal (estudo dos argumentos válidos) para subsidiar a lógica informal (estudo de todos os argumentos em discurso natural) nas vivências escolares dos alunos que têm a linguagem oral como principal acesso a suas reivindicações sociais. Como prática transversal e interdisciplinar, o Teatro do Oprimido, na modalidade Teatro Fórum é o ponto de partida nesta proposta para a intercessão dessas lógicas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ano: 6º ao 9º e turmas de correção de fluxo

Objeto(s) do conhecimento: Produção de textos orais/ conversação espontânea/ Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados

Prática de linguagem: Oralidade

Habilidade(s) da BNCC: EF69LP07/ EF69LP38/ EF67LP23/ EF69LP50

Dificuldades antecipadas: Planejar a argumentação em demandas reais.

Referências sobre o assunto:

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

DIONÍSIO, A.P. Análise da Conversação, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARCUSHI, L.A. *Análise da Conversação*. Vol.1 – São Paulo: Ática, 1986.

WALTON, D. N. *Lógica Informal: manual de argumentação crítica*. 2ª ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

Metodologia

A prática adapta-se à rotina em cinco etapas organizadas nas turmas de correção de fluxo do Município do Rio de Janeiro:

1) Acolhida (10')

Atividade para que os alunos se disponham à vivência da aprendizagem.

2) Desenvolvimento do programa (30')

Apresentação do conteúdo a ser trabalhado passo a passo com as instruções relevantes em destaque para a participação ativa dos alunos.

Contextualização junto aos alunos sobre a relevância do que está sendo orientado no momento.

Efetivação do plano.

3) Síntese (3')

Os alunos fazem o resumo do conhecimento adquirido durante a aula.

4) Avaliação (3')

Relatos dos alunos de possíveis soluções para os pontos considerados negativos durante a execução da proposta e reforço dos pontos positivos a fim da reorganização das condições de aprendizagem.

5) Memorial (4')

Os alunos fazem o registro pessoal de suas impressões durante todo o processo.

1.ª Aula (50') – Produção oral inicial

Apresentação da proposta para os alunos. Explicar que esta é a primeira aula de quatro, em que exercitaremos o planejamento da produção da modalidade oral da língua como estratégia viável para conquistas autônomas a partir do ambiente escolar. Deve-se ponderar com os alunos que os transtornos elencados a seguir são parâmetros, quanto à superação, a serem avaliados durante esse percurso.

Os alunos deverão ser estimulados a evidenciar, no contexto escolar, seus incômodos com a infraestrutura e com as relações interpessoais. Para isso, o professor pode ilustrar com um incômodo pessoal ao sentar-se em uma cadeira quebrada, ou, ao perceber um aluno comportando-se inadequadamente no ambiente.

Para que compreendam a relevância da participação deles, utilize exemplos de dificuldades vividas por toda comunidade escolar, como o mau funcionamento do datashow na sala de aula.

Peça a eles outros exemplos para que se mantenham envolvidos e compartilhem as complicações que enfrentam no dia a dia escolar. Todas as ideias serão acolhidas sem censura.

Os impasses são anotados pelo professor em um caderno, o qual o auxilia quando vir a pausa na dificuldade de eles identificarem outros tipos de contrariedades existentes no cotidiano escolar. O professor faz perguntas sobre cada espaço escolar a fim de que os alunos possam lembrar os apertos vivenciados nesses espaços.

Após elencar um volume considerável de limitações a serem trabalhadas, o professor os auxilia a categorizarem esses desafios de acordo com sua natureza, organizando-os e numerando-os por ordem de prioridade em cada categoria surgida. Um exemplo seria os alunos falarem “bullying”, racismo e homofobia, o professor anotar e orientá-los até chegarem à conclusão de que esses atos estão na categoria discriminação e os alunos identificarem, por número ordinal, qual o grau de urgência para a recondução dessas atitudes.

Sugere-se que os 35 alunos se dividam em grupos de no máximo cinco pessoas.

O professor lê as categorias e seus temas e pede que os grupos escolham um deles.

Cada grupo tem um minuto para relatar dois motivos para a escolha do tema e o professor os anota.

