

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CAROLINA CAMPOS PEREIRA

O DIÁLOGO ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA: um caminho para a formação
cidadã

Juiz de Fora

2024

CAROLINA CAMPOS PEREIRA

**O DIÁLOGO ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA: um caminho para a formação
cidadã**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal de
Juiz de Fora, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira , Carolina Campos .

O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a
formação cidadã / Carolina Campos Pereira . -- 2024.
180 f. : il.

Orientadora: Carolina Alves Fonseca

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2024.

1. Oralidade. 2. Capacidades de linguagem. 3. Diálogo
Argumentativo . I. Fonseca , Carolina Alves , orient. II. Título.

CAROLINA CAMPOS PEREIRA MATTOS

**O DIÁLOGO ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA: UM CAMINHO PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 7 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca
Orientadora Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Leticia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 20/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 13/03/2024, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Jovelina Storto, Usuário Externo**, em 15/03/2024, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 01/04/2024, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1712810** e o código CRC **760BF838**.

AGRADECIMENTOS

“O caminho é esse
tem pedra, tem sol
tem bandido, mocinho
tem você amando
tem você sozinho
é só escolher
ou vai, ou fica.
FUI...”
- Martha Medeiros

Esta dissertação de mestrado é consequência de uma série de inquietações que me levaram ao movimento, ao questionamento e à reflexão. Se, conforme Freire (2014, p.81) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, expresso aqui, primeiramente, minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, em algum momento, fizeram-me ter a consciência da importância de mudar, de me transformar pessoalmente, profissionalmente e intelectualmente.

Agradeço, em especial, à Prof.^a Dr.^a Carolina Alves Fonseca, minha orientadora, por tudo que me ensinou na jornada de mais de dois anos de estudo, pelas discussões extremamente enriquecedoras, pelas correções cuidadosas e minuciosas de todos os textos que a enviei, pelo incentivo contínuo à participação em congressos e a grupos de estudo e por dividir comigo saberes essenciais a minha prática docente e de pesquisa. No entanto, estendo este agradecimento à Carol, pessoa especial que entrou em minha vida e que se tornou uma grande amiga, passando a dividir comigo experiências que jamais esquecerei. Sem a orientadora Carolina e sem a amiga Carol, o processo não teria sido tão enriquecedor, tão único e tão marcante.

Meus sinceros agradecimentos também a todos os docentes do Profletras da Universidade Federal de Juiz de Fora por possibilitarem a importante parceria entre universidade pública e escolas públicas de educação básica e por contribuírem com a construção de uma educação realmente dialógica e libertadora.

Às profissionais que compuseram minha banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira, Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio e Profa. Dra. Leticia Jovelina Storto, agradeço pela disponibilidade em participarem de momentos tão importantes

em minha formação, pelas valiosas contribuições que foram essenciais para o resultado desta dissertação e pelo carinho e cuidado com o meu trabalho e comigo.

Toda minha gratidão também a minha mãe, Maria de Lourdes, por desde cedo me ensinar que o estudo é a maior ferramenta de emancipação feminina e por ser um grande exemplo de humildade e de força; e ao meu pai, Francisco, por me mostrar o verdadeiro significado do amor e o quanto podemos ser felizes e tornar os outros mais felizes apesar das dificuldades que a vida nos impõe. Se busco por meio da minha docência uma sociedade mais igualitária é por conta dos valores que me foram passados ao longo do caminho por essas duas pessoas especiais.

Meu reconhecimento ainda ao meu primo Fabiano, pelos enriquecedores diálogos, e as minhas tias Zizi e Amalha, pelo incentivo constante.

Um agradecimento especial ao meu amigo Gabriel, que acreditou em mim desde a apresentação do primeiro trabalho, que não me deixou desistir, que me fez acreditar mais no meu potencial, que me mostrou a importância de viver pacientemente o processo e que escolheu dividir comigo felicidades e angústias que marcaram este período acadêmico. Há pessoas que são luz em nossa vida.

Às minhas amigas Gillian e Driele, meu carinho e agradecimento pela escuta cuidadosa, pelo apoio e pelo aconchego; e às colegas de turma, Wanessa, Aline e Marcela, pelos bons momentos compartilhados.

Enfim, minha voz é constituída de outras vozes, meu olhar é formado por outros olhares, sou um pouco dos outros que passaram, que passam e que passarão em minha vida, a todos estes, meu muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa-ação (Tripp, 2005) realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa alinha-se a uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2006) da linguagem e a uma abordagem processual da oralidade (Dolz; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). Como situação inicial, identificou-se a necessidade de maior desenvolvimento de capacidades linguísticas relacionadas ao gênero diálogo argumentativo (Marcuschi, 2010) nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola estadual na zona nordeste do município de Juiz de Fora. Em resposta a essa situação, organizou-se um projeto baseado nos princípios da Sequência Didática (Dolz; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), o qual fundamentou-se em módulos de aprimoramento da oralidade a alunos de oitavo ano do referido colégio. A proposta de produção final foi a composição de um diálogo argumentativo a respeito de um tema relevante à sociedade brasileira, a desigualdade social. A pesquisa-ação teve como objetivo geral verificar em que medida a aplicação de uma sequência didática com o gênero Diálogo Argumentativo contribuiria para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Além disso, como objetivo específico, buscou-se ampliar a escassa teoria existente a respeito do gênero Diálogo Argumentativo, além de promover o desenvolvimento de um material pedagógico para auxiliar docentes num trabalho de adequação dos comportamentos linguísticos dos estudantes dentro de sala de aula. Outrossim, pedagogicamente, o objetivo era atingir mudanças comportamentais em sala de aula por meio de um trabalho linguístico. Para atender aos objetivos, foram trabalhados diversos aspectos que compõem a oralidade (Magalhães; LACERDA, 2019). Os impactos de tal abordagem na fala dos alunos foram observados através da análise de cinco capacidades linguísticas em textos orais produzidos no início e no final do projeto aplicado. Por meio da associação entre a análise dos textos orais dos alunos e notas em diário de bordo (Bortoni-Ricardo, 2008), foi possível observar o desenvolvimento não só das ações de dialogar e argumentar dos discentes, como também a queda da indisciplina em sala de aula (Miranda, 2005). Logo, houve a confirmação de que a SD desenvolvida, além de ter ampliado as capacidades de linguagem dos estudantes, trouxe alterações comportamentais benéficas ao ambiente de aprendizado, demonstrando que, consoante aporte teórico adotado, o ser humano desenvolve-se na linguagem e por meio dela (Bronckart, 1999). Conforme mostram as transcrições dos diálogos argumentativos, a maioria das operações linguísticas, sistematizadas nas aulas destinadas a aplicação do projeto, foram consolidadas pelos discentes que passaram a ter mais consciência quanto a importância da adequação da linguagem, da produção de argumentos, do uso de recursos coesivos, dentre outros. Ademais, além dos resultados que foram observados nas produções gravadas, o caderno pedagógico com as atividades que foram desenvolvidas poderá servir como uma referência àqueles educadores que reconhecem a essencialidade do trabalho com os gêneros orais públicos formais para a formação de sujeitos oralmente letrados (Miranda, 2005).

Palavras-chave: Oralidade. Diálogo argumentativo. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

The thesis presents an action-research (Tripp, 2005) carried out within the Professional Master's Degree Program in Literature (ProfLetras) at the Federal University of Juiz de Fora. The research aligns with a socio-discursive interactionist perspective (Bronckart, 2006) of language and a procedural approach to orality (Dolz; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). As an initial situation, the need for greater development of linguistic skills related to the argumentative dialogue genre (Marcuschi, 2010) was identified in Portuguese language classes at a state school in the northeast region of the municipality of Juiz de Fora. In response to this situation, a speaking project was organized based on the principles of the Didactic Sequence (Dolz; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), which offered oral improvement modules to eighth grade students at the aforementioned school. The proposal was the composition of an argumentative dialogue regarding a topic relevant to Brazilian society: the social inequality. The general goal of the action research was to verify to what extent the application of a didactic sequence with the Argumentative Dialogue genre would contribute to the development of students' language skills. Furthermore, as a specific goal, we sought to expand the scarce existing theory regarding the Argumentative Dialogue genre, in addition to promoting the development of pedagogical material to assist teachers in adapting students' linguistic behaviors within the classroom. From a pedagogical perspective, the goal was to achieve behavioral changes in the classroom through linguistic work. To meet the goals, the different aspects that make up orality were worked on (Magalhães; LACERDA, 2019). The impacts of such an approach on students' speech were observed through the analysis of five linguistic abilities in oral texts produced before and after the implementation of each of the modules. Through the association between the analysis of students' oral texts and notes in the logbook (Bortoni-Ricardo, 2008), it was possible to observe the development not only of the students' dialogue and argument actions, but also the decline in indiscipline in the classroom class (Miranda, 2005). Therefore, there was confirmation that the SD developed, in addition to expanding the students' language capabilities, brought beneficial behavioral changes to the learning environment, demonstrating that, depending on the theoretical support adopted, the human being develops in language and through it (Bronckart, 1999). As shown in the transcriptions of the argumentative dialogues, the majority of linguistic operations, systematized in classes designed to implement the project, were consolidated by the students who became more aware of the importance of adapting language, producing arguments, using cohesive resources, among others. In addition to the results that were observed in the recorded productions, the pedagogical notebook with the activities that were developed could serve as a reference for those educators who recognize the essentiality of working with formal public oral genres for the formation of orally literate subjects (Miranda, 2005).

Keywords: Orality. Argumentative dialogue. Language capabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual.....	26
Figura 2 – Categorias de capacidades de linguagem.....	27
Figura 3 – Representação do cotidiano dos gêneros textuais na fala e na escrita	34
Figura 4 – Modos de significação.....	39
Figura 5 – Eixos de Língua Portuguesa nos PCNs.....	43
Figura 6 – Diálogo Argumentativo 1.....	68
Figura 7 – Diálogo Argumentativo 2.....	69
Figura 8 – Trecho do Diário de Bordo	81
Figura 9 – Esquema da Sequência Didática	96
Figura 10 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes (2008)	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades de linguagem e critério de classificação.....	28
Quadro 2 – Aspectos para sistematização	37
Quadro 3 – Produção de textos escritos.....	44
Quadro 4 – Produção de textos orais	45
Quadro 5 – Razões que impedem o trabalho com gêneros orais e suas quantidades	47
Quadro 6 – Concepções de oralidade	50
Quadro 7 – Dificuldades encontradas para desenvolver trabalhos com a oralidade	50
Quadro 8 – Habilidades orais a serem desenvolvidas, no 8º ano, de acordo com o campo jornalístico-midiático.....	51
Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo.....	71
Quadro 10 – Ações de linguagens relacionadas ao Diálogo Argumentativo de acordo com as capacidades de significação e multissemiótica.....	71
Quadro 11 - Modelo de Transcrição de Jefferson	80
Quadro 12 – Estrutura do projeto	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	34
Gráfico 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva	35
Gráfico 3 – Impressão dos discentes sobre o comportamento de seus colegas em sala de aula	85
Gráfico 4 – Visão dos estudantes em relação ao ambiente de aprendizado	85
Gráfico 5 – A escuta atenta e respeitosa ao se expressar.....	86
Gráfico 6 – A própria atenção ao escutar o outro.....	87
Gráfico 7 – A linguagem empregada na sala de aula pelos discentes	88
Gráfico 8 – O espaço dado pelos professores para a participação nas aulas	89
Gráfico 9 – Segurança para conversar com quem não possui grande intimidade	90
Gráfico 10 – Nível de importância que os discentes dão ao diálogo.....	91
Gráfico 11 – Sugestões apontadas pelos alunos para melhorar a sala de aula que frequenta ..	92
Gráfico 12 – Mudanças de comportamento em sala de aula e transformações pessoais em outros espaços.....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APORTE TEÓRICO	19
2.1 A ABORDAGEM INTERACIONISTA COMO FERRAMENTA À SUPERACÃO DO CENÁRIO VIGENTE EM RELAÇÃO À ORALIDADE	20
2.1.1 Competências ou capacidades de linguagem?	23
2.2 ORAL AUTÔNOMO NA SALA DE AULA - O PERCURSO DA ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA	29
2.3 A ORALIDADE NAS AULAS DE LP DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	42
2.4 A IMPORTÂNCIA DO OUVIR NO TRABALHO COM A ORALIDADE	56
2.5 O TEXTO ARGUMENTATIVO: UMA FERRAMENTA LINGUÍSTICA, SOCIAL E POLÍTICA	59
2.5.1 O gênero Diálogo Argumentativo	65
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	74
3.1 Metodologia de pesquisa	75
3.2 Coleta e análise de dados: as ferramentas utilizadas	79
3.3 Aspectos de contextualização da pesquisa	82
3.3.1 Questionário diagnóstico: o perfil da turma segundo os próprios alunos	84
3.4 Metodologia do projeto pedagógico	94
3.4.1 As diferentes etapas da Sequência Didática	97
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	100
4.1 Gravações e transcrições: os dados colhidos por meio das produções dos estudantes	101
4.2 Análise comparativa da produção inicial e final	106
4.2.1. A capacidade de ação	109
4.2.2 A capacidade de significação	113
4.2.3 A capacidade discursiva	115
4.2.4 A capacidade linguístico-discursiva.....	117
4.2.5 A capacidade multissemiótica	124
4.3 Uma síntese das mudanças linguísticas ocorridas e os reflexos no comportamento dos alunos	129

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

“A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que alunos se sentem e façam algum silêncio. Pronto. Sentados estão. Onde? Sobre as carteiras estão pernas, braços, cabeça. O jeito é inaugurar uma nova pedagogia: escola é lugar “gostoso”, onde aluno só fica se puder passar o tempo em aulas de falação, ouvindo as músicas de que gosta, curtindo os papos que elege. Professor bom tem que ser um “animador cultural”. Uma pedagogia do barulho se impõe. Leitura, estudo, palestra, conferências, teatro, excursões? Nem pensar! Ninguém faz essa turma se calar.” (Miranda, 2005, p. 163).

Não poderia começar este trabalho com outra epígrafe, não só pelo fato do trecho fazer referência a um problema que é abordado em vários momentos desta dissertação, mas, e principalmente, por ser uma ilustração do que venho vivenciando há doze anos. A primeira vez que li o artigo “Educação da oralidade ou cala a boca não morreu”, escrito por uma das grandes professoras que tive durante minha formação, Neusa Salim Miranda, estava começando minha graduação e confesso que, ainda que tenha achado o texto muito bom, com uma linguagem acessível, com um humor utilizado na dose certa e com uma crítica sagaz, naquela época, ele não produziu em mim o impacto causado recentemente. Recomendado em uma das disciplinas do ProfLetras, mestrado que iniciei no ano de 2022, cada parágrafo do artigo me trazia uma junção de angústia e de esperança. Aquela ocorreu porque vi ali retratado, apesar da publicação da obra ter sido em 2005, o cenário de crise, social e linguística, que vivenciamos hoje; esta, por sua vez, veio quando, desfocando do cenário complicado ali retratado, enxerguei um possível caminho para a melhoria das relações pessoais dentro e fora do ambiente educacional.

Quantas vezes vivenciei o que está retratado na epígrafe, quantas vezes saí da sala de aula desanimada e descrente, quantas vezes repeti que meus alunos não queriam nada, quantas vezes impossibilitei que minhas turmas participassem de atividades extraclasse porque estava cansada da indisciplina. Pensando sobre minha postura enquanto educadora, percebi que, apesar de ter feito o melhor que pude em vários momentos, acabei, de certa forma, entrando numa zona de conforto. A gente vai se acostumando com os problemas, com a falta de estrutura das escolas, com a impossibilidade de produção de bons materiais didáticos, com o desrespeito dos alunos e com uma sala de aula em que todos falam, mas se entendem cada vez menos. A gente se acostuma, mas não devia.

