



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GERCIMARA DO NASCIMENTO SANTOS

**A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL DE ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS**

**MACEIÓ
2020**

GERCIMARA DO NASCIMENTO SANTOS

A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL DE ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

MACEIÓ

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237a Santos, Gercimara do Nascimento.

A argumentação na produção textual oral de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Alagoas / Gercimara do Nascimento Santos. – 2021.

108 f. : il. color.

Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2020.

CDU: 808.5

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

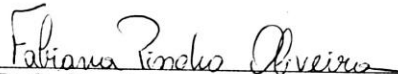
TERMO DE APROVAÇÃO

GERCIMARA DO NASCIMENTO SANTOS

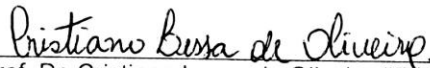
Título do trabalho: "A ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO ORAL DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 10 de março de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Prof. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:


Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira (UFAL)


Prof. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 10 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conduzir meus caminhos e permitir que chegasse até aqui.

Aos meus pais e ao meu irmão, por todo apoio e compreensão, sobretudo durante o curso e a elaboração deste trabalho.

À Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira, pela disponibilidade e incentivo.

À Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e ao Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo pelas contribuições para o andamento deste trabalho na etapa de qualificação.

À Profa. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira e ao Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira, pela participação na banca examinadora de defesa. Agradeço pela leitura, análise e apontamentos de forma criteriosa.

Ao corpo docente do Profletras, pelas reflexões e conhecimentos compartilhados em suas aulas.

Aos colegas de turma do Profletras, em especial Martha, Mércia e Polyanna pela troca de experiências e parceria.

A todos os alunos com quem tive a oportunidade de compartilhar conhecimento até o momento em minha jornada docente. Cada encontro em sala de aula é, para mim, um aprendizado.

À equipe gestora e a coordenação da escola, pelo apoio e parceria.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta etapa de minha formação profissional e pessoal.

RESUMO

Por entender a língua em suas dimensões interacional e discursiva e seu domínio como condição para a efetiva participação social dos indivíduos, esta pesquisa defende a abordagem da oralidade no ensino da língua portuguesa, sobretudo a produção de textos orais de natureza tipológica argumentativa. Discute-se ainda a necessidade de que, em seu ensino, sejam adotadas práticas que articulem tanto a modalidade oral como a escrita, uma vez que, no contexto de práticas sociais e culturais, elas são atividades interativas e complementares. Fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2001; 2007; 2010), sobre oralidade e relações entre fala e escrita; Antunes (2003), Crescitelli e Reis (2013), Bentes (2013), no que se refere ao espaço e trabalho com a oralidade em sala de aula; Fávero, Andrade e Aquino (2000 e 2013), Aquino (2015), quanto ao ensino da argumentação, Ribeiro (2009) com as discussões acerca da argumentação no texto oral, entre outros. Esta pesquisa defende a necessidade de se trabalhar na escola práticas orais que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência acerca da importância da tomada da palavra em público, fazendo perguntas, solicitando explicações e tecendo comentários. Para isso, o trabalho apresenta as seguintes questões de pesquisa: De que modo o ensino da modalidade oral da língua é tratado em documentos oficiais e em livros didáticos de Língua Portuguesa? Quais são os aspectos constitutivos, as estratégias de construção e as condições de produção do texto falado? Quais estratégias interacionais e argumentativas são utilizadas por alunos em práticas de atividades de produção de textos orais?. Tem como objetivo geral analisar os procedimentos ou estratégias argumentativas utilizadas por estudantes do ensino fundamental na exposição oral ou na defesa de ponto de vista. A proposta de intervenção foi desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Alagoas e teve como instrumentos de coleta de dados gravações e transcrições dos textos orais produzidos pelos alunos-colaboradores. A partir das atividades realizadas, verificou-se que parte considerável da turma apresentou dificuldades na exposição de pontos de vista, em estabelecer contrapontos e argumentos nos momentos de discussão dos textos em classe, sobretudo nos de caráter argumentativo, interferindo no desenvolvimento das aulas em que o texto falado obteve predominância.

Palavras-chave: Oralidade. Produção de textos orais. Argumentação oral.

ABSTRACT

By understanding the language in its interactional and discursive dimensions and its domain as a condition for the effective social participation of individuals, this research defends the approach of orality in the teaching of the Portuguese language, especially the production of oral texts of an argumentative typological nature. It also discusses the need for practices to be adopted in their teaching that articulate both oral and written modes, since, in the context of social and cultural practices, they are interactive and complementary activities. It is based on Marcuschi's studies (2001; 2007; 2010), on orality and relations between speech and writing; Antunes (2003), Crescitelli and Reis (2013), Bentes (2013), with regard to space and work with orality in the classroom; Fávero, Andrade and Aquino (2000 and 2013), Aquino (2015), regarding the teaching of argumentation, Ribeiro (2009) with the discussions about argumentation in the oral text, among others. This research defends the need to work on oral practices in school that allow the development of an awareness about the importance of taking the floor in public, asking questions, asking for explanations and making comments. From the activities carried out, it was found that a considerable part of the class had difficulties in exposing points of view, in establishing counterpoints and arguments when discussing texts in class, especially those of an argumentative nature, interfering in the development of classes in which the spoken text obtained predominance. The work started from the following research questions: How is the teaching of the oral language modality dealt with in official documents and in Portuguese language textbooks? What are the constitutive aspects, construction strategies and conditions of production of the spoken text? Which interactional and argumentative strategies are used by students in practices of activities of production of oral texts?, Aiming to analyze the procedures or argumentative strategies used by elementary school students in the oral exposition or in the defense of point of view. The intervention proposal was developed with 8th grade students in a public school in Alagoas and had as instruments of data collection recordings and transcriptions of the oral texts produced by the student-collaborators. From the activities carried out, it was found that a considerable part of the class had difficulties in exposing points of view, in establishing counterpoints and arguments when discussing texts in class, especially those of an argumentative nature, interfering in the development of classes in which the spoken text obtained predominance.

Keywords: Orality. Production of oral texts. Oral argument.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O ENSINO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA	16
2.1 A escola e as práticas de linguagem: a perspectiva sociointeracionista	18
2.2 O tratamento da oralidade no contexto escolar no ensino de língua portuguesa	24
2.3 O trabalho com o eixo oralidade nos documentos oficiais	35
2.4 O tratamento da oralidade no livro didático de língua portuguesa	42
3 O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA: a argumentação em produções de textos orais.....	46
3.1 CARACTERÍSTICAS DO TEXTO ORAL E SEUS PROCESSOS DE FORMULAÇÃO.....	50
3.2 Estudos teóricos sobre argumentação e operadores argumentativos.....	59
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DE PESQUISA	70
4.1 Pesquisa qualitativa	70
4.2 Contextualização	72
5 ANÁLISE DOS DADOS	76
6 CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	97

1 INTRODUÇÃO

Ao conceber a língua em sua dimensão interacional e discursiva e considerar que o domínio da língua e da linguagem são condições para a efetiva participação social dos indivíduos, faz-se necessário que, em seu ensino, sejam adotadas práticas que articulem, efetivamente, tanto a modalidade oral como a escrita da língua, uma vez que, no contexto de práticas sociais e culturais, a fala e a escrita são atividades interativas e complementares.

Conforme ressalta Marcuschi (2001, p.17),

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

Ainda de acordo com o autor supracitado, é a intenção comunicativa que institui o uso da língua, não a morfologia ou a gramática. Parte-se do pressuposto de que são “os usos que fundam a língua e não o contrário [...]”. Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido numa dada comunicação”. (MARCUSCHI, 2001, p.9).

Fávero, Andrade e Aquino (2013, p.14) defendem que, no contexto escolar, deve haver um trabalho de integração entre fala e escrita, pois entendem que o estudo da oralidade tem de ocorrer de forma paralela ao da escrita, “em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização”. Assim, os textos, quer sejam eles orais quer sejam eles escritos, distinguem-se pelas escolhas feitas por seus locutores/enunciadores, que são determinadas pela adequação a cada modalidade em cada gênero textual por meio do qual tais escolhas se manifestam.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades no ensino de Língua Portuguesa que envolvam a oralidade, ainda é possível constatar que há, segundo Antunes (2003), certa “omissão da fala como objeto de exploração no trabalho

escolar”, assim como uma visão equivocada da fala, entendida como lugar privilegiado para a “violação das regras da gramática”. A autora também mostra que determinadas atividades concentram-se em gêneros da oralidade informal e predominam registros coloquiais, como, por exemplo, a conversa, o bate-papo. No entanto, deixa de se fazer em sala de aula uma análise mais consistente de como a conversação acontece, bem como de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública.

Ao se discutir a natureza política e pública das práticas orais na escola, Bentes (2013, p. 47) sugere que dois aspectos são fundamentais: sobre o que falar e como falar. Esses aspectos se entrelaçam e a autora afirma que, no ensino de Língua Portuguesa, eles “podem e devem ser objeto de constante reflexão por parte dos alunos e dos professores conjuntamente”, conforme a autora:

Nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício da palavra pode tornar-se extremamente significativo (e não apenas uma tarefa a ser cumprida) para os que tomam a palavra e para aqueles que vão ouvir alguém falar. [...] Só é possível desenvolver as necessárias disciplinas do silêncio, da escuta atenta de outrem e da reflexão sobre o que o outro fala, se os temas a serem tratados forem envolventes, instigantes, polêmicos, de interesse público. (BENTES, 2013, p.48)

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de se trabalharem em sala de aula práticas orais que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência acerca da importância da tomada da palavra em público, ao se expor oralmente, fazendo perguntas, solicitando explicações, como também tecendo comentários. Como defendem Crescitelli e Reis (2013, p.31), o ensino da oralidade deve ocorrer “por meio da fala contextualizada, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em seu pleno uso”.

Assim, para que os alunos possam interagir de forma adequada nos diversos contextos, os quais exijam uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, o ensino da língua deve objetivar a consolidação da competência linguística interlocutiva, leitora e escritora deles. Dessa forma, entendemos que o ensino de língua deve considerar a produção e análise do texto oral, como o faz quanto ao texto escrito.

O tratamento da oralidade em sala de aula exige que o professor disponha, além dos conhecimentos em torno do conceito de língua falada e língua escrita, de subsídios no que se refere às especificidades dos textos que aparecem na sociedade em domínios discursivos determinados, para que possa reconhecer como se estabelece o processo de produção e também de qual/is unidade/s de análise se pode realizar para um estudo efetivo. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2013)

No que diz respeito aos estudos da língua falada, torna-se fundamental analisar de que forma se instaura a conversação, sendo esta entendida como atividade de interação entre dois ou mais interlocutores que se alternam de forma constante, discorrendo acerca de temas próprios do cotidiano. Desse modo, o texto conversacional é produzido, conforme apontam as autoras, não só interacionalmente, como também de forma organizada e “é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância”. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2013, p.19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) estabelecem que a escola deve organizar atividades de modo que o aluno possa desenvolver o domínio tanto da exposição oral quanto da escrita nas situações de uso público da linguagem, devendo-se levar em consideração:

A situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Assim, ao tratar dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, o referido documento sugere que os discentes, no processo de produção de textos orais, usem a linguagem escrita para planejar a fala atendendo às exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considerem os papéis que são assumidos pelos participantes, fazendo ajustes no texto para a variedade linguística adequada; valorizem e saibam utilizar, na produção de textos, o repertório linguístico da comunidade da qual participam; monitorem seu desempenho oral, considerando a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando, quando necessário, o planejamento prévio; e, por fim, que os alunos considerem os

possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais. (BRASIL, 1998, p. 51)

Corroborando a discussão no decorrer deste trabalho, Aquino (2015, p. 245-246) ressalta que “as discussões em torno da língua falada merecem ser levadas ao ensino com a mesma veemência despertada nos anos 80, entre os estudiosos do discurso que por ela se interessaram”. A autora acrescenta ainda que,

nesse espaço, os estudos dos gêneros “da ordem do argumentar” podem desempenhar um papel significativo, tendo em vista propiciarem reflexões em torno da oralidade, da interação e da constituição de uma instância cidadã que se posicione, não só a partir de asserções, mas também que saiba direcionar seu discurso de modo coerente e com propriedade, utilizando-se de estratégias adequadas aos fins previstos. (AQUINO, 2015, p.245-246).

Nesse sentido, no que se refere ao tratamento dos conteúdos de Língua Portuguesa, tanto na oralidade como na escrita, os PCN reforçam que aspectos polêmicos ligados a temas sociais possibilitam o trabalho com a argumentação, “por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.” (BRASIL, 1998, p.41). Ao ensinar os diferentes usos da linguagem, deve-se, portanto, procurar desenvolver no discente a capacidade de compreender textos orais e escritos e produzir textos em situações de participação social.

Conforme expõem os parâmetros curriculares, é de fundamental importância para a aprendizagem a cooperação, o desenvolvimento de atitudes de confiança, a capacidade para interagir e de respeitar o outro, o exercício do diálogo, tanto na explicitação como na contraposição e argumentação de ideias. Para isso, a aprendizagem de tais aspectos deve estar inserida em situações reais de intervenção, iniciando, sobretudo, no âmbito da própria escola. Através do texto, a interação social tem como característica fundamental a argumentação, uma vez que é próprio de ser humano a capacidade de fazer avaliações, julgamentos, críticas, assim como formar juízos de valor.

Conforme destaca Aquino (2015), um fato bastante conhecido é o de que a argumentação somente é possível pelo fato de existirem diferentes pontos de vista

entre interlocutores. Logo, quando interagimos, para conseguir a adesão de nossos interlocutores, temos de proceder a uma ação eficiente. Segundo ela, trata-se de

um momento significativo no jogo discursivo em que é preciso, antes de tudo, levar em consideração a(s) reação(ões) do(s) outro(s). Para que se obtenha êxito, é preciso, exercitar, observar e administrar nossas ações e a dos interlocutores; é preciso saber negociar. (AQUINO, 2015, p.243)

Ainda de acordo com Aquino (2015), frequentemente, “buscamos que nosso interlocutor se identifique com o que dizemos e aceite nosso acordo, concorde conosco” (p. 243). Para atingir o objetivo, torna-se necessário selecionar o que e como será dito algo, como se desenvolverá o tópico discursivo. A forma como usuários do sistema linguístico organizam suas falas é de grande interesse para a argumentação, tendo em vista que revelam as estratégias utilizadas.

A atividade da linguagem é realizada em conjunto, na interação com o outro, e, por essa razão, pressupõe reciprocidade, encontro. Tal ação conjunta é resultado da troca de saberes, de informações, de propósitos etc. Assim, cabe à escola assumir o compromisso de buscar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra, introduzindo um espaço de reflexão que possibilite o contato real de diferentes opiniões, o conflito possa aparecer e divergências possam ser explicitadas.

A partir das experiências vivenciadas no cotidiano em sala de aula, é possível observar certos entraves no desenvolvimento de atividades em que a oralidade apareça com maior frequência. Se levarmos em consideração o fato de que os discentes estão nos anos finais do ensino fundamental, a questão é delicada e merece atenção.

Ainda que tenham feito uma análise sobre a concepção de leitura presente em documentos oficiais relativos ao Ensino Médio em Alagoas, Oliveira e Lins (2019) apresentam discussões bastante pertinentes e que possibilitam uma reflexão acerca da realidade local. De acordo com os autores, ainda que os documentos reiterem que ler e escrever são atividades essenciais, programas de avaliação no Ensino Fundamental, a exemplo do SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos(PISA) e o Exame Nacional Ensino Médio (ENEM) revelam, no que se refere à execução de tais atividades, a presença de vulnerabilidades na escola.

Os exames pátrios explicitam, por exemplo, que um grande índice de aprendizes não possui a compreensão do código convencional da leitura e da escrita. No Pisa realizado em 2015, 51,0% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. Segundo o Relatório do PISA em 2015, “patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania” Segundo o mesmo Relatório, o estado de Alagoas está com a pior colocação alcançada na avaliação de leitura, compreendendo como média geral, a pontuação de 362 pontos. (OLIVEIRA; LINS, 2019, p.198)

Ainda segundo Oliveira e Lins, o exame apontou que os discentes são capazes somente de “localizar informações explícitas em um texto ou reconhecer o tema principal”, o que corrobora, segundo eles, com a visão de que estes educandos “não são capazes de “fazer inferência”, de “estabelecer relações entre textos” ou de “demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar”, fatores primordiais para a compreensão do texto ou para a proficiência leitora. (OLIVEIRA; LINS, 2019, p.198)

Acreditamos que um dos compromissos da escola com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos é, além da ênfase sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e da escrita, enfatizar também o desenvolvimento da oralidade, devendo, portanto, estar de forma mais efetiva nas práticas escolares.

Em sua maioria, os discentes não têm no ambiente escolar um contato mais sistematizado com a prática de textos orais. Ademais, levando-se em conta o que postulam os documentos oficiais e as situações observadas, pode-se perceber que, em certas ocasiões, alguns alunos apresentam dificuldades em assumir a palavra, quando estimulados a emitir posicionamentos, realizar contrapontos, argumentar em favor ou contra alguma ideia, interferindo o desenvolvimento de uma aula em que o foco seja o diálogo.

Tal situação acaba levando a pouca participação por parte de alguns discentes, dificultando, dessa forma, a constituição de sujeitos críticos e reflexivos sobre a realidade que lhes é apresentada. Para que sejam feitas as possíveis intervenções no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos, portanto, ser bastante pertinente um estudo mais aprofundado sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula, bem como dos fatores constitutivos da língua falada, quais os recursos e estratégias utilizados nas práticas discursivas nas quais o caráter argumentativo seja predominante.

Por entendermos que a relação dialógica é condição da linguagem, acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve promover, de modo satisfatório, o estudo e o contato com uma maior diversidade de gêneros para que se possa contribuir para a formação de alunos produtores de textos orais e escritos, desenvolvendo neles atitudes reflexivas sobre as práticas da linguagem e ampliando sua competência linguística e discursiva.

Nesse sentido, a partir do exposto no presente trabalho, os seguintes questionamentos são propostos como problemas de pesquisa neste trabalho:

1. De que modo o ensino da modalidade oral da língua é tratado em documentos oficiais e em livros didáticos de Língua Portuguesa?
2. Quais são os aspectos linguísticos constitutivos, as estratégias de construção e as condições de produção do texto falado?
3. Quais estratégias interacionais e argumentativas são utilizadas por alunos em práticas de atividades de produção de textos orais?

Desse modo, o presente trabalho buscou analisar os procedimentos ou estratégias argumentativas utilizadas por estudantes do 8º ano na exposição oral ou na defesa de ponto de vista. A partir deste objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

1. Analisar o espaço da oralidade nos documentos oficiais e em livros didáticos de Língua Portuguesa de 8º ano do ensino fundamental;
2. Descrever os aspectos e elementos que constituem a organização do texto falado;
3. Identificar estratégias argumentativas, teses e argumentos utilizados por alunos na produção de textos orais.

Tendo em vista que o trabalho em sala de aula possibilita a participação de vários sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, diversas situações podem se tornar objeto de investigação, ou seja, no contexto escolar, pesquisadores e pesquisados estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa, sendo realizada uma pesquisa-ação que, conforme Thiollent (1985 apud GIL, 2008, p. 30), “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. A proposta de intervenção foi desenvolvida com alunos do

8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Alagoas por meio de rodas de conversa, leitura e discussão de textos de opinião, além da exibição de debate televisivo e escuta de podcast.

Os textos versavam sobre Bullying, temática escolhida pela turma, além de outros temas que suscitavam polêmicas na sociedade. O intuito era de proporcionar atividades que estimulassem uma maior participação da turma por meio de comentários pessoais, isto é, com a exposição de defesa de pontos de vista. Para a realização da coleta de dados, contamos como instrumentos gravações em áudio e transcrições dos textos orais produzidos pelos alunos-colaboradores.

Com o intuito de atender aos objetivos pretendidos no presente estudo de pesquisa, optamos pela organização do trabalho em capítulos, nos quais abordamos os pressupostos teóricos que embasam a discussão, a apresentação do contexto de investigação, as orientações metodológicas adotadas para a realização da pesquisa, como também a análise das produções textuais dos alunos/sujeitos da pesquisa.

Assim, após a introdução em que se abordam todos os aspectos envolvidos para a elaboração deste trabalho, apresentamos as discussões relacionadas ao ensino da modalidade oral da língua, abordando estudos de teóricos que se debruçam sobre o tratamento dado a oralidade no âmbito escolar, nos documentos oficiais que norteiam os currículos educacionais e o fazer pedagógico docente, além da abordagem do ensino da oralidade no livro didático de língua portuguesa. Discutimos ainda sobre os aspectos característicos do texto falado, bem como dos processos de formulação que envolvem sua produção, além de apresentarmos os estudos teóricos sobre a argumentação.

Em seguida, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa de cunho qualitativo, no âmbito da pesquisa-ação. Após isso, apresentamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como a análise do *corpus* da pesquisa. Por fim, finalizamos o trabalho apresentando na conclusão reflexões a partir das discussões apresentadas no decorrer dele e da pesquisa desenvolvida.

2 O ENSINO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA

A proposta para o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pelo interesse da pesquisadora em discutir, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, sobre o tratamento dado ao ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa, uma vez que a modalidade oral, assim como a leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos, também é parte dos eixos de trabalho para o ensino da disciplina.

No entanto, diversos estudos apontam que, no ensino de línguas, aspectos interacionais e discursivos são ainda pouco explorados, sobretudo em relação à modalidade oral. Muitas vezes, a prática da oralidade em sala de aula aparece apenas em momentos de leituras em voz alta e/ou respostas a comandos acerca de textos propostos nas atividades, assim como em análises relacionadas à variação linguística.

Além disso, é possível verificar ainda que o trabalho com gêneros orais na escola não ocorre com tanta frequência e, quando trabalhado, limita-se a poucos gêneros, deixando de explicitar na sala de aula organização da conversação e de abordar a realização de gêneros da comunicação pública, sobretudo os de registro mais formais. Dessa forma, corroboramos com as professoras Maria da Graça Costa Val e Maria Rita Diniz Zozzoli (apud RIBEIRO, 2009, p.14) que afirmam ser preciso que a escola se empenhe no desenvolvimento da oralidade dos alunos, “visando a possibilitar-lhes fluência e desembaraço na linguagem falada em instâncias públicas, inclusive na variedade padrão formal”.

Em nosso país, em que a educação formal se inicia com europeus [...], é evidente que a escrita sempre teve prevalência sobre a oralidade na mesma medida em que sempre foi privilégio de poucos até período recente. [...] no Brasil, a escrita e sua leitura ainda são muito úteis para fazer diferenciação entre pessoas “inteligentes e pessoas “burras”, entre “capazes e “incapazes”, entre pessoas “especiais” e pessoas “comuns”. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 22)

Tal realidade apresentada na citação acima revela o que Maurizio Gnerre (1985) discute no que diz respeito à escrita e à leitura, mostrando que estas, desde seu surgimento, mantêm um estreito vínculo com o poder e as classes que o detêm, sendo tais classes detentoras da competência plena da escrita. De acordo com

Marcuschi (2010), quando arraigados em determinada sociedade, os usos da escrita impõem-se com uma “violência inusitada” e passam a ter um valor social até superior à oralidade.