O professor pergunta se alguém discorda dos motivos e anota se houver discordância.

Os membros de um grupo relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota de 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

2.^a Aula (50') – Apresentação do Teatro Fórum e suas regras

Na acolhida, pergunta-se quem já encenou na vida, quais papéis foram feitos.

Após a partilha da experiência com teatro, o professor explica o que são esquetes. Evidencia como acontecem e esclarece que fazer esquetes das situações cotidianas escolares têm como objetivo aumentar a autonomia do aluno na gestão da construção de sua argumentação oral a partir de circunstâncias reais da escola.

O professor apresenta o funcionamento de esquetes no Teatro Fórum, relatando sua origem, até abordar como acontecerá adaptado à sala de aula: O grupo cria, com base em vivências na escola, um roteiro em torno da situação escolhida na aula anterior e apresenta a cena aos outros grupos. Após a apresentação, o professor, como mediador, solicita que um aluno “espect-ator” substitua

um dos personagens e proponha soluções alternativas à temática retratada. O professor anota os argumentos surgidos durante a apresentação do grupo e durante a apresentação de cada substituto possível.

O professor verifica as dúvidas surgidas em relação à atividade e apresenta aos alunos os critérios de avaliação durante as etapas das atividades: participação ativa nas atribuições dos grupos e desenvolvimento argumentativo durante cada etapa do processo.

Solicita-se que tragam para a próxima aula ideias para o roteiro de um esquete de como resolver na escola o dilema escolhido pelo grupo. Os alunos devem ser orientados a criar um pequeno roteiro.

O professor poderá verificar o melhor critério para a escolha da ordem dos grupos a se apresentarem nas duas próximas aulas.

Os membros de um grupo relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota de 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

3.^a Aula (50') – Estudo sobre oralidade no diálogo persuasivo

O professor precisará pontuar junto aos alunos a conotação do Teatro Fórum para a organização do diálogo argumentativo. Ou seja, o professor poderá verificar, por meio de perguntas incentivadoras, se, durante as falas dos alunos, eles conseguem fazer a correspondência das situações roteirizadas pensadas por eles com as situações reais.

O professor deverá pedir para que os alunos citem como eles costumam resolver três episódios que possam surgir em casa: louça suja, dormir tarde e briga entre irmãos. A partir das respostas, o professor pode ratificar que, mesmo sem planejarem, eles conseguem resolver questões diárias. E deve complementar que o objetivo dessas aulas é aprimorar a forma de resolução e contribuir para que eles possam gerenciar esse processo argumentativo oral com maior controle e autonomia, de modo que ganhem mais confiança em situações como essas em seu cotidiano (de dentro e de fora da escola). Tudo isso com o exercício proposto pelo Teatro Fórum no trabalho em grupo.

Fundamentado nesta proposta, o professor pede que os grupos se organizem para comporem um roteiro com o que cada um pensou para a mudança desse comportamento na escola.

De acordo com o critério de ordem estabelecido para a apresentação dos grupos, são iniciadas as apresentações de no máximo dois grupos neste primeiro dia.

O professor anota as falas do personagem oprimido na primeira apresentação.

Logo após, pergunta quem poderia substituir esse personagem e reagir diferente.

O professor anota as falas e pede para mais um aluno se voluntariar e anota as falas argumentativas desse aluno.

Depois, o professor repete o mesmo procedimento com o outro grupo.

O professor fala da importância do uso da oralidade após as apresentações, principalmente em situações como as encenadas em que há divergência de opinião. Conversa com os alunos sobre a importância das formas de tratamento, da postura; do respeito aos turnos de fala e introduz os estágios do diálogo argumentativo, segundo Walton (2012): Estágio inicial – avisar se for mudar de um diálogo simétrico (cada um defende sua tese) para um diálogo assimétrico (apenas um com a missão de defender a tese e o outro questionar); estágio de confrontação – manutenção da pauta; estágio de argumentação – fidelidade à pauta iniciada sem abandono da tese; e estágio final – encerramento por acordo mútuo ou por ter atingido o objetivo. Para isso, será utilizado o roteiro das falas anotadas dos grupos que se apresentaram.