Hoje, vejo quantos conhecimentos essenciais a uma formação cidadã, muitas vezes, são negados aos alunos de escolas públicas. Quando reclamo, assim como vários colegas, que os discentes não “sabem falar”, que não sabem se comportar nem dentro e nem fora das salas de aula, estou quase sempre ignorando o fato de que é na escola que eles precisam primordialmente

construir tal aprendizado. Se não preparo meu aluno para se expressar oralmente de forma adequada aos diferentes contextos, aos diferentes interlocutores, aos diferentes objetivos pretendidos, como posso querer que ele desenvolva as capacidades de linguagem referentes a tal ação? Ao desconsiderar, por exemplo, o trabalho com os gêneros orais em turmas com estudantes que, muitas vezes, fora do ambiente escolar, são privados de vários direitos, inclusive aqueles relacionados de alguma forma à linguagem, como posso querer que dialoguem, que participem da aula, que respeitem os turnos de fala? Como afirma Miranda (2005, p. 166), “Menino não sabe falar” e cabe principalmente a nós, educadores, não só ensinar-lhes “a falar”, mas como, quando, onde, para que, por que e com quem falar. Talvez esse seja um dos passos para alcançarmos a tão almejada disciplina. Como aponta a mesma autora (2005):

[...] ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional [...] (Miranda, 2005, p. 166).

Logo, é necessário que, nas aulas de Língua Portuguesa, as capacidades de linguagem dos discentes sejam desenvolvidas a fim de que consigam se expressar adequadamente, dentro e fora da sala de aula, por meio de diferentes gêneros textuais, orais ou escritos. Sendo assim, hoje, tenho consciência de que o trabalho com a modalidade oral da língua é essencial, no entanto esse era praticamente inexistente em minhas aulas. Contudo, analisando as causas dessa falha, percebo que, como muitos educadores da minha área, não fui preparada para trabalhar com os gêneros orais e, apesar de ter ciência das recomendações dos documentos oficiais em relação ao assunto, acreditava, por exemplo, que ao propor atividades de leitura em voz alta ou algumas rodas de conversa já estaria cumprindo o que me era solicitado. Não só percebi minha concepção falha em relação ao que é trabalhar com a oralidade, como também enxerguei as preocupantes consequências devido à carência dessa abordagem.

Apesar das modificações, ao longo do tempo, na formação docente brasileira, muitos professores terminam a graduação se sentindo despreparados para trabalhar sistematicamente alguns conteúdos, dentre estes a oralidade (Luna, 2017). Ademais, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa, em grande parte das escolas públicas, tem sido, ao longo de décadas, pautado pelo uso recorrente do livro didático, que mantém como foco privilegiado, no ensino de língua portuguesa, a modalidade escrita da língua. Apesar de observarmos, principalmente a partir da

década de 1990, conforme aponta Cerutti-Rizzatti (2013), diante da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), profunda influência de teóricos como Bakhtin e Vigotsky fundamentando a elaboração dessa ferramenta de ensino, esta segue, em muitos casos, desconsiderando fortemente abordagens sistemáticas em relação à modalidade oral (Magalhães, Carvalho, 2018; Alvim, Magalhães, 2019; Storto, Brait, 2020; Bueno, Zani, Hacob, 2022). Logo, nós educadores, que, muitas vezes, temos dificuldade de acesso a cópias xerocadas em quantidade e qualidade adequadas e a outros tantos instrumentos de ensino, enfrentamos mais um obstáculo ao desenvolvimento de uma prática realmente democrática. Se muitos docentes brasileiros não tiveram acesso a uma formação inicial e continuada que abordasse aspectos do ensino da oralidade e grande parte dos livros didáticos, por sua vez, não apontam caminhos possíveis, como então culpar o professor pela ausência dessa modalidade da língua no seu planejamento?

Tais constatações culminaram na escolha do tema para a realização da pesquisa-ação (Tripp, 2005) apresentada aqui por meio desta dissertação – O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã -, exigida, pelo ProfLetras, como parte dos requisitos necessários para a conclusão do curso. Vale destacar também a produção de um caderno pedagógico, parte essencial da pesquisa aqui descrita, sobre o tema em questão com propostas didáticas que podem contribuir com a formação inicial e continuada acerca da oralidade na sala de aula da educação básica, na medida em que aponta caminhos para a abordagem de gêneros orais.

Embora as mudanças relacionadas à metodologia de ensino e a conteúdos selecionados como prioridade no trabalho do professor de Língua Portuguesa estejam acontecendo de forma lenta – haja vista ainda a centralidade da gramática normativa em muitos casos -, é necessário observar que o papel do aluno na maioria das salas de aula transformou-se. Enquanto no ensino tradicional imprimia-se aos discentes um papel passivo e silencioso como sinal de disciplina; a partir dos anos finais da década de 70 e início da década de 80 do século XX, com as várias tendências que os estudos linguísticos começaram a apresentar ao ampliar seu objeto de estudo aliado a mudanças culturais e sociais, os aprendizes passaram a ter liberdade para se expressar em grande parte das salas de aula, adquirindo muitas vezes mais autonomia no processo de aprendizagem. Contudo, vale aqui destacar o questionamento que fundamenta toda nossa pesquisa: os alunos estão sendo efetivamente preparados para utilizarem os gêneros orais formais em diferentes práticas comunicativas?

Como resposta, basta visualizarmos o cenário atual em variadas instituições de ensino (e fora delas também): enquanto muitos professores gastam grande parte das aulas para

conseguir que os discentes fiquem em silêncio, alguns desses ignoram os papéis sociais, as estratégias de polidez e as convenções que regem ambientes públicos. Esse quadro, comum na sociedade brasileira, infelizmente, é uma das consequências de uma educação que, na prática, muitas vezes, não funciona. A pedagogia do barulho, expressão empregada por Miranda (2005), transmite a falsa ideia de que estamos libertando nossos alunos dando-lhes voz, contudo, com a falta de uma educação da oralidade, o que estamos realmente promovendo é a perpetuação de uma estrutura social desigual, na qual muitos continuam a ser estigmatizados e excluídos, dentre outros motivos, por serem oralmente iletrados. É importante enfatizar que não ignoramos os demais aspectos sociais que também estão envolvidos nesse quadro, mas, devido aos limites desta pesquisa-ação, nos concentramos, sobretudo, na problemática linguística.

Defendemos que o foco do trabalho do professor de língua deva ser as dimensões sociais, históricas e ideológicas envolvidas na atividade de linguagem, as quais configuram-se em gêneros de texto, conforme propõe a abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem (Bronckart, 1999, 2006, 2008), nosso aporte teórico central. Nesse sentido, elegemos o Diálogo Argumentativo (MANZONI, AFONSO E RODRIGUEZ, 2021) como megainstrumento (SCHNEUWLY, DOLZ E NOVERRAZ, 2004) desta pesquisa que foi desenvolvida com uma turma de oitavo ano, de uma escola estadual do município de Juiz de Fora - MG. A escolha por tal gênero deve-se ao fato desse concentrar duas ações que são essenciais ao exercício de cidadania: o ato de dialogar e o de argumentar (Fiorin, 2022). Além disso, é válido destacar que, apesar de ser uma prática muito presente na vida escolar dos discentes, poucos estudos indicam formas sistematizadas de ensino desse gênero (LEITÃO, 2011), fazendo, assim, com que seja visto, muitas vezes, como “conversas” que não contribuem eficazmente com o processo de ensino e de aprendizagem, a tal “aula de falação” (Miranda, 2005).

Logo, almejamos, como objetivo geral desta pesquisa, verificar em que medida a aplicação de uma sequência didática com o gênero Diálogo Argumentativo poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Além disso, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) ampliar a escassa teoria existente a respeito do gênero Diálogo Argumentativo; ii) desenvolver um material pedagógico para auxiliar docentes num trabalho de adequação dos comportamentos linguísticos dos estudantes dentro de sala de aula. Outrossim, destacamos que, pedagogicamente, pretendíamos atingir mudanças comportamentais em sala de aula por meio de um trabalho linguístico.

Para alcançar tais objetivos, desenvolvemos uma sequência didática, ferramenta proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), embasada no Diálogo Argumentativo, a fim

de levar os discentes a produzirem tal gênero, reavaliando, constantemente, seus pontos de vista mediante o conhecimento de outras opiniões.

Esperávamos que, assim, os estudantes passassem a ter mais segurança para se posicionarem não só no ambiente educacional, mas também fora dele, e que se conscientizassem a respeito da responsabilidade em relação ao que comunicam, tanto por escrito quanto por meio da fala.

Isso posto, a fim de passarmos à próxima etapa, esclarecemos que, além desta seção introdutória, esta dissertação está estruturada em mais cinco capítulos: o Capítulo 2 traz o aporte teórico que embasa esta pesquisa enfatizando os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Uma vez explicitadas nossas concepções de ensino, linguagem, gênero e oralidade – com um breve histórico das pesquisas acadêmicas (Bueno, 2021; Castilho, 2011; Dolz, 2011; Goody, 1968, 1977; Koch, 1996; Leal, 2012; Magalhães, 2021; Marcuschi, 2010; Olson, 1977; ONG, 1977, 1982, 1982; Schnewly, 2011) sobre este eixo e sua abordagem em documentos oficiais – abordamos a importância da escuta ativa em projetos com a modalidade oral, as características e a importância da argumentação (Fiorin, 2022; Perelman, 2005) no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que todo discurso é fundamentalmente argumentativo, e apresentamos as características do gênero Diálogo Argumentativo (Leitão, 2011 ; Manzoni, Anfonso, Rodriguez, 2021).

O capítulo 3 aborda as escolhas metodológicas desta pesquisa e está dividido em seções. De posse da apresentação a metodologia que guiou esta pesquisa, no caso a pesquisa-ação (Tripp, 2005), método de cunho social com perspectiva real de provocar mudanças, detalhamos aspectos relacionados ao ambiente de pesquisa e aos participantes dela. Apresentamos também a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário diagnóstico, com o objetivo de demonstrar a visão que os alunos da turma em análise possuem da própria sala de aula e como a linguagem é utilizada nas interações que ocorrem naquele espaço. E, por fim, mostramos qual foi a metodologia do projeto pedagógico que foi desenvolvido.

O capítulo 4 traz uma avaliação do projeto pedagógico aplicado e também a análise da produção inicial e final, bem como a comparação entre elas, mostrando quais capacidades foram introduzidas, sistematizadas e consolidadas.

Para finalizar, o capítulo 5 traz nossas considerações finais, retomando as relações entre o aporte teórico adotado, os objetivos de nosso trabalho, as constatações feitas por meio das análises e, a partir daí, as expectativas para futuras pesquisas.

2 APORTE TEÓRICO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79).

Podemos considerar que a epígrafe deste capítulo teórico representa uma metáfora ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Quando um estudante ingressa na escola, muitas vezes, já apresenta um sólido conhecimento sobre as regras de funcionamento da sua língua materna, no entanto é necessário que, no ambiente escolar, ele amplie esse saber, partindo da bagagem que já carrega para aprimorar e construir novas capacidades de linguagem, na medida em que tem contato com outros gêneros de texto. E, se ninguém caminha sem aprender a caminhar, é importante que o professor estimule a aprendizagem de novas possibilidades de uso da língua para que seus alunos sigam caminhando e, por meio da linguagem, tenham possibilidade de superar os obstáculos existentes no trajeto. Sendo assim, acreditamos que a função de um educador não se limita ao cumprimento de programas e ao repasse de conteúdos aos discentes que, passivamente, irão absorvê-los. O papel do docente deve centrar-se principalmente “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (Bronckart, 2006, p. 227).

Tendo tal propósito em mente, neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos e curriculares que embasam esta pesquisa e que fundamentam o caderno pedagógico desenvolvido com o objetivo de subsidiar os docentes por meio de atividades que trabalhem efetivamente a oralidade por meio do gênero Diálogo Argumentativo. Na seção 2.1, apresentamos as bases principais deste aporte teórico e da pesquisa como um todo, explicitando como a corrente interacionista possibilita a abordagem de questões linguísticas, como as que envolvem a língua oral, em ambientes educacionais. Na subseção 2.1.1, mostramos a diferença entre competências de linguagem e capacidades de linguagem, destacando a primazia desta em relação àquela. Na seção 2.2, objetivamos apresentar a trajetória evolutiva das pesquisas relacionadas à língua oral bem como quando essas passaram a servir de fundamentação aos documentos oficiais relacionados à educação. Na seção 2.3, discorreremos sobre o espaço que a oralidade ocupa nos documentos oficiais voltados à área educacional, mostrando que ainda há muito o que avançar para chegarmos a um cenário ideal. Na seção 2.4, mostramos a importância do trabalho com a escuta ativa em projetos de oralidade. Na seção 2.5, passamos à abordagem

da argumentação, a fim de explicitar como todo discurso é fundamentalmente argumentativo. Por fim, na subseção 2.5.1, salientamos a importância do trabalho com o gênero textual Diálogo Argumentativo para desenvolver capacidades linguísticas essenciais aos alunos dentro e fora do ambiente educacional.

2.1 A abordagem interacionista como ferramenta à superação do cenário vigente em relação à oralidade

Principalmente a partir da década de 80, estudos sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais (Bakhtin, 1992; Dolz, Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2005), tanto orais quanto escritos, passaram a influenciar diretamente documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. No entanto, apesar da centralidade cada vez maior que os textos vêm ocupando nas aulas de Língua Portuguesa, é facilmente perceptível que o trabalho com a oralidade não segue a mesma tendência. Embora haja frequentemente conversas espontâneas em sala de aula, leituras em voz alta e correções de exercícios, os gêneros orais, muitas vezes, não são tomados como objeto de ensino e, assim, quando são abordados pelos docentes, muitas vezes, são apenas um suporte para a transmissão de outros conteúdos. Tendo em vista a necessidade de se alterar o quadro vigente, uma vez que, para estarem inseridos linguisticamente nas mais diversas situações, os alunos precisam não só desenvolver-se por meio da escrita, como também pela fala, e tendo consciência de que a linguagem é uma prática social, cultural e histórica, embasamos esta pesquisa na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008), bem como em contribuições de autores que de alguma maneira dialogam com essa corrente teórica (Dolz; Schneuwly, 2004). Como apontam Bilro, Silva e Costa-Maciel (2018):

O ISD defende a ideia de que a atividade humana é resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem. Ou seja, que toda e qualquer atividade realizada por nós, na sociedade da qual participamos, ocorre através do uso da linguagem. Nesse percurso, a linguagem e a interação social configuram-se como atividades indissociáveis (...) (Bilro; Silva; Costa-Maciel, 2018, p. 19).

Logo, se, dentre outros motivos, almejamos por meio desta pesquisa e do projeto pedagógico desenvolvido promover mudanças sociais por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, os pressupostos do ISD, mais do que coerentes, são fundamentais para o nosso trabalho. Uma das bases dessa corrente é o Interacionismo Social de

Vygotski¹, psicólogo soviético que desenvolveu a perspectiva de que os seres humanos aprendem por meio da interação. Para o autor, a linguagem estrutura o pensamento e dá a ele forma inteligível, ou seja, é por meio da linguagem que o pensamento é exteriorizado.