Desse modo, é possível perceber que, no decorrer do tempo, com a supervalorização da escrita e da leitura, a oralidade não recebeu o mesmo tratamento que as outras e foi deixada para segundo plano no ambiente escolar. Nesse contexto, escolas optaram por uma espécie de silenciamento sistemático de seus alunos, a oralidade caiu no esquecimento e o aluno considerado bom é, ainda hoje, o aluno calado. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018)

Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 22) afirmam que muitos dos alunos que estão nas escolas, ainda que – biologicamente – sejam aptos a ouvir e a falar, são, de modo geral, crianças e adolescentes que “não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar”. Os estudiosos afirmam ainda que são alunos monossilábicos que “sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem a coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para seu desenvolvimento”.

Assim, as conclusões a que chegaram os autores revelam o desprestígio da modalidade oral da língua no ambiente escolar, com a negação do desenvolvimento das competências da oralidade, mesmo seu ensino sendo previsto na legislação educacional brasileira.

Neste trabalho, defendemos a necessidade de se trabalhar, de forma efetiva, com a prática de produção e análise de textos próprios da língua falada, com o intuito de conferir mais espaço a modalidade oral da língua em sala de aula para que se ampliem as competências linguísticas e discursivas dos alunos bem como favoreça sua atuação nas práticas sociais das quais façam parte, reiterando que competências com maior grau de complexidade da oralidade demandam que haja um ensino formal e sistemático.

Nesse sentido, entendendo que tanto a fala como a escrita apresentam traços comuns de dialogicidade, funções interacionais, situacionalidade, negociação, dinamicidade, coerência, dinamicidade e usos estratégicos, acreditamos ser de fundamental importância investigar aspectos da atividade argumentativa, a partir da prática da oralidade no contexto escolar.

Assim, nesta seção, temos como propósito apresentar algumas considerações que dizem respeito ao tratamento da oralidade no âmbito escolar, o papel da escola como agência de letramento e o que propõem os documentos oficiais que subsidiam o trabalho pedagógico da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

2.1 A escola e as práticas de linguagem: a perspectiva sociointeracionista

Nos dias atuais, a investigação sobre oralidade e letramento sem o estabelecimento de uma referência direta à função que essas duas práticas desempenham na vida contemporânea é impossível. Da mesma forma, as semelhanças e diferenças entre fala e escrita – tidas como contraponto formal das práticas de oralidade e letramento - não podem ser observadas de modo satisfatório sem levar em consideração a distribuição de seus usos na vida cotidiana.

Torna-se difícil, se não impossível, tratar das relações entre fala e escrita se nos centrarmos apenas no código. Esta mudança de perspectiva representa, conforme aponta o autor Luiz Antônio Marcuschi, “a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2010, p.15).

Como reação aos estudos em que a oralidade e a escrita eram analisadas como opostas e havia o predomínio da noção de supremacia cognitiva da escrita, tal mudança de visão teve início a partir da década de 80. Antes, a relação entre oralidade e escrita era considerada como dicotômica, não eram vistas como práticas sociais e atribuía-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua. A posição predominante hoje é a de que é possível conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Ao assumirmos a posição de que trabalhamos com práticas de oralidade e letramentos, faz-se necessário que consideremos que as línguas se fundam nos usos que se fazem dela. Desse modo, as atenções devem estar voltadas, inicialmente, para os usos da língua e não suas regras e morfologia, visto que o que

determina a variação linguística em suas diversas manifestações são os usos que fazemos da língua, isto é, são as formas que se adequam aos usos, não o contrário.

Nesse sentido, conforme explica Marcuschi (2010, p.17), tanto a oralidade como a escrita são práticas e usos da língua que têm características próprias, embora não sejam suficientemente opostas a ponto de caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Além disso, ambas admitem a elaboração de textos coerentes e coesos, assim como a construção de exposições formais e informais, raciocínios abstratos, variações estilísticas, sociais etc.

Entretanto, é válido salientar ainda que, para o autor supracitado, explicar a natureza das práticas sociais que abrangem o uso da língua escrita e falada é mais urgente e relevante do que identificar supremacias ou primazias entre letramentos e oralidade e até mesmo do que simplesmente observar oralidade e letramentos como modos de uso da língua.

As referidas práticas delimitam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramentos em uma sociedade e justificam que “a questão da relação entre ambos seja posta num eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas” (MARCUSCHI, 2010, p.18). Este contínuo pode revelar-se na forma de uma mesclagem ou até mesmo de uma gradação, logo, depender-se-á do ponto de vista observado e das realidades comparadas.

Antes mesmo de sua inserção no ambiente escolar, os estudantes já trazem conhecimentos que são adquiridos através dos grupos sociais dos quais participam. O contato inicial com a língua ocorre, em grande parte, pela modalidade oral, mas no contexto escolar, esta tem adquirido um papel secundário em detrimento da modalidade escrita.

A escola, considerada como uma das principais agências de letramento, deve conceber as duas modalidades de uso da língua em contextos diversificados e contemplar gêneros textuais que perpassam as duas modalidades, com o intuito de trabalhar com textos que circulam em práticas sociais variadas, haja vista que as distinções entre fala e escrita ocorrem dentro de um *continuum* tipológico, não na relação dicotômica de polos opostos, mas sim das práticas sociais de produção textual, visto que são atividades complementares e têm finalidades próprias. Além do mais, nos contextos sociais mais básicos de nosso cotidiano, o uso da escrita ocorre num paralelo direto com a oralidade.

São vários os estudos sobre as relações entre a fala e a escrita. Como explica Luiz Antônio Marcuschi, dentre as tendências que analisam tais relações estão a perspectiva das dicotomias, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista.

Embora objetivemos abordar de forma mais específica a perspectiva sociointeracionista, pelo fato de ser a perspectiva que se coaduna com as ideias defendidas no presente trabalho, acreditamos ser válido apresentar as noções básicas que norteiam cada uma delas.

Assim, a tendência das dicotomias, que entre os linguistas é a de maior tradição, dedica-se à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua – fala *versus* escrita – e compreende, principalmente, as diferenças na perspectiva das dicotomias. É ainda a tendência que realiza sua análise levando-se em consideração o código e desconsidera o seu uso. Vista pelos gramáticos em sua forma mais rigorosa e restritiva, tal perspectiva originou o prescritivismo de uma norma linguística padronizada que está representada na norma culta através de estudos gramaticais. É a partir dela que conhecemos as dicotomias que estabelecem a divisão entre língua falada e língua escrita em blocos distintos, conferindo-lhes propriedades típicas. (MARCUSCHI, 2010, p. 27).

Dentre as dicotomias estritas apresentadas por Marcuschi (2010) em quadro explicativo, nas comparações realizadas entre fala e escrita, a primeira é colocada como sendo contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária, enquanto que a segunda é caracterizada como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Vale destacar que tais dicotomias são estabelecidas a partir da observação que se funda na natureza das condições empíricas de uso da língua e não das características dos textos que são produzidos.

A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. (MARCUSCHI, 2008, p. 2010) [grifo do autor]

De caráter absolutamente formal, a tendência dicotômica revela grande insensibilidade no que diz respeito aos fenômenos dialógicos e discursivos, mesmo que “dê bons resultados na descrição estritamente empírica”. Além disso, esta visão é bastante restritiva ao se ater a noção de regra e atribui à fala um grau menor de complexidade se comparado com a escrita, considerando esta como o lugar da norma e do bom uso da língua e aquela como o lugar do erro e do caos gramatical.

A partir das características até aqui apresentadas, parece-nos que esta perspectiva não é a mais viável para se conceber como proposta norteadora para a condução do ensino e aprendizagem de língua, visto que, ao colocar a fala e a escrita em polos opostos, não são consideradas as condições de produção de um texto, de um discurso. Com isso, surgem visões distorcidas acerca do próprio fenômeno textual, tendo em vista que não leva em consideração a perspectiva do continuum tipológico entre gêneros e modalidades.

Corroboramos com Cavalcanti (2016, p.43) quando este afirma que a visão estrita entre as modalidades “desfavorece o sujeito uma vez que não analisa as relações estabelecidas entre os interactantes no ato de produção textual/ discursiva” e que o ensino da gramática normativa deve, no ensino básico, apoiar-se na língua em uso, ou seja, na linguagem, através de exemplares de textos/discursos autênticos, para que se percebam os desdobramentos do código linguístico tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Outra tendência é a denominada tendência fenomenológica de caráter culturalista, que prioriza a observação da natureza das práticas da oralidade x escrita e realiza análises de caráter cognitivo, antropológico ou social, além de desenvolver uma fenomenologia da escrita e os efeitos desta no modo de organização e produção do conhecimento.

Tal tipo de visão não é adequada para observar os fatos da língua, por tratar-se de uma perspectiva epistemológica realizada por antropólogos, psicólogos e sociólogos, interessados na identificação das mudanças operadas em sociedades nas quais o sistema de escrita foi introduzido. As seguintes oposições resumem as características centrais dessa tendência: de um lado tem-se a cultura oral com pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo; de outro lado, a cultura letrada com pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade. (MARCUSCHI, 2010, p. 28-29)

Segundo Marcuschi, a visão culturalista não contribui para o tratamento de relações linguísticas, “já que vê a questão em sua estrutura macro (visão global) e com tendência a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômico-culturais de um modo amplo” (MARCUSCHI, 2010, p. 29). O autor assevera ainda ser relevante que os estudiosos dessa perspectiva observem os fatos históricos e tenham razão em parte de suas abordagens, porém não dizem algo de substantivo acerca das relações textuais nas duas modalidades de texto da língua. Gnerre (1985 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 30), em uma extensa análise crítica da perspectiva culturalista de engrandecimento da escrita, identificou nos autores ligados a tal corrente de pensamento alguns problemas como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e tratamento globalizante.

No que se refere à perspectiva variacionista, esta aborda o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista de processos educacionais e elabora propostas específicas quanto ao tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal. Seus estudos objetivam detectar variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. “É uma variante da primeira visão, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal”. (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Este paradigma observa a língua com rigor metodológico mais adequado se comparado às perspectivas dicotômica e culturalista, tendo em vista que se preocupa com regularidades e variações e não realiza características estanques ou distinções dicotômicas. Na perspectiva variacionista, fala e escrita apresentam língua padrão e variantes não padrão, língua culta e língua coloquial, normas padrão e normas não padrão.

O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita. Minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos. (MARCUSCHI, 2010, p. 32) [grifo do autor]

A última perspectiva, caracterizada por Luiz Antônio Marcuschi (2010, p.32) como visão sociointeracionista, trata as relações entre fala e escrita sob a ótica de uma perspectiva dialógica e, segundo o referido autor, “a rigor, não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, mas representa uma série de postulados um tanto desconexos e difusos”. Os fundamentos que norteiam a visão sociointeracionista são baseados na percepção de que fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. De modo geral,

a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas dadas como *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2007, p. 34)

Pelo fato de não apresentar elevado potencial para explicar e descrever fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, assim como as estratégias de produção e compreensão textual, sugere-se que haja uma fusão com a teoria de visão variacionista e os postulados da Análise da Conversação em conjunto com a Linguística de Texto, o que possibilitaria, de acordo com Marcuschi (2007), resultados mais seguros e com adequação teórica e empírica. Ressalta ainda o autor que, provavelmente, tal caminho seja o mais prudente em relação ao tratamento das correlações entre formas linguísticas - dimensão linguística -, contextualidade - dimensão funcional, interação - dimensão interacional - e cognição no que diz respeito ao tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva. (MARCUSCHI, 2010, p.33)

Esta última perspectiva parece-nos bastante pertinente para o trabalho com o ensino e aprendizagem da língua – concebida como fenômeno interativo e dinâmico –, sobretudo porque a escola é espaço de interação, ou seja, lugar onde práticas sociais acontecem, mediadas pela linguagem e tal perspectiva interessa-se pelos processos de formação de sentido, situados em contextos social e historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais; considera as

categorias linguísticas como construídas de interatividade e sensíveis aos fatos culturais. Além disso, pode-se destacar ainda que ela se preocupa com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade e sensibiliza-se com os fenômenos cognitivos e processos de textualização tanto na oralidade quanto na escrita.

2.2 O tratamento da oralidade no contexto escolar no ensino de língua portuguesa

Embora confirmamos um maior espaço à fala nas interações diárias, se compararmos com a escrita, no ambiente escolar, tal situação ocorre, de certa forma, como objetivo secundário na condução do trabalho docente. O trabalho com a modalidade oral, para fins de análise e avaliação ou aprendizado, não se configura como prática frequente pelo fato de a oralidade carregar alguns estigmas, uma vez que tal modo de produção textual é comumente referido como caótico e como lugar de descuido quanto às regras da língua padrão.

Estudos apontam para a existência de uma maior atenção a atividades de produção escrita em detrimento de estudos relacionados à língua falada, o que acaba contribuindo para que haja pouca participação em sala de aula e alunos assumam, de forma recorrente, posturas apáticas e inexpressivas nas práticas languageiras de oralidade.

Cavalcanti (2016) alerta para o fato de que, até pouco tempo atrás, o espaço de privilégio exclusivo da escrita na escola se dava em virtude do contexto sociocultural, político e ideológico da época, “que visava à formação de sujeitos “tímidos” oralmente” (CAVALCANTI, 2016, p.86).

É lugar comum, nos estudos sobre o ensino de oralidade, a constatação, a partir de observações em sala de aula, que essa realidade ainda se confirma nos dias atuais, tanto nos contextos de ensino da educação básica quanto no ensino superior, ao se solicitar demonstrações de pontos de vista, tanto sobre fatos do cotidiano quanto sobre temas de cunho mais científico, havendo uma significativa dificuldade no que se refere à elaboração de exposições orais por parte dos estudantes. Conforme afirmam Robson Carvalho e Celso Ferrarezi Jr., “dizemos que os alunos estão perdendo sua capacidade de expressão, mas não deixamos

que a exercitem na escola, buscando seu silêncio como manifestação de disciplina e concordância”. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p.10)

Tal ocorrência vai de encontro com propostas apresentadas em documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais que enfatizam a promoção do ensino da língua a partir da abordagem de diversos gêneros discursivos – orais e escritos – e ressaltam que o ensino da língua oral deve

significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo [...]. Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. (BRASIL, 1998, p.67-68)

Por isso, faz-se necessário reiterar o que vem sendo explicitado neste trabalho, que não só a modalidade escrita, mas também a falada têm direito a espaço no aprendizado, devendo também ser entendida como objeto de ensino. Pesquisas que abordam a temática aqui discutida destacam a necessidade da implementação efetiva do currículo com questões de língua falada/oralidade, como também de gêneros do discurso para que, no processo de letramento, resultados mais significativos sejam alcançados.

Com o trabalho com o texto oral em sala, uma grande variedade de usos dessa modalidade pode ser identificada, entretanto, para que isso aconteça é preciso que se abandone a ideia de que o oral é uma realidade única, comumente identificada com a conversa espontânea, como também que se deixe de lado o pensamento de que o trabalho com o oral está resolvido com exercícios que envolvem a escrita oralizada. O trabalho com o texto oral vai além, pois envolve a orientação aos sujeitos no que se refere aos contextos sociais de usos dos gêneros, familiarizando-os também com as características textuais desta modalidade. (GONÇALVES *et al*, 2017, p. 128)

Nesse sentido, a interação estabelecida em sala de aula a partir do diálogo entre professor e alunos caracteriza-se como uma estratégia de construção e troca de conhecimentos que possibilita tanto a troca de experiências como o confronto de opiniões e a partilha de ideias entre os envolvidos. No entanto, tal interação não abrange todas as exigências do trabalho com os gêneros orais, tendo em vista que, além de interações que resultam de seu uso em situações concretas, os gêneros orais demandam conhecimentos das características da língua falada, sendo necessário também que professores disponham de subsídios no tocante às especificidades dos textos que circundam na sociedade.

Assim, corroboramos com Antunes (2003, p.100-105) quando a autora afirma que, ao levarmos em consideração o caráter interacional da oralidade, bem como de sua realização em diversos gêneros e registros textuais, o trabalho de intervenção do professor de língua portuguesa no ensino da oralidade admite algumas implicações que devem estar voltadas, dentre elas, para uma oralidade orientada para a coerência global, tendo como finalidade levar os alunos a serem capazes de reconhecer a unidade temática do texto, bem como da finalidade pretendida para a interação, identificar esses e outros aspectos globais, devendo-se ainda levá-los a perceber como a temática do texto assume características distintas nas situações da conversação.

Outra característica que envolve a realização do trabalho em sala de aula pressupõe o tratamento de uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, objetivando mostrar que a oralidade, assim como a escrita, está sujeita aos princípios de textualidade (ainda que com algumas especificidades), como o uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores, quais sejam: repetições, substituições, associações semânticas entre palavras etc., devendo ser ensinados para que se perceba, sobretudo nas produções de gêneros orais com maior grau de formalidade, a igualdade com que deve ser tratada esta modalidade em sala de aula.

Deve-se também atentar-se para uma oralidade orientada para as suas especificidades, em que o professor pode apresentar pontos formais e funcionais em que textos orais e escritos se diferenciam, bem como para a orientação acerca da variedade de tipos e gêneros de discursos orais, na qual o docente deve ajudar os alunos a desenvolver a competência para que possam se adequar às condições de produção e de recepção dos diversos eventos comunicativos.

Ainda nesse contexto, deve-se trabalhar a oralidade visando à facilitação do convívio social, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mostrando-lhes funções das expressões verbais que, num determinado contexto, caracterizam atitudes de polidez e de boa convivência.

Outra característica que subsidia a abordagem da língua falada deve levar em consideração uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, e, além da apresentação dos elementos morfossintáticos, semânticos e de natureza suprasegmental, pode-se explorar a função de expressões fisionômicas, de gestos etc., que funcionam como elementos complementares da interação.

A condução do ensino deve envolver a prática de uma oralidade que inclua momentos das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas, apresentando, portanto, o valor dessas produções como forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade.

Além do exposto até aqui, faz-se necessário também uma oralidade orientada para o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores, podendo o professor, ao propor as atividades em sala, desenvolver nos alunos a competência para escutar com atenção, saber ouvir o outro, o que ele tem a dizer.

Para que se possa atingir o domínio pleno da modalidade oral da língua, sobretudo no que diz respeito ao uso nas situações mais formais, acreditamos ser preciso que a oralidade faça parte do processo de aprendizagem em sala de aula, tal como ocorre no ensino da escrita e da leitura.

Assim, da mesma forma com que as habilidades de leitura e de escrita e os demais conteúdos de ensino são abordados, as competências de falar e ouvir devem ser contempladas no planejamento pedagógico anual do docente. Cabe, portanto, à escola, no que diz respeito ao trabalho com a língua oral, apresentar uma quantidade considerável de textos orais de diferentes gêneros, formais e informais, como prática recorrente que possibilite os alunos transitarem por esses textos bem como ouvindo, falando, fazendo análises sobre o conteúdo, os recursos e finalidades sociais deles. Após análise e reflexão sobre a língua, reconhecer esses gêneros, a função social deles como também a competência para fazer possíveis adaptações quando necessário.

Da mesma forma que no ensino da leitura e da escrita, um só professor não conseguirá “salvar a pátria”, é necessário que a escola esteja engajada no processo e que os alunos tenham espaço e tempo para o desenvolvimento dessas competências em todas as matérias, em todos os espaços educacionais. Trata-se de inserir a necessidade de desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação na proposta pedagógica da escola e não apenas de exigir que o professor de português resolva sozinho a questão. (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p.10)

Nesse sentido, tal trabalho deve ser intensificado à medida que se avançam as etapas de ensino para que os discentes sejam expostos cada vez mais a situações de oralidade mais formais e exigentes até que estes se sintam competentes a falar/ouvir de forma crítica nas situações de comunicação das quais participem.

Vale ressaltar que as atividades que envolvem o uso e a reflexão acerca da língua oral devem ser trabalhadas não somente na área de língua portuguesa, mas também nas demais áreas de conhecimento, desde que contextualizem em projetos de estudo. Para Carvalho e Ferrarezi, “Ler, escrever, ouvir e falar com a fluência são competências tão complexas que demandam muito mais tempo de trabalho do que o professor de português dispõe na escola” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 33). Assim sendo, cabe aos docentes de todas as áreas atuarem em colaboração para que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas, até mesmo as de leitura e escrita.

A partir das discussões apresentadas até então no decorrer desse trabalho, consideramos também ser imprescindível realizar uma abordagem acerca dos conceitos teóricos que orientam a metodologia e a prática do ensino de língua portuguesa, uma vez que ter o conhecimento sobre os princípios que norteiam o trabalho docente favorece e possibilita a condução do processo de ensino e aprendizagem de forma coerente entre os objetivos e as atividades propostas em sala de aula.

Para tanto, tomamos como base algumas reflexões de Costa-Hübes (2009), que destaca que refletir sobre a metodologia de ensino requer que se pense em caminhos didáticos para as diversas situações de aprendizagem, considerando-se a disciplina a ser trabalhada, os alunos, a turma, os conteúdos, em suma, o contexto, a partir dos objetivos que se pretende alcançar.

Sabendo-se que todo e qualquer procedimento metodológico, ainda que modo direto ou indireto, orienta-se por tendências pedagógicas que perpassam os encaminhamentos didáticos, direcionando, desse modo, para o quê e como ensinar, que ser seja para língua portuguesa quer seja para as demais disciplinas da matriz curricular.

No âmbito do ensino de língua portuguesa, ao optar por determinado caminho no trabalho tanto com a leitura como a oralidade e a escrita, o professor mostra quais são suas compreensões sobre língua, linguagem, texto, leitura etc., ou seja, como ele concebe o ensino. A metodologia de ensino de Língua Portuguesa, conforme aponta a pesquisadora Terezinha Costa-Hübes, “sustenta-se num saber historicamente construído, impregnado de ideologias reveladas no fazer pedagógico, definindo, assim, as diferentes concepções de linguagem”. (COSTA-HÜBES, 2009, p. 130).

Para ampliar o entendimento sobre os pressupostos epistemológicos implícitos à compreensão de linguagem e, por consequência, de língua, e que subsidiam as ações de ensino-aprendizagem, a autora supracitada explica ser preciso relacionar os encaminhamentos didático-metodológicos com diferentes momentos históricos, com a investigação sobre como o ensino da língua portuguesa se constituiu ao longo da história até chegar ao lugar que ocupa nos dias atuais - pelo menos na teoria.