O professor verificará junto aos alunos, a cada mudança de personagem, o que foi alterado e se houve progresso com a mudança proposta na fala do personagem substituído.

Os membros de um dos grupos relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota de 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Cada aluno faz o registro da aula em seu memorial.

4.^a Aula (50') – Estudo sobre persuasão e adequação argumentativa válida.

O professor poderá fazer a acolhida pedindo que dois ou três alunos descrevam por meio de mímicas como se sentem e o que falta para sentirem-se melhor ou melhor ainda.

Ao relato mímico de cada aluno, o professor vai tentando adivinhar como estão e o que cada um deseja.

Após essa acolhida, o professor revalida para os alunos que essa sequência de aulas oferece suporte para que eles adquiram o hábito de identificarem, com sensibilidade aos contextos de diálogos, a forma adequada de difundir ideias de maneira organizada e convincente por meio da linguagem oral. Assim, as pessoas poderão considerar suas ideias para minar os obstáculos.

O objetivo é transmitir aos alunos que com essas estratégias eles poderão influenciar mudanças na escola e nos diversos meios por onde circulam.

Todos os grupos, inclusive os que já se apresentaram, organizam-se para possibilitar o cumprimento de todos os estágios do diálogo argumentativo.

Neste momento, é importante que os alunos sejam expostos a uma revisão dos estágios do diálogo persuasivo em contraste às falas do primeiro dia de apresentação. A cada estágio, o professor alerta se houve cumprimento, se foi eficaz e, caso não tenha havido o cumprimento de cada uma das etapas, o professor construirá com os alunos as alternativas possíveis a partir de um “check list” nas apresentações dos dois primeiros grupos anotadas pelo professor.

Os demais grupos se apresentam com a mesma dinâmica de substituição de pelo menos um dos personagens. O número de substituição se restringirá a uma, caso o número de grupos ultrapasse a dois neste segundo dia de apresentações:

O professor anota as falas do personagem oprimido.

Logo após, pergunta quem poderia substituir esse personagem e reagir diferente. O professor anota as falas e pede para mais um aluno fazer diferente e continua anotando as falas deste substituto.

O professor fala sobre a persuasão utilizando os temas representados e sobre o desenvolvimento de argumentações válidas para aqueles temas.

Assim, será destacado para o trabalho um grupo de premissas anotadas durante as apresentações para a comprovação de cada afirmação.

Por meio de perguntas aos alunos, “Qual foi a afirmação feita?”; “O que vocês acham que essa afirmação quer comprovar?”; “Vocês acham que essa afirmação comprovou o que era desejado?”; “O que pode ser mudado para que comprove o necessário?”...; haverá a condução para que identifiquem se cada uma das falas anotadas constitui argumentos válidos ou não.

Após essa constatação, o professor verificará com a turma se os argumentos identificados como inválidos poderiam tornar-se suficientes para a eficácia da resolução do problema no contexto linguístico proposto. Caso os alunos não consigam constatar uma resposta, será necessário que o professor relate o seu próprio raciocínio para que os alunos acompanhem como você resolveria a questão de um argumento inválido.

A cada argumento válido, o professor revisa o motivo de sua validação e os ganhos evidentes. A cada argumento inválido, o professor busca, junto aos alunos, alternativas que permitam que o argumento preencha a função de comprovar o que se almeja no diálogo.

Os membros de um dos grupos relatam de forma verbal o que foi vivenciado durante a aula.

Os membros de outro grupo avaliam a atividade e justificam sua nota de 0 a 10, como forma de qualificar este resultado quantitativo, ou ressignificar o valor numérico.

Anotações

- 1) Todos os encaminhamentos das aulas (objetivos, passo a passo, metodologia) ficaram atingíveis?
Se não, quais pontos ficaram confusos?
- 2) O que dessa proposta você conseguiria colocar em prática com as turmas que tem hoje?
(especifique o(s) ano(s) da(s) turma(s) com a(s) qual(is) conseguiria colocar em prática).
- 3) O que é necessário adaptar e por quê?
- 4) Qual(is) o(s) ponto(s) forte(s) dessa proposta?
- 5) Quais ideias sobre desenvolvimento de prática oral argumentativa surgiram a partir da proposta?