Ademais, a Teoria do Discurso² também embasa a concepção adotada pelos interacionistas. Bakhtin (2003) levou para o centro dos estudos linguísticos o enunciado e passou a trabalhar com a noção de gêneros do discurso. Sua teoria, próxima à linha interacionista vigotskyana, dá grande relevância ao convívio em sociedade e às relações dialógicas, além de mostrar que os discursos sempre são uma resposta a outros anteriores e servem como resposta a outros que serão produzidos posteriormente. Bronckart, principal nome do ISD, e sua equipe da Universidade de Genebra adotaram os princípios fundamentais de ambas as teorias citadas – bakhtiniana e vigotskyana - a fim de assegurar que a linguagem é essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que organiza e regula as interações. Conforme Bronckart (2006), a linguagem é o instrumento que organiza processos exclusivamente psicológicos, como a cognição e os sentimentos, em suas dimensões especificamente humanas. Logo, o foco de análise do ISD não é somente a linguagem, mas as ações e os pensamentos conscientes daqueles que a utilizam.

Nesse enquadre teórico, a atividade de linguagem se realiza sob a forma de texto, que, segundo Bronckart (2008), é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (Bronckart, 2008, p. 87). Para o autor, essa definição pode ser aplicada tanto à produção escrita como a oral, pois o agir é verbal e não verbal. Logo, para o ISD, os textos são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas que são distribuídas em gêneros de textos. Este conceito não guarda total identidade com a definição bakhtiniana de gênero do discurso, embora tenha se derivado deste. A fim de elucidar tal diferença, vale destacar as palavras de Rojo (2005):

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes

¹ Segundo Cole, Johnsteiner e Souberman (apud Porsani, 2020, p.21), “Influenciado por sua época, e pela ascensão do Socialismo, logo pelas ideias de Marx, Vygotsky acreditava que poderia estudar o desenvolvimento cognitivo, a psicologia e a formação do ser humano, através do viés marxista. Em toda sua obra o marxismo está presente, assim sendo o sociointeracionismo enxerga o ser humano como um sujeito sóciohistórico e transformador. Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia resume, de forma precisa a teoria sociocultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores.”

² Como aponta Cunha (2016), a Análise do Discurso entende o discurso como prática não arbitrária, mas como ato constitutivo das relações realizadas com a cultura, a história, o social, por meio da linguagem, implicando numa ação de evidenciar os processos de produção de sentido.

se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (Rojo, 2005, p. 185)

Segundo a abordagem interacionista, os gêneros textuais são tipos de textos de relativa estabilidade disponíveis no chamado intertexto ou arquiteito, ou seja, uma espécie de arcabouço virtual de produções discursivas. Além disso, os gêneros são considerados realizações prototípicas do discurso reguladas por práticas sociodiscursivas e, tendo em vista as constantes mudanças nas práticas interativas, não são estanques, uma vez que novas espécies frequentemente são criadas. Ao abordar os gêneros de textos é necessário levar em consideração a forma, o funcionamento da linguagem e o tipo de interação, ou seja, os níveis psicológicos e sociais (Bronckart, 1999).

Corroborando a definição do ISD, Schneuwly e Dolz (2004) apontam para o fato de que os gêneros textuais são instrumentos que não só possibilitam como facilitam a comunicação, pois servem como modelos utilizados pelos indivíduos ao se comunicarem:

(...) há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (...) A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 24)

Gêneros de texto, portanto, segundo os estudiosos, podem ser definidos como uma configuração estável de subsistemas semióticos tanto verbais quanto não verbais que são acionados pelos indivíduos em diferentes situações de comunicação.

Também com base nas definições de Bronckart, Bueno (2009) chama atenção para a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula:

(...) notamos nos últimos anos que vários teóricos vêm nos fornecer abordagens de como analisar e ensinar gêneros textuais nas escolas, uma vez que é por meio dos gêneros que interagimos no oral e no escrito e não por meio de palavras ou frases soltas. Dessa forma, se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem. (Bueno, 2009, p.2)

Levando em consideração as palavras da autora, salientamos que as aulas de Língua Portuguesa têm um objetivo muito mais amplo do que apenas assegurar aos estudantes o

domínio da norma padrão, essas são responsáveis por proporcionar aprendizagens ligadas ao principal meio de interação e de desenvolvimento humano, a linguagem. E, por meio desta, fazer com que os alunos tenham autonomia para utilizar os diferentes gêneros textuais adequando-os as diferentes práticas sociais. Como afirmam Magalhães e Carvalho (2018):

fundamentando-se em uma concepção interacionista de linguagem, consideram-se os gêneros como objetos de ensino, que carregam significações sociais e orientam a ação de linguagem. Na escola, para que seja possível ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, os gêneros trazem a possibilidade de aprendizagem por meio de situações discursivas reais. (Magalhães; Carvalho, 2018, p.111)

É nesse sentido que os gêneros de texto são considerados megainstrumentos (Schneuwly; Dolz, 2004), pois servem tanto como instrumento de comunicação como objeto de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagens.

Logo, a estreita relação entre linguagem, aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano postulada pelo ISD vem mostrando-se bastante produtiva no âmbito do ensino de línguas e, assim, como mencionado no início desta seção, fundamentou teoricamente esta pesquisa que buscou verificar em que medida uma sequência didática com o gênero Diálogo Argumentativo contribui para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagens, tema da próxima seção, daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.1 Competências ou capacidades de linguagem?

O termo competência é utilizado em diferentes meios já há algum tempo. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 33):

O termo competência aparece na língua francesa no final do século XV; naquele momento, designava a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é competente em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar “toda capacidade devida ao saber e à experiência”. Como essa acepção de sentido comum era bastante vaga, diversas correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um significado mais preciso, em um processo de reapropriação (...)

No final da década de 50, Noam Chomsky empregou o vocábulo em sua Gramática Gerativa para designar um aspecto de natureza biológica, inscrita no potencial genético do sujeito e totalmente desvinculada de questões históricas, sociais e contextuais. Sendo assim, a competência, que se aplicava somente às frases, não era tida como um objeto de aprendizagem, uma vez que ela afloraria com o desenvolvimento do sistema nervoso. Segundo Chomsky

(1978), “(...) a competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, na qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical” (Chomsky, 1978, p. 12).

Uma mudança sutil de cenário passou a ocorrer com o surgimento da Linguística Textual na Europa, na década de 1960. Como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então vigentes na área, essa nova frente de estudos trouxe o texto para o centro dos debates linguísticos. Naquele momento, uma corrente da psicologia cognitivista começou a relacionar a noção de competência às aptidões textuais dos sujeitos, ou seja, ao conjunto de saberes formais relativos à organização dos textos. Houve, a partir daí, a junção da definição de competência chomskyana a uma premissa biologizante de unicidade e generalidade. Segundo observa Schneuwly (1991, p.45 *apud* Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p.5), “(...) na verdade, os cognitivistas postulam um funcionamento único da linguagem no qual o gênero discursivo intervém apenas como uma variável entre outras sem afetá-lo fundamentalmente” (Schneuwly, 1991, p.45 *apud* Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 5).

Além da psicologia cognitivista, alguns autores relacionaram competência às diversas aptidões que os seres humanos deveriam dispor referentes à produção e à compreensão da linguagem: competência poética, pragmática, produtiva, dentre outras. Como apontam Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), “esses exemplos mostram que a noção de competência remete tanto a uma capacidade genética, quanto a uma construção sócio-histórica misteriosamente interiorizada, e que ela caracteriza tanto a emergência natural quanto as aprendizagens sociais” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p.160).

Já no final do século XX, uma série de reformas e de projetos ocorreram com o objetivo de implementar uma educação moderna pautada em métodos pedagógicos baseados nas capacidades de ação e na lógica dos aprendizes. No entanto, se o objetivo das mudanças propostas era reformular o ensino e transformar as organizações sociopolíticas, o que ocorreu na prática foi que o sistema educacional, pautado na lógica das competências, passou a atender cada vez mais aos interesses de um movimento neoliberal indiferente aos objetivos de democratização e de socialização.

Com o triunfo do capitalismo, na maioria dos países, a desregulação econômica e social atingiu também a área da educação. Segundo Dolz e Ollagnier (2004, p. 37):

(...) não se trata de contestar o interesse dos especialistas em formação por essa problemática. No entanto, a menos que adira ao neoliberalismo brutal, esse interesse

deve ser combinado com a reformulação de um projeto-político educativo que defina valores e objetivos que não se reduzam aos induzidos pela lógica de mercado.

Numa nova tentativa de mudança do cenário apresentado, pesquisadores, como Dolz e Ollagnier (2004), por meio de uma reavaliação dos princípios da Nova Educação, passaram a reafirmar o caráter democrático e igualitário dos ambientes educacionais, buscando, assim, a implementação de um projeto didático coerente, bem como uma forma de ensino que tornasse mais eficaz o processo de aprendizagem dos sujeitos em diferentes etapas da vida escolar.

Pesquisas apresentadas por Dolz (1990), Dolz, Rosat e Schneuwly (1988) e de Weck (1991) mostraram falhas nas definições de competência até então apresentadas e passaram a postular algumas mudanças. Tais autores observaram que, ao se analisar um discurso, ou seja, uma entidade linguística adaptada a uma situação específica, a hipótese de unicidade relacionada à definição de competência deveria ser extinguida. Na busca de uma nova perspectiva, estudiosos das ciências humanas, principalmente da área da Sociologia, passaram a focar suas pesquisas nas ações de linguagem definidas como estruturas de condutas que consistem em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Como apontam os mesmos autores, “a noção de ação de linguagem designa, assim, a unidade comportamental (ou unidade psicológica) ‘correspondente’ à unidade linguística que constitui o texto” (Idem, p. 161). Atrelada à noção de ação de linguagem, surgem as Capacidades de Linguagem, conceito central para esta pesquisa.

Segundo Cristovão (2009), as capacidades de linguagem são um “(...) conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (Cristovão, 2009, p. 319). De outra forma, as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164). Logo, é perceptível que as capacidades decorrem de execuções psíquicas dos seres humanos em práticas de linguagem mediadas por diferentes contextos de produção. Além disso, é importante destacar que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem se dividem em três: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação se refere à habilidade do sujeito em adequar sua linguagem ao contexto e ao referente; a capacidade discursiva consiste na aptidão do sujeito de selecionar modelos discursivos apropriados a uma determinada ação; e a capacidade linguístico-discursiva diz respeito ao domínio de operações psicolinguísticas necessárias à produção de um discurso

específico. Essas três capacidades de linguagem estão relacionadas as três dimensões que constituem a arquitetura de um texto, infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, constituindo o que o ISD chama de Folhado Textual, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 1 – A organização interna do texto: os três estratos do folhado textual



Fonte: Nascimento (2012 *apud* BARRETO; CORRÊA, 2021, p. 9).

A capacidade de linguagem denominada linguístico-discursiva está relacionada à organização formal do texto e é explicitada por meio de outros dois elementos que compõem o folhado textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Enquanto estes referem-se ao planejamento das vozes que formarão o texto e as modalizações realizadas, aqueles ligam-se às unidades linguísticas que estabelecem as relações sintáticas-semânticas entre frases, orações, períodos e parágrafos.

Como apontado, o desenvolvimento das três capacidades citadas é base para que os alunos consigam produzir e compreender textos com eficiência. No entanto, a análise de aspectos mais amplos, como, por exemplo, o contexto sócio-histórico em que um texto é produzido, o suporte escolhido para veiculação, os objetivos de produção, o papel social do enunciador e do receptor, dentre outros também merece ser fruto de intervenções didáticas a fim de ampliar o processo de aprendizagem. Tendo isso em mente, Cristóvão e Stutz (2011) propuseram outra capacidade denominada capacidade de significação. Sobre esta, afirmam:

Possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em

interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 22)

Segundo as autoras, as capacidades se atravessam e se articulam levando os alunos a se tornarem sujeitos que agem no mundo. Além disso, afirmam que as capacidades de significação e de ação estão ligadas à análise pré-textual enquanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas se voltam às análises textuais.

Além disso, para uma análise efetiva desse assunto, vale destacar que, em seminário no ano de 2015, Dolz enfatizou a importância de considerarmos os aspectos multimodais presentes nos textos e propôs a quinta capacidade, as multissemióticas (CMS), como foi demonstrado pelo autor por meio da imagem a seguir:

Figura 2 – Categorias de capacidades de linguagem



Fonte: Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3)³.

Como forma de sintetizar as informações transmitidas até aqui, facilitando, assim, o entendimento por parte do leitor, propomos a observação do quadro abaixo apresentado por Cristóvão e Stutz (2011):

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk&ab_channel=OlimpiadaLPCenpec>

Quadro 1 – Capacidades de linguagem e critério de classificação

CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CS, CA, CD, CLD)

Capacidades de significação

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Capacidades de ação

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

Capacidades discursivas

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Capacidades linguístico-discursivas

- (1CLD) Compreender o uso de elementos linguísticos para manter a organização textual;
- (2CLD) Reconhecer as diferentes formas de introdução e retomada de elementos na progressão temática do texto;
- (3CLD) Mobilizar recursos linguísticos para estabelecer relações temporais;
- (4CLD) Realizar o gerenciamento enunciativo da sua própria voz, enquanto agente-produtor, além de outras que convoca para o texto;
- (5CLD) Avaliar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático.

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

Por fim, convém observar que as capacidades de linguagem englobam as modalidades escritas e orais da língua. De acordo com a visão interacionista, é necessário tratar a oralidade como objeto autônomo de ensino, pois somente assim conseguiremos formar cidadãos aptos a utilizar a língua de forma consciente em diferentes ambientes sociais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) tomam os gêneros orais:

(...) como objetos de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 199)

No entanto, ainda que abordagens interacionistas ressaltem a importância do trabalho com gêneros orais a fim de formar cidadãos capazes de agir e de intervir positivamente na sociedade da qual fazem parte, é muito perceptível que a crença na supremacia da escrita ainda faz com que a oralidade não tenha o espaço adequado na maioria das escolas. Os porquês desse problema e as consequências advindas dele são o centro da próxima seção.

2.2 Oral autônomo na sala de aula – o percurso da oralidade como objeto de estudo e pesquisa

Tendo em vista que o presente trabalho tem como um de seus propósitos colocar em relevo a importância do ensino da oralidade nas salas de aula, faz-se necessário compilar nesta seção as principais informações sobre essa prática linguística. Ainda que esse tema não apareça de forma abundante nos meios acadêmicos, pelo menos não se comparado aos estudos voltados à modalidade escrita, é possível traçar uma trajetória histórica a fim de observar a evolução dos conhecimentos relativos à língua oral e evidenciar como esses passaram a servir de base não só para documentos oficiais como também para novas pesquisas como esta que se constrói.