Uma das concepções é a que considera a linguagem como representação do pensamento, também chamada de subjetivismo idealista. Quando o professor se apropria de tal concepção, significa que suas ações metodológicas contribuem para a disseminação de uma compreensão de linguagem produzida no interior da mente dos indivíduos, ou seja, uma espécie de dom individual. Por esse motivo, a linguagem está sempre a serviço do pensamento, visto que a considera como forma de tradução dela. Assim, para que o aluno tenha uma linguagem articulada, é preciso que se desenvolva a capacidade de organizar o pensamento de forma lógica.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 71), tal concepção “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua”. Desse modo, conforme explica Costa-Hübes, ao ser entendida de tal forma,

cabe ao professor ensinar ao aluno a *falar bem e corretamente*. E, para isso, os eixos básicos orientadores das ações pedagógicas são: ouvir / falar / ler e escrever, pois se entende que a fala correta é adquirida ao se ouvir palavras, frases bem construídas, repetindo-as quantas vezes forem necessárias para se efetivar o exercício da memorização. Somente a partir da leitura orienta-se para o exercício da escrita por meio de cópias. (COSTA-HÜBES, 2009, p. 131) [grifo da autora]

O entendimento acerca do ensino da língua na escola é o de que ele deve ocorrer através da repetição mecânica - oral e escrita - de letras, palavras etc., tendo em vista que o ser humano adquire comportamentos verbais tanto por meio da observação e percepção quanto pelos comportamentos motores, ou seja, aprende por meio de ações sobre o ambiente, fazendo, praticando, o que significa, no ensino da Língua Portuguesa, ler e escrever.

Para tanto, para a organização do pensamento e, nesse contexto, da linguagem, a metodologia a se seguir baseia-se em princípios gerais e racionais, isto é, nas normas do “bem falar e do bem escrever”, em que a ênfase recai sobre o ensino da gramática teórico-normativa através de atividades que exijam dos alunos conceituação e classificação para entender e seguir as prescrições quanto aos aspectos de concordância, regência, acentuação, pontuação, uso ortográfico. Assim sendo, acredita-se que pensar bem, segundo os princípios gramaticais, significa falar bem com a finalidade de transpor tais construções verbais para a escrita. (COSTA-HÜBES, 2009, p. 131).

De acordo com Perfeito (2005, p.28) esta metodologia é “sustentada pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969)”, porém encontra-se bastante presente nas aulas de Língua Portuguesa. Preconiza-se que a expressão se produz no interior da mente do indivíduo e a linguagem é considerada como uma espécie de “tradução” do pensamento. Assim, a referida concepção fundamenta os estudos tradicionais de língua.

Costa-Hübes (2009, p.131) afirma que grande parte dos professores acredita e organiza suas aulas a partir do pressuposto de que ensinar a língua é ensinar a falar e escrever de forma correta e que, para isso, usam e “abusam” de exercícios de gramática que, segundo a compreensão deles, auxiliarão seus alunos nessa tarefa.

A autora também afirma que vários desses professores reproduzem de forma mecânica sem ter a consciência plena da teoria que os subsidia e apoia-se em Perfeito (2005) para explicar que esse modo de ensino da língua tem como ponto de partida a hipótese de que a natureza da linguagem é racional pois entende que os homens pensam conforme regras universais.

Por fim, se compreendida assim, as línguas obedecem a princípios lógico-rationais e podem ser orientadas de igual modo, exigindo clareza e precisão no uso da língua, organizada por uma gramática que distingue formas válidas das inválidas.

De forma implícita, acredita-se então que, quando se sugere ou adota tal abordagem metodológica, se atingirá “a *língua-ideal* – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”. (ORLANDI, 2009, p. 12)

Conceber a linguagem como forma de representação do pensamento implica, para o ensino de língua portuguesa, adotar uma metodologia de ensino em que o docente é uma autoridade do saber, competindo a ele ensinar os alunos a ler, escrever e, sobretudo, levá-los ao domínio de uma fala ideal, uma vez que este se configura como foco principal do ensino, partindo, dessa forma, de palavras, frases, bem como textos-modelos (literários), que seguirão com a escuta inicial de tais textos através da leitura do professor e, posteriormente, conforme as orientações deste, repetem a leitura como exercício para a fala correta, fazendo ainda a decodificação para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras, frases e textos por meio da leitura oral e em seguida copiados a fim de fixar a estrutura.

Desse modo, a partir das características apresentadas em relação a esta metodologia de ensino, pode-se dizer que tal perspectiva ainda se faz presente em “atitudes, na maneira de trabalhar com a oralidade e a escrita, reveladora, muitas vezes, de uma prática considerada “tradicional” que insiste em se manter nas aulas de Língua Portuguesa.” (COSTA-HÜBES, 2009, p.132)

A concepção de linguagem como estrutura ou instrumento de comunicação – ou concepção objetivismo abstrata – é mais uma orientação teórica que subsidia as ações metodológicas durante as aulas de português. O que a diferencia da concepção abordada anteriormente é o fato de esta ter como foco de seus estudos e investigações a escrita, enquanto que a outra adota a fala como objeto de ensino. Outra distinção que se faz é a de que a concepção de linguagem como instrumento

de comunicação caracteriza a linguagem como objetiva e materializada na língua escrita, já para a outra concepção a linguagem é subjetiva.

Pautada em Saussure, adota-se a compreensão de que a língua é “um sistema abstrato, homogêneo, social e supra-segmental, ao passo que a fala seria a realização concreta e individual da língua” (SUASSUNA, 1995, p. 64). Compreendida dessa forma, parte-se do pressuposto de que a linguagem é representada por um sistema de signos, e que a língua é um dos meios utilizados pelos homens para operar com os signos. Mesmo reconhecendo a língua como social, adquirida num dado momento e numa dada sociedade, trata-a como sistema, sem estabelecer analogias com as relações de uso. (COSTA-HÜBES, 2009, p.133)

De acordo com Bakhtin (2006), em seus estudos acerca das orientações do pensamento filosófico-linguístico, a tendência do objetivismo abstrato centra os fatos da língua no sistema linguístico (sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua), sendo o reconhecimento desse sistema linguístico o que mais importa. Por isso, no que se refere ao ensino, o que interessa é ensinar a falar e a escrever. Estabelecendo uma comparação entre o pensamento subjetivo idealista e o objetivo abstrato, o autor afirma ainda que

enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços *idênticos* que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN, 2006, p.77)

Nesse contexto, tendo em vista que a língua é um sistema já constituído, que deve ser tomado e assimilado no seu conjunto, basta que se ensine ao aluno as estruturas que compõem a língua para que ele saiba escrever. Conforme explica Terezinha Costa-Hübes (2009), sob essa concepção, ensinar língua portuguesa significa adotar uma metodologia que possibilite o ensino da gramática normativa (assim como a concepção anterior), a partir do método da memorização, por meio de atividades de cópia e repetição. Assim, “focaliza-se o estudo dos fatos linguísticos

por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*” (PERFEITO, 2005, p. 10).

As atividades desenvolvidas pelo professor na sala de aula, se orientado por esta concepção, restringem-se ao ensino da gramática através de exercícios estruturais ou de preenchimento de lacunas, a leitura partir da decodificação de informações presentes no texto e a escrita de textos de acordo com as estruturas tipológicas. O professor é também o detentor do saber e o aluno apenas recebe os conhecimentos que lhes são repassados, predominando assim uma relação monológica e um caminho metodológico homogeneizador, tendo em vista que se coloca os educandos como iguais, com as mesmas capacidades de aprendizagem e, por essa razão, com os mesmos interesses e necessidades, sendo, portanto, atendidos de igual maneira com atividades e exercícios preparados para todos.

Tal metodologia encontra-se fortemente presente nas aulas de língua portuguesa, mesmo havendo todo um movimento teórico, a partir da divulgação em diversos “documentos pedagógicos (Currículos, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares), orientando para outra perspectiva metodológica: a do dialogismo, que requer o reconhecimento da língua(gem) como forma de interação”, como destaca Costa-Hübes (2009, p.135).

A concepção de linguagem como forma de interação, também denominada de interacionista ou sociointeracionista, tem seus estudos teorizados em meados da década de 80 e encontra-se documentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientando nosso fazer-pedagógico. Tal concepção sustenta-se em outra forma de compreender a linguagem, interpretadas por correntes de estudo da língua no âmbito da *Linguística da Enunciação* ou ainda *Linguística Interacional*. (COSTA-HÜBES, 2009, p.135). As reflexões que embasam esta teoria introduzem

uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo. (MORATO, 2004, p.330)

Sob a ótica dessa concepção interacionista, a língua(gem) é entendida como dialógica e também como atividade constitutiva do conhecimento humano. É também interpretada como uma ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, que o auxilia a entender, interpretar, representar, modificar, transformar a realidade, logo, no contexto interacional, tais relações acontecem na e pela linguagem. Desse modo, nessa perspectiva teórica, a linguagem é compreendida como símbolo construído social e historicamente, através das necessidades reais de interação do homem para se atender às práticas sociais com a linguagem, sendo deixada, portanto, de ser interpretada apenas como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e linguística.

Embasar-se em tal concepção implica um caminho metodológico pelo qual o ensino da língua não enfoque meramente o falar e o escrever de forma correta, com o exercício para apropriação das estruturas linguísticas e a leitura para extrair informações do texto, mas que se compreenda a língua como instrumento de mediação das necessidades enunciativas concretas. Assim, ensiná-la requer que se considere seu uso prático sem separá-la de seu conteúdo ideológico.

A fala, nessa perspectiva, é língua viva, dinâmica, social e histórica, concretizada em enunciados constitutivos do querer dizer do falante. Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é, como afirma Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia. (COSTA-HÜBES, 2009, p.136).

Para tanto, as ações em sala de aula devem propiciar momentos de aprendizagem das diversas formas de enunciados que circulam na sociedade por meio dos gêneros, visto que cada esfera social possui seus enunciados próprios e, por isso, os diversos repertórios de gêneros devem ser reconhecidos. Ensinar o discente a interagir através da língua significa ensiná-lo a produzir textos, tanto orais quanto escritos, que viabilizem a interlocução em determinada situação de uso da linguagem.

Além disso, também significa que se ensine ao aluno a buscar referências em outros textos do gênero que se encontram prontos na sociedade, para que possa observar sua funcionalidade, estrutura composicional bem como suas marcas discursivas, e, através desse conhecimento prévio, o discente disporá de melhores condições ao produzir seu texto, possibilitando dessa forma um maior domínio tanto

do gênero quanto da linguagem, uma vez que um texto resulta não somente de sua materialização do discurso oral ou escrito, mas também de suas condições de produção e elaboração e da leitura ou resposta ativa, ou seja, de eventos que envolvem o antes e depois.

Conforme explica Costa-Hübes (2009, p.142), o percurso metodológico de um trabalho didático pautado no viés interacionista abrange as condições de produção de enunciados, além de possibilitar um exercício de reflexão sobre os elementos que permitem o reconhecimento de um gênero discursivo e de sua função social, além de provocar reflexões acerca das normas linguísticas observadas na situação de uso da língua(gem). A autora também afirma que esta proposta metodológica assemelha-se às prescrições vigentes de um ensino de língua que ofereceria condições para o desenvolvimento de um trabalho de modo articulado entre oralidade, leitura e escrita, com o viés reflexivo.

Diante do exposto, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, entendemos ser de fundamental importância que o desenvolvimento das ações em sala de aula ocorra a partir de uma metodologia condizente com a perspectiva teórica que adota, e para isso deve-se ter clareza sobre a teoria, objetivos bem definidos, um planejamento de atividades que envolva todos os agentes e todas etapas do processo de ensino, como também diferentes estratégias para avaliação, visto que a adoção de procedimentos metodológicos que sejam consonantes com o embasamento teórico que norteia o ensino é imprescindível para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

2.3 O trabalho com o eixo oralidade nos documentos oficiais

Desde sua publicação, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram como proposta geral a ampliação e o aprofundamento de uma discussão no contexto educacional, a partir do envolvimento de escolas, pais, governo e sociedade, para que houvesse no sistema educativo brasileiro uma transformação positiva. Os documentos foram elaborados levando em consideração as diferenças culturais, regionais e políticas que existem no país, objetivando a

construção de referências nacionais usuais ao processo educativo em todas as regiões do Brasil.

Dessa forma, pretendeu-se com isso possibilitar aos estudantes o acesso a um conjunto de conhecimentos – socialmente elaborados – considerados indispensáveis ao exercício da cidadania. Conforme preconizam tais parâmetros, toda educação que se compromete com o exercício da cidadania deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, e um dos aspectos dessa competência discursiva “é o indivíduo ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23). Desse modo, é a partir das situações discursivas que o aluno poderá constituir-se como cidadão e exercitar seus direitos como usuário da língua.

Os PCN também serviram de apoio para a elaboração dos currículos escolares, discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas, planejamento de aulas, escolha e análise de recursos tecnológicos e recursos didáticos. Enfim, tais parâmetros surgiram como materiais norteadores para a condução do processo educativo.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, os parâmetros curriculares da disciplina Língua Portuguesa apontam como um de seus objetivos que os alunos devem ser capazes de emitir posicionamentos de forma crítica, responsável e construtiva nos diversos contextos sociais, fazendo uso do diálogo para a mediação de conflitos, assim como para tomadas de decisões coletivas. Para atingir os objetivos estabelecidos, nas práticas do ensino de língua portuguesa, o uso da linguagem é o ponto de chegada e de partida. De acordo com o referido documento, a partir do trabalho com uma diversidade de textos, quer sejam orais quer sejam escritos – literários ou não- o aluno poderá perceber como sua língua se estrutura.

Assim, as práticas têm de partir do uso possível aos alunos para conquistar novas habilidades linguísticas, sobretudo as que estão associadas aos padrões da escrita, levando-se em conta que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva [...]”. (BRASIL, 1998, p.19) Os conteúdos de ensino envolvem prática de escuta, leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos – no eixo do uso -, e a prática de análise linguística, no eixo da reflexão.

Sob esta perspectiva, no trabalho com ênfase na modalidade oral da língua, alguns dos critérios de avaliação da aprendizagem envolvem a compreensão de

textos orais, mediante retomada de tópicos do texto, a atribuição de sentidos a textos orais, posicionando-se criticamente. Logo, espera-se que os alunos confrontem textos lidos com outros textos e opiniões e posicionem-se sobre eles, como também que na produção de textos orais considerem as condições de produção.

Para que ocorra um trabalho efetivo e consistente visando à oralidade, é preciso que haja entre os interlocutores uma atitude de compreensão, sobretudo no que se refere às suas funções no processo de interação, tendo em vista que reconhecer os papéis que devem ser assumidos, de modo geral, possibilita um melhor convívio social. Portanto,

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p.25)

A partir do exposto, torna-se evidente a necessidade da realização de atividades didáticas que propiciem os alunos a ter domínio da fala pública demandada pelas diversas situações sociais fora do ambiente escolar, pois, conforme os PCN, “os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.” (BRASIL, 1998, p.25)

Objeto de análise desde sua publicação, uma das discussões apresentadas no que se refere ao documento do componente curricular de língua portuguesa trata sobre a inclusão dos textos orais no ensino de língua, considerado por alguns como novidade, visto que não é comum livros didáticos e professores darem ênfase sobre a oralidade na sala de aula, algo anteriormente alertado em estudos de Marcuschi, que ao analisar vários manuais didáticos, não encontrou qualquer referência aos textos orais em nenhum dele, como aponta SANTOS (2004). Este autor apresenta ainda, entre outras críticas que são feitas ao documento, outra discussão não

diretamente relacionada aos PCN, mas que aparece como empecilho para a prática efetiva do que é proposto no documento; tal discussão recai sobre “a necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas”.

Nesse contexto, conforme ressalta Cavalcanti (2016), nas práticas adotadas em sala de aula de língua portuguesa, “compete ao professor levar a efeito atividades em que a língua em uso é observada pelos alunos”, contudo, ainda segundo o autor, apoiando-se em Santos (2004) o que se tem observado é que grande parte dos professores, principalmente os de Língua Portuguesa “não estão preparados para o trabalho com a oralidade em sala de aula, uma vez que lhes falta certo embasamento teórico, dificultando a sua atuação técnico-pedagógica”. (CAVALCANTI, 2016, p. 83)

Razões diversas podem levar à compreensão sobre essa realidade, o que Santos (2004) prefere resumir em duas vertentes. Em primeira instância, temos os docentes que se graduaram recentemente, oriundos dos Cursos de Letras, mas que em sua formação inicial foram contempladas mais discussões pedagógicas do que propriamente linguísticas – o que torna a atuação técnico-pedagógica limitada. E em segunda instância, temos o grupo de docentes de formação há mais tempo e que, à época, não tiveram em sua formação-base os pressupostos linguísticos necessários a um trabalho mais pragmático que propriamente estrutural para o ensino de Língua Portuguesa. Compreendemos que tal fator dificulta, e muitas vezes impossibilita, o trabalho com a modalidade oral em contexto de ensino. (CAVALCANTI, 2016, p. 83)

Destarte, concordamos com Santos (2004) e Cavalcanti (2016) quando defendem que, para uma mudança da realidade acima apresentada, faz-se necessário um investimento - por parte dos representantes governamentais - direcionado à formação continuada para que se possa suprir as lacunas existentes, embora considerem a existência de outras vertentes que acarretam as limitações pelas quais passam os docentes da escola pública no contexto educacional brasileiro.

Ainda que tenha sido alvo de críticas, segundo Santos (2004), “é possível imaginar um ensino de língua portuguesa diferente do tradicional e que aplique as ideias propostas nos PCN”, uma vez que o ensino da língua deve ser concebido com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, em vez de somente abordar os conhecimentos gramaticais, pois é a partir das práticas sociais que ocorre a ampliação da capacidade de uso da linguagem, bem como a

construção ativa de novas capacidades que propiciam o domínio gradativo de diferentes padrões de fala e escrita.

Ainda no que diz respeito a aspectos de legislação da educação escolar do sistema educacional brasileiro, após promulgação de um Plano Nacional da Educação e mediante pacto interfederativo, firmou-se o estabelecimento e implantação de diretrizes pedagógicas, bem como uma base nacional comum dos currículos abrangendo os direitos e objetivos de aprendizagem para as etapas da educação básica.

Nesse processo de reformulação, redes de ensino de todo o país tiveram de construir seus currículos sob as orientações relacionadas às aprendizagens essenciais estabelecidas pelo novo documento, tornando-se um plano de ação e gestão curricular que abrange o conjunto de decisões e ações que definem a proposta pedagógica e sua dinâmica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está em fase de implementação, é um documento de caráter normativo que, juntamente com os demais currículos, norteará o processo educacional brasileiro e define quais as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica.

No tocante aos fundamentos pedagógicos que subsidiam o documento, os conteúdos curriculares foram elaborados visando ao desenvolvimento de competências, em que os conhecimentos escolares são mobilizados e operados em situações que requerem sua aplicação para tomadas de decisão pertinentes. Desse modo, a possibilidade de utilização desses conhecimentos se apresenta nos resultados de aprendizagem.

Ao abordar o componente curricular de Língua Portuguesa, o referido documento apresenta que as propostas para o ensino da disciplina dialogam com orientações curriculares e outros documentos produzidos nas últimas décadas e destaca que se procurou uma atualização de tais documentos no que diz respeito às recentes pesquisas da área, bem como às transformações das práticas da linguagem ocorridas, em grande parte, por causa do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. No âmbito da orientação teórica que embasa as propostas,

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BASE NACIONAL, 2018, p.67)

Entre as competências específicas para a área de linguagens, na qual a disciplina Língua Portuguesa está inserida, é válido mencionar a que deve garantir que os alunos aprendam a confrontar opiniões e pontos de vista no que diz respeito às diferentes linguagens e suas manifestações específicas, analisando a coerência de sua posição e a dos outros, para compartilhar interesses, propagar ideias com objetividade e fluência perante outras ideias.

A BNCC de Língua Portuguesa tem como objetivo principal assegurar aos alunos o pleno acesso aos saberes necessários a participação social e o exercício da cidadania, uma vez que é através da língua que os seres humanos pensam, se comunicam, têm acesso a informações, assim como expressam e defendem pontos de vista, compartilham visões de mundo e produzem conhecimento. O referido documento concebe a língua em suas dimensões – oral e escrita – e preceitua que

assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 63)

As propostas apresentadas na BNCC não se distanciam dos PCN, mas trazem outros aspectos, orientações temáticas e práticas que atualizarão o trabalho realizado em sala de aula em todo o país. No âmbito do ensino de língua portuguesa, o texto é o elemento (em suas multimodalidades) central das práticas de linguagem.

Neste documento, a oralidade é um dos eixos organizadores de trabalho ao longo do Ensino Fundamental que é objeto de estudo que vai se aprofundando no que se refere ao conhecimento e ao uso da língua oral, as características das interações discursivas, assim como as estratégias de fala e escuta nas trocas orais. Inclui conhecimentos acerca das diferenças entre língua oral e língua escrita e dos usos adequados da oralidade nas interações convencionais e formais. Ainda neste eixo, propõe-se conhecer as variedades linguísticas da língua oral bem como assumir atitude respeitosa em relação a essas variedades, como forma de evitar preconceitos linguísticos.

Em sua análise acerca da proposta para a área de linguagens, a partir da publicação de versão inicial do documento – 2015 -, Duarte (2016, p.16) aponta que a discussão apresentada se trata de um discurso político “no papel, bonito de se ver”, haja vista parecer promover a inclusão, “tornando todos os estudantes partícipes de uma mesma educação”. Entretanto, destoa da realidade da maioria das escolas brasileiras, em especial daquelas que não têm o mínimo de infraestrutura. Diante do previsto na nova legislação, a autora faz ainda alguns questionamentos no que diz respeito à prática efetiva de tais orientações como, por exemplo, o que indaga sobre como propor atividades que envolvam experiências como criação, produção e fruição de linguagens sem condições estruturais mínimas para se produzir um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem.

Questionamentos como o apontado acima revelam o quanto a tentativa de imposição de normas educacionais para situações e público diferenciados pode evidenciar um contrassenso. Corroboramos com a assertiva abaixo, quando a autora afirma que

A ideia veiculada pela proposta da BNCC aparentemente é louvável, mas em se tratando de educação no Brasil, há situações mais emergenciais para serem implementadas como, por exemplo, dotar todas as escolas do país de uma infraestrutura compatível com as necessidades de aprendizagem dos alunos. (DUARTE, 2016, p. 17)

Em se tratando da realidade local, no que diz respeito às propostas curriculares de ensino, o documento que dispõe sobre a educação da rede pública estadual de Alagoas é o referencial curricular, publicado em 2014, que vem passando por reformulação para se adequar a base nacional comum curricular. As discussões sobre o ensino de língua portuguesa apresentadas neste documento

apresentam uma contextualização do que propõem os PCN e das Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +). Nele, assume-se também o trabalho a partir de uma perspectiva discursiva que privilegia a linguagem em uso, tendo como unidade de ensino o texto e como objetos de ensino os gêneros textuais. O documento apresenta ainda um quadro do componente curricular da disciplina estabelecendo como um dos eixos de trabalho a oralidade/escuta, elencando os conteúdos conceituais previstos para que se possa atingir - a partir do resultado do trabalho com as competências e habilidades do componente - direitos de aprendizagem como, por exemplo, o respeito pela fala um do outro, para que se perceba a sala de aula como um espaço onde cada sujeito tem o direito legítimo à palavra, bem como a disposição para se posicionar oralmente em diversos contextos.

Por fim, no contexto das proposições normativas para a organização do sistema educacional brasileiro, ainda que existam vários empecilhos, pode-se afirmar que, de certa forma, propostas como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como também a Base Nacional Comum Curricular, vêm proporcionando melhorias para a qualidade de ensino no país.