Primeiramente, é importante observar que os primeiros autores a trazer a linguagem oral para o campo das pesquisas não o fizeram para compreender de fato essa modalidade linguística, ao contrário, por meio de uma visão estereotipada, tinham como objetivo apenas provar a errônea inferioridade dessa. Trabalhos como os de Goody, 1968, 1977; Ong, 1977, 1982a, 1982b e Olson, 1977, seguiram essa perspectiva e antagonizaram oralidade e letramento a fim de tentar comprovar a supremacia da escrita. Como aponta Ong (1996):

[...] as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita. A cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). (Ong, 1996, p. 23)

Ainda segundo o mesmo autor, a teoria sobre culturas orais e escritas surgiu, metodicamente, a partir da década de 60, com escritores como McLuhan (1962), Lévi-Strauss (1962), Jack Goody e Ian Watt (1963) e Eric Havelock (1963). Tais estudiosos, influenciados por Saussure, não abordavam o oral como um objeto autônomo, possível de sistematização, mas, ao contrário, o analisavam em dicotomia com a escrita, refletindo sobre a ação desta em sociedades de oralidade primária. Segundo Ong (1998):

Ferdinand de Saussure, o pai da lingüística moderna, chamara a atenção para a primazia do discurso oral, que sustenta toda comunicação verbal, assim como para a tendência predominante, até mesmo entre estudiosos, a pensar na escrita como a forma básica da linguagem [...]. Ele ainda a considerava como uma espécie de complemento do discurso oral, e não como transformadora da verbalização (ibidem). (Ong, 1998, p. 13)

Autores como Ong (1998) e Havelock (1963) buscaram aspectos para diferenciar as culturas de oralidade primária de outras, inclusive no que diz respeito ao modo de pensar de seus representantes. Ong (1998) aponta, então, algumas ocorrências, que, segundo ele, fundamentariam a oralidade. Primeiramente, esta teria um caráter mais imediato, uma vez que os sons apresentariam uma existência efêmera, e estaria ligada a modos de ação. Além disso, em culturas orais, os indivíduos apresentariam pensamentos memoráveis e formulaicos, ou seja, seguiriam determinados padrões e privilegiariam a repetição. Para isso, utilizariam mais orações aditivas do que subordinativas; mais expressões agregativas do que analíticas; mais pensamentos redundantes do que lineares; um maior vínculo com o conservadorismo e tradicionalismo do que com a experimentação intelectual; conhecimentos essencialmente ligados ao cotidiano ao invés de descontextualizações e abstrações; muitos provérbios e enigmas, para envolver verbalmente e intelectualmente o interlocutor; uma linguagem mais subjetiva, mostrando maior aproximação entre locutor e interlocutor e palavras fortemente ligadas ao contexto de comunicação e ao presente, descartando, assim, memórias consideradas irrelevantes. Nesse sentido:

As características do mundo oral que Ong descobre usando esse método é que ele é “formulaico”, conservador, “próximo do mundo vital humano”, “com tons agonístico”, empático, homeostático, situacional e envolve memorização por fórmulas em vez de verbatim. O mundo letrado é o oposto de tudo isso: é abstrato, analítico, distanciado, objetivo e separativo. A consequência dessas diferenças entre oralidade e letramento é que se torna possível distinguir entre duas grandes formas culturais na história do desenvolvimento humano — o que Ong chama de culturas “verbomotoras” e culturas “de alta tecnologia”. (Street, 2020, p. 178)

Definições como as apresentadas por Ong (1998) revelam as origens do pensamento da grande divisão entre fala e escrita, bem como a base do mito da supremacia desta. Vale destacar que estudar a oralidade não significa pesquisar as consequências do letramento em sociedades orais, mas sim trabalhar a oralidade como objeto autônomo de ensino, observando que fala e escrita são modalidades da língua que se relacionam, mas que apresentam características próprias, não sendo uma melhor do que a outra.

É preciso notar como algumas crenças, mesmo depois de serem descredibilizadas, permanecem como verdades no imaginário social. Os mitos de Ong (1998) trouxeram e ainda trazem prejuízos ao campo linguístico: esses são, em grande parte, responsáveis pela introdução tardia de habilidades de oralidade em documentos oficiais da área de educação e também pelo número menor de pesquisas acadêmicas sobre essa prática ainda hoje. Isso posto, vale dizer que

muitas dessas falsas concepções relacionadas à linguagem se devem pela articulação do aspecto linguístico a questões sociais, políticas e ideológicas. Como aponta Oliveira (2008):

Encarada por muitos como primitiva (no sentido negativo ou depreciativo da palavra), a oralidade chegou a ser bem sufocada, pois era interpretada como um aspecto bárbaro – neste ponto, o debate também engloba o conflito entre barbárie e civilização. Essa última, por sua vez, consagrando ideais iluministas, apresenta a escrita como uma das condições para atingir o progresso, a evolução, a educação e a razão. (Oliveira, 2008, p. 3)

Fato é que, ainda hoje, muitas pessoas, dentre estas professores de Língua Portuguesa, acreditam na supremacia da escrita. Sobre isso, Magalhães e Lacerda (2019) apontam por meio de pesquisa realizada em 2017 com professores da Educação Básica:

As pesquisas apresentadas aqui mostram que, embora teoricamente tenhamos avançado para uma concepção que integra oralidade e letramento, fomentando um equilíbrio entre atividades de fala e de escrita na escola, a formação de professores revela, ainda, concepções condizentes com o mito da supremacia da escrita, com a relação entre fala e escrita como (in)formalidade, bem como ausência de uma concepção discursiva de linguagem, em que os usos sociais e a reflexão sobre a língua são objetivos do ensino de língua portuguesa. (Magalhães; Lacerda, 2019, p. 5)

Retomando a trajetória sobre estudos da oralidade, é preciso observar que, para Ong (1998), o real entendimento das diferenças entre oralidade e letramento só se daria se os sujeitos se imaginassem num mundo exclusivamente oral. No entanto, como aponta Street (2020), isso é impossível, uma vez que, procedentes de culturas letradas, desconhecemos a riqueza de recursos utilizados para a comunicação em sociedades de oralidade primária. Além disso, utilizar culturas orais de uma dada época para tentar entender os processos comunicativos de civilizações passadas é um método inadequado visto que assim estaria se desconsiderando o processo evolutivo. Como apontam Bakhtin e Volóchinov (2006), a língua não é estanque, mas heterogênea e se modifica historicamente em práticas comunicativas reais, não por meio de regras impostas ou pelo psiquismo individual dos falantes, mas nas interações verbais realizadas através da produção de enunciados.

Outra crítica feita por Street (2020) a Ong (1998) consiste no fato deste generalizar práticas particulares de determinada subcultura, no caso a acadêmica, na qual o autor estava inserido, a todos os indivíduos letrados. Assim, racionalidade, objetividade e isenção não são características do letramento, mas sim do contexto social e da cultura na qual ele estava inserido. É preciso observar também que Ong (1998) ignora que fala e escrita se influenciam

constantemente: “Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/ letrados” (Street, 2020, p.183).

Ademais, é notável, como mencionado anteriormente, que questões políticas e ideológicas influenciaram o posicionamento de Ong (1998). Isso é perceptível quando o autor aponta, por exemplo, que a escrita é apenas uma representação dos sons, ignorando, assim, outros aspectos envolvidos no ato comunicativo e, conseqüentemente, nas culturas que os utilizam. Ao afirmar também que a influência do letramento em culturas orais promove uma evolução na mentalidade das pessoas, o linguista deixa de fazer uma análise aparentemente técnica dos sistemas de escrita passando a uma abordagem histórica e social da natureza intelectual do ser humano. Como aponta Street (2020):

Existe, portanto, um continuum nos sistemas de codificação e não parece haver nenhuma razão teórica, comprovação empírica ou metodologia clara que justifiquem traçar a linha entre um sistema e outro e, então, fazer amplas reivindicações sobre cognição, lógica etc. de um lado da linha ou do outro. (Street, 2020, p. 185)

Logo, é possível perceber, por meio do que foi apresentado, que importantes autores das décadas de 60 e 70 não estudaram efetivamente a oralidade, já que, baseados numa visão dicotômica, muitos acreditavam que o oral não poderia ser sistematizado e, conseqüentemente, não poderia ser ensinado em uma perspectiva reflexiva. Esse cenário começou a ser alterado a partir de 1980 com uma mudança na maneira de enxergar tanto as semelhanças quanto as diferenças entre fala e escrita e com o reconhecimento de que questões sociais exercem influência sobre quaisquer práticas comunicativas. Como aponta Marcuschi (2010):

Esta mudança de visão operou-se a partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de "paradigma da autonomia". Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje (...) predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. (Marcuschi, 2010, p. 16)

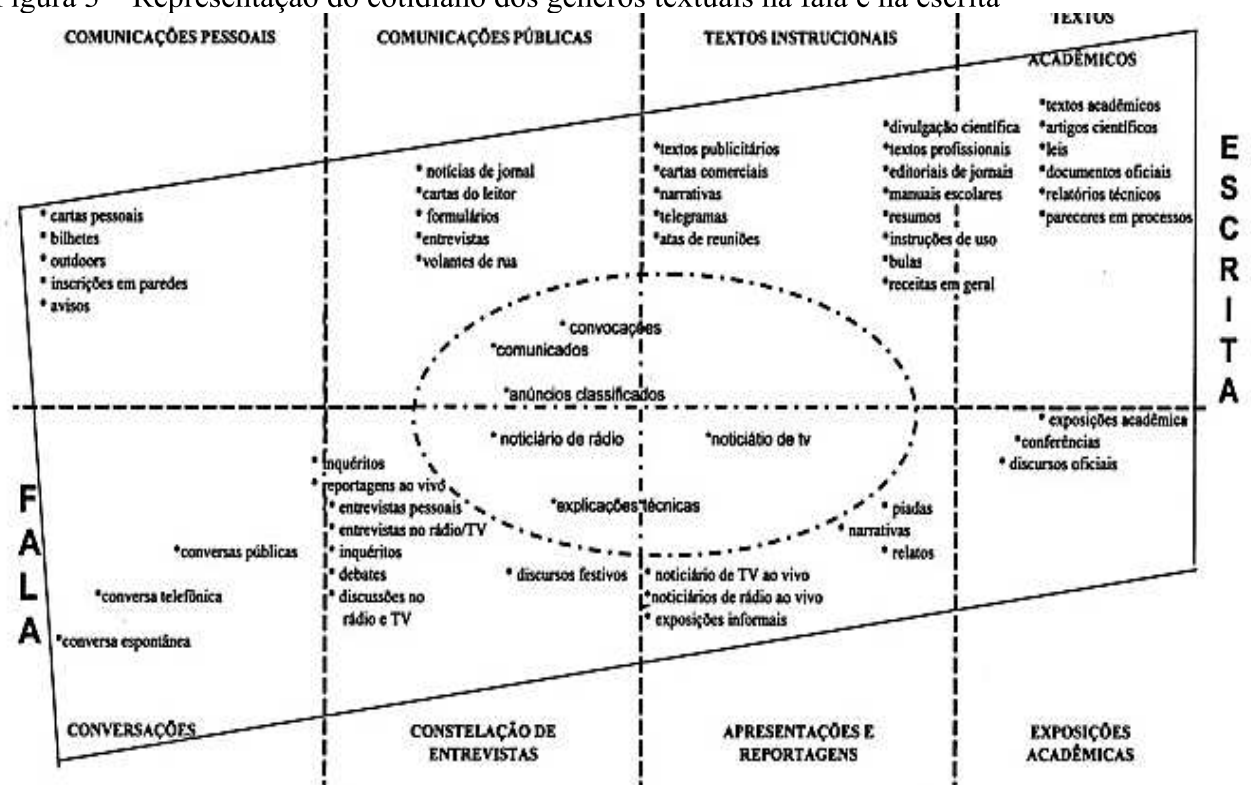
Com base em estudos como os de Tangi e Garcia (2007), percebemos que a oralidade adquiriu aspecto científico somente a partir da realização do alfabeto fonético internacional, em 1880-1890, no entanto o ensino da língua oral nos ambientes escolares continuou não ocorrendo. Embora tal limitação sobre essa modalidade linguística tenha continuado existindo, a partir deste momento novos projetos começaram a surgir, como o Projeto de Estudo da Norma Culta (NURC), no Brasil, elegendo a linguagem falada como objeto empírico.

Como instrumento de ensino, no Brasil, o trabalho com a oralidade é um tema recente, formalmente delimitado a partir da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das diversas diretrizes institucionais que despontaram a partir daí. Tais documentos baseiam-se em estudos de autores como Marcuschi (2010), Koch (1996), Castilho (2011), Schneuwly (2011), Dolz (2011), Leal (2012), Bueno (2021), Magalhães (2021), dentre outros, referências nas pesquisas sobre a língua oral e, conseqüentemente, os suportes a este trabalho, que objetiva mostrar que tanto a escrita quanto a fala são práticas sociais e culturais que interagem e se complementam. Como evidencia Marcuschi (2010):

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 e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia. (Marcuschi, 2010, p.17)

Temos a convicção de que as relações entre fala e escrita não são evidentes e nem lineares, pois elas mostram uma constante flexibilidade que pode ser observada no continuum que se apresenta entre essas duas modalidades de uso da língua. Na verdade, língua oral e escrita são mais do que simples modalidades; são, na verdade, duas práticas sociais com características próprias, mas não opostas, uma vez que resultam de um mesmo sistema linguístico: a língua. Marcuschi (2001) explica que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (Marcuschi, 2001, p. 37). Isso posto, a fim de explicitar as semelhanças que se evidenciam quando os diversos gêneros tipográficos da oralidade e da escrita são dispostos num continuum tipológico, apresentamos abaixo o esquema proposto por Douglas Biber (1988) e difundido entre nós por Luiz Antônio Marcuschi (2010):

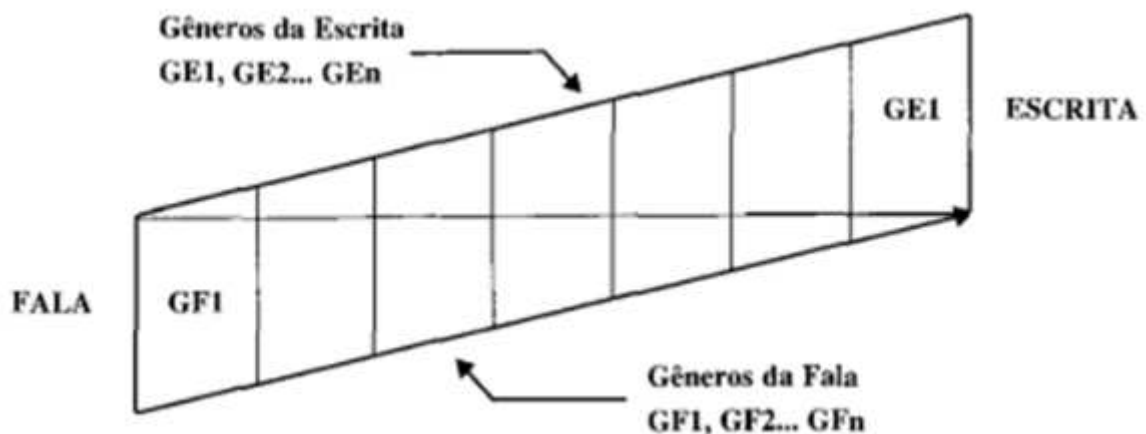
Figura 3 – Representação do cotidiano dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41).

Além dessa representação temos também outra, fruto de uma visão mais sofisticada das relações de continuidade:

Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



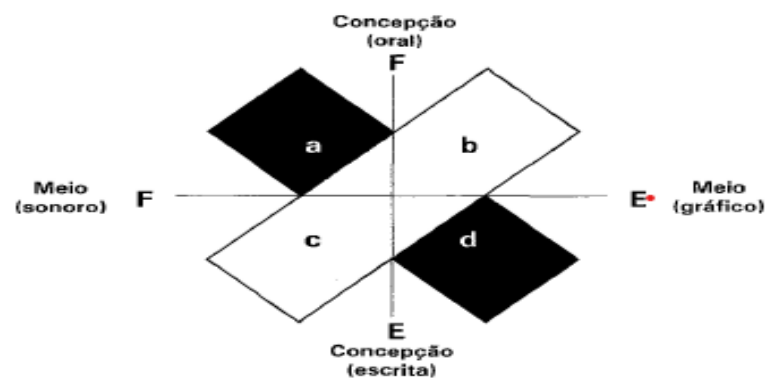
Fonte: Marcuschi (2010, p.38)

Como explicado pelo próprio autor, nesse gráfico há dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se distribuem os gêneros textuais (G), sendo que tanto a fala como a escrita se

dão em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais (GFJ, GF2 ... GFn e CEI, GE2 ... GEn) e na linha das características específicas de cada modalidade.

Ainda conforme Marcuschi (2010), o próximo gráfico retrata uma ideia das relações mistas dos gêneros a partir de algumas proposições: meio e concepção, tendo em vista que a fala é de concepção oral e meio sonoro, ao passo que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. No gráfico, "a" é o domínio do tipicamente falado (oralidade), seja quanto ao meio e quanto à concepção, já a sua contraparte seria, por exemplo, o domínio "d" correspondente ao tipicamente escrito. Além disso, tanto "b" como "c" constituem os domínios mistos em que se dariam as mesclagens de modalidades. Logo, os meios de produção são sonoro ou gráfico e a concepção discursiva pode ser oral ou escrita.

Gráfico 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: Marcuschi (2010, p. 39).

A fim de relacionar as ideias apresentadas por meio dos três gráficos, Marcuschi (2010) afirma que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (Marcuschi, 2010, p. 42)

É a partir dessa perspectiva do oral e do escrito que defendemos o trabalho com a oralidade na escola. Cabe destacar aqui algo já mencionado anteriormente, mas que requer grande atenção, a diferença entre práticas de oralidade e de oralização. Sobre isso, Marcuschi (2001) aponta:

Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas. Esses não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma. (Marcuschi, 2001, p. 17)

Ainda sobre esse assunto, Carvalho e Magalhães (2018) explicitam que o trabalho de oralização, como a leitura oral, é importante para que os discentes analisem sua prosódia, seu tom de voz, suas pausas, dentre outros aspectos. No entanto, é necessário promover atividades em que o oral seja realmente o objeto de ensino.

Isso posto, é objetivo desta pesquisa, bem como do caderno pedagógico vinculado a ela, estimular o trabalho com o oral autônomo, o que significa, conforme Dolz e Schneuwly (2004), considerar os gêneros orais como objetos de ensino e aprendizagem em si e não como uma ponte para outras práticas, linguísticas ou não. Cabe aqui destacar também que, sempre que uma pessoa se apropria da língua no ato de comunicação, ela o faz por meio de um texto que sempre se materializa através de um gênero textual. Tendo em vista que, como apontam Magalhães e Lacerda (2019), oralidade e letramento são práticas sociais utilizadas por diferentes sujeitos nas mais diversas situações, não há como se trabalhar com a língua oral a não ser por meio de gêneros orais.

Não se trata de ensinar os alunos a falarem, uma vez que normalmente já chegam à Educação Básica com tal habilidade, no entanto à escola deve prepará-los para lidar com gêneros da comunicação pública formal. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), “O papel da escola é levar os discentes a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 175). Sendo assim, seminários, entrevistas, debates, noticiários, relatos, dentre outros, são gêneros que precisam aparecer em aulas voltadas à oralidade. Ademais, os docentes precisam orientar os estudantes sobre a importância do planejamento no que diz respeito à produção de gêneros orais formais, uma vez que, ainda que tal produção se dê em face dos outros, as formas institucionais do oral necessitam de gestão. Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.175):

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande

parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional.

Outrossim, é necessário que o professor fique atento aos aspectos que precisam ser sistematizados conforme os diferentes gêneros. Como salientam Melo e Cavalcante (2006), os gêneros orais precisam ser ensinados e, para que isso ocorra, é necessário que nos atentemos aos critérios de natureza extralinguística, paralinguística, cinésica e linguística. Da mesma forma, Araújo e Suassuna (2020) propõem categorias semelhantes a das autoras mencionadas, no entanto, enquanto Melo e Cavalcanti (2006) nomeiam “Aspectos extralinguísticos”, “Aspectos Linguísticos” e “Aspectos paralinguísticos”, Araújo e Suassuna (2020) utilizam “Aspectos discursivos”, “Aspectos textuais” e “Aspectos acústicos”, respectivamente. Em cada uma das categorias apresentadas por Araújo e Suassuna (2020), encontramos uma maior segmentação, inclusive no que diz respeito aos elementos cinésicos, que recebem a mesma nomeação. O quadro abaixo apresenta uma junção dos aspectos apresentados tanto no texto de 2006 quanto no de 2020.

Quadro 2 – Aspectos para sistematização

Aspecto analisado	Categoria	Especificação
Aspectos extralinguísticos ou discursivos	Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
	Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
	Grau de participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
	Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
	Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
	Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
	Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;
	Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados.
	Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).
Aspectos Linguísticos ou textuais	Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
	Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
	Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
	Correções	Substituições, ajustes ou modificações feitas na linguagem.
	Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
	Digressões	Afastamento temporário do tema central de um discurso.

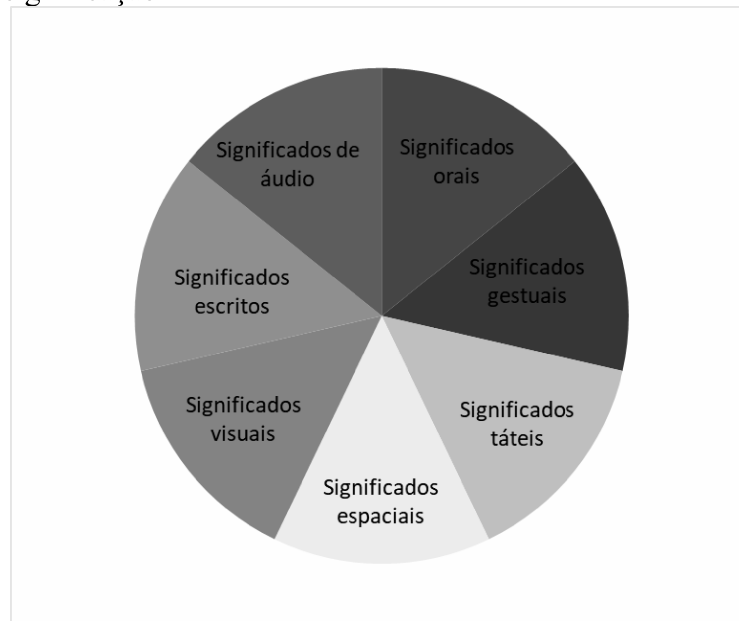
	Expressões formulaicas	Expressões que têm o papel de auxiliar o falante na comunicação diária, evitando que seja produzida uma sequência original a cada vez que esse deseja produzir um enunciado. Ex: idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, entre outros.
	Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência.
	Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto
Aspectos paralinguísticos, cinésicos e acústicos	Qualidade de voz	Aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada
	Elocução e pausas	Risos/suspiros/choro/irritação
	Atitudes corporais	Postura variada: ereta, inclinada..
	Gestos	Mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.
	Olhares	Direcionado a uma ou mais pessoas
	Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço comunicativo
	Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
	Elocução	Maneira de produzir a fala (lenta, rápida...)
	Altura	Frequência da onda vocal em hertz (aguda, grave...)
	Entoação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
	Dicção	Pronúncia correta das palavras

Fonte: a autora citando Melo e Cavalcante (2006) e Araújo e Suassuna (2020).

Ainda no intuito de aprofundarmos nossa análise, enfatizamos o caráter multimodal dos gêneros orais, como o diálogo argumentativo, uma vez que envolvem gestos, expressões faciais, variação do volume e do tom da voz, etc. Se os sujeitos envolvidos em uma interação não levarem isso em conta, terão, no mínimo, uma compreensão rasa do ato de interação, já que tais aspectos são tão significativos quanto a linguagem verbal, sendo essenciais, por exemplo, para a construção da persuasão do outro, objetivo central do gênero base desta pesquisa.

Isso posto, trazemos as contribuições de Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020), que abordam os modos de significação de um texto multimodal:

Figura 4 – Modos de significação



Fonte: Kalantiz; Cope; Pinheiro (2020, p. 181),

Os autores explicam, por exemplo, que os modos de significação orais se atrelam à língua, enquanto os de áudio estão relacionados a outros sons, como músicas. Também diferem os modos de significação gestuais (associados aos movimentos de braço e de cabeça, por exemplo) dos visuais (claridade, imagens de filmes etc).

Logo, tendo como fundamento os estudos acima, podemos verificar que há vários aspectos que precisam ser trabalhados com os alunos, sendo esses verbais ou não verbais. Precisamos conscientizá-los que se utilizarem, por exemplo, um tom de voz alto, podem ser considerados indelicados em algumas situações; que se mantiverem a cabeça baixa ou os ombros curvados, ao realizar uma entrevista de emprego, podem transmitir insegurança e não serem contratados; que uma determinada forma de olhar pode revelar se estão tristes ou felizes, falando sério ou debochando. Vale lembrar que em sociedades desiguais como a nossa, aspectos extraverbais são, muitas vezes, utilizados para estigmatizar determinadas classes sociais. Então, tendo em vista que os alunos alvo desta pesquisa são de escola pública e pertencem à classe baixa e média, como apresentado na introdução, trabalhar o oral nessa perspectiva é oferecer ferramentas para que possam se adequar às diversas situações sociais, podendo fugir de depreciações descabidas. Como aponta Freire (1983) “[...] ou se realiza uma educação para a formação do homem-objeto ou para o homem-sujeito” (Freire, 1983, p. 36).

Tendo em vista a intrínseca relação entre linguagem e estruturas sociais, como já mencionado, outra questão importante envolvida no estudo da língua oral é a variação. Segundo Melo e Cavalcante (2006), as variações dialetais e de registro são as mais abordadas nas aulas

relacionadas à oralidade, o que é um fator importante, uma vez que, quando mal entendidas, essas podem gerar segregação e preconceitos. Como aponta Bagno (1999):

[...] o preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (Bagno, 1999, p. 9)

Conforme já mencionado, muitos professores de Língua Portuguesa tiveram sua formação com base no estudo da chamada norma padrão e, conseqüentemente, passaram, muitas vezes, a ensiná-la em suas salas de aula, realidade que persiste ainda hoje. No entanto, como aponta Faraco (2008), esta norma padrão, que não constitui uma variedade da língua, consiste em um conjunto de regras abstratas que estimulam um processo de uniformização linguística e levam a perpetuação de mitos, como o de que português é muito difícil (Bagno, 1999).

Contudo, se a escola deve estar aberta à pluralidade dos discursos para que se desenvolva as capacidades linguísticas dos discentes, essa não deve promover um aprendizado da língua, tanto falada quanto escrita, que exclua os contextos de uso e ignore as particularidades dos falantes para focar na transmissão de nomenclaturas relacionadas a um padrão que não atende nem as demandas sociais que envolvem a escrita e muito menos as que se voltam à fala.

Não há como moldar uma língua, assim como não é possível moldar um sujeito, os dois vivem e necessitam de transformações dentro das atividades que exercem. No contexto das variedades linguísticas, seja no âmbito dialetal ou de registros, há que se considerar a oralidade e o letramento enquanto práticas sociais e, tendo em vista a heterogeneidade linguística brasileira, menosprezar uma variedade em detrimento de outra é uma forma de manutenção de uma sociedade desigual. Segundo Faraco (2008), “[...] não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades” (Faraco, 2008, p.33).

Isso posto e tendo em vista a definição de continuum tipológico e de oral autônomo, conceitos que fundamentam este trabalho, a fim de encerrar esta seção, precisamos explicitar o que consideramos positivo no processo de avaliação dos estudantes, principalmente no que se refere à oralidade. É fato que, ainda hoje, as tradicionais avaliações/provas persistem nos ambientes educacionais e continuam tendo o objetivo de conceituar, individualmente, os alunos

em bons ou ruins com base em notas. No entanto, dessa forma, fatores relevantes do conhecimento e do saber construídos durante as aulas são ignorados. Ainda que bem elaborados, os tradicionais exames desconsideram outros possíveis aprendizados que os estudantes vivenciaram no decorrer do processo escolar. Além disso, muitas vezes, o aluno não é levado a refletir sobre seu percurso de ensino/aprendizagem e sobre seus resultados, o que apenas contribui com a ideia negativa de se estudar apenas para se alcançar as médias e não para se construir conhecimentos necessários à prática social.

Logo, considerando os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, base desta pesquisa, enfatizamos a importância de um processo dialógico, que envolve todos os que participam dele, nos momentos avaliativos. Nessa perspectiva, a avaliação ocorre de forma espiral e não linear, valorizando as experiências e reformulações a partir do conhecimento construído coletivamente. Conforme Vygotsky (2007), é necessário estar atento a zona de desenvolvimento proximal, isto é, no caminho entre o que o discente já sabe e o que se pretende que aprenda.

No que diz respeito especificamente à oralidade, consideramos importante que os alunos sejam avaliados pelo processo de reflexão a respeito da língua oral, tendo em vista os aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguístico-discursiva, bem como a adequação às diferentes situações comunicativas e aos diversos gêneros textuais. Melo e Cavalcante (2006) apontam que, numa perspectiva de avaliação como processo formativo, o trabalho com sequências didáticas, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), é de extrema valia. Segundo esses linguistas, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 82).

Isso posto, a fim de partirmos para a próxima seção, cabe destacar que, apesar de termos ainda poucos estudos sobre a oralidade, bem como um número restrito de estudiosos que se voltam a esse tema, se a língua oral adentrou o espaço dos documentos oficiais, foi por mérito de pesquisadores que, num longo processo, tomaram a língua oral como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica. São os frutos dessas análises que serviram e servem de aporte teórico às documentações voltadas à educação, assim como a novos trabalhos como este que estamos construindo. Não são os documentos, como os que serão mencionados na próxima seção, que enriquecem as teorias e as pesquisas existentes, mas sim o contrário, são essas que trazem mudanças para escola básica por meio dos documentos que alcançam. Veremos mais sobre isso a seguir.

2.3 A oralidade nas aulas de LP de acordo com os documentos oficiais

Se o ensino de Língua Portuguesa objetiva desenvolver, dentre outros aspectos, as capacidades linguísticas dos alunos para que interajam em diferentes contextos sociais utilizando uma linguagem adequada, conforme exposto na introdução deste trabalho e na subseção 2.1.1, não basta trabalhar em sala de aula apenas uma modalidade da língua, no caso a escrita, uma vez que práticas de oralidade são constantes no cotidiano dos cidadãos. Assim, nesta seção, discutiremos o tratamento dado à oralidade nos PCNs, no CBC de Minas Gerais, estado onde a pesquisa foi realizada, e na BNCC.