Tais propostas governamentais configuram avanços que têm oportunizado uma maior democratização no ensino, contudo é preciso muito mais para garantir um ensino de qualidade em todas as disciplinas e viabilizar que a língua materna, a título de exemplificação, seja trabalhada em sala de aula efetivamente em uma perspectiva social e dialógica, relacionando fala e escrita. (DUARTE, 2016, p.18)

2.4 O tratamento da oralidade no livro didático de língua portuguesa

Discussões em torno da oralidade no ensino de língua portuguesa mostraram que os livros didáticos já não consideravam de forma taxativa a fala como lugar do erro, talvez porque ela se devesse “muito mais ao silêncio dessas obras sobre a fala do que a avaliação da fala em suas condições de uso” (MARCUSCHI, 2001, p.24 *apud* DIONÍSIO et al), uma vez que somente 2% das páginas estavam relacionadas a questão da língua falada, fato constatado em pesquisa realizada por Marcuschi no final da década de 90. A tendência dos livros didáticos era abordar a língua falada

apenas como uma questão lexical que se restringia ao uso de gírias, bem como de expressões coloquiais.

Hoje, pode-se reafirmar ainda que os manuais demoram a assimilar questões teóricas no contexto dos estudos linguísticos, assim como a discussão realizada nos livros didáticos parece estar longe dos conhecimentos e da aplicação feita pelo professor em sala de aula, principalmente no tocante ao ensino da argumentação. Conforme explica Aquino (2015), apoiando-se em trabalhos de outros autores, o tratamento da “argumentação em sala de aula perpassa pelo percurso a ser oferecido ao professor para aparelhá-lo com teorias e ações didáticas necessárias à efetivação desse ensino.” (AQUINO, 2015, p. 229).

No entanto, atualmente, embora os livros dediquem um espaço maior à fala, o que se tem observado é que o trabalho desenvolvido por professores não vêm seguindo o mesmo ritmo do que é exposto pelo autor do material didático. Entretanto, verifica-se ainda que

ainda há uma lacuna no que diz respeito a como ensinar gêneros orais na escola. Acerca dessa problemática, Bueno (2009) sustenta que não há grande quantidade de textos teóricos relativos a gêneros orais, assim como materiais didáticos. Por conseguinte, não seria correto designar o professor culpado por um trabalho que não deveria ser apenas da sua alçada, pois o ensino de gêneros orais demanda um exímio trabalho de análise, ao qual um reduzido número de pesquisadores têm se dedicado. (FERREIRA, 2014, p. 32)

É válido destacar que o livro didático continua sendo um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos docentes em suas práticas em sala de aula e entendemos que se configura como uma ferramenta importante quer seja para o professor de língua portuguesa, quer seja para o de qualquer outra disciplina, sendo inclusive, na maioria das vezes, um instrumento que norteia as práticas quanto ao que e como ensinar. Em se tratando de oralidade, é imprescindível que seu ensino não ocorra de forma isolada, sem estabelecer relação com a modalidade escrita, tendo em vista que ambas as modalidades mantêm entre si relações mútuas, de cooperação.

Nesse sentido, faz-se necessário que o livro didático da disciplina língua portuguesa traga em sua proposta a reflexão sobre a língua e o estudo da língua falada de forma correlacionada com a escrita para que possa preparar, sobretudo,

os educandos para que se expressem oralmente nas mais diversas situações de interlocução. Conforme ressaltam Schneuwly; Dolz (2004), tanto em contextos escolares quanto em extraescolares, ensinar a escrever textos escritos e produzir textos orais é possível. Por isso, inserir no contexto de ensino o trabalho com os gêneros orais é de suma importância, uma vez que por meio da oralidade estratégias argumentativas são construídas. Tendo em vista que o professor exerce o papel de mediador nesse processo, ele pode realizar intervenções necessárias para que se possa alterar situações que sejam desfavoráveis ao processo de aprendizagem e à formação integral de seus alunos e intervir em situações em que haja uma espécie de retração da oralidade argumentativa dos alunos, sobretudo porque pode refletir tanto na vida escolar quanto na pessoal e social e posteriormente em sua vida profissional.

O livro didático de Língua Portuguesa, utilizado no contexto escolar deste trabalho de pesquisa, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam os diversos campos de atuação – leitura, produção de textos e ensino da língua. O referido recurso didático faz parte da coleção Português linguagens, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, 9ª edição, reformulada, 2015. Trata-se de uma coleção integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2017-2019.

No que se referem ao tratamento da oralidade e dos gêneros orais, os autores destacam que a coleção tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e de escuta dos discentes, a partir da proposição de atividades relacionadas tanto com a oralidade de modo geral quanto com os gêneros orais públicos.

Ainda na parte em que apresentam as orientações didáticas, os autores ressaltam que a oralidade aparece em diversas situações como centro das atividades além de ser o meio pelo qual as interações ocorrem e o conhecimento é construído. De modo geral, a oralidade aparece no material didático nos momentos de leituras realizadas pelos alunos e eventualmente pelo professor, dando ênfase a aspectos da oralização, como por exemplo, a entonação, a observação dos sinais de pontuação, ritmos, pausas entre outros. A modalidade oral é ainda explorada regularmente em uma seção denominada “Trocando ideias”, em que os discentes são estimulados a expressar seus pontos de vista sobre temas abordados nas unidades.

Dando continuidade à exposição sobre a abordagem da oralidade no livro didático, os autores destacam que ela também se faz presente em situações de leitura oralizada dos textos produzidos pelos discentes e nos projetos que são propostos no livro, sugerindo a realização de saraus, mostras, feiras e exposições para que apresentem os trabalhos produzidos a um público convidado.

Desse modo, os autores destacam que tal conjunto de atividades orais desempenha um papel de suma importância na interface leitura/escrita. Ao observarmos as propostas de atividades de produções orais no plano de curso do referido material, identificamos que os gêneros selecionados para o 6º ano foram o reconto oral e a exposição oral; para o 7º ano, discussão oral em grupo, debate deliberativo e entrevista oral; no 8º ano, o gênero abordado foi o seminário e, para o 9º ano, o debate regrado público.

Conforme pudemos identificar, o trabalho com a modalidade oral da língua não foi preterido na organização de tal coleção, entretanto, também podemos constatar que, à medida que chegam as séries finais da etapa do ensino fundamental, as propostas se resumem ao trabalho com apenas um gênero oral público, mesmo o livro dispondo de quatro unidades que se subdividem em três capítulos em cada uma. Convém ainda destacar que, no que diz respeito às propostas de produções orais de gêneros da ordem do argumentar, a coleção apresenta poucas propostas e não contempla todos os anos, o que, a nosso ver, dificulta a ampliação do conhecimento de tais gêneros fazendo com que, na maioria das vezes, o aluno chegue ao 9º ano do ensino fundamental, série em que há uma abordagem maior com textos opinativos de diversos gêneros – sobretudo escritos -, apresentando dificuldades para se expressar oralmente ou até mesmo abstando-se de participar das atividades. Embora saibamos que as propostas de ensino da língua não devem se restringir ao livro didático, em diversos contextos, este se configura como principal material de acesso dos professores e alunos.

Mesmo diante da situação supracitada, acreditamos ser de fundamental importância de se colocar em prática, de forma efetiva, um trabalho em que a língua falada seja objeto de análise, a partir da proposta de produção, interpretação, como também reflexão de textos orais em sala de aula, com análises e discussões acerca das características do contexto de produção do gênero a ser trabalhado, de como se dá a organização do texto, de marcas linguísticas e de meios não linguísticos, sendo necessário a reflexão sobre os processos que envolvem a sistematização da fala.

Enfim, a oralidade está inserida no cotidiano escolar e, por essa razão, deve ser compreendida como objeto de ensino.

3 O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA: a argumentação em produções de textos orais

Para Marcuschi e Dionísio (2007), não há dúvida de que a escola existe para ensinar leitura e escrita, bem como para estimular o uso da língua nas diversas situações de uso. Entretanto, tendo em vista que a criança, o jovem ou o adulto já apresentam o domínio da língua falada de maneira razoável e eficaz ao chegarem à escola, esta não pode partir do nada. Tal constatação justifica que é preciso ter uma ideia clara dessa competência oral para que se possa partir dela no restante do trabalho com a língua.

A escola vai ensinar *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida diária, e não a língua meramente como um sistema, em sua forma abstrata. Assim, não haveria necessidade de se justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. Conforme afirmam os autores supracitados, fato espantoso é que para chegar a esse reconhecimento se tenha demorado muito, pois, segundo eles, “o que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita”. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.8)

Os diversos momentos que configuram a presença da oralidade em sala de aula – apresentação de trabalhos, diálogos recorrentes, leitura em voz alta, opiniões de estudantes e de professores, conversas informais, exposições e defesas de ponto de vista, entre outros –, sugerem e reforçam a ideia de que no contexto escolar é preciso levar em consideração que o processo de ensino e aprendizagem resulta da construção de conhecimentos de forma conjunta, isto é, através da constante troca nas interações sociais.

Nesse sentido, cabe aqui mencionar que vários obstáculos circundam o desenvolvimento do trabalho com a oralidade em sala de aula. Conforme explica

Roziane Ribeiro (2009, p.64), um dos grandes desafios enfrentados pela escola é a organização de um acervo de textos a serem utilizados como objeto de estudo pelos alunos, tendo em vista que “nosso sistema de ensino não prioriza registros da oralidade.”. Ao contrário disso, os professores sempre têm em mãos um repertório de textos escritos.

Os registros de textos orais são bem mais raros, a não ser quando o próprio professor se lança no desafio de fazê-los e, dependendo da situação, ele ainda precisa vencer os obstáculos tecnológicos e/ou financeiros que envolvem uma produção dessa natureza. (RIBEIRO, 2009, p.64)

Constatações como esta reforçam o quanto se faz necessária uma mudança de tal realidade, uma vez que, para fins de aprendizagem significativa, o trabalho com os gêneros orais exige, antes mesmo dos procedimentos de análise, o exercício de escuta e de reescuta de tais textos.

Por isso a necessidade do desenvolvimento de competências linguístico-discursivas pelos indivíduos através dos diferentes gêneros textuais nas interações cotidianas, das que apresentam maior espontaneidade até as que exigem um grau maior de formalidade. Nesse sentido, concordamos com Aquino (2015) quando a autora afirma que

conhecer os gêneros significa compreender muito além das características da língua falada, para que se consiga refletir sobre essa modalidade e sobre sua especificidade, quanto às questões não só de sua formulação, mas também das peculiaridades do contexto e da interação constitutivos dessa atividade languageira. (AQUINO, 2015, p. 231.)

Dessa forma, para que as regularidades do funcionamento interativo da língua sejam descobertas através do contato com textos orais e escritos, torna-se preciso que os alunos sejam conduzidos a diversas práticas discursivas, considerando-se as situações as quais os alunos estejam inseridos.

Objetivando contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociodiscursivas determinadas, abordaremos neste capítulo os aspectos relacionados à constituição do texto falado e discutiremos questões referentes ao ensino da argumentação, sobretudo as relacionadas aos usos estratégicos utilizados

em textos orais que têm como propósito buscar a persuasão de interlocutores nas interações em sala de aula.

Do mesmo modo que o ensino da oralidade, a argumentação também deve ser contemplada nas atividades da escola. Ao contrário do que se considerou por um longo tempo, os diversos espaços de convivência do dia a dia (família, amigos, igreja etc.), bem como as relações comunicativas que se estabelecem entre eles não se configuram como suficientes para que se possa garantir às crianças uma construção de conhecimentos formais acerca da produção de gêneros orais argumentativos que são de domínio público.

Ressalte-se que tais ambientes de convivência caracterizam-se, essencialmente, como espaços sociais que se destinam à vivência da língua em seu caráter espontâneo e, nesta função, pode-se afirmar que eles cumprem de modo satisfatório, levando-se em conta o conhecimento demonstrado pelas crianças antes mesmo de sua escolarização. Logo, pensar que a ampliação dos gêneros primários e a inserção de gêneros secundários no repertório de conhecimentos dessas crianças são de responsabilidade da escola, é legítimo. (RIBEIRO, 2009, p.105).

[...] o mundo letrado já não se satisfaz com indivíduos que dominem apenas o código escrito, apesar da sua supremacia. As exigências se dão em torno de outras habilidades que envolvem o falar e o escrever, tais como o domínio da linguagem em diversas situações comunicativas, o reconhecimento de diversos portadores de textos e suas especificidades, o reconhecimento do interlocutor e do espaço comunicativo como determinantes na construção do discurso, a observação dos parâmetros contextuais. (RIBEIRO, 2009, p.105-106)

Nesse sentido, para atender a tais exigências é preciso que se tenham condições fundamentais para operar nas práticas sociais letradas, construídas histórica e culturalmente pela sociedade da qual participamos. É necessário dar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades, de modo que eles consigam utilizar tais conhecimentos adquiridos nas várias situações comunicativas.

Corroboramos com o que defende Ribeiro (2009, p.106), ao afirmar que, enquanto prática discursiva, a argumentação oral revela-se como uma atividade de fundamental importância no ambiente escolar, levando-se em consideração os usos os quais dela fazemos nas variadas circunstâncias sociais, quer sejam elas formais, quer sejam informais.

Portanto, faz-se necessário que se implante na escola práticas sociais que possibilitem aos alunos o exercício efetivo da cidadania, a partir da vivência de ações como a escuta de argumentos do outro, para que possam refletir e se posicionar acerca do que ouviu como também refutar e justificar suas opiniões. Dessa forma, tais atividades apresentam várias possibilidades, entre elas o desenvolvimento e a ampliação das capacidades linguístico-discursivas dos discentes, por meio de um trabalho sistematizado que contemple vários gêneros argumentativos que circulam na sociedade.

[...] é necessário não somente que a escola reconheça capacidades argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas inclua em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades. Não nos surpreende o fato de que crianças muito pequenas já constroem bons argumentos nas mais diversas situações, no entanto é importante que elas tenham acesso a outras formas de argumentação que circulam em situações formais e esse é o papel da escola, ensiná-las a argumentar em situações formais e informais. (RIBEIRO, 2009, p.58)

Tanto em situações orais quanto escritas, a todo momento, somos impulsionados a emitirmos posicionamentos, “fazendo valer nosso direito, nossa razão, seja para sermos beneficiados alguma forma, seja pelo simples fato de vencermos a opinião do outro”, de acordo com Ribeiro (2009, p. 58). A argumentação aparece por diversas razões que se originam das práticas sociais, como por exemplo, conseguir a adesão do outro, para conseguir alguma autorização, para obter um emprego, entre outras.

A partir dessas constatações, segundo a autora mencionada, faz-se pertinente a seguinte pergunta: em que momento a escola se comprometerá com o ensino da argumentação partindo de tais práticas de referência? Sobre a realidade que se apresenta, Ribeiro explica que o trabalho por parte dos docentes aparece de formas distintas: de um lado um grupo de professores investe no trabalho com a argumentação, considerando-a como relevante componente de ensino da língua; por outro lado, outra parte dos docentes vê a argumentação como uma simples atividade de caráter intelectual que se baseia nos princípios da lógica formal e que se desenvolve de forma natural nos indivíduos, prescindindo, portanto, de seu ensino.

Este último grupo de professores “ainda vê a argumentação como uma afronta à ordem social da escola, aos limites preestabelecidos na formação crítica dos alunos”. (RIBEIRO, 2009, p.58). Desse modo, ainda para a autora, ideias de formação de cidadãos críticos parecem ainda configurar-se presente apenas no âmbito do plano organizacional dos referidos projetos político-pedagógicos, uma vez que a escola ainda não “se aventurou a tirá-los do papel.” (RIBEIRO, 2009, p.58)

3.1 CARACTERÍSTICAS DO TEXTO ORAL E SEUS PROCESSOS DE FORMULAÇÃO

Os eventos de fala, sejam eles face a face, por meio telefônico, através da internet etc., ocorrem em determinado tempo e situação social. Conforme explicam Fávero, Andrade e Aquino (2012), em qualquer atividade de conversação, pode-se identificar um caráter interativo, uma vez que existe um envolvimento entre os que dela participam em situação específica.

Assim, o discurso conversacional caracteriza-se como um processo realizado de modo contínuo em uma interação e apenas dessa forma pode ser identificado. “É na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado.” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 18).

De modo geral, um evento comunicativo é constituído a partir de aspectos significativos, como por exemplo: situação discursiva (formal ou informal); evento de fala (casual, espontâneo, profissional etc.); tema do evento (casual ou prévio); objetivo do evento; grau de preparo necessário para efetivação do evento; participantes; relação entre os participantes; e canal utilizado para a realização do evento. Conforme um ou outro desses itens mencionados é selecionado, há interferência nas condições de produção do texto falado, determinando, desse modo, a especificidade do evento discursivo.

Nesse sentido, a produção do texto falado caracteriza-se como uma atividade social em que há uma coordenação de esforços de ao menos dois indivíduos com algum objetivo em comum.

[...] as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. Na

verdade, para tomar parte – interagir – numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 23)

Assim, o texto conversacional é construído cooperativa e interacionalmente e apresenta uma forma organizada. Pelo seu caráter de relativa imprevisibilidade e não planejamento, o texto falado imprime marcas em sua construção, tais como: cortes, interrupções, desvios de tópico, retomadas, repetições, sobreposições de falas, entre outras características. Constata-se que o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, mas existem especificidades, como algumas realizações sintáticas diferentes.

A fala tem um modo próprio de textualização que se dá em gêneros tipicamente desenvolvidos. É nisso que ela se caracteriza, e não numa gramática própria no nível do sistema formal. A fala apresenta enorme regularidade na sua composição sintática que se manifesta no discurso em construção. O texto escrito em geral perde seu “borrão” ao passo que a fala não perde e fica com sua versão original sempre. Justamente por isso, o maior problema no ensino de língua não é ensinar gramática, e sim ensinar a produzir e a compreender *textos*. (MARCUSCHI, 2007, p. 84)

A forma como a atividade interacional está organizada entre os participantes dita o desenvolvimento do texto falado. Tal organização é o resultado de decisões interpretativas, que são inferidas com base em pressupostos cognitivos e culturais, tomadas no decorrer da conversação. Conforme explica Fávero (1992, p.116-117 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 36-37)

O texto conversacional é coerente: o problema é que como ele obedece a processos de ordem cognitiva, muitas vezes, se torna difícil detectar marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes; daí a importância da noção de controle referencial estabelecida com base na organização tópica[...]

O texto falado apresenta os seguintes níveis que estruturam a atividade conversacional: nível local e nível global. No nível local, a conversação é estabelecida através de turnos – que é a produção do falante no momento em que ele está com a palavra – nos quais os interlocutores vão se alternando e

desenvolvendo suas falas um depois do outro. Nesses turnos, pode haver instantes tanto de hesitação, como de sobreposição e ‘assalto ao turno’. No nível global, no mesmo momento em que a organização local acontece, a formulação textual segue determinadas normas de organização global, acima de tudo no que se refere à condução do tópico discursivo.

Conforme explicam Fávero, Andrade e Aquino (2012), são quatro os elementos básicos que são responsáveis pela organização do texto conversacional: turno, tópico discursivo, marcadores conversacionais e par adjacente. O turno pode ser definido como a produção de um falante no momento em que ele está com a palavra, inclusive quando há o silêncio.

Como em uma conversação existe a alternância dos participantes, ocorre uma sucessão de turnos a partir da intervenção dos participantes, quer seja de caráter informativo, quer sejam sinais de monitoramento. Já o tópico discursivo configura-se como elemento que estrutura a conversação, sendo o assunto sobre o qual se fala, permitindo, dessa forma, que os interlocutores saibam quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, assim como quando há mudanças, cortes, retomadas ou digressões. Assim, o tópico discursivo é estabelecido quando, em dada situação, dois ou mais interlocutores engajam-se em uma atividade e negociam o assunto de sua conversação.

Outro elemento básico do texto falado são os marcadores conversacionais, que podem ser verbais, prosódicos e não linguísticos, exercem uma função predominantemente de interação e são produzidos pelo falante e pelo ouvinte. Alguns exemplos de marcadores são “claro, certo, uhn, ahn, viu, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, aí entre outros”.

Os marcadores prosódicos compreendem os contornos entonacionais, as pausas – silenciosas ou preenchidas –, além do tom de voz, do ritmo, da velocidade, dos alongamentos de vogais, entre outros. Já os marcadores não linguísticos, também denominados paralinguísticos, compreendem a gesticulação, o olhar, o riso, e desempenham papel fundamental nas interações face a face, mantendo e regulando o contato entre os participantes. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.48), os recursos prosódicos ou suprasegmentais “são de natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal. Dentre esses recursos, interessam-nos as pausas, os alongamentos e o tom da voz”.

Os marcadores verbais apresentam-se em variadas formas de palavras, sintagmas, partículas, expressões estereotipadas, como também orações de vários tipos. A partir de uma sistematização elaborada por Marcuschi (1987 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 48-49), os marcadores verbais subdividem-se nos seguintes grupos:

1) marcador simples: realiza-se com uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome etc. Ex.: agora, então, aí, entende, claro. 2) marcador composto: apresenta um caráter sintagmático com tendência à cristalização. Ex.: então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim. 3) marcador oracional: corresponde a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Ex.: eu acho que, quer dizer, então eu acho. 4) marcador prosódico: associa-se a algum marcador verbal, mas realiza-se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte deste grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

É válido ressaltar que estes marcadores se configuram como um componente na organização de textos, encadeando-os de forma coesa. Eles também asseguram que o texto tenha uma sequência linear (desenvolvimento continuado do discurso), além de influir na organização hierárquica do texto, funcionando para garantir a coesividade entre os tópicos que se apresentam verticalmente no decorrer da elaboração do texto falado. Assim sendo, os marcadores verbais desempenham funções estruturadoras relevantes, operando na organização sintática.

Ao levar em consideração as funções textuais e argumentativas dos marcadores conversacionais, verifica-se que tais elementos atuam como especificadores, coordenadores, subordinadores etc. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 51), “por meio desses marcadores, podem-se explicar os deslocamentos referenciais locais ou globais com a função de conduzir e orientar as atividades do locutor e do seu interlocutor”.

Nesse contexto, eles podem se restringir a articulação de relações e a continuidade da interação. A existência de tais marcadores pode também justificar-se a partir de suas funções interacionais, uma vez que estas conduzem as estratégias que são adotadas pelos interlocutores tanto na construção como na manifestação de suas identidades sociais. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 51)

A partir do momento em que os interlocutores investem numa conversação, eles atuam segundo suas intenções, como por exemplo, na disponibilidade para negociar, atenuação de posição, ao propor um tema para consideração etc., isto é, objetivam a construção de um evento comunicativo em que a cooperação está implícita, uma vez que ele é fundamental para que o evento ocorra de fato. Enfim, os marcadores conversacionais são elementos que contribuem para o desenvolvimento da interação na atividade em questão.

Ainda no que diz respeito aos elementos básicos que estruturam o texto oral, tem-se o elemento Par adjacente, também chamado de par dialógico, podendo ser composto por pergunta/resposta, convite/aceitação ou recusa, pedido/concordância ou recusa, saudação/saudação . Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.53), o estudo de tal categoria é necessário, uma vez que é raro encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par, “de tal modo que se pode indicar ser o par dialógico uma das unidades para estudo do texto conversacional.”

As autoras afirmam que o par adjacente concorre para a organização local da conversação, atuando no controle do encadeamento de ações, podendo ainda constituir-se como elemento introdutório do tópico discursivo. Elas também explicam que a análise de textos falados possibilita a observação que par adjacente e tópico discursivo estão intimamente relacionados, na medida em que a atividade de conversação se organiza através de tópicos e estes podem estabelecer-se por meio de pares adjacentes.

[...] entre os elementos que concorrem para a introdução, o estabelecimento e/ou mudança de tópico discursivo, a P é o mais frequente, já que ela é multifuncional. [...] As Ps podem ser estudadas no que se refere às necessidades do falante (perguntador) em determinada situação e aponta para a participação ativa do ouvinte, à medida que sugere uma tomada de posição quanto à aceitação, manutenção ou recusa do tópico discursivo. Cabe lembrar que concorrem para a formulação dessas Ps fatores como papel social e grau de intimidade entre os interlocutores. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p.54)

Assim, pode-se afirmar que o par pergunta e resposta (P-R) não opera de forma aleatória, mas corresponde a estratégias utilizadas pelos falantes durante a atividade de conversação, podendo ser utilizado para introdução de tópico, uma vez que no início de uma conversação é comum que os falantes o façam através de uma

pergunta; para a continuidade de tópico, em que o desenvolvimento do tópico se dá em concordância com a natureza da pergunta que foi formulada e tal pergunta pode aparecer para, por exemplo, solicitar informação confirmação ou esclarecimento; para o redirecionamento do tópico, que ao perceber a ocorrência de um desvio do tópico, o interlocutor pode fazer o redirecionamento através de uma pergunta, reintroduzindo, dessa forma, o tópico original; e, para a mudança de tópico, que, por esgotamento do assunto ou por não querer falar mais sobre tal tópico, há a possibilidade de ocorrência de uma pergunta, adquirindo a função de elemento de mudança de tópico, em que tal mudança pode ocorrer de forma local (mudança no nível do subtópico) ou global (mudança no supertópico).

Marcuschi (2007) afirma que é possível caracterizar a fala a partir das atividades que são tipicamente desenvolvidas nos processos de textualização, denominados como “*procedimentos de formulação textual da fala*”. Para este autor, “ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal ou socioletal”. (MARCUSCHI, 2007, p. 74)

Os processos da produção textual falada e suas formas de referenciação apresentam uma ligação estreita com fatores ligados tanto ao tempo como à proximidade física dos falantes e de conhecimentos partilhados, caracterizando uma forma típica de realização. “Isso justifica uma série de elementos que podem ser vistos como característicos da fala, mas também se acham presentes na escrita”, conforme discute Marcuschi (2007, p.74). O autor assevera também que a fala é um modo de produção textual interativo por excelência e que exige cooperação e envolvimento direto. Por esse motivo, “muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva.” (MARCUSCHI, 2007, p. 75)

De acordo com Antos (1982, p.92 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO 2012, p. 58), “formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo”, ou seja, a formulação é a efetivação de atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço empreendido pelo locutor na sua produção manifesta-se através de traços deixados em seu discurso.

Formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas, sim, deixar, através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido, o que faz com que a produção do texto seja, ao mesmo tempo, *ação* e *interação*. Desse

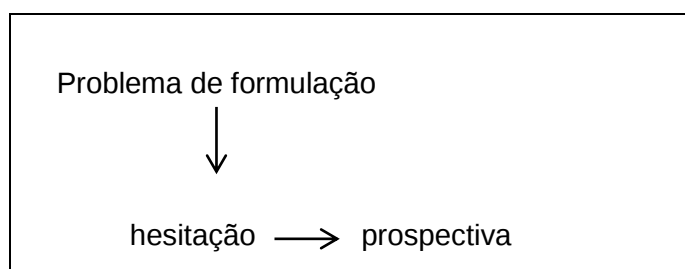
modo, podemos afirmar que as atividades de formulação visam sempre à intercompreensão. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, p.58)

As atividades de formulação do texto oral, de acordo com as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2012), podem subdividir-se em atividades *stricto sensu* e *lato sensu*. A atividade de formulação *stricto sensu* acontece quando não são encontrados problemas de processamento e linearização pelo locutor e a atividade de formulação *lato sensu* ocorre quando são encontrados problemas de formulação e o locutor deve resolvê-los. Hesitações, paráfrases, repetições e correções são consideradas situações que desencadeiam tais problemas.

Hesitações podem ser consideradas como uma espécie de “problema” captado no momento de sua formulação/linearização, ou seja, “on line”, sendo caracterizada por seu aspecto prospectivo, uma vez que tem como objetivo algo que vem posteriormente. A hesitação pode ser considerada como um indício de dificuldade de natureza cognitiva/verbal que se localiza na estrutura sintagmática. (MARCUSCHI, 1995, apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, p. 60). A hesitação existe em todas as línguas,

significando que elas têm meios de introduzir no discurso o processo de formulação, quando existem dificuldades: há uma interrupção no fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando um enunciado ainda não concluído. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, p. 60)

Para Fávero, Andrade e Aquino (1997, p.120 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p.60), a hesitação estabelece uma evidência de que a fala é uma atividade administrada “passo a passo” e que planejamento e verbalização simultâneos “tem consequência no controle do fluxo informacional; a fala vai mostrando seus próprios processos de criação”.



Fonte: (FAVERO, ANDRADE E AQUINO, 2012).

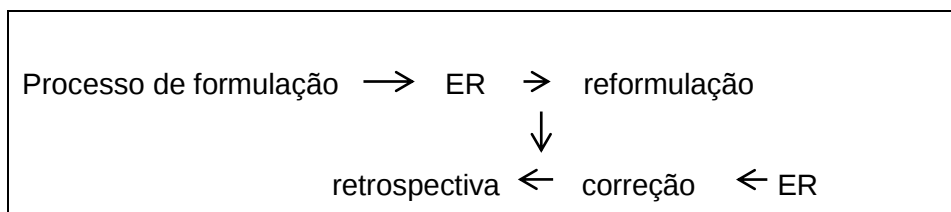
Conforme explicam Marcuschi e Dionisio (2007), a edição da fala advém de correções, adendos e outras estratégias que são incorporadas ao texto que está sendo produzido. “O planejamento é quase simultâneo ao próprio surgimento da ideia a ser expressa. Na escrita, podemos ter troca de letras em erros de digitação e outros desse tipo sem que tenham o mesmo efeito que na fala.” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.23)

Outra atividade de formulação de texto falado é a paráfrase, que se caracteriza por ser um enunciado que reformula um anterior e, com o qual, há uma relação de equivalência semântica. Há paráfrase também em outras situações, como por exemplo, quando o locutor objetiva fazer uma generalização, ou seja, o enunciado reformulado mostra-se com uma abrangência maior do que o enunciado original.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 64), a paráfrase desempenha diversas funções, como por exemplo, articuladora de informações recentes e antigas, embora sua função principal seja a garantia da intercompreensão e diferencia-se das outras atividades de formulação, como a repetição, pela criatividade em contraposição ao automatismo desta última.

A repetição é outra atividade de formulação, sendo uma das mais frequentes na oralidade e podendo assumir diferentes funções, como a de contribuir para a organização do discurso, para o estabelecimento e a manutenção da coerência textual, a organização tópica e a geração de sequências mais inteligíveis. “Enquanto atividade de formulação textual, as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados por fatores de ordem interacional, cognitiva, textual”. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p.64)

A correção exerce relevante papel entre os processos de construção do texto e configura-se como a produção de um enunciado linguístico que reformula um anterior, tido como “errado” do ponto de vista de um dos interlocutores. Desse modo, a correção é um processo de formulação retrospectiva. Logo, um determinado enunciado é reformulado por outro com o intuito de promover a garantia da intercompreensão, que é o objetivo principal da correção.



Fonte: (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012).

As correções correspondem a um processo elevado de interação e colaboração e, quando utilizadas de modo apropriado, apresentam-se como um dispositivo dinâmico da língua falada em potencial. Porém, há a possibilidade de deixar passar determinado evento sem que se corrija o interlocutor, em razão da preservação da face do outro. Diante do exposto, pode-se considerar que as atividades de formulação (hesitação, paráfrase, repetição e correção) exercem papel relevante entre os processos de construção do texto falado.

Tomando como base o princípio de que o texto falado se dá em tempo real e em um espaço situacionalmente condicionado, Luiz Antônio Marcuschi apresenta “um conjunto de estratégias que caracterizam a produção textual oral como características da fala. Tanto que nas redações de alunos, esses são os aspectos sempre apontados.” Dentre os aspectos mencionados pelo autor, estão as solicitações para que tais textos não apresentem repetições, rasuras, que não sejam utilizados pronomes demais, que não omitam partes da oração ou que não deixem as orações incompletas, que não usem marcadores do tipo “né”, “tá”, “sabe?”, “certo”, entre outros. (MARCUSCHI, 2007, p. 76)

No quadro a seguir, Marcuschi (2007, p.76-77) apresenta algumas das principais características das estratégias de formulação textual. Além das abordadas no quadro, o autor discute sobre outras estratégias, como por exemplo, elipse, anacoluto, interjeição, parentetização, digressão e metaformulação.

Estratégias de Formulação Textual Características da Fala

ESTRATÉGIAS	COMPORTAMENTO TÍPICO	CARACTERÍSTICAS GERAIS
Marcadores Conversacionais		Os marcadores podem vir em início, meio e final de turno; início, meio e final de UC e podem ser bifocais(); prospectivos () , retrospectivos () , bem como orientar-se para o falante ().
Repetição		A repetição tem caráter retrospectivo () por ser a duplicação de algo que já veio antes. Há uma tendência a repetir elementos após o verbo.
Correção		Tem caráter retrospectivo e é no geral a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitação		Sempre de caráter prospectivo, pois hesitamos quando ainda não sabemos o que dizer; a hesitação vem no início de um novo sintagma ou antes de um item lexical.
Paráfrase		Assim como as repetições, também as paráfrases são retrospectivas, refazendo algo já vindo antes e pode assumir muitas formas.

Quadro adaptado. Fonte: (MARCUSCHI, 2007, p. 76)

Para que possamos entender os sinais e siglas que aparecem no quadro, Marcuschi (2007) realiza uma breve explicação sobre como eles funcionam. Segundo o autor, a seta indica que a orientação do fenômeno focalizado tem caráter prospectivo, isto é, refere-se ou afirma algo que vem adiante; já esta seta sugere a indicação do fenômeno enfocado com caráter retrospectivo, isto é, referindo, afirmando ou negando algo que veio anteriormente; esta seta sugere uma orientação bifocal do fenômeno enfocado, apontando tanto prospectivamente quanto retrospectivamente (para frente e para trás); esta seta representa uma orientação para fora do texto, em direção ao ouvinte ou a algum aspecto contextual e, enfim, a sigla **UC** corresponde a Unidade Comunicativa, apresentando como características uma margem na esquerda e uma na direita com um núcleo informacional interno.

3.2 Estudos teóricos sobre argumentação e operadores argumentativos

Desde a antiguidade, a argumentação, considerada como ato persuasivo, tem sido objeto de diversos estudos. Inicialmente, era objeto de estudo da Filosofia, no âmbito da Retórica Clássica; atualmente, entre as muitas áreas de estudo, a Linguística confere um espaço considerável às pesquisas que se voltam a diversos

aspectos da argumentação. Tal interesse manifesta-se em diversas tendências de estudos da linguagem (cognitivas, interacionistas e enunciativas) que atribuem um papel fundamental à argumentação não só na construção dos discursos, mas também na atividade comunicativa em si. (RIBEIRO, 2009, p. 23)

é notável que as pesquisas acerca da argumentação continuam sendo discutidas/desenvolvidas nos dias atuais por vários pesquisadores contemporâneos. Após as contribuições de Aristóteles, Perelman; Obrechts-Tyteca (2005) entre outros, novos contributos foram dados aos estudos da argumentação, pois o propósito a que se busca com tantas investigações nessa área, segundo Barbisan (2007), é que a argumentação, uma vez sendo parte integrante da linguagem, possibilita ao sujeito uma percepção melhor da realidade e do convívio social. (MELO; ROCHA, 2016, p.32)

Sob a perspectiva da Retórica Clássica, a argumentação é considerada como uma ferramenta pedagógica para oferecer às pessoas condições de acesso a um conhecimento estabelecido, um procedimento pelo qual se chega ao saber ou também uma forma de convencer alguém acerca de uma verdade ou uma tomada de decisão. Nesse sentido, a argumentação está inserida no campo da lógica, da razão pura, na qual a linguagem é entendida como instrumento, isto é, como caminho para a persuasão do auditório. Deve-se levar em consideração que o auditório é aqui compreendido como o “destinatário a quem se pretende influenciar com a argumentação”. (RIBEIRO, 2009, p. 24)

O estudo de modo sistemático da estrutura do pensamento racional, que tem a capacidade de produzir provas argumentativas tem seu início com Aristóteles, entretanto, conforme explica Ribeiro (2009), é válido destacar que ele se restringia a análise dos meios de provas que pudessem ser demonstrados. Nesse viés filosófico, a argumentação somente é validada quando se consegue a aceitação universal, isto é, a adesão do auditório.

Nesse paradigma, a concepção de auditório adotada assume um papel de fundamental importância, uma vez que é em função dele que a argumentação é concretizada. No caso da Retórica, o auditório assumia uma importância ainda maior, tendo em vista que o foco de seu interesse era a arte da oratória, do domínio público por meio da fala. Logo, a fala do orador é entendida como forma de ação,

ainda que o foco não esteja no que é dito, no conhecimento que ela produz, mas na finalidade de persuadir o outro.

A perspectiva da Retórica Clássica caracteriza-se por certas práticas que diferenciam dos demais retóricos de outros períodos. A Retórica era arte falada e não escrita, que tinha como foco o discurso persuasivo. (CAVALCANTI, 2016, p. 101)

No contexto contemporâneo, alguns retóricos abordam o impacto da linguagem nas relações políticas e sociais, concebendo a Retórica como uma ferramenta de mudança social. Cavalcanti (2016, p.104) explica que a “Nova” Retórica se volta para a tradição clássica, portanto não é nova, no entanto, ela incorpora perspectivas de disciplinas com as quais tenha afinidade, como por exemplo, a Linguística, a Antropologia, a Semântica, a Psicologia entre outras.

O referido autor ainda destaca que após um extenso período de vigência na tradição escolar e no ensino, “a Retórica sofreu uma espécie de deslegitimação por conta do pensamento científico positivista no século XIX. Mas, em meados do século XX, a retórica teve o seu *revival* através dos trabalhos de alguns estudiosos”, como por exemplo, Perelman & Tyteca (1958) e Toulmin (1958), em que a argumentação foi retomada sob o caráter retórico.

A argumentação despertou ainda o interesse de linguistas como Ascombre & Ducrot (1983). Segundo Cavalcanti (2016, p. 104), para aqueles autores, a argumentação é concebida como uma atividade essencial e constitutiva da linguagem humana. No Brasil, a ideia de *operadores argumentativos* passou a ganhar força e a motivar trabalhos acerca da argumentação na língua, a exemplo de Koch (2008[1984]) e Cavalcanti (2016, p. 104).

Os estudos contemporâneos relacionados à argumentação, segundo Ribeiro (2009), devem “tributo especial a Perelman & Tyteca (1996)”, uma vez que a obra *Tratado de argumentação: a nova retórica* propõe um novo enfoque filosófico, objetivando analisar a argumentação em uma perspectiva diferente da antiga retórica de Aristóteles, a qual tece crítica.

A crítica dos autores recai sobre o fato de que a Retórica clássica ou Aristotélica priorizava em seus estudos a arte de falar em público e condicionar toda a estrutura da argumentação às leis da lógica. A autora explica que, nesse caso, dá-se importância a relação lógica com que “a premissa maior (verdade universal) se

articula com a premissa menor (verdade particular), conduzindo à conclusão independentemente do conteúdo das mesmas”. (RIBEIRO, 2009, p.25)

Embora enfatize os textos escritos, a Nova Retórica preocupa-se com a argumentação sob o ponto de vista da língua falada e da língua escrita. Ela retoma a ideia de auditório, de orador e de discurso da Retórica Clássica. Tais elementos são responsáveis pelo movimento argumentativo, ainda que seu objeto de estudo seja principalmente a estrutura da argumentação, sem a preocupação com as leis da lógica.

Ao se oporem ao raciocínio silogístico categórico ou aristotélico, Perelman & Tyteca (1996, apud RIBEIRO, 2009, p. 24) apresentam a seguinte definição de argumentação: um ato persuasivo que tem como objetivo provocar ou aumentar a adesão dos interlocutores às ideias apresentadas. Portanto, a eficácia da argumentação associa-se à capacidade de aumentar a intensidade de adesão, “desencadeando nos ouvintes a ação pretendida ou criando uma predisposição para esta ação, que se manifestará em um momento oportuno.” Ainda para esses estudiosos, a argumentação realiza-se em dois sentidos opostos, de um lado, argumentação persuasiva, de outro, argumentação convincente, sendo a primeira válida para um auditório particular e a segunda, para um auditório universal. Assim, é a natureza do auditório ao qual certos argumentos podem ser submetidos com êxito que determina “em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos.” (PERELMAN; TYTECA, 1996. p.131-133 apud RIBEIRO, 2009, p. 27)

Ao trazer tal noção de auditório para o contexto da Linguística, pode-se afirmar que ela corresponde ao interlocutor - quer seja individual, quer seja coletivo – para o qual direcionamos nossos argumentos. Assim, a relação orador/auditório constitui o sentido da argumentação. A concepção de auditório é vista, então, sob a visão de heterogeneidade, que supõe a existência de indivíduos que pensam diferente e, provavelmente, também chegam a conclusões diferentes. Logo, não há um auditório, mas vários, cada um com suas especificidades.

[...] não teríamos também uma única forma de argumentar, considerando que cada auditório determina interações e propósitos diferentes, o que implica dizer que uma estrutura argumentativa pode ser aplicada com sucesso numa situação discursiva e em outra pode não mostrar a mesma eficiência. (RIBEIRO, 2009, p.28)

A partir da concepção adotada pela Nova Retórica, o auditório pode ser classificado em auditório universal, que constitui toda a humanidade; auditório particular, que é aquele que se forma no diálogo, pelo interlocutor ou interlocutores a quem se dirige; e auditório individual, que compreende o próprio sujeito, quando delibera as razões dos próprios atos.

Conforme conclui Ribeiro (2009), a maior contribuição de Perelman & Tyteca foi terem dado início a uma nova concepção de argumentação como resultado da interação social, oriunda de processos discursivos, uma vez que, para eles, “a maior riqueza das interações que se deve levar em conta é a força dos argumentos conduzida implícita ou explicitamente pelos interlocutores, constituindo-se em fatores da argumentação”. (RIBEIRO, 2009, p. 28). Dessa forma, a força dos argumentos vai variar de acordo com o auditório com o qual ocorre a interação, como também do objetivo da argumentação.

Quanto aos estudos acerca da argumentação no âmbito da Linguística, uma corrente teórica que tem grande repercussão é a da semântica argumentativa tendo Oswald Ducrot como principal referência. Para o autor, a argumentação é compreendida como um ato linguístico fundamental, sendo, portanto o elemento que estrutura o discurso, portanto, inerente aos atos de linguagem. De acordo com Ribeiro (2009, p.29), “a Semântica Argumentativa postula uma pragmática integrada à descrição linguística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se encontram interligados.”

A defesa dessa corrente estruturalista se aplica ao fato de, ao contrário da Argumentação Retórica – que trata do discurso como um habilidade que pode ser ensinada e que visa à persuasão/ao convencimento na articulação necessária entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, frente a uma audiência -, a Argumentação na Língua analisa os encadeamentos argumentativos possíveis que estão ligados à estrutura linguística dos enunciados. Há de salientar, como trata Cabral (2010), que a Argumentação Retórica pode se fazer valer da Argumentação na Língua para o estabelecimento de seus estudos. (CAVALCANTI, 2016, p.111)

Para a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a argumentação se inscreve sobre um predicado linguístico, acessado através da língua(gem), isto é, nesse paradigma, a argumentação é elemento constitutivo da língua. Logo, a

argumentação apresenta características eminentemente linguísticas, que pertencem à lógica da língua, não se confundindo com a lógica clássica.

Trata-se da argumentação dentro da língua, desempenhando um papel central na linguagem, tornando-se parte intrínseca dela. Deste modo, elementos da língua responsáveis pela orientação argumentativa, os operadores argumentativos, assumem uma posição privilegiada em sua teoria, pois são elas que apontam a força argumentativa dos enunciados. (RIBEIRO, 2009, p. 29-30)

Corroboramos com Cavalcanti (2016) quando o autor afirma que tais estudos devem ser considerados “não numa perspectiva epistemológica que visou (visa) a uma rejeição da Retórica Clássica ou da Nova Retórica”; porém, principalmente, numa visão que se centra no entendimento dos componentes enunciativos que integram a argumentação no plano linguístico-discursivo.

Sob o ponto de vista da abordagem linguística, Ingedore Koch (2011), que está entre os principais estudiosos sobre o tema no Brasil, afirma que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, uma vez que todo e qualquer discurso está subjacente a uma ideologia, até mesmo o discurso que se pretende neutro, também apresenta uma ideologia. Segundo a autora, a argumentação se configura como atividade estruturante de todo e qualquer discurso, uma vez que sua progressão se dá através das articulações argumentativas, “de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual” (KOCH, 2011, p.21)

Desse modo, articuladores e organizadores textuais/discursivos atuam não somente como elementos que contribuem para o estabelecimento da coesão, mas também como importante fator para o reconhecimento da argumentação no plano linguístico. Estes articuladores têm múltiplas funções, podem ser determinadas através do contexto da enunciação, “fator responsável pela avaliação da possibilidade de inserção (ou não) de um tipo de elemento que possa servir como articulador textual com valor argumentativo.” (CAVALCANTI, 2016, p.117)

Nesse contexto, Koch (2011) ao discutir sobre as marcas linguísticas da argumentação, revela que entre o texto e o evento que constitui sua enunciação, as relações podem ser estabelecidas por pressuposições; pelas marcas das intenções – quer sejam implícitas quer sejam explícitas- veiculadas pelo texto; pelos

modalizadores que revelam sua atitude diante do enunciado que produz – por meio de determinados advérbios, como também dos tempos e modos verbais e de expressões do tipo “é claro, é certo, entre outras; dos operadores argumentativos, que atuam como responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, em que estruturam os textos e determinam sua orientação discursiva; e das imagens recíprocas que são estabelecidas entre os interlocutores e as “máscaras” assumidas por estes em um jogo de representações. Os elementos apresentados estão inscritos no discurso por meio das marcas linguísticas, “fazendo com que ele se apresente como um verdadeiro “retrato” de sua enunciação”. (KOCH, 2011, p.33, [grifo da autora])

A referida autora apresenta ainda uma classificação para os operadores argumentativos, que podem ser considerados operadores conclusivos, como por exemplo os termos e, também, ainda, entre outros.; operadores comparativos – mais que, menos que, tão, assim como etc.; operadores de refutação – mas, contudo, porém, apesar de, no entanto; operadores de coordenação – porque, por isso etc. Desse modo, tais conectivos, como também advérbios e outros elementos da gramática funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando os valores dos enunciados.