A importância do trabalho com a oralidade nas escolas não é uma novidade. Desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais⁴, em 1998, já se apontava a necessidade do trabalho com essa modalidade linguística, disseminando uma discussão já presente na academia. Aliás, os PCNs foram o primeiro documento oficial a abordar a linguagem oral no ensino de língua materna, tomando como base pesquisas acadêmicas sobre a oralidade que, já naquela época, estavam evoluindo. Por esse motivo, bem como por adotar uma concepção de linguagem como atividade social e cognitiva, reconhecendo que não há uma dicotomia entre fala e escrita, o documento representa, sem dúvida, um marco nas orientações educacionais oficiais. No entanto, é válido destacar que apesar de apresentarem possibilidades de definir linhas gerais de ação, fator positivo ao trabalho docente, orientações educacionais só são benéficas se forem consideradas, pelos professores, como ferramentas de ensino possíveis de serem adaptadas às diferentes realidades sociais, tendo em vista que a escola é sempre parte e reflexo da sociedade na qual está inserida. Como aponta Marcuschi (1999):

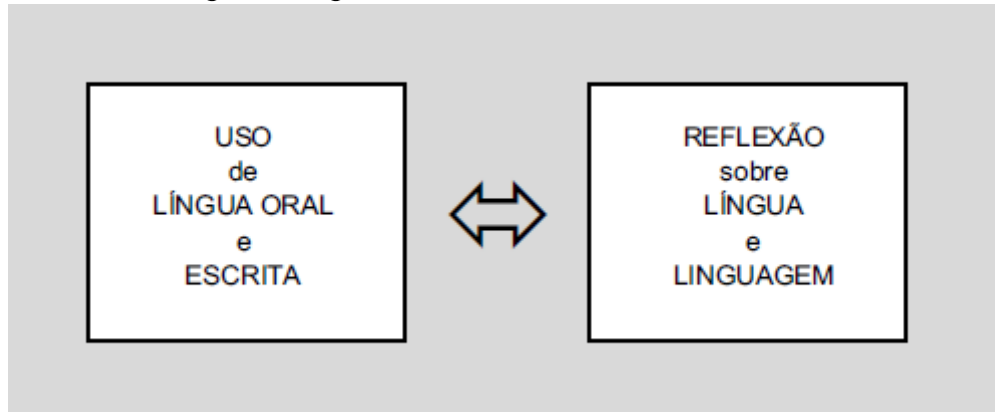
Trata-se, no mínimo, da possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional. (Marcuschi, 1999, p. 114-115)

O documento em questão, como aponta a figura abaixo, organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos, o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa forma, aborda o texto como unidade básica de ensino, preocupa-se com a produção de discursos contextualizados, enfatiza a importância da reflexão linguística e do

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais, de 1998, caracterizam-se como normas, possuindo, então, caráter obrigatório, uma vez que não só orientam, como os PCNs, mas determinam o planejamento curricular das escolas e demais sistemas de ensino.

estudo sobre as variedades de uso da língua e aborda os aspectos sociais e históricos que influenciam os discursos.

Figura 5 – Eixos de Língua Portuguesa nos PCNs



Fonte: BRASIL. MEC (1998, p. 34).

Vale destacar que o documento (1998) em questão considera negativa “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão (Brasil, MEC, 1998, p. 18). Nesse sentido, é inegável que os PCNs representaram um avanço significativo no que se refere não só à adoção de uma concepção de linguagem interativa, mas também ao espaço que destina à oralidade. O documento apresenta alguns exemplares de gêneros orais tanto para a prática de leitura como para a de produção, o que possibilita ao professor demonstrar que, num contínuo tipológico, podemos ter gêneros orais e escritos muito parecidos e outros muito diferentes. Conforme Marcuschi (1999), “ressalta-se a posição enfática e explícita defendida corretamente nos PCN de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares” (Marcuschi, 1999, p. 119).

Didaticamente, os PCNs (1998) alertam para a importância de se trabalhar não só os aspectos linguísticos relacionados aos gêneros orais, como também os não linguísticos. Ademais, o documento aborda questões relativas à variação linguística e alerta para a importância do combate ao preconceito linguístico, afirmando que se expressar bem é se expressar adequadamente ao contexto.

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (Brasil, MEC, 1998, p. 48)

Ainda que o conjunto de orientações seja um marco no trabalho com a oralidade, inclusive servindo de base a documentos posteriores, é necessário observar algumas lacunas no material, bem como alguns obstáculos que dificultam a implementação da teoria na prática.

Primeiramente, os modelos de gêneros orais apontados no documento, tanto para práticas de produção como de escuta e leitura, são bem limitados e as orientações de trabalho relativas à oralidade, se comparadas às de escrita, são bem reduzidas e superficiais, como é possível perceber por meio dos quadros abaixo:

Quadro 3 – Produção de textos escritos

- **redação de textos considerando suas condições de produção:**
 - * finalidade;
 - * especificidade do gênero;
 - * lugares preferenciais de circulação;
 - * interlocutor eleito;
- **utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:**
 - * estabelecimento de tema;
 - * levantamento de idéias e dados;
 - * planejamento;
 - * rascunho;
 - * revisão (com intervenção do professor);
 - * versão final;
- **utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:**
 - * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;

- * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- * de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
- utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:
 - * título e subtítulo;
 - * paragrafação;
 - * periodização;
 - * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);
 - * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
- utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):
 - * fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
 - * divisão em colunas;
 - * caixa de texto;
 - * marcadores de enumeração;
- utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Fonte: Brasil. MEC (1998, p. 58).

Quadro 4 – Produção de textos orais

- **planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;**
- **seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;**
- **emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;**
- **ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.**

Fonte: Brasil. MEC (1998, p. 58).

Como podemos observar, por meio dos quadros acima, as orientações relacionadas à produção de textos escritos é muito superior àquelas voltadas aos textos orais. Isso representa um grande problema, uma vez que, tendo grande parte dos professores poucas diretrizes sobre a oralidade, por lacunas na formação inicial e continuada, além de, comumente, enfrentarem dificuldades de recursos em sala de aula e lidarem com a escassez de modelos exemplares de

gêneros desta modalidade, possivelmente irão optar pelo trabalho com a escrita, com a qual já estão familiarizados.

Outrossim, a falta de dedicação a temas centrais, tendo em vista o excesso de conteúdos sugeridos para serem abordados em sala de aula, também representa ponto negativo na obra, assim como a utilização de algumas definições contraditórias, imprecisas e vagas. Como aponta Marcuschi (1999), tais falhas podem ser observadas nos trechos abaixo retirados do documento em análise:

Trecho 1: Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (Brasil. MEC, 1998, p. 47)

Trecho 2: 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. MEC, 1998, p. 68)

Trecho 3: 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 (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (Brasil. MEC, 1998, p. 67)

No trecho 1, é possível observar dois problemas, a imprecisão da expressão “textos escritos mais complexos” e a negação da noção de contínuo tipológico ao afirmar que os “textos escritos mais complexos” estão mais afastados da oralidade. No fragmento 2, temos um conceito, “escuta orientada”, que deveria receber uma definição, tendo em vista a carência de teoria de muitos professores em relação ao tema. No fragmento 3, alguns dos gêneros citados, como a entrevista, apresentam uma preparação escrita e dependendo da forma como forem abordados não constituirão uma prática real de trabalho com a oralidade, mas sim uma atividade de oralização. Isso posto, caberia no documento a diferenciação entre oralidade e oralização para elucidação da abordagem docente.

Partindo para um obstáculo mais abrangente, é necessário notar que, embora os PCNs tenham sido marca introdutória da língua oral em documentos destinados à educação, muitos professores não possuíam capacitação para abordar efetivamente a oralidade em sala de aula. Graduados em uma época na qual os currículos enfatizavam o ensino da Gramática Normativa, sem englobar as contribuições que, hoje, a Linguística traz sobre o assunto em questão, os

educadores foram orientados a repassar saberes que, muitas vezes, eles mesmos não dominavam concretamente.

Vale destacar também que, apesar de alguns cursos de capacitação sobre o trabalho com a linguagem oral terem sido oferecidos pelos setores públicos, havia, normalmente, pouca divulgação desses e algumas restrições para a participação nesses espaços.

Apesar da evolução teórica, podemos afirmar que as referências a respeito do trabalho com a oralidade ainda são pequenas, se comparadas às escritas, e que as condições profissionais e os recursos estruturais normalmente oferecidos aos profissionais de educação dificultam ainda mais a transformação de um cenário escolar que visualiza a escrita como principal ferramenta de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Bueno (2009) aponta que, ao realizar uma pesquisa com um grupo de professores e coordenadores de um curso de extensão da PUC-SP, obteve as seguintes informações em relação aos motivos que levam os professores a não trabalharem com os gêneros orais:

Quadro 5 – Razões que impedem o trabalho com gêneros orais e suas quantidades

Razões	Quantidades de aparição em todos os questionários
Poucas Informações teóricas ou metodológicas sobre o trabalho com gêneros orais	14
Falta de vontade dos professores em assumirem o trabalho com esses gêneros	4
Privilégio da escrita sobre o oral na cultura brasileira	4
Falta de políticas educacionais e editoriais para efetivar o ensino desse gênero	4
Existência de conteúdos mais importantes a serem cumpridos	2
Falta de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação	1

Fonte: Bueno (2009, p. 8).

Os dados acima foram colhidos há mais de uma década, no entanto, o contato com colegas docentes, tanto no ambiente de trabalho quanto em outros espaços, como o Profletras, permite-nos observar que pouco mudou nesse tempo. Muitos professores ainda comentam sobre

a falta de acesso ou desconhecimento de materiais sobre o trabalho com o oral autônomo, o que leva a continuar priorizando a abordagem dos gêneros escritos.

Logo, tendo em vista as dificuldades dos professores para trabalhar com a linguagem oral, afirmamos que os PCNs deveriam ter apresentado abordagens mais claras, explicitando no que consistiria efetivamente o trabalho com a oralidade e sugerindo materiais a serem utilizados em sala de aula bem como referências teóricas que fundamentassem as práticas docentes.

A fim de salientar que a prática com a oralidade pouco evoluiu e que as orientações apresentadas nos PCNs em relação à língua oral são basicamente as mesmas atualmente, passemos a análise do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, estado no qual se encontra a escola participante desta pesquisa.

O CBC começou a ser elaborado nos anos de 1997 e 1998 com o objetivo principal de reformular os currículos dos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual, como parte de um processo que visava atribuir características novas à Educação Básica. Com as mesmas metas presentes nos PCNs, o CBC só foi implementado em 06 de abril de 2005. Situando a Língua Portuguesa como constitutiva da área denominada Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o documento propõe um ensino voltado para a compreensão e para o uso das diferentes linguagens assim como para a formação de leitores e produtores de textos atuantes no que diz respeito ao manejo dos discursos. Assim, sugere-se que:

Ao final do Ciclo Complementar, os alunos deverão avançar nos processos de escrita, com o domínio da ortografia e da textualidade, e na leitura na interpretação e compreensão dos textos. Deverão, assim, ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto, realizar inferências e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical, para serem compreendidos e para compreender os discursos que produzem e os discursos que circulam na sociedade, como experiência e lugar de identidade e de cidadania. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005, p. 23)

Cabe aqui destacar que, no fragmento acima citado, aponta-se que os estudantes, ao encerrarem o Ciclo Complementar, devem “avançar nos processos de escrita”. Logo, podemos afirmar que, ainda que referencie o trabalho com a oralidade, o documento foca na escrita, como se esta fosse suficiente para o desenvolvimento pleno do discente.

Com relação à estrutura, no CBC, os conteúdos estão organizados em três eixos, Compreensão e Produção de Textos, Linguagem e Língua, A Literatura e outras Manifestações Culturais, e apresentam uma gradação por ano de escolaridade em cada ciclo. Ademais, o

documento, com base nos PCNs, chama atenção para o fato de oralidade e escrita não serem sistemas linguísticos dicotômicos.

[...] a língua oral e a língua escrita não são compartimentos estanques, mas que formam um contínuo. Uma interfere na outra, em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias. Daí a necessidade de levar o aluno a ter contato com outras gramáticas, além daquela da língua-padrão. (Secretaria de Estado de Educação de Estado de Minas Gerais, 2005, p. 15)

É possível observar, por meio de uma análise crítica do trecho citado, que, ainda que implicitamente, os gêneros orais são relacionados à informalidade, o que sabemos ser um erro, pois há vários exemplares de gêneros orais que, por uma questão de adequabilidade, precisam seguir as regras da gramática normativa, como, por exemplo, as palestras e os seminários.

Ainda que o CBC não apresente grandes avanços em relação à abordagem da oralidade, quando comparado aos PCNs, há um ponto que precisa ser destacado: o avanço no sistema de apoio ao professor. Para assegurar a implantação bem sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao docente, que incluía cursos de capacitação e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). Neste encontrava-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um banco de itens. Acreditamos que esse suporte maior tenha ocorrido pelo CBC ter caráter de currículo, de norma a ser seguida, enquanto os PCNs representavam apenas parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa

Cabe salientar que, ainda que novas ferramentas de informação tenham sido disponibilizadas aos professores, a prática docente de abordagem aos gêneros orais praticamente não teve alteração, como aponta pesquisa feita por Magalhães e Lacerda (2019). Essa foi realizada durante um curso de extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2017, para docentes da educação básica e tinha como objetivo: “(...) compreender as concepções de ensino de oralidade de professores da escola básica, refletindo também sobre os desafios e as possibilidades reais de trabalho com o oral em diferentes disciplinas do ensino fundamental e médio” (Magalhães; Lacerda, 2019, p. 2).

Segundo a análise, com relação à concepção de oralidade, as pesquisadoras obtiveram os dados apresentados no quadro 5 e a respeito das dificuldades encontradas para desenvolver trabalhos com a oralidade, os dados do quadro 6.

Quadro 6 – Concepções de oralidade

Falar livremente	42%
Interagir pelos gêneros orais	25%
A oralidade tem menos valor que a escrita	10,7%
Oralidade=informalidade e escrita=formalidade	7,1%
Não trabalha diretamente com oralidade; outras respostas	15,2%

Fonte: Magalhães; Lacerda (2019, p. 12).

Quadro 7 – Dificuldades encontradas para desenvolver trabalhos com a oralidade

Falta de conhecimento e de formação	35,7%
O currículo impede (pouco tempo para todos os conteúdos)	25%
Falta de aceitação da escola e pais	14,2%
Falta de vontade do professor, falta de planejamento	10,7%
Cultura do silêncio; currículo centrado na escrita	10,7%
Indisciplina e agitação (todos os alunos falam ao mesmo tempo)	10,7%

Fonte: Magalhães; Lacerda (2019, p. 13).

Os quadros acima explicitam que a maioria dos professores que participaram da pesquisa, e que refletem o pensamento de muitos docentes de língua portuguesa, abordam práticas de oralização como se fossem de oralidade. Além disso, parcela significativa desses ainda mantem a velha visão dicotômica entre fala e escrita. A principal causa dessas distorções está no início do quadro 13, ou seja, a falta de conhecimento significativo a respeito da língua oral, fruto de uma formação baseada em moldes tradicionais e da falta de capacitação continuada.

Ainda em relação ao CBC, este passou por uma reformulação em 2018, a fim de se adequar ao conjunto de aprendizagens essenciais proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Essa foi criada numa tentativa de suprir os espaços

ou as falhas de orientações e normas anteriores⁵ e, não podemos deixar de mencionar que, assim como outros documentos voltados à área educacional, tem um caráter político e, conseqüentemente, ideológico, uma vez que legitima determinados saberes em detrimento de outros.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que atende as três etapas do ensino básico - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e estrutura-se em cinco áreas de conhecimento⁶, sendo uma delas o campo da Linguagem no qual insere-se a Língua Portuguesa. Os conteúdos desta estão organizados em quatro eixos: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise Linguística/semiótica.

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os PCNs, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assume-se, então, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a concepção de língua como um instrumento social, a perspectiva de que textos e gêneros textuais precisam ser o centro das aulas de Língua Portuguesa e ainda o entendimento de que o professor deve abordar a língua em uso e não de forma descontextualizada.

Especificamente em relação à oralidade, observamos que o documento atual apresenta aproximadamente 30 objetos de conhecimento e 49 habilidades, distribuídas nos nove anos do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidas junto aos alunos, tendo em vista as 10 competências específicas de Língua Portuguesa, além das 6 competências específicas de Linguagens. Sendo assim, podemos dizer que a BNCC amplia e aprofunda a abordagem da linguagem oral em diferentes âmbitos de uso explicitando o que deve ser trabalhado a cada ano, em relação à modalidade em questão, de acordo com as práticas dos diferentes campos de atuação⁷, como pode ser observado abaixo:

Quadro 8 – Habilidades orais a serem desenvolvidas, no 8º ano, de acordo com o campo jornalístico-midiático

⁵ São documentos oficiais que embasam a BNCC: a Constituição Federal (CF/ 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/ 1996), a Carta Magna de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/ 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998).

⁶ As áreas do conhecimento presentes na BNCC são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

⁷ Os campos de atuação presentes na BNCC são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Ainda que, como mencionado anteriormente, o trabalho com a língua oral ganhe mais destaque na BNCC, uma vez que se enfatiza, por exemplo, a importância da análise dos elementos extralinguísticos envolvidos nas práticas de oralidade, podemos dizer que ainda estamos muito distantes de um cenário ideal na abordagem dessa modalidade linguística.

Primeiramente, é possível observar que o tom prescritivo do documento, facilmente perceptível por meio dos quadros acima, inviabiliza a noção de currículos como instrumentos de coletividade, indo, assim, de encontro à concepção de Freire (2005). Além disso, fere os pressupostos da educação libertadora, uma vez que desconsidera a autonomia do professor e a criticidade dos estudantes.

Ademais, ainda que o documento apresente gêneros orais mais tradicionais, como o seminário e o debate, e também aqueles ainda pouco utilizados na escola, como o vlog e o podcast, podemos afirmar que mais exemplares poderiam ser sugeridos, como, por exemplo, os apontados por Dolz e Schneuwly (2004): “exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 175), dentre outros.

Outrossim, há na BNCC a orientação para que os professores despertem nos alunos a reflexão sobre a adequação da linguagem às várias situações, como proposto no trecho “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose” (Brasil, 2018, p. 75). No entanto, o documento não explicita, nos objetos de conhecimento, os gêneros orais recomendáveis para o desenvolvimento das diferentes habilidades mencionadas. Assim, como os gêneros são a base para a orientação

discursiva, notamos que são apontadas as aptidões que precisam ser desenvolvidas nos discentes, no entanto não são apresentados os modos de fazê-lo.

Ainda sobre a modalidade oral, a obra sugere, além do trabalho com a oralidade, o desenvolvimento de atividades de oralização⁸ de textos, como nas habilidades seguintes:

Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesing [...] e avaliação de textos orais, áudio e/ ou vídeo [...]” (Brasil, 2018, p. 143); “Ler em voz alta textos literários diversos [...] bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão [...]” (Brasil, 2018, p. 159)

Contudo, em nenhum momento há a diferenciação dessas práticas, o que pode levar o docente a cometer falhas no processo de ensino/aprendizagem. Como as teorias relacionadas a esse assunto ainda são limitadas e muitos professores possuem defasagem nessa área, não explicitar conceitos chave, como os mencionados acima, constituem uma grande falha.

A Base Nacional Comum Curricular também orienta que os docentes preparem os alunos para o planejamento dos gêneros orais, como aponta o trecho “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (Brasil, 2018, p. 79). Ademais, chama atenção para a prática de escuta ativa:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. (Brasil, 2018, p. 77)

Entretanto, como mencionado anteriormente, por conta de uma formação defasada, de crenças enraizadas e/ou de falta de capacitação, muitos docentes não sabem como abordar a oralidade em sala de aula e, muitas vezes, desconhecem formas de desenvolvimento de escuta ativa, mantendo, assim, a distância entre teoria e prática.

Embora já tenha sido discutida na subseção 2.1.1, vale aqui pontuar a problemática relacionada à noção de competência adotada na BNCC. Segundo o próprio documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8)

⁸ São atividades de oralização, conforme apontam Magalhães e Callian (2021), “(...) ler em voz alta, conversar com colegas, perguntar ao professor, etc.” (Magalhães; Callian, 2021, p.5).

Como podemos perceber, essa noção de competência relaciona-se à preparação dos indivíduos para a ação de fazer, de “resolver demandas da vida cotidiana” e ignora a formação e o pleno desenvolvimento deles. Ao afirmar que competência é a “mobilização de conhecimentos” do sujeito, fica implícito que é algo inato ao indivíduo, que deve ser apenas acionado, e não construído. Outrossim, além de desconsiderar o caráter processual do ensino e a possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento a partir de um trabalho adequado, consideramos haver certa incoerência entre tal noção e a proposta funcionalista adotada pela BNCC em relação ao ensino de língua materna. Ademais, divergindo da orientação de proporcionar uma formação humana integral, o que o documento acaba propondo, ao visar as competências é a mera preparação dos sujeitos para operar em sua vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho, indo de encontro àquilo que consideramos realmente importante, ou seja, a formação de sujeitos críticos, capazes de construir coletivamente suas capacidades linguísticas e seus saberes para utilizá-los nas mais diversas situações.

Isso posto, tendo em mente que a BNCC é fruto de ideias defendidas por um grupo seleto de governantes e empresários, que foi criada num momento político-econômico extremamente conturbado no Brasil e que obviamente reflete ideologias relacionadas às relações de poder na sociedade, precisamos nos questionar se o verdadeiro objetivo das normas propostas não é fazer com que os estudantes apenas se adaptem à estrutura social vigente, sem refletir sobre ela e, principalmente, sem tentar modificá-la. Como apontam Souza, Giorgi e Almeida (2018), a política curricular brasileira:

[...] favorece uma visão neoliberal, neoconservadora e centralizadora, construindo a educação pública como espaço cada vez mais aberto para a atuação da iniciativa privada e, por outro lado, promovendo a dissolução de articulações em defesa da formação humana crítica. (Souza; Giorgi; Almeida, 2018, p. 104)

Mais especificamente em relação às competências destinadas aos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza a necessidade de se considerar a diversidade de práticas sociais que envolvam a linguagem oral, observando a adequação desta aos objetivos comunicacionais, aos contextos de produção e aos receptores. Entretanto, como apontam Jacob, Diolina e Bueno (2018), as habilidades apresentadas para o desenvolvimento desse objetivo são insuficientes, uma vez que, apesar de serem citados alguns gêneros orais, praticamente nenhum deles ocupa a posição de objeto de ensino; além disso, por não considerar os meios possíveis para a realização da discursividade oral, o documento generaliza as características da oralidade,

desrespeitando a reflexão a respeito da situação comunicativa e, conseqüentemente, a adequação dos discursos falados. Como destacam as mesmas autoras:

Pelo que nos é apresentado nessa versão da BNCC, parece não haver espaços para o desenvolvimento da voz do aluno, dado que as possibilidades de ação pela fala são restritas. Não são dadas condições para que ele circule em diferentes situações [...] (Jacob; Diolina; Bueno, 2018, p. 101)

Concluimos, destacando que, apesar de documentos oficiais enfatizarem a importância do trabalho com a oralidade no ambiente educacional, a efetividade dessa ação ainda está distante do ideal. Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, por meio de conversas espontâneas, leitura em voz alta e correção de atividades, o que se percebe é que essa modalidade da língua, muitas vezes, não é ensinada, de forma sistematizada, uma vez que não é abordada como um objeto de ensino autônomo. Isso pode ser comprovado pelos resultados obtidos por Galvão e Azevedo (2015) em investigação feita, por meio de entrevistas, com professores da Educação Básica. Através das respostas dos docentes, as pesquisadoras puderam observar que, apesar dos entrevistados afirmarem que desenvolviam atividades com os gêneros próprios da oralidade, como debates e entrevistas, muitas vezes não havia realmente a sistematização dos aspectos orais inerentes aos textos utilizados. Segundo as autoras:

[...] promover debates, seminários, relatos, entrevistas, momentos de contação de histórias e rodas de conversas, dentre outros, sem a devida sistematização e planejamento não se caracteriza como uma ação didática satisfatória para a realização de atividades com o texto oral. (Galvão; Azevedo, 2015, p. 264)

Além da necessidade de um trabalho planejado e sistematizado, para que as propostas teóricas atinjam efetivamente a prática, é essencial, conforme Haller, Dolz e Schneuwly (2011), “(...) conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (Haller; Dolz; Schneuwly, 2011, p. 140). Assim, faz-se necessário tomar os gêneros textuais orais como instrumentos de ensino. No entanto, tendo em vista o papel da escola de instruir os estudantes, partindo de conhecimentos que eles já dominam, é fundamental que foquemos em gêneros da comunicação pública formal, para que, assim, eles consigam ultrapassar as formas de produção oral cotidianas e passem a dominar estruturas mais institucionais, reguladas por restrições exteriores. Isso posto, os mesmos linguistas (2011) apontam que “essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (Haller; Dolz; Schneuwly, 2011, p. 147).

Ademais, para que o ensino da oralidade se cumpra efetivamente é imprescindível que fatores mais amplos também sejam levados em conta. Assim, as salas de aulas precisam ser equipadas adequadamente com ferramentas que possibilitem o trabalho docente, a elaboração de materiais didáticos precisa ocorrer de acordo com as propostas de ensino da língua oral e cursos de capacitação precisam ser ofertados para que os professores possam acompanhar as mudanças de perspectiva em relação ao ensino de linguagem. É preciso que todos os envolvidos no sistema educacional tenham consciência de que os estudantes carecem de um desenvolvimento pleno para a atuação cidadã e isso não ocorrerá se o aprendizado da modalidade falada lhes for negado. Tal como aponta Miranda (2005):

[...] originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional [...] (Miranda, 2005, p. 8)

Logo, visando a transformação do cenário apontado por Miranda no fragmento acima, destacamos que, apesar dos aspectos negativos mencionados, a BNCC deve ser valorizada, pois permite, por exemplo, que docentes formados há mais tempo, e que não frequentam cursos de formação continuada, possam desenvolver sua prática tendo como base orientações que partem de valiosas teorias atuais. Ademais, é preciso ter em mente que nenhum documento oficial trará todas as respostas que precisamos e que isso não é ruim, uma vez que nos possibilita ter mais autonomia para refletir sobre o quê, por que e como ensinar.

Concluimos com uma reflexão essencial a todos os sujeitos, mas principalmente àqueles envolvidos na área da educação. A era da modernidade, intensamente tecnológica, consumista e individualista, mergulhou o ser humano no silêncio: não há fala, nem audição. Num cenário assustador como esse em que as pessoas optam cada vez mais por construir mundos fechados em que a interação perde espaço para ações particulares, é dever da escola e de seus membros lutar a favor do diálogo e da escuta, assunto da próxima seção, uma vez que, com o enfraquecimento dessas ações, passaremos cada vez mais a assistir passivamente a atrocidades causadas pela mediatização, massificação e globalização de nossas mentes, como analisado por Oliveira (2008).

2.4 A importância do ouvir no trabalho com a oralidade

Tendo em vista que o projeto de ensino que fundamenta esta pesquisa se concentra na modalidade oral, faz-se essencial refletirmos sobre a importância da escuta ativa⁹, pois, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta, a escuta é um objeto de conhecimento que precisa ser trabalhado concomitantemente às práticas de oralidade.

Apesar das habilidades do ouvir terem grande importância ao desenvolvimento humano, é perceptível que, muitas vezes, essas são ignoradas em diferentes espaços sociais, inclusive no escolar. Conforme Moura e Giannella (2016), tendo como base Fiumara (1990), a cultura ocidental estimula o falar, mas não o escutar o que, conseqüentemente, dificulta os diálogos. Cabe destacar que o estímulo à fala, mencionado anteriormente, na maioria das vezes, vem desvinculado de ações reflexivas, ou seja, o falar muitas vezes incentivado é aquele que, constantemente, ignora importantes questionamentos, como: o que falar? Em que momento? Como? Para quem? Com qual objetivo? dentre outros. Como aponta Miranda (2006):

A falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e linguísticos de oralidade vigentes quanto a que vimos desenvolvendo em torno da questão do domínio dos gêneros da escrita em nossa sociedade.

Logo, se ainda hoje passamos por uma crise da oralidade também vivenciamos o colapso das práticas de escuta. Isso posto, promover o diálogo em sala de aula é colaborar com a redução dos problemas que assolam as interações humanas. Se dialogar envolve se relacionar com o outro, a escuta tem papel fundamental nessa ação, uma vez que é um ato social, contextual e dialógico, não sendo, portanto, individual, nem meramente psicológico, pois os significados atribuídos aos enunciados, assim como a recepção da mensagem e a resposta que será gerada posteriormente estão relacionados intrinsecamente com a cultura e o contexto social dos envolvidos (Adelmann, 2012 *apud* Moura; Giannella, 2016). Referimo-nos aqui a uma escuta ativa, que exige observação atenta ao outro e abertura reflexiva a novos posicionamentos, ou seja, uma escuta que busca compreender o que está por trás do que é falado, para além da aparência, que seja o princípio de um diálogo e funcione como revisão das próprias certezas, uma chance de enxergar outras possibilidades e modos de ser das coisas (Moura; Giannella, 2016).

⁹ O termo “escuta ativa” está associado à psicoterapia e à psicologia com base em Rogers (1997), a mesma referência utilizada por Barbier (2008) com a chamada “escuta sensível”. Trata-se de escutar o outro para compreender o que está a dizer, evitando o quanto possível avaliar ou julgar. Para Rogers, é necessário abrir-se para esse tipo de escuta pois isso enriquece e torna mais sensível quem escuta, assim como promove a transformação do outro, isto é, de quem está sendo escutado (Moura; Giannella, 2016).

Logo, ainda que o foco do projeto de ensino base desta pesquisa seja a oralidade, atividades de estímulo a práticas de escuta são essenciais ao desenvolvimento das capacidades linguísticas visadas. Assim, ao longo da Sequência Didática, método de organização das atividades que foram aplicadas em sala de aula, o processo de avaliação foi contínuo e não levou em conta somente a participação direta dos estudantes nos diálogos argumentativos que foram propostos, mas também as práticas de escuta ativa, a tomada de notas, as reflexões nas atividades em grupo, dentre outras ações, a fim de realizar uma análise coletiva, da turma, e não de cada estudante separadamente, para verificar quais saberes foram ou não consolidados. Vale destacar também que os próprios discentes puderam realizar autoavaliações contínuas por meio de fichas que lhes foram entregues no início do projeto e que serviu como fonte, para a apreciação final, de toda a trajetória percorrida.

É importante destacar que os estudantes foram instruídos quanto a algumas ações importantes, como descrito abaixo, a serem adotadas a fim de praticarem uma escuta ativa constantemente.