No âmbito da abordagem sociodiscursiva, a argumentação é considerada com uma atividade interacional sugerindo um movimento discursivo por meio de emissão e troca de opiniões. Segundo essa abordagem, o raciocínio argumentativo existe, a princípio, “a partir de uma tese supostamente admitida e, sob sua égide, novos dados são propostos, acionando processos de inferência e, conseqüentemente, orientando para uma conclusão ou nossa tese.” (RIBEIRO, 2009, p.32).

A partir das discussões existentes relacionadas ao estudo da argumentação, o presente estudo aproxima-se da concepção que compreende que a argumentação está fundamentada em fatos e valores sociais, assumindo, no cotidiano das práticas sociais de linguagem nas mais diversas formas, os gêneros textuais. Assim sendo, a linguagem se configura em um suporte importante para a sua construção, e nesta construção, mecanismos da própria língua estão subjacentes, “indicando a sequência argumentativa do enunciado que nem sempre se apresenta da mesma maneira, nem com os mesmos objetivos.” (RIBEIRO, 2009, p. 34). Nessa

perspectiva, a produção de argumentos no cotidiano está relacionada aos usos que fazemos da linguagem.

Conceber a língua como atividade social, implica a noção de que o processo enunciativo apresenta um caráter dialógico e polifônico. Assim, a enunciação acontece dentro de um contexto sociohistórico que determina as condições de produção do enunciado e o tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores. Ademais, ela resulta dos vários discursos que se entrecruzam nas esferas individual e social, o que nós falamos é resultado de outras vozes, isto é, de todos aqueles com quem interagimos linguisticamente.

Esse caráter interativo atribuído à linguagem pressupõe um movimento argumentativo, gerado pela necessidade que o homem tem de compartilhar suas ideias, de defender suas opiniões, nas mais diversas situações. Nesse sentido, a fala argumentativa representa a língua em um contexto socialmente determinado, enfatizando-se as condições de produção, recepção e circulação do enunciado, o que significa dizer que a situação discursiva e o contexto de produção organizam e direcionam novas estratégias argumentativas por parte dos interlocutores, agentes dessa interação social. (RIBEIRO, 2009, p. 37)

Portanto, as práticas argumentativas implicam, segundo a autora supracitada, dimensões sociais, cognitivas e linguísticas da ação comunicativa e, por apresentar um caráter dialógico, constituem-se como um importante instrumento de construção coletiva. A materialização da argumentação dá-se nas várias práticas sociais, nas múltiplas situações de comunicação em que somos levados a argumentar, quer sejam elas formais quer sejam informais. Através das práticas sociais, operamos a construção, reconstrução e interação com os argumentos dos outros.

No que se refere à prática de gêneros argumentativos que circulam tanto na escola quanto fora dela, enquanto práticas sociais, interessa-nos entender como se configuram textos da ordem do argumentar, sobretudo quanto a textos orais, tendo em vista que comportam várias características que lhe conferem tal classificação.

Conforme apresenta Ribeiro (2009, p.41), dentre as características dos gêneros da ordem do argumentar estão as ocorrências de movimentos discursivos próprios da argumentação (justificativa/sustentação, refutação e negociação), presença de operadores argumentativos e situação enunciativa marcada pela existência de outro com quem se deseja argumentar e, possivelmente, sobrepor-se

ao seu posicionamento. Em razão da proposta de atividades desenvolvidas neste trabalho, trataremos aqui sobre o texto de opinião.

o texto de opinião é em suas múltiplas variações uma representação linguística de um ponto de vista ou posicionamento pessoal, orientada pela interação discursiva estabelecida com o interlocutor. Nesse estudo, estamos focalizando, especificamente, o *texto de opinião oral* – gênero de discurso na ordem do argumentar em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de uma determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas. (RIBEIRO, 2009, p.46)

Para apresentar as características do gênero texto de opinião oral, Ribeiro embasa-se em trabalhos de três autores que se dedicam ao estudo do gênero artigo de opinião, tendo em vista a existência de lacunas investigativas no que diz respeito a tal gênero na modalidade oral. Por esse motivo, a autora apresenta sua denominação de texto de opinião oral e sua caracterização, a partir da confluência das leituras que fez. Ribeiro também ressalta que fundamenta tal adaptação apoiando-se no construto teórico de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos.

[...] na perspectiva Bakhtiniana os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis. Fica evidenciado, portanto, nesta definição que é possível recriar gêneros, considerando que os discursos se moldam em função das situações sociais de comunicação, ou seja, são as mais diversas atividades do homem em sociedade que determinam a criação de novos gêneros discursivos para atender às suas finalidades. (RIBEIRO, 2009, p.46)

Nesse sentido, conforme explica a autora, o texto de opinião oral, assim como o artigo de opinião, tem a heterogeneidade como uma de suas características, podendo ser, em sua composição, marcada ainda pela presença de outros gêneros, que funcionam como estratégias discursivas de sustentação da argumentação. Ademais, na escola, “ele assume uma outra dimensão quando são criadas as condições de produção para que o aluno se posicione discursivamente” (RODRIGUES, 2000, p.17 apud RIBEIRO, 2009, p. 47), uma vez que se configura como um relevante instrumento de participação do aluno, além de permitir que eles possam partilhar seus conhecimentos, opiniões e confrontá-las, quando for preciso.

Ribeiro (2009, p. 48) enumera os elementos discursivos e linguísticos que configuram a composição do gênero em tela, os quais apresentamos a seguir.

- sequência tipológica – argumentativa;
- estratégias discursivas – deliberação, explicação, demonstração;
- estratégias enunciativas – marcas do autor e do destinatário;
- estratégia argumentativa – tese, argumentos e conclusão;
- organização linguística - presença de verbos introdutórios do tipo eu penso, eu acho; discurso quase sempre em primeira pessoa; articulação coesiva por operadores argumentativos; predominância de conectivos de encadeamento (em primeiro lugar, e, depois, em seguida, finalmente...) e conectivos lógicos (assim, é por isso,...); predominância orações afirmativas; uso do presente do indicativo, como marcador temporal.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das características para que em sua prática de sala de aula possa desempenhar um trabalho mais significativo no que se refere ao domínio do gênero textual em questão, o que permitirá aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade de produção e análise.

No que diz respeito ao processo de construção dos argumentos, este constitui como um momento de grande importância durante o processo de interlocução, visto que representa o marco operatório na atividade argumentativa. “É a partir desse momento que se desencadeia todo o processo interativo entre os interlocutores, impulsionando e gerando novos argumentos”, conforme destaca Ribeiro (2009, p.68). Segundo a autora, no processo de construção de argumentação, pelo menos três fatores são fundamentais: o contexto de produção, o conhecimento que o indivíduo tem do assunto e as estratégias mediadoras ou gerenciamento da interação entre locutor e interlocutores.

Cabe ressaltar também que no texto de opinião, ao contrário dos gêneros orais face-a-face, o confronto de opiniões é caracterizado por uma construção monologizada. Além disso, não há alternância de posicionamentos dos interlocutores, o que impossibilita que haja, ao menos de forma imediata, uma contraposição e a reconstrução do próprio discurso. Tal gênero, pelo caráter de sua produção, impõe aos interlocutores operações linguísticas mais complexas, como

por exemplo, “a antecipação da posição do destinatário, a capacidade de reconhecimento do ponto de vista do outro e a organização dos argumentos de maneira a garantir a significação do discurso”, conforme explica Ribeiro (2009, p.76).

Desse modo, a construção de argumentos - quer seja em um diálogo argumentativo, quer seja em um debate ou texto de opinião - acontece a partir de uma questão tematizada que gera a defesa de um posicionamento, e logo após vêm os argumentos que possam convencer o interlocutor. As distinções aparecem na forma de organização do texto, na articulação dos enunciados, bem como na interação entre os interlocutores e nas operações argumentativas.

De acordo com Roziane Ribeiro (2009, p.78), uma intervenção argumentativa (argumento + posicionamento) caracteriza-se pela presença de um argumento relacionado a uma determinada questão, isto é, a emissão de posicionamento do locutor de acordo ou em oposição ao que foi dito pelo interlocutor, como também a maneira como argumento e posicionamento se articulam para sustentar a tese apresentada. Para tanto, recorre-se às leis – naturais, sociais, jurídicas, lógicas, entre outras –, assim como aos fatos, à experiência, à casualidade etc.

Indo de encontro à concepção dicotômica oralidade x escrita, a autora defende ainda a ideia de que a argumentação, quer seja oral quer seja escrita, apresenta suas peculiaridades. Semelhanças e diferenças entre o texto de opinião oral e o escrito são determinadas pelas condições de produção associada aos meios linguísticos e discursivos destas modalidades da língua, não por aspectos estruturais. Ainda sobre a relação oralidade-escrita, deve-se levar em consideração também que a elaboração de textos argumentativos de modo eficiente necessita não só do conhecimento das estratégias argumentativas, mas também do domínio das regularidades linguísticas que regem a produção de oral e escrito. (RIBEIRO, 2009, p.84)

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DE PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a realização deste trabalho de pesquisa, a delimitação do contexto e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de dados que constituem o *corpus* analisado.

4.1 Pesquisa qualitativa

Por se tratar de um trabalho desenvolvido no âmbito escolar, no qual a pesquisadora atua como docente, portanto, participante do processo de ensino e aprendizagem juntamente com os alunos-colaboradores, elegemos a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, visto que considera como fundamento a existência de uma relação dinâmica entre os sujeitos e o mundo real, isto é, um vínculo de interdependência entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse tipo de pesquisa,

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79 *apud* CAVALCANTI, 2016, p.161-162)

Desse modo, a pesquisa qualitativa tem um caráter mais participativo em que participante e pesquisador podem colaborar para possíveis redirecionamentos no decorrer das atividades planejadas para o desenvolvimento da pesquisa através das interações entre os envolvidos, fazendo com que este tipo de investigação permita uma melhor descrição do que se faz, pois trabalha tanto com descrições, comparações quanto interpretações.

Ao abordar em seus estudos acerca da pesquisa de cunho qualitativo, Bortoni-Ricardo (2008 *apud* DUARTE, 2016, p.47) ressalta a importância do aludido

tipo de pesquisa em sala de aula, tendo em vista que possibilita o registro de forma sistemática da sequência de eventos que estão relacionados à aprendizagem. Assim assevera a autora:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.12-13 apud DUARTE, 2016, p. 47)

O método de pesquisa que embasa o presente estudo é o da pesquisa-ação, que conforme conceitua Thiollent (1985 apud GIL, 2008, p. 30), “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.

O surgimento da pesquisa-ação deu-se em virtude da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Entre as características desse tipo de pesquisa, está a de que através dela se busca intervir na prática no decorrer do próprio processo de pesquisa e não como possível consequência de uma recomendação no momento de finalização do projeto. (ENGEL, 2000, p.182). Assim, pelo fato de ser uma pesquisa participante com mais engajamento, procura desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

Ainda na metodologia de pesquisa-ação, sempre é necessário que haja a problematização do relacionamento estabelecido entre a pesquisa -“lado positivo da ação”- e a esfera da ação composta de atores em situação a ser pesquisada -“lado de possibilidade de mudança”- (PICHETT; CASSANDRE; THIOLLENT, 2016, p. 7). Assim, para que se possa corresponder aos objetivos de pesquisa, a pesquisa-ação deve se materializar em uma forma de ação planejada, objeto de análise, resolução e avaliação.

4.2 Contextualização

Com o intuito de realizar um aprofundamento nas discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, sobretudo em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula e por entendermos ser necessário conhecer os fatores que constituem a língua falada e compreender os recursos e estratégias utilizados nas práticas discursivas nas quais o caráter argumentativo predomina, a presente pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Quais estratégias interacionais e argumentativas são utilizadas por alunos em práticas de atividades de produção de textos orais?; Quais são os aspectos constitutivos, as estratégias de construção e condições de produção do texto falado?; De que modo o ensino da modalidade oral da língua é tratado em documentos oficiais e em livros didáticos de Língua Portuguesa?.

Para tanto, buscamos analisar como a oralidade é abordada em documentos oficiais e em livros didáticos de língua portuguesa, bem como descrever quais aspectos e elementos são constitutivos na organização do texto falado e identificar as estratégias argumentativas, teses e argumentos que são utilizados por alunos ao produzirem textos orais de caráter opinativo nas aulas da disciplina, partindo, dessa forma, da análise dos procedimentos e/ou estratégias argumentativas utilizadas por estudantes do 8º ano do ensino fundamental na defesa de ponto de vista.

Cabe ainda salientar que a proposta de intervenção deu-se a partir da elaboração de um pré-projeto de pesquisa solicitado em uma das disciplinas do curso Profletras que tinha como propósito a investigação sobre os principais entraves encontrados pelo professor durante a realização das atividades propostas em sala de aula.

Consideramos que tal atividade é de suma importância, uma vez que viabiliza a um processo de formação continuada que não se restringe a estudos com viés estritamente teórico, possibilitando o enriquecimento das discussões acerca das diferentes realidades encontradas pelos professores de língua portuguesa.

Conforme já mencionado, o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa surgiu após a realidade observada durante as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo de 2018 pela pesquisadora – que exercia o papel de professora – em uma turma de 8º ano. A partir da observação, a proposta didática foi, inicialmente, elaborada para ser desenvolvida com a referida turma no ano letivo posterior, quando a turma cursaria 9º ano e a professora a acompanharia. No entanto,

algumas circunstâncias impediram que a proposta fosse desenvolvida com a turma, entre elas a diminuição da carga-horária semanal da disciplina (conforme portaria estabelecida para o ano letivo de 2019), plano de atividades com maior enfoque na preparação para avaliação de larga escala (Saeb), além da quantidade de alunos matriculados, quarenta e dois alunos – no ano anterior havia vinte e sete alunos, gerando uma superlotação da sala de aula, que não apresentava estrutura para acomodar. Embora tenha dado início aos procedimentos, como a apresentação e contextualização da pesquisa, leitura, explicação e entrega dos termos de consentimento e assentimento, não houve condições para o desenvolvimento das atividades propostas.

Diante da impossibilidade de condução das atividades, a professora-pesquisadora optou por desenvolver a proposta de intervenção em outra turma em que lecionava. A nova turma também apresentava dificuldades para expor oralmente impressões sobre as leituras realizadas e pouca participação nas atividades.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como contexto de investigação uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública de Alagoas – esfera estadual. A proposta de intervenção foi realizada com a colaboração de estudantes, também sujeitos da pesquisa, a partir da execução de proposta didática durante as aulas de língua portuguesa onde a leitura e produção de textos orais de caráter opinativo/argumentativo eram abordadas. O processo para coleta de dados contou com os seguintes instrumentos: gravações e transcrições¹ dos textos orais elaborados pelos alunos-colaboradores, como também textos que foram retextualizados, através da apresentação de temáticas que suscitavam discussões por terem caráter controverso que possibilitaram embasar as exposições e justificativas de pontos de vista.

Desse modo, com a mudança de turma, após explanação sobre o desenvolvimento das atividades, houve a entrega dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Para poder traçar um panorama geral sobre a turma em questão, optou-se pela aplicação de um questionário envolvendo questões relacionadas às experiências escolares no trabalho com a oralidade, bem como informações sobre hábitos e interesses de leitura. Dos vinte e seis alunos matriculados - treze do sexo feminino e dez do masculino-, apenas três educandos

¹ Para realizar as transcrições dos textos orais, foram utilizados o programa Voicemeeter e o site Dictation.io.

não responderam. A seguir, apresentamos as informações que resultam da tabulação dos dados obtidos com as respostas ao questionário.

Em linhas gerais, os alunos da turma estavam de acordo com a faixa etária prevista para série, variando as idades entre doze e quatorze anos, como também nenhum deles foi reprovado anteriormente. Questionados se tinham acesso à internet, todos responderam que acessavam em casa, e, quanto à frequência de uso, vinte e dois afirmaram utilizá-la diariamente e um, raramente. Quanto aos meios de acesso à informação disponíveis em casa, em sua maioria, os alunos dispunham de internet e televisão. No que se refere ao gosto pela leitura, de modo geral, responderam não gostar muito de ler. Também questionados sobre quais as principais dificuldades de leitura, apontaram, entre as possibilidades de respostas, desinteresse, dificuldade de concentração e vocabulário. Quanto à frequência de realização de leituras, as respostas aos questionários mostraram que a leitura de textos e notícias na internet ocorre sempre ou quase sempre, que a leitura de livros de literatura, de textos em geral e revistas em quadrinhos ocorrem de vez em quando e, por fim, dentre as leituras com a frequência nunca ou quase nunca ficou para leitura de jornais e de revistas.

Ademais, em relação ao questionamento se os educandos sentiam dificuldade para se expressar oralmente em situações formais, como em uma entrevista e apresentação de trabalhos na escola, foi solicitado que os alunos justificassem sua resposta. Dos vinte e três questionários respondidos, treze alegaram não ter dificuldades e, entre as justificativas, afirmaram já estarem acostumados a apresentar trabalhos ou porque gostam de falar muito. Dentre as justificativas para as dificuldades, citaram nervosismo e timidez.

É válido mencionar ainda que nesse questionamento, parte considerável dos questionários não apresentou justificativa. Para poder elaborar a proposta didática para a turma em questão, algumas temáticas foram citadas para identificar sobre qual/quais delas tinham interesse em ler, pesquisar e conversar. Entre os assuntos mais recorrentes, estavam bullying/ cyberbullying, uso de celular na escola/sala de aula e exposição em redes sociais.

Conforme o pressuposto teórico-metodológico adotado neste trabalho, é possível verificar que a pesquisa qualitativa possibilita uma participação mais efetiva dos sujeitos de pesquisa. Portanto, para que as atividades fossem desenvolvidas em sala de aula, foram apresentados textos de opinião sobre os assuntos que mais

surgiram nos questionários, com o intuito de motivar as discussões em sala e que os alunos pudessem escolher um deles para a execução da proposta didática.

Os artigos lidos versavam sobre a temática do bullying, da exposição nas redes sociais e o uso de celular na escola. Após leitura dos textos, durante roda de conversa em sala, em votação, os alunos afirmaram que tinham interesse em discutir sobre bullying. Assim, acreditamos que ao fazer parte da escolha e eleger o conteúdo temático, a adesão da turma poderia ser maior, com o envolvimento nas discussões e emissões de posicionamentos, expondo argumentos para as teses defendidas com base em fatos, dados e informações de fontes confiáveis através dos textos trabalhados em sala e dos outros aos quais tinham acesso extraclasse.

Antes das gravações em áudio, o desenvolvimento das aulas ocorreu por meio de atividades envolvendo a discussão acerca do papel da argumentação e apresentação e explicação dos tipos de argumentação. As estratégias didáticas envolveram leitura, discussão e análise de textos de opinião orais e escritos, além de atividade de identificação e análise de posicionamentos defendidos e refutados na leitura e escuta dos textos de apoio. O intuito principal era que se posicionassem frente a eles e apresentassem argumentos e contra-argumentos coerentes, buscando respeitar os turnos de fala.

De modo geral, as etapas das atividades pautaram-se a partir da leitura de tanto textos de lei e informativos quanto de textos de opinião sobre bullying e casos de violência, sobretudo nas escolas, realização de pesquisa para ampliação do repertório e entendimento do tema, exibição e análise de debate, escuta de podcast, para então, nas rodas de conversa com a turma, realizar as gravações em áudio das exposições de pontos de vista.

Após esse momento, houve a transcrição dos textos orais e, em momento posterior, o trabalho pautou-se na apresentação de textos orais transcritos para que os alunos pudessem perceber e identificar as características do texto falado e, em seguida, a exposição e explicação por parte da professora mostrando a organização e as especificidades do texto da modalidade oral. Depois, foi proposta a uma atividade de retextualização, na qual os alunos fizeram a transposição do texto oral transcrito para o texto escrito, porém não houve um momento para a realização de comparação entre os textos produzidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as produções textuais de alunos, sujeitos participantes do contexto de nossa investigação. Os textos foram produzidos durante a execução da proposta didática nas aulas da disciplina. Inicialmente, presta-se a uma análise acerca dos traços recorrentes do texto falado e atividades de formulação. Em seguida, busca a identificação de evidências argumentativas na construção dos textos, bem como evidências linguístico-discursivas, objetivando marcas da argumentação no texto oral e na transposição para o texto escrito, a partir de sua retextualização dos textos de opinião.

Conforme mencionado anteriormente, no contexto da pesquisa, toda a turma participou das atividades desenvolvidas, entretanto, para fins de análise, cinco produções foram escolhidas, somando-se a elas os textos reformulados pelos próprios autores. Para a escolha dos textos aqui apresentados, consideramos os seguintes critérios: apresentar extensão textual/discursiva razoável na produção oral, apresentar opinião explícita sobre o tema proposto para discussão, possuir marcadores típicos da fala, bem como articuladores textuais na argumentação.

A proposta de produção dos textos de opinião aconteceu a partir das rodas de conversa estabelecidas em sala a respeito da temática do Bullying, relacionando aos casos de violência nas escolas. Tendo em vista que o trabalho buscou focar a argumentação, diversos textos de caráter opinativo outros também informativos foram apresentados previamente para leituras, discussões e ampliação do repertório sobre o tema.

Entretanto, verificou-se que, ao serem questionados e estimulados a manifestarem suas opiniões em relação ao assunto, embora tenham aderido às discussões, alguns se limitaram a dar uma resposta breve e sem apresentar justificativas; já os que conseguiram desenvolver sua opinião, pôde-se identificar que apresentaram opiniões parecidas, sem, em algumas vezes, apresentarem mais argumentos que confirmassem tais posicionamentos defendidos por eles. Quanto aos textos de opinião que foram levados para discussão em sala, pôde-se verificar que os alunos tiveram dificuldades em observar os tipos de argumentos utilizados pelos autores em seus artigos de opinião. Em apenas uma produção oral, houve menção a informações veiculadas em um dos textos lidos.

Pôde-se identificar também que as opiniões defendidas pelos alunos se apoiaram, na maioria das vezes, no conhecimento que tinham mais proximidade com o seu cotidiano. Dessa forma, pode-se perceber que os alunos apresentam certa dificuldade em relacionar discursos que circulam na sociedade e na mídia com os quais não tenham contato frequente, uma vez que, na maioria das vezes, o acesso a textos de caráter argumentativo restringe-se apenas a sala de aula.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas, a realidade observada em sala mostrou a necessidade constante de intervenção por parte da professora para que o tópico discursivo tivesse continuidade. Em alguns casos, a condução dos questionamentos fez parecer que estava havendo uma espécie de entrevista, tendo em vista que enquanto um aluno falava, os outros se calavam.

Após a análise dos dados coletados e os textos transcritos foi possível perceber que a temática colocada em discussão não viabilizou a ocorrência do movimento argumentativo de refutação, uma vez que todos condenaram a prática do bullying, até mesmo porque a ênfase maior dos textos era a defesa de teses que contribuíssem para o trabalho de combate a tal prática de violência e a necessidade de conscientização social sobre o assunto.