- adotar uma postura social adequada ao ouvir (princípios de cortesia e elegância social);
 - concentrar-se;
 - discernir o que ouve, inclusive a partir das fontes;
 - conhecer o vocabulário que se ouve;
 - conhecer o tema que se ouve e/ou o tema após ouvir;
 - ter paciência;
 - memorizar;
 - reproduzir fielmente e com diferentes recursos aquilo que se ouviu;
 - compreender o que se ouve;
 - interpretar o que se ouve, inclusive com a percepção das implicações e pressuposições do que se ouve;
 - dialogar;
 - assimilar críticas e/ou posturas discordantes em relação à posição pessoal;
 - apreciar diferentes materiais de audição, como falas, poesias, músicas diversas etc;
 - integrar o ouvir com o falar, o ler com o escrever.
- (Ferrarezi Jr., 2014, p. 68)

Estamos cientes que o ensinar a ouvir não é um trabalho fácil, ao contrário exige sistematização, desenvolvimento contínuo e o uso de tecnologias variadas. Contudo, acreditamos que este trabalho se constitui como parte de um projeto de educação que visa a formação de sujeitos não manipuláveis por saberem se expressar e ouvir conscientemente.

Isso posto, observamos que como a oralidade precisa se tornar objeto de ensino autônomo, a escuta atenta precisa ser ensinada, praticada e estimulada no ambiente escolar, ou se não, como aponta Ferrarezi Jr. (2014), “continuaremos reclamando que a moça do *telemarketing* não entendeu o que a gente queria, nem o gerente do banco, nem o médico, nem

o professor, nem o político, nem o policial de plantão, nem o advogado da família, nem nosso cônjuge, nem nosso filho...”.

Enfatizada a importância da escuta ativa, passaremos, na próxima seção, à reflexão sobre uma operação linguística que, de tão essencial ao ser humano, parece ser uma prática intuitiva, mas que, na verdade, precisa de grande atenção nas aulas de Língua Portuguesa, a argumentação.

2.5 O texto argumentativo: uma ferramenta linguística, social e política

Como apontado anteriormente, nós, professores, precisamos buscar práticas educativas pautadas no desejo de contribuir para que o aluno, especialmente aquele que procede de um meio social em que a linguagem pode ser mais um fator de inferiorização, consiga escolher a variedade linguística adequada a cada situação e, ao assumir a palavra, possa defender seu posicionamento. Logo, precisamos estimular os estudantes a criarem estratégias para persuadir seus interlocutores em diferentes contextos sociais, pois, assim, estaremos contribuindo com a criação de espaços educacionais que promovam uma real formação cidadã.

Segundo Fiorin (2022), desde que o ser humano passou a viver em sociedade e conscientizou-se de que nem tudo poderia ser resolvido utilizando-se da força, a palavra tornou-se ferramenta de persuasão. Como, conforme Bakhtin (1992), o dialogismo é inerente a todo enunciado, uma vez que as palavras dialogam com as outras e constituem-se de outras, e o locutor está sempre procurando ser aceito, é inegável que todo discurso é argumentativo.

Se nossa sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação (Fiorin, 2022).

Nessa mesma linha de raciocínio, Koch (2011) diz que a “intencionalidade” e a “argumentatividade” são intrínsecas à linguagem e, por meio do discurso, o locutor tenta influenciar o comportamento do receptor para que compartilhe das suas opiniões.

Historicamente, a argumentação sempre esteve presente na comunicação verbal, no entanto seu exame sistemático atingiu o apogeu com as contribuições de Aristóteles, discípulo de Platão, que iniciou um campo de análise denominado Retórica, cujo objetivo era o aprimoramento da persuasão visando um discurso eficaz. A retórica é, sem dúvida, a disciplina que, na história do Ocidente, deu início aos estudos do discurso. Conforme Fiorin (2022), “tira ela seu nome do grego *rhéseis*, que quer dizer “ação de falar”, donde “discurso”. *Rhetoriké* é a

arte oratória, de convencer pelo discurso. A emergência da primeira disciplina discursiva traz consigo a consciência da heterogeneidade discursiva” (Fiorin, 2022, p. 24).

É possível dizer que a Retórica está intrinsecamente ligada à criação da democracia, já que surge da necessidade dos cidadãos se expressarem em público nas cidades gregas organizadas democraticamente. Para participarem de julgamentos comunitários, os indivíduos precisavam dominar estratégias de convencimento e, para isso recorriam, muitas vezes, aos princípios dessa arte.

Todavia, vale destacar que antes de Aristóteles já existiam pessoas que atuavam como mestres da eloquência, os chamados sofistas, que ofereciam a quem os pagasse o poder da oratória, a habilidade com as palavras, o domínio de um belo discurso. No entanto, há divergências entre a retórica aristotélica e a sofista. Enquanto esta apresentava estratégias para sensibilizar e encantar a plateia, focava apenas no discurso judiciário e se pautava na verossimilhança e na aceitabilidade; aquela seguia a premissa platônica da verdade, de conformidade com a realidade, trabalhava técnicas racionais para persuadir o auditório e se voltava a uma teoria dos gêneros que englobava os discursos do judiciário, do deliberativo e do epidíctico¹⁰. Segundo Menezes (2001):

Aristóteles desenvolveu um duro combate contra a sofística. Ele dizia que a Arte Oratória dessa era uma arte da enganação. Em primeiro lugar, porque ela tinha colocado o conhecimento do objeto em segundo plano. A sua prioridade era o estudo das evidências exteriores à arte que poderiam ser úteis para promover e amplificar a emoção do auditório. (Menezes, 2001, p. 183)

Seguindo a concepção de Aristóteles, a criação do discurso deveria passar por quatro fases: a da invenção, na qual o orador lista seus argumentos e meios de persuasão de acordo com o gênero a que pertença o discurso; a da disposição, que consiste na organização de sua exposição; a da elocução, em que se trabalha o estilo da declaração e a da ação, ou seja, da pronúncia da fala. Tais preceitos se tornaram essenciais na educação greco-romana e também ao longo de toda a Idade Média.

Contudo, a situação começa a mudar a partir do século XIX, quando a retórica deixa de fazer parte dos currículos escolares por não se encaixar nos paradigmas de duas correntes de pensamento que passaram a se impor socialmente e artisticamente, o Romantismo e o

¹⁰ Segundo Souza (2015), “No gênero deliberativo, a função do orador é aconselhar e dissuadir os ouvintes acerca de vários assuntos ligados anvida política, o tempo desse tipo de discurso é o futuro. (...) No discurso judicial, a função do orador é acusar ou defender, o tempo corresponde ao passado. (...) No gênero epidíctico, o orador deve louvar ou censurar certos eventos que correspondam ao tempo presente (...) embora muitas vezes recorram a fatos passados ou evocam o futuro para isso (...)” (Souza, 2015, p. 43).

Positivismo cientificista. Enquanto este passa a criticar a linguagem retórica pelos seus elementos valorativos e emotivos, aquele critica a falta de espontaneidade da linguagem aristotélica. No entanto, mesmo formalmente longe dos ambientes educacionais, a retórica continuou sendo abordada em outras disciplinas, como a literatura.

No século XX, os estudos voltados à argumentação ganham força novamente e novas linhas de pesquisa sobre o assunto surgem em áreas como a Pragmática, a Psicologia, a Linguística e a Análise do Discurso. Neste momento, o nome de Perelman, filósofo polonês, ganha destaque por meio de sua Teoria da Argumentação ou Nova Retórica. Menezes (2001) define:

A Nova Retórica ou Teoria da Argumentação, de Perelman, consiste na retomada do estudo da argumentação, a partir da “Arte Retórica”, de Aristóteles. É possível percebê-la como uma perspectiva engajada, em que a argumentação é vista como um fenômeno da linguagem relacionado à participação social e política em questões do interesse público (...) (Menezes, 2001, p. 185)

Perelman (2005) trabalha com a distinção entre demonstração e argumentação. Enquanto a primeira é tida como uma atividade do raciocínio que se assemelha a um cálculo e objetiva provar a verdade de uma conclusão com base na veracidade de seus princípios; a segunda vincula-se ao ato de persuasão e convencimento para provocar uma determinada ação, reproduzindo a ideia de Aristóteles em *Arte Retórica*. Ademais, o filósofo polonês aproxima-se de seu antecessor quando também chama atenção para a relação existente entre os envolvidos no ato comunicativo, enquanto o auditório analisa a credibilidade do orador, este elabora uma imagem do auditório antes de se dirigir a ele. Além disso, também é fator comum entre os estudiosos, a manutenção da concepção de gêneros discursivos, sendo que Perelman trabalha com mais efetividade o discurso epidíctico por acreditar que este tem um papel pedagógico importante.

No campo da Linguística, na década de 80, dois pesquisadores deram início aos estudos sobre a argumentação: Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. Eles trouxeram estudos inovadores pautados na semântica, diferenciando-se do que se vinha observando até então. Tais autores deram origem à Argumentação na Língua, corrente de estudo que defendia que a argumentação se dava no próprio plano linguístico, por meio do encadeamento das palavras e dos enunciados, e que, assim, a conclusão de determinada afirmação proferida já poderia ser antevista. Sobre isso, comenta Fiorin (2022):

Ora, se todo enunciado orienta para determinada conclusão e essa orientação faz parte do sentido, a argumentação é um fato de língua e não de discurso. Por isso, nesse segundo momento, postula-se uma pragmática integrada, ou seja, aquela que é indissociável da semântica. O componente retórico não é algo que se acrescenta ao componente semântico, mas ele faz parte deste componente. (Fiorin, 2022, p. 18)

Então, para Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, herdeiros do estruturalismo saussuriano, argumentar é encadear enunciados que levam a uma determinada conclusão. Portanto, focam no estudo dos conectores, bem como na análise dos *tópoi*¹¹ que estão na base dos encadeamentos.

Também na área da Linguística, contudo com abordagem totalmente diferente de Ducrot e Anscombe, encontra-se o pesquisador Patrick Charaudeau. Este criou a *Teoria Semiolinguística*, uma das vertentes da Análise do Discurso, que foca no uso social da linguagem, levando em conta as variações que esta sofre conforme o tempo e o conteúdo sócio-cultural.

De acordo com a Teoria Semiolinguística, a argumentação é pautada em três elementos: um sujeito argumentante, uma tese e um sujeito alvo. O objetivo do sujeito argumentante é buscar um ideal de verdade, por meio da racionalidade, para explicar fenômenos que não apresentam uma única interpretação e procurar um ideal de persuasão, buscando influenciar o interlocutor por meio de um universo discursivo compartilhado. Para alcançar esses objetivos, o sujeito argumentante precisa desenvolver três atividades cognitivas: problematizar, elucidar e provar:

(...) problematizar, corresponde ao “fazer saber”, não somente aquilo que está em questão, mas também o que é preciso que se pense no momento (...). A segunda atividade cognitiva desempenhada pelo sujeito argumentante consiste em *elucidar*. Isto é, ele procura *fazer* o “outro” *compreender* as razões que explicam o estado do fato asseverado ou as conseqüências possíveis desse sobre acontecimentos futuros (...). A terceira atividade cognitiva, *provar*, relaciona-se a um fazer *crer*, fundado no valor da elucidação. (Menezes, 2001, p. 191-194)

Logo, é possível afirmar que, ao levar em conta a dimensão psicossocial dos sujeitos participantes dos atos de fala, a Semiolinguística dialoga com diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia e a História.

Ainda na linha das correntes de pesquisa realizadas com enfoque sociodiscursivo, temos o ISD, vertente na qual nos apoiamos a fim de sustentar a base teórica desta pesquisa, como

¹¹ *Topoi* é o plural grego de *topos*, noção aristotélica que Ducrot e Anscombe utilizam como “lugar comum argumentativo” (Ducrot, 1989, p. 13). Conforme Bez (2014), “(...) a Teoria dos *Topoi* surgiu da necessidade de explicar o sentido de enunciados que não são evidentes, precisando de contextos específicos para serem compreendidos” (Bez, 2014, p. 18).

explicitado na primeira seção do presente capítulo. Conforme abordado anteriormente, o ISD defende que as ações de linguagem realizam-se por meio de textos que veiculam mensagens organizadas com intuito de produzir um determinado efeito no interlocutor. Vale aqui destacar que na abordagem dos gêneros textuais, Bronckart (1999), apoiado nas concepções de Adam (1990), apresenta as formas de planificação por sequências ou o que também chamou de organização sequencial ou linear do conteúdo temático, parte importante da infraestrutura textual. Essas sequências, segundo o psicólogo suíço (1999), são espécies de modelos abstratos disponíveis para quem produz ou recebe um texto, elas podem ser adaptadas e combinadas de diversas formas na composição de um dado gênero textual. Além das cinco sequências básicas defendidas por Adam (1990), narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa e explicativa, Bronckart (1999) apresenta mais duas, os scripts e as esquematizações. Tais sequências, como aponta o mesmo autor, podem ser combinadas e articuladas dependendo do objetivo pretendido e do interlocutor em questão.

Tendo em vista as limitações da nossa pesquisa, como apontado na Introdução, bem como o gênero textual escolhido como base do nosso trabalho, nos deteremos a apontar de forma bem sintética o conceito de sequência argumentativa. Primeiramente, vale destacar o caráter fundamentalmente dialógico desta e também a abordagem de conteúdos, muitas vezes, controversos e/ou polêmicos. A argumentação implica na existência de uma tese, a respeito de um tema, e de argumentos que servirão como justificativas à ideia defendida, podendo também, o autor, construir contra-argumentos, recurso eficiente que permite comparar e aferir de modo mais democrático um tema sob dois pontos de vistas diferentes. O protótipo da sequência argumentativa, segundo Bronckart (2004), apresenta quatro fases: fase de premissas (tese) em que se propõe uma constatação de partida; fase de apresentação de argumentos; fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa; fase de conclusão (ou de nova tese) que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Segundo o autor, essas fases nem sempre seguem essa ordem e algumas podem inclusive ser descartadas pelos locutores.

Além de tais características, vale destacar que argumentar é agir sobre o outro, uma vez que por meio da linguagem argumentativa não queremos apenas que o receptor receba e compreenda a mensagem, desejamos que ele creia nela e que faça o que nela se propõe. Logo, para persuadir, nem sempre trabalhamos com a lógica, mas também com o que é possível, provável, plausível. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), conquistar a aceitação do auditório supõe um contato intelectual e nem sempre se trata de um ato lógico, mas analógico,

pois, ao argumentar, escolhe-se entre o que é possível afirmar, o que é verossímil e o que é preferível ao auditório para que se atinja o fim desejado pelo orador.

A prática argumentativa não é atividade fácil e, enquanto professoras, percebemos que mesmo a argumentação fazendo parte da comunicação cotidiana dos alunos, eles apresentam dificuldade para organizar um discurso capaz de convencer e obter a adesão de interlocutores, tanto na oralidade quanto na escrita. Como apontam Perelman e Tyteca (2005), “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 19). Assim, precisamos preparar os estudantes para que possam, conforme aponta a BNCC (2018):

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p. 9)

É necessário também levar os estudantes à consciência de que um argumento de forma isolada não garante o sucesso da persuasão, mas sim o todo envolvido num processo de interação, como o contexto, o interlocutor, o objetivo pretendido, as escolhas lexicais, dentre outros aspectos. Sendo assim, é importante refletir antes de construir ou de reproduzir um discurso argumentativo, pois este pode gerar efeitos positivos ou negativos. Segundo Butler (2021), “a linguagem é pensada “principalmente como agência – um ato que tem consequências”: um fazer prolongado, uma performatização com efeitos. Isso é quase uma definição. A linguagem é, afinal, “pensada”, isto é, postulada ou constituída como “agência””. (Butter, 2021, p. 21).

Isso posto, a fim de concluir esta seção, passando à abordagem do gênero Diálogo Argumentativo, é importante enfatizar o que já apontamos anteriormente, nossa concepção de que todo discurso é de certa forma argumentativo, já que, como aponta Bakhtin (1992), esse é sempre uma resposta a outro discurso que o procede ou