De modo geral, os textos transcritos abaixo e apresentados na presente análise² foram realizados a partir dos debates em sala de aula sobre a temática proposta, que contou com alguns questionamentos, como por exemplo, se os alunos concordavam com a prática de bullying, como também sobre o que pensavam sobre a Lei 13.185, que institui o programa de apoio ao combate ao Bullying, se achavam que ela era útil/eficaz, além do questionamento sobre se na opinião dos alunos, qual seria o papel da escola, da família e da mídia no combate ao bullying.

² Tendo em vista que o objeto de análise desta pesquisa eram os elementos verbais, marcadores não linguísticos/paralinguísticos não foram incluídos no texto. Nas transcrições, também não foram colocados os comentários da professora/pesquisadora.

Texto1 – A

L2 não...eu não concordo...eu acho que o bullying é um ato de::machucar...ferir as pessoas...humilhá-las...eh...ele...ele tem a tendência de colocar as pessoas pra baixo...e::isso é algo a ser questionado né?...porque... além de ser errado...muitas pessoas...elas precisam também saber o que é...e como devem agir diante dessa situação...elas devem ser conscientizadas...e:: os agressores devem ser penalizados... eu acho que ela é...que ela é útil...sim...eh...teve até uma mulher que tava falando que ()... que ela disse assim...que não era necessário chegar ao ponto de criar uma lei...uma coisa tão pequena virou coisa muito grande...né?... () podia ter sido resolvido antes...se tivesse sido incentivado antes...eh...corrigido antes...não chegaria...é...

[

L1 ser tipificado numa lei não é?

L2 é...

[

L1 na verdade é um programa de combate...então as ações... por exemplo...não trazem umas penalidades específicas...ele fala sobre esse ato de você promover discussões sobre isso...fazer relatórios das ocorrências de bullying...eh...como trabalhar com a questão de quem é o agressor...quem é a vítima

[

L1 principalmente porque entre os adolescentes ocorre...não é?...aí nesse sentido...o que você pensa sobre...

[

L1 para você...qual o papel da família...da escola...no combate a prática do bullying?

L2 como eu já tinha dito...ele deve conscientizar...né?...dizer as pessoas o que elas devem fazer...como devem agir... devem...eh...fazer...campanhas sobre o combate ao bullying...programas em relação a ele...e::pra ajudar as vítimas também...

A produção oral transcrita 1 configura-se como gênero texto oral de opinião. Em sua formulação, há a presença de marcadores prosódicos característicos da modalidade oral, uma vez que apresenta intervalos no turno de fala, há também o alongamento de vogais e as pausas. Há ainda marcadores próprios da conversação, como o marcador simples (né?), os marcadores oracionais (eu acho que/ eu não concordo). Repetições também estão presentes no texto com o termo (devem).

A partir da transcrição, é possível identificar que os espaços representados pelas reticências indicam que há a ausência de alguns marcadores lógicos e discursivos, como por exemplo, de conjunções e elementos de retomada. Essa ausência é uma das marcas características da fala. Observa-se ainda que houve a ocorrência do par adjacente, em que um dos interlocutores, na tentativa de estabelecer a manutenção do tópico discursivo, realiza algumas perguntas e o outro as responde.

Sob o ponto de vista construção da argumentação, a aluna, antes de defender sua opinião, apresenta uma definição para o bullying, e convoca seu interlocutor a concordar com ela que o assunto em discussão precisa ser questionado. Ela justificativa sua ideia baseando-se nas próprias impressões que tem sobre o assunto, mas também chega a recorrer a um discurso de autoridade “teve até uma mulher que tava falando...”

TEXTO 1- B

Bullying é um ato de machucar, ferir, humilhar as pessoas e colocá-las para baixo, e é algo a ser questionado pois além de ser errado, muitas pessoas precisam saber o que é o bullying e como devem reagir diante dele, devem ser conscientizadas e os agressores penalizados.

Já na lei sobre o bullying é útil sim, mas acho que não era necessário chegar ao ponto de criar uma lei, pois uma coisa tão pequena e simples, virou uma coisa muito grande, o que poderia ser resolvido antes, incentivado antes e corrigido antes não haveria a necessidade de ser criada uma lei.

E o papel da família e da escola é conscientizar, dizer as pessoas e ao mundo como as pessoas devem agir, fazendo campanhas sobre o combate ao bullying, programas para ajudar as vítimas e agressores etc.

O texto acima foi retextualizado pelo autor do texto 1 A. O texto configura-se como a primeira versão escrita e, como não houve intervenção, não foi solicitada uma atividade de reescrita. Embora esta atividade não tenha sido, inicialmente, objeto de discussão no presente trabalho, julgamos importante trazer o texto oral reformulado para que pudéssemos perceber que operações de produção do texto escrito foram operacionalizadas a partir do texto falado.

A partir do texto acima, podemos identificar que, em relação ao texto oral, no texto escrito, as marcas interacionais foram eliminadas, o texto não se apresenta mais em turnos e sim em parágrafos. Pode-se perceber ainda que a pontuação foi incluída, embora haja algumas ausências.

Texto 2 – A

eu não concordo...porque...é uma coisa muito errada...que pode... magoar as outras/a pessoa que sofre o bullying...mas também depende...tem gente que... que tipo...dá motivo... () não que dê motivo...mas tem gente que...tanto como faz... como também merece...é::sofrer alguns dias assim...mas...com pessoas que são muito...que não mexem com ninguém...é muito errado...porque...a pessoa pode sofrer alguma coisa...por causa daquilo...e...é isso

eu não acho que é útil não...porque...eh...não::o resolve nada...porque existe muitos casos de bullying ainda...e...não foi evitado...e não vejo nenhum...é...vários...é::...vários programas...pra tipo...combater...eh...algumas palestras pra explicar mais sobre o bullying...tipo eu não acho eficaz...

eu acho que a família...tanto a família quanto a mídia...as escolas...deveriam conscientizar as pessoas...é...com palestras...e explicações sobre o bullying...focar mais nesse assunto...pra evitar mais...e punir aqueles que praticam esse ato...

eu...respondendo por eu... XXXXX...é pra logo prender e deixar na cadeia até::... ()

[
ah...pela parte da família...deve levar uma pisa boa...((risos))... é...ficar de castigo...ou fazer algo que não gosta...é...na escola ...é...dar suspensão...e...só né ...pra ver se resolve alguma coisa...ou ter algum acompanhamento pra tentar entender que nem todos são iguais a você...cada um tem sua diferença...

Conforme podemos perceber no texto acima transcrito, o texto apresenta características que conferem as especificidades da modalidade oral, com a presença de interrupções, repetições, hesitações e várias pausas. Ao defender seu ponto de vista, o autor do texto 2 A inicia justificando que não concorda com a prática de bullying uma vez que pode magoar a vítima, mas logo em seguida entra em contradição com o que disse anteriormente, visto que apresenta que, com quem dá motivo, tal prática pode ser aceita, afirmando também que tem gente que “merece sofrer”. Logo após, volta a dizer que o ato é errado com alguma pessoa “quem não mexe com ninguém”.

O autor do texto 2, em dado momento, propõe que haja uma conscientização por parte da família, da mídia e da escola com a promoção de palestras e explicações, devendo focalizar o assunto para que sejam evitadas novas ocorrências, mas afirma que se fosse por ela, sem mencionar a quem puniria, “prenderia e deixaria na cadeia” e acaba por suspender sua fala. Ao finalizar seu texto, volta a mencionar mais punições, agora por parte da família, sugerindo que poderia levar “uma pisa boa” e ficar de castigo, e a punição da escola seria a adoção de uma suspensão, afirmando ainda que seria para ver se resolveria alguma coisa.

TEXTO 2- B

Eu não concordo com a prática do bullying porque é uma coisa muito errada, que pode magoar as outras pessoas que tá sofrendo. Mas tem gente que pratica o bullying e tipo, dá liberdade para ser vítima, mas com as pessoas que são quietas, que não mexe com ninguém é muito errado, porque a pessoa pode sofrer alguma coisa por causa daquilo.

Sobre a lei de combate ao bullying eu não acho útil, porque ainda existe muitos casos de bullying e não existe muitos programas para combater, palestras para conscientizar as pessoas que isso é errado.

O papel da família, mídia, escolas é conscientizar com palestras, explicações abordando esse assunto para evitar. A parte da família e das escolas é punir com castigo, ou fazendo os agressores fazerem algo que não goste e ter um acompanhamento para conscientiza-lo.

Ao reformular o texto de opinião, podemos identificar que o autor do texto 2, ao passá-lo para a forma escrita, algumas afirmações do texto falado foram suprimidas, e outras são preenchidas, como por exemplo, ao suprimir o que o texto falado afirma sobre as punições que o agressor deveria sofrer (“pisa boa/ prisão”) e preenche a informação que a pessoa que daria liberdade para ser vítima de bullying é o próprio agressor. É possível perceber também que a manutenção de uma característica do texto oral, como a presença do marcador (“tipo”). Outro fato que também podemos identificar é ocorrência tanto no texto falado quanto no escrito do uso do porque, utilizado como operador argumentativo atuando como responsável pelo encadeamento entre os enunciados. Conforme explica Ribeiro (2009), em um texto argumentativo, operadores como este não se servem apenas como elementos coesivos, “eles assumem uma força argumentativa”, definindo, desse modo, a significação do enunciado.

TEXTO 3 - A.

não professora...eu não concordo com a prática de bullying...porque eu acho errado uma pessoa...exemplo...() uma pessoa vim:: e praticar bullying comigo por causa de uma...uma...por causa de uma característica minha física... qualquer coisa...porque nenhuma/ ninguém pode ter o direito de vir...chegar...e falar uma coisa de mim...entendeu?...porque todos nós temos defeitos...então...se você tá criticando o meu defeito...você tem que olhar primeiro pro seu...então por isso eu acho errado...também porque pode trazer transtornos pra algumas pessoas...dificuldade no futuro...aquela pessoa que sofre bullying não pode conseguir interagir com outras pessoas por medo que as pessoas também façam bullying com ela...por isso eu não concordo...com a prática...

eu acho que não professora...não vou mentir...porque eu vejo muitas pessoas cometer bullying e a lei em relação disso não faz nada...e também acho que a punição...pra...o agressor deveria ser maior também...acho que não seria...um exemplo...só acompanhamento psicológico...essas coisas...acho que também que ela tinha que se relacionar mais com outra pessoa...entendeu?... não tanto o agressor como a vítima...os dois juntos...desenvolver projetos juntos...pra::os dois conseguirem se () se bate a ideia deles dois...entendeu?

eu acho que o papel da família...é tentar educar o filho ao máximo pra que o filho não faça isso...entendeu?...pra mídia...eu acho que é mais...mais divulgar:: dizer qual a importância...por que você deve fazer isso...quais são as consequências...conscientizar a pessoa...entendeu?...redes sociais::...a pessoa...um exemplo...não tá divulgando...as práticas de bullying...porque eu acho errado...porque você vai tá...divulgando a pessoa que tá sofrendo...entendeu?...aí a pessoa não...por exemplo...quem sofre bullying não vai gostar que você chegue no meio de todo mundo e a pessoa vai e mostra a parte que você sofreu bullying...mostre a parte que você foi agredido...aí eu acho isso errado também...a mídia não poderia permitir compartilhar isso...o que deve ser feito?...eu acho que deve ser feito mesmo é a conscientização...ter mais projeto na escola.. em relação disso...

A partir da transcrição do texto acima, podemos identificar que a produção oral também é representativa do gênero texto de opinião oral. Nele, é possível observarmos a presença de marcas prosódicas pelo fato de serem recursos característicos a produção desse gênero, a exemplo dos intervalos na elaboração dos períodos, marcadores típicos da conversação (aí, entendeu?) e também de marcadores oracionais (eu não concordo/ eu acho que/ eu acho errado). Além disso, identificamos a ocorrência de correção (nenhuma/ninguém), de algumas hesitações (uma pessoa vim::, não seria...um exemplo...), que estão tipicamente presentes na produção de texto oral.

Como podemos observar na transcrição, identificamos também que alguns dos espaços que aparecem representados pelas reticências apresentam a ausência de alguns marcadores lógicos e discursivos, como por exemplo, elementos de retomada discursiva e conjunções. Mas é válido ressaltar que tais ausências se configuram como um traço característico da fala e não prejudicam a compreensão

do enunciado, se levarmos em consideração que durante uma interlocução a cooperação se estabelece, principalmente na modalidade oral.

Alguns dos marcadores lógicos também foram utilizados pelo autor do texto 3 (porque, então, por isso, se), como podemos observar em alguns períodos da transcrição. Assim, os marcadores utilizados conferem a argumentação do autor uma relativa consistência no plano linguístico do discurso. Tais elementos estabelecem, desse modo, não só a ligação entre os períodos, mas também uma relação sintático-semântica de explicação (porque), de conclusão (então, por isso) e de condicionalidade (se), no que diz respeito ao aspecto da argumentação na língua.

Por fim, é possível perceber a resposta dada ao questionamento proposto e que atende ao que caracteriza a sequência argumentativa, com apresentação de uma tese, a justificativa (argumentos) e uma conclusão, embora o texto apresente alguns truncamentos e hesitações. Entretanto, podemos identificar que a argumentação, embora traga algumas exemplificações utilizando argumentos que estabelecem uma relação de causa e consequência “pode trazer transtornos pra algumas pessoas...dificuldade no futuro...aquela pessoa que sofre bullying não pode conseguir interagir com outras pessoas por medo que as pessoas também façam bullying com ela...” se baseia, de modo geral, na realidade observada no cotidiano, isto é, nas experiências partilhadas dentro do contexto ao qual o autor do texto está inserido. Por essa razão, tais argumentos não apresentam relevante consistência para o convencimento de seu interlocutor.

Texto 3 – B

Eu não concordo com a prática do bullying, porque eu acho uma coisa errada a pessoa criticar uma pessoa, porque ninguém tem o direito de criticar ninguém porque ninguém é perfeito, eu acho que em relação ao bullying não é eficaz acho também que a punição ao agressor deveria envolver projetos com os dois tanto a vítima quanto o agressor.

Eu acho que o papel da família é educar o filho ao máximo, a mídia não divulgar caso de bullying para não constranger a vítima e as escolas promoverem mais projetos em relação ao combate a prática ao bullying.

O texto acima apresenta a retextualização escrita do texto falado produzido pelo autor do texto 3-A. Na passagem para sua forma escrita, percebemos a apresentação de um texto conciso e com eliminação de caraterísticos do texto falado. Ao observarmos a produção a partir das operações que podem ocorrer

durante o processo de reformulação que são apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi. Assim, podemos afirmar que, no que se refere as operações realizadas, a eliminação das marcas interacionais que são típicas da fala foi atendido. Outra operação atendida foi a inserção da pontuação, e, embora possamos verificar que contenha alguns desvios no âmbito da sintaxe, verificamos que o autor do texto tem consciência em relação ao uso de tal recurso na produção escrita. É possível identificar também algumas repetições, embora o uso recorrente do conectivo porque tenha sido mantido. Podemos perceber também que o texto escrito evidencia outra operação atendida, como por exemplo, a da distribuição do texto em parágrafos, como também da inserção dos tópicos discursivos, contemplados nos parágrafo. Verificamos ainda que houve um avanço no que se refere aos truncamentos apresentados no texto oral, com a concordância e reordenação sintática. De modo geral, podemos afirmar que manteve uma sequência, apresentando o posicionamento e conclusão.

TEXTO 4 –A

Eu acho ridículo...o bullying...porque...tipo...primeiro a gente tem que saber o que é que tá acontecendo com a pessoa que está agredindo a outra pessoa...porque todo mundo/ todo/ tudo na vida tem um motivo...a gente não vai chegar...ah eu vou quebrar a sua garrafa por nada...espancar ...por nada...então por que ele tá fazendo isso?...a gente tem que saber os dois lados...tipo:: eu...na entrevista...a própria mulher fala que setenta por cento...no podcast que a gente escutou...setenta por cento das pessoas que são agressores...têm famílias...têm famílias loucas...psicóticas...malucas...e catorze por cento dessas pessoas já levaram tapa na cara...então...muita coisa acontece...a gente não pode simplesmente dizer que vou punir...vou matar...merece morrer...a gente tem que saber o que é que acontece pra saber como aconteceu...então... eu acho que...se a gente cuidasse mais da nossa vida...e deixasse os outros pra lá...não matando...não ferindo ninguém... não criticando...tem que respeitar...né?...tem que haver respeito entre...as classes sociais... bullying...tudo/ tudo tem que ter respeito...por isso...eu acho que...se a gente deixasse o povo viver...como eles querem viver...a gente poderia viver do nosso jeito também...

A produção oral transcrita 4 também é representativa do gênero texto oral de opinião. Em seu processo de formulação, é possível perceber que há a presença de marcas prosódicas características da modalidade oral, caracterizadas por pausas em alguns períodos, a repetição da expressão (a gente), de marcadores oracionais (eu acho/eu acho que), bem como de marcadores típicos da conversação (né?, tipo).

Do ponto de vista da ocorrência de uso de marcadores lógicos, podemos observar a presença dos conectivos (porque, então, por isso e se), semelhante ao que identificamos na análise do texto anterior. Esses elementos conferem o estabelecimento de uma relação sintático-semântica de explicação (porque), de conclusão (então, por isso) e de condicionalidade (se), no plano da argumentação.

De igual modo aos outros textos que foram abordados na presente análise, podemos perceber que o autor do texto 4 também é contrário a prática de bullying e apresenta seu posicionamento quanto ao tema proposto para discussão. Verificamos ainda que em nenhum dos textos analisados até o momento houve uma intervenção por parte de outros interlocutores para que houvesse um movimento argumentativo de refutação das teses defendidas.

No que se refere ao texto acima transcrito, podemos perceber a ideia sustentada pelo autor é a de que se possa haver um equilíbrio em relação ao entendimento da prática de bullying, argumentando que devemos identificar as causas para a ocorrência de tal agressão, ou seja, sugere, dessa forma que não só o lado da vítima deve ser observado, mas também o do agressor. Percebemos também que o autor, buscando atingir seus interlocutores para que se convençam do que está propondo, utiliza-se bastante da repetição do termo “a gente tem que saber/ a gente não pode/ se a gente cuidasse/deixasse”. Tal situação não aconteceu nos textos anteriores, onde percebemos que os demais autores se marcaram mais com o uso da primeira pessoa.

Verificamos ainda que no texto em tela, o autor, embora não tenha apresentado informações mais precisas, fez uso de um argumento de autoridade, ao mencionar em um dos períodos, dados estatísticos apresentados por pessoa especializada no assunto – trata-se de uma psiquiatra infantil- que participou de uma entrevista exibida em um episódio de podcast, colocado para escuta e discussão sobre a temática em sala. É válido destacar também o uso dos termos “loucas, psicóticas e malucas” e “levaram tapa na cara”, que, a nosso ver, revelam que o autor do texto tentou justificar sua opinião para chamar a atenção dos interlocutores.

Texto 4 - B

Eu acho que é ridículo o bullying, porque primeiro a gente tem que saber o que é que está acontecendo com a pessoa que está agredindo a outra pessoa, todo mundo tem um motivo, ninguém vai chegar e te xingar por nada ou te bater por nada, devemos saber o que acontece nos dois lados da história, para podermos dizer o que vai acontecer.

No podcast que a gente escutou, nós ouvimos que setenta por cento das pessoas que já fizeram bullying têm famílias loucas, anormais e malucas, esses agressores já tiveram que aguentar muita coisa, catorze por cento já levaram tapa na cara, não podemos simplesmente punir sem saber, então nós temos que entender os lados.

Na real eu acho que se a gente só parasse de cuidar da vida dos outros, deixando eles fazerem o que eles quiserem, obviamente não matando, ferindo, ou qualquer coisa errada, nós poderíamos fazer o que a gente quisesse também.

O texto acima apresenta a retextualização escrita do texto oral do autor analisado anteriormente (4-A). Nele, podemos reconhecer algumas das operações que envolvem o processo de retextualização entre a modalidade oral e a modalidade escrita. Podemos identificar que o autor do texto manteve a estruturação inicial de seu texto de opinião e realizou tanto a retirada de alguns termos como o preenchimento de alguns períodos com a inserção de novos itens lexicais.

Do ponto de vista da eliminação de marcas características típicas do texto oral, podemos afirmar que o texto atendeu em parte a tal operação, tendo em vista que encontramos no último parágrafo o uso da expressão “na real”. Observamos também que a operação que pressupõe a introdução de pontuação foi atendida, ainda que apresente alguns desvios, mas podemos perceber que o autor revelou determinada competência quanto ao emprego dos aspectos gráficos, o que confere uma percepção das diferenças entre os aspectos constitutivos da fala e da escrita.

É possível verificar ainda que, quanto ao aspecto relacionado à retirada de repetições, ficou evidenciada nesta retextualização que o autor optou por usar a primeira pessoa do plural, revelando-se um marcador da subjetividade tanto na produção oral como na escrita que se caracteriza como um aspecto relevante para o entendimento do propósito comunicativo. Por fim, outra operação que podemos identificar está relacionada à distribuição do texto em parágrafos, com a apresentação do ponto de vista sobre o assunto discutido.

Texto 5 – A

P. O que você acha sobre a prática de bullying na escola?

L1. uma coisa ridícula né? Mas como certas pessoas não têm noção do que faz e como não tem aquele acompanhamento ou aquela conscientização aí... tipo acontece e ninguém faz nada e:: apesar de ser errado normal se transforma em uma coisa normal porque é o que mais acontece

P. Pra você o que é preciso fazer para inibir a prática do bullying?

L1. conscientizar de que adianta você tentar... é:: dizer que você não vai fazer que você não faça uma coisa porque eu não vou fazer?...então você tem que conscientizar tem que acompanhar aconselhar a pessoa que faz e a pessoa que recebe / porque não adianta você dizer que não faça mas por que não vou fazer... então é dessa forma

P. Quais consequências você acha que a vítima... sofre com a prática do bullying?

L1. depende... depende da vítima... porque se você é uma pessoa quieta que não mexe com ninguém aí o povo tira onda com você por exemplo aqueles filme americano que têm aqueles nerd lá que o porteiro aborda... a pessoa fica mais na dela ou comunica alguma... algum agressão por exemplo mas quando é no caso que a pessoa xinga os outros é xingada tipo é como se não tivesse o direito de ficar com raiva ou reclamar porque se você faz você tá dando cabimento porque que alguém faça com você...pelo menos eu acho assim

P. Que penalidades você acha que deve haver para um agressor... que pratica o bullying?

L1. depende...depende... depende do que?... deixa eu ver aqui... é:: você vai penalizar e se a pessoa não entender? por exemplo como a história da conscientização se você não sabe o que é... Se você sabe que é errado mas todo mundo faz também vou fazer... então você não pode penalizar só uma pessoa aí por isso que você não pode chegar logo e penalizar você tem que conscientizar primeiro... porque se:: você conscientizar e a pessoa continuar a fazer sabendo que aquilo é errado vendo o que aconteceu com outras pessoas aí sim você pode penalizar com:: tipo qualquer castigo qualquer coisa tipo como a nossa mãe faz com a gente

P. E na escola?

L1. na escola?... uma coisa que eu acho errado na escola é suspensão porque a pessoa já não gosta de estudar...aí a pessoa leva suspensão aí a pessoa fica em casa é a...eh eh luz do fim do túnel...então tipo... obrigar a fazer um tipo de reforço oh porque vai ser uma coisa boa pra pessoa e ao mesmo tempo vai ser um castigo que a pessoa não gosta ...fazer com que peguem com que leia ...faça uma leitura...pedir acompanhamento dos pais...porque não adianta você... a diretora manda na escola mas aí quando a pessoa chega em casa não tem nada

P. Você acha que os episódios de bullying são relatados?...chegam até a coordenação a direção ou há também até a prática de contar para os professores e o caso é levado...ou as pessoas simplesmente não falam?

L1. Assim...às vezes dependendo da pessoa que.. tirando como exemplo aqui da sala eh você / algumas pessoas contam outras não aí a professora vê ...se reúne com os alunos pra saber o que aconteceu...porque estão fazendo bullying com o outro... Aí algumas vezes leva pra direção...outras vezes não... depende muito do professor...e:: é isso... você / se você não falar não adianta mas se você vê e não

fizer nada também não adianta...pelo menos eu acho assim

P. Você já presenciou?

L.1. já

P. Você fez alguma coisa?

L.1. tentei né? alguém falou alguma coisa aí...ficou falando que eu tava errada... que não sei o quê...não lembro quem foi...aí porque um menino tava xingando o outro atrás de mim...aí eu virei e disse PARA e...eu talvez até () e disseram que eu tava errada...só que eu não achei que eu tava errada porque eu sou uma pessoa revoltada...tomo mundo sabe disso...

A produção oral transcrita 5 também se configura como gênero texto oral de opinião, embora haja a constante troca de turnos de fala entre os interlocutores, assemelhando-se à estrutura de uma entrevista, visto que não são realizadas intervenções no decorrer da produção.

Em seu processo de formulação, há a presença de marcadores prosódicos característicos da modalidade oral, uma vez que apresenta intervalos no turno de fala, além de pausas, hesitações e repetições. Há ainda marcadores próprios da conversação, como os marcadores simples (né?, aí, tipo), os marcadores oracionais, a exemplo de “eu acho errado”.

Como é possível identificar, a emissão do posicionamento em relação aos questionamentos deu-se de forma extensa, o que conforme alguns autores, exposições como essa podem apresentar determinada incoerência no desenvolvimento textual ocasionando a presença de digressões. No que diz respeito ao ponto de vista defendido pelo autor do texto 5, podemos afirmar que é contrário à prática de bullying e apresenta como argumentos para a ideia que defende alguns exemplos a partir de sua própria experiência no seu cotidiano, especialmente o escolar e no decorrer do texto formula vários questionamentos.

Além disso, há a ocorrência de alguns dos marcadores do tipo lógico/coordenativos que foram utilizados pelo autor do texto 5, como por exemplo, “mas, porque, se, então, por isso, e”, como podemos identificar em alguns dos períodos transcritos. Tais elementos estabelecem não só a ligação entre os períodos, mas também uma relação sintático-semântica de oposição (mas), explicação (porque), condicionalidade (se), de conclusão (então, por isso) e de adição (e), correspondendo aos aspectos linguísticos que evidenciam o plano da argumentação na língua. Embora se verifique a presença de tais articuladores,

podemos afirmar que da forma como aparecem no texto, não favoreceram o estabelecimento de uma unidade coerente do texto e a argumentação não apresentou consistência para a tese defendida.

Texto 5 – B

Minha opinião sobre o bullying é que é tipo uma coisa ridícula, mas como as pessoas não tem noção do que fazem e não ocorre acompanhamento, nem conscientização. Apesar ser errado, acontece e se transforma em uma coisa normal porque é o que mais acontece.

A vítima fica muito abalada e dependendo da pessoa ela nem comunica, nem revida, sofre calada, porém tem pessoas que fazem bullying e não querem sofrer, na minha opinião ele não tem direito de reclamar por que se ele faz com as outras, ele dá cabimento que façam com ele. Sobre penalizar, acho que não adianta sem que a pessoa entenda o que é e o que não deve ser feito.

A partir da observação do texto acima, é possível perceber que, em relação ao texto oral transcrito (5-A), apresenta uma extensão consideravelmente menor do que o que serviu de base para a atividade de retextualização entre as modalidades e os gêneros, entretanto, mesmo que de forma condensada, podemos perceber que alguns aspectos que envolvem o processo de retextualização foram atendidos. No entanto, acreditamos que ao realizar a retextualização, alguns aspectos foram desconsiderados, o que desfavoreceu a efetivação da argumentação.

Porém, podemos identificar que, de modo geral, marcas interacionais e típicas da constituição do texto oral e foram eliminadas. Além disso, houve a inserção da pontuação, introdução de paragrafação, estabelecimento de tópico discursivo, bem como da retirada de repetições.

Por fim, podemos afirmar que os textos apresentados na análise revelaram certa dificuldade e carência na exposição de argumentos que justificassem a defesa se seus pontos de vista. Também apresentaram algumas dificuldades no estabelecimento de relações sintático-semânticas com uma utilização limitada de marcadores discursivos e articuladores argumentativos, impedindo, dessa forma, a apresentação de argumentos mais consistentes. Além do exposto, foi possível verificar também que os textos, de modo geral, apresentaram-se bastante semelhantes uns aos outros, constituindo-se em paráfrases.

6 CONCLUSÃO

A partir das discussões apresentadas no decorrer deste trabalho de pesquisa, pode-se concluir que o trabalho com a oralidade no ambiente escolar deve acontecer através das diversas práticas discursivas das quais participamos em nossas interações na sociedade, fazendo com que de fato os alunos possam vivenciar os diversos usos da língua. Para tanto, é necessário levá-los a reflexão sobre tais usos e ensiná-los a respeitar as variedades linguísticas para que se possa haver a desmistificação de que a fala é desorganizada, lugar do erro e do caos, e de que só a escrita que tem planejamento e é bem estruturada.

Ainda que documentos oficiais abordem sobre o ensino da modalidade oral da língua e a coloque como um dos eixos a serem trabalhados em sala, verifica-se ainda um tratamento secundário ao texto falado e a ênfase do trabalho pautando-se apenas no ensino da escrita.

De modo geral, o espaço da oralidade nas aulas de língua portuguesa compreende atividades de oralização da escrita, em que, na maioria das vezes, a leitura em voz alta é realizada apenas pelo professor aparecendo em momentos de conversa/ discussão sobre o que foi lido, como também em atividades com a abordagem do vocabulário e da variação linguística, porém discussões acerca das relações entre fala e escrita são raras.

No que diz respeito à proposta de produções de texto orais, o trabalho revela-se ainda bastante reduzido, sendo poucas vezes estimulados e, quando se propõe fica restrito ao gênero que é abordado nos livros didáticos utilizados em sala. No contexto escolar, não só na disciplina de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas gêneros orais formais como o seminário e o debate aparecem de forma recorrente em sala de aula, entretanto não há uma prévia discussão acerca das condições necessárias para que haja sua realização, como por exemplo, quais aspectos envolvem o planejamento, a preparação, a estruturação e a sua realização efetiva.

Conforme alguns estudos abordados no decorrer do trabalho e outros revisados na literatura sobre o tema, apesar de materiais didáticos trazerem as propostas de produção, algumas vezes não oferecem informações necessárias e instruções práticas que deem segurança ao professor acerca do que está sendo solicitado. Tendo em vista que em diversos contextos o livro didático ainda é a

principal ferramenta utilizada pelos professores, muitos se abstêm de propor tais atividades, tornando-se, portanto, escasso e limitado o trabalho com tais gêneros.

É válido ressaltar que a abordagem das propriedades e especificidades do texto falado, ao se objetivar trabalhá-lo para fins de análise e investigação, exige do professor um trabalho mais detalhado e consistente, com a busca de textos orais ou no trabalho com gravação e transcrição, em que há uma demanda de tempo que muitas vezes o docente não tem, visto que vários fatores acabam causando tais impedimentos, como por exemplo, número de alunos por turma acima do ideal, a falta de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Mesmo diante dos obstáculos, é necessário que se incentive o trabalho que envolva situações reais de uso da língua para que os alunos possam ampliar suas competências e estejam preparados para atuar de forma efetiva nas diversas práticas sociais, das menos formais até as mais formais.

Sendo a linguagem de fundamental importância para a atuação do homem na sociedade, faz-se necessário que a argumentação esteja presente durante toda a vida escolar do educando. Nas interações discursivas oralidade e atividade argumentativa se constroem. Entretanto, pesquisas revelam seu pouco espaço no contexto escolar. Propor discussões acerca de problemas sociais controversos/polêmicos exige um trabalho que envolva a abordagem de textos da ordem do argumentar e, para tanto, os movimentos argumentativos como a sustentação, a refutação e a negociação devem ser objetos de ensino, uma vez que, a todo momento, somos confrontados com situações que exigem o gerenciamento de relações.

No âmbito escolar, o trabalho com a argumentação é, geralmente, abordado apenas nas últimas etapas do ensino, e a realidade que se apresenta é a de que muitos alunos quando convidados a falar sobre suas impressões acerca das leituras ou quando solicitados a defender suas opiniões com argumentos consistentes apresentam grandes dificuldades, uma vez que passam a ter maior contato com textos de caráter argumentativo tardiamente.

Na maioria das vezes, os discentes preferem silenciar-se. Portanto, torna-se imprescindível que ao longo dos anos escolares, tal trabalho seja intensificado, com a promoção de atividades que propiciem a divergência de opiniões, que contemplem mais espaços em que eles possam se marcar até que se sintam confiantes para

expor seus pontos de vista e exerçam sua criticidade em quaisquer situações sociais.

Diante das constatações apresentadas até aqui, é válido ressaltar que tanto as atividades de uso quanto as de reflexão acerca da língua oral precisam estar contextualizadas nas propostas didáticas de ensino, não apenas se restringindo ao trabalho na disciplina de língua portuguesa, mas também nas outras áreas de ensino, tendo em vista que as competências comunicativas abrangem todas as áreas e são primordiais para a aprendizagem em todas elas.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13 ed. Cotia, Ateliê Editorial, 2009.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas. – 1ª ed. Maceió, 2014.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Z. G. O. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. In: *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 227-248, jan./jun. 2015.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, K.S.M.. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. In: *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2015

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JR., C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTI, R. J. de S. *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2016.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA-HÜBES, T da C. . *Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa*. Confluência (Rio de Janeiro) , v. 1, p. 129-146, 2009.

DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. de P. G. *O Livro Didático e a Formação de Professores*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DUARTE, N. do R. *Retextualização do gênero entrevista: refletindo sobre os usos da língua materna*. Dissertação – Belo Horizonte: UFMG, 2016.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, E. C. F. *A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar* – 27. ed. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2010.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, A. C. T.; BATISTA, J. de F.; DIEHL, T. R. *O ensino de gêneros orais na escola: reflexões sobre o trabalho docente*. In: *Letras*, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 127-147, jan./jun. 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. – 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, D. W. de; SANTOS, M. F.O. (Org). *Retórica e Análise da Conversação: um encontro possível*. Maceió: Edufal, 2011.

MELO, B.O.R.de; ROCHA, C.L. da C. As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro “Vontade de saber português” do 8º ano. In: *Linguagem em foco*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.8, N. 1, ano 2016.

MIRANDA, F.D.S.S; PRÍNCIPE, G.S. Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. In: *DELTA*, vol.33, n.4. – São Paulo out./dez. 2017

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, C. L. de. Uma análise do gênero textual exposição oral dialogada em seus aspectos interativos e não verbais. In: MELO, D. W. de; SANTOS, M. F. O. (Org). *Retórica e Análise da Conversação: um encontro possível*. Maceió: Edufal, pp. 101-122, 2011.

OLIVEIRA, C. L.; LINS, N. F. Uma análise da concepção de leitura nos documentos oficiais para o ensino médio em Alagoas. In: *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*. Vol. 12, nº 3 – Dez. 2019, ISSN: 2358-8403

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. – 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18). V.1. ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. In: *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *PONTOS DE VISTA*: caderno do professor: orientação para produção de textos. – São Paulo: Cenpec. – (Coleção da Olimpíada)

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. – São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, L.W. dos; CRUZ, W. de A.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, vol. 19, n. 2 jul./dez. 2017.

SANTOS, L.W. dos. *O ensino de língua portuguesa e os PCN's*. VII Semana Nacional de Estudos Filosóficos e Linguísticos do Curso de Verão do CIFEFIL. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

<https://www.youtube.com/watch?v=-xoUM4-KFeM> - JC Debate - Bullying| 24/02/2016

[#126 – Bullying \(nov. 2017\)](https://podcasts.google.com/?feed=aHR0cHM6Ly9mZWVkcyc5zaW1wbGVjYXN0LmNvbS9qZkRNC1JqaA&episode=dGFmOnNvdW5kY2xvdWQsMjAxMDp0cmFja3MvMzUxMTI3NDYy&hl=ptBR&ved=2ahUKEwjHopPU75DnAhVRHbkGHZJIAOsQirkEeqQIBhAI&ep=6)

<https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/pressao-e-bullying-4j3ooidf3rya6trba139mc0m7/>

<https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/editoriais/o-bullying-sempre-passa-de-ano-ef4heo4ncph3q7i1z9q82bolq/>

<https://veja.abril.com.br/blog/virou-viral/por-que-o-video-polemico-de-mc-gui-na-disney-e-sim-um-problema/>

<https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-deixa-feridos-em-escola-estadual-de-suzano/>

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/13/internacional/1552503550_809750.html - Columbine, Realengo e Suzano, os mais sangrentos massacres nas escolas de Brasil e EUA

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/18/politica/1552944709_703384.html - Protagonismo dos alunos, uma chave para reduzir a violência escolar

<https://www.youtube.com/watch?v=0bfhGi-drkg> - Meu filho nunca faria isso #03 - Fantástico

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____ que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **A Argumentação na Produção Textual Oral de Alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Alagoas**, recebi da Sra. Gercimara do Nascimento Santos, mestrande do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALÉ, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar os procedimentos ou estratégias argumentativas utilizadas por estudantes do 9º ano a partir da produção de textos orais.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a discussão acerca da oralidade no contexto escolar;
- Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - participação em rodas de leitura e discussão de textos de caráter opinativo/argumentativo;
 - ampliação de práticas de atividades de produção de textos orais;
 - ampliação do conhecimento acerca das características do texto falado;
 - bastante estímulo à leitura e exposição de opiniões sobre as temáticas que serão abordadas.
- Que a coleta de dados terá início em abril de 2019 e terminará em maio de 2019.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - leitura de textos de diferentes gêneros sobre diversos assuntos polêmicos com enfoque argumentativo;
 - produção de textos do gênero exposição oral dialogada;
 - gravações em áudio e transcrições dos textos orais produzidos durante as atividades propostas.
- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.
- Que os possíveis incômodos, riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um gravador, constrangimento pelo fato de estar sendo gravado durante o período de coleta de dados.
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela professora-pesquisadora.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió, ____ de _____ de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal	Gercimara do Nascimento Santos Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira Responsáveis pelo estudo
--	--

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa intitulada **“A Argumentação na Produção Textual Oral de Alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Alagoas”**. Neste estudo pretendemos desenvolver a produção textual na modalidade oral da língua, com ênfase na argumentação.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é fazer com que os jovens participem de atividades em que a oralidade seja predominante, visando sua efetiva participação, sobretudo em situações mais formais de interação das quais participem, a fim de que estejam aptos a ingressarem em cursos universitários ou exporem suas opiniões e conhecimentos nos textos orais.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos:

- leitura de textos de diferentes gêneros sobre diversos assuntos polêmicos com enfoque argumentativo;
- produção de textos do gênero exposição oral dialogada;
- gravações em áudio e transcrições dos textos orais produzidos durante as atividades propostas;
- publicação das transcrições dos textos produzidos no trabalho da pesquisadora.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Mestranda: Gercimara do N. Santos

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Profletras - Faculdade de Letras –
FALE/UFAL

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Maceió, ____ de _____ de 2019.

À Diretora da Escola XXXXXXXX,

Sra. XXXXXXXX

Da: Mestranda Gercimara do N. Santos

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (orientadora)

Prezada Educadora:

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado, intitulado “**A Argumentação na Produção Textual Oral de Alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Alagoas**”, com duração de um mês, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de aprimorar a produção textual dos/as educandos/as e contribuir no processo de ensino da oralidade no contexto escolar.

Agradecemos, desde já, a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

Gercimara do N. Santos
Mestranda do Profletras-Ufal

Fabiana Pincho de Oliveira
Professora-orientadora
Profletras-Ufal

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - PERFIL ALUNO/TURMA

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Bairro: _____

1. Em sua vida escolar, você já foi reprovado algum ano?

() Nunca fui reprovado () Sim, já fui reprovado. Quantas vezes? ____ Em qual série/ano? _____

2. Você tem acesso à internet

() em casa? () na escola? () no trabalho? () em outros ambientes? Se sim, quais? _____

3. Com que frequência utiliza a internet?

() diariamente () uma vez por semana () três ou mais vezes por semana () raramente

4. Quais os meios de acesso à informação disponível em sua casa?

() Internet () revistas () jornais () rádio () televisão () outros.

Quais? _____

5. Você gosta de ler?

() sim () não () mais ou menos

6. Quais são as dificuldades de leitura? **(Assinale observando a ordem de intensidade)**

() Vocabulário () Dificuldade de concentração () Desinteresse

() Falta de conhecimentos gerais

7. Com que frequência você lê:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Jornais			
Revistas em geral			
Livros em geral			
Livros de literatura			
Revistas em quadrinhos (gibis)			
Revistas de comportamento, celebridades, Esporte ou TV			

Textos/Notícias na <i>internet</i>			
---------------------------------------	--	--	--

8. Você sente dificuldade para se expressar oralmente em situações formais, como uma entrevista e apresentação de trabalhos na escola? () sim () não. Por quê?

9. Entre os assuntos abaixo, sobre qual/quais você tem interesse em ler, pesquisar, conversar:

() Bullying/ Cyberbullying () Aborto () Gravidez na adolescência () Cotas ()
Uso e descriminalização da maconha () Redução da maioridade penal () Uso
de celular na escola () Exposição em redes sociais () Armamento () Doação
de órgãos () Outros assuntos.

Qual/is? _____

Obrigada por sua colaboração!

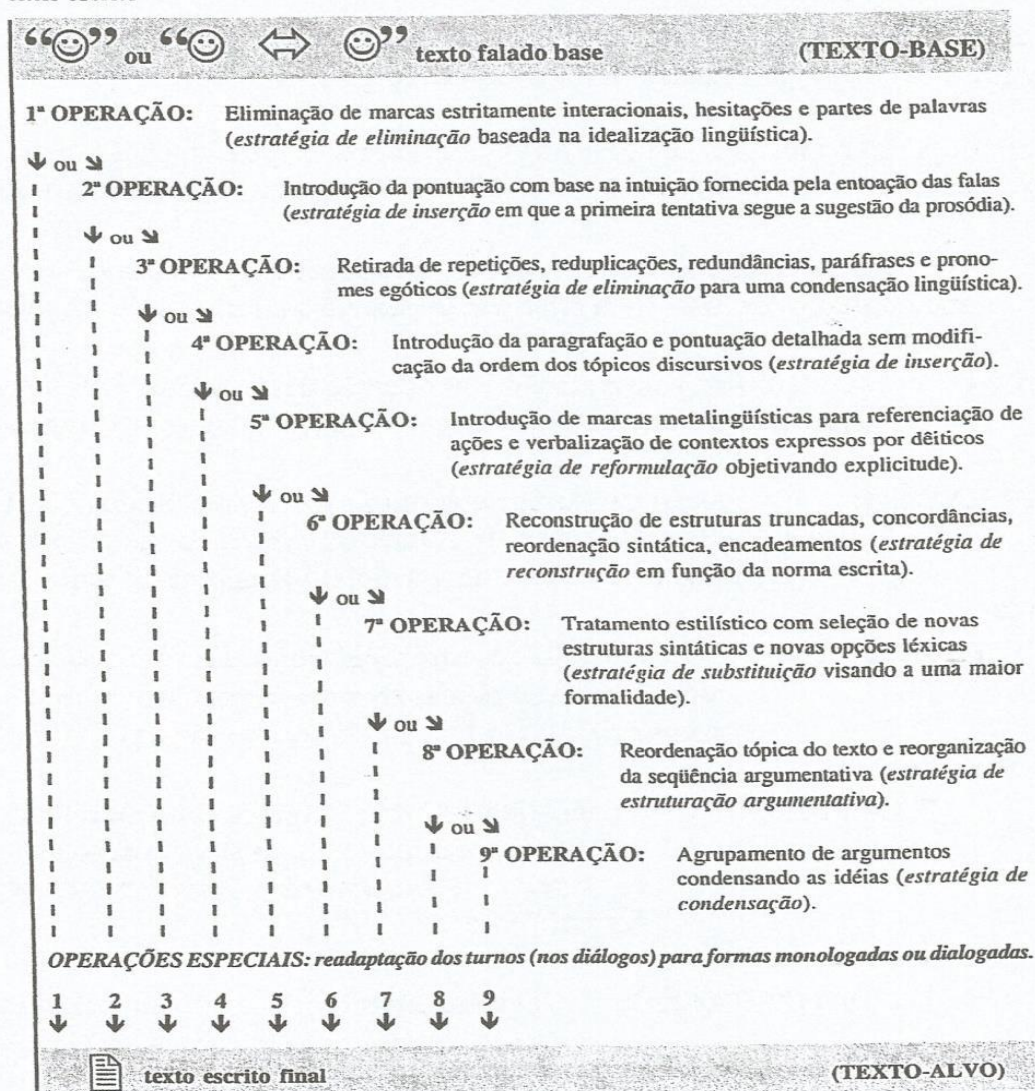
CRITÉRIOS PARA TRANSCRIÇÕES DOS TEXTOS ORAIS PRODUZIDOS

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouve	(hipótese)
Truncamento brusco: quando alguém é cortado pelo parceiro ou quando o falante corta uma unidade;	/
Entoação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoantes	:: podendo aumentar para ::: ou Mais
Interrogação	?
Qualquer pausa como: ponto-e-vírgula, vírgula, ponto final e dois pontos. Usa-se reticências	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da Exposição; desvio temático	- -
Sobreposição de vozes: usa-se a partir do ponto que começa a outra fala	[
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)
Falas simultâneas: dois falantes ao mesmo tempo	[[
Sinais de pausa	+ para cada 0,5s para pausa além de 1,5s indica-se o tempo
Sinais de entonação: aspas duplas correspondem mais ou menos ao ponto de interrogação	'''
Repetições	Duplica-se a parte repetida
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Eh, ah, oh, ih, ahã, nhm, unh
Citações	“citação”
Iniciais maiúsculas	Para nomes próprios ou siglas
Não se usa ponto de exclamação	

Fonte: Critérios de transcrição segundo Marcuschi (1998).

MODELO DAS OPERAÇÕES TEXTUAIS- DISCURSIVAS NA PASSAGEM DO TEXTO ORAL PARA O TEXTO ESCRITO

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial na parte superior do modelo {“😊” ou “😊 ↔ 😊”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {“😊”} ou então de um texto falado *dialogado* {“😊 ↔ 😊”} que serve de texto-base para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 75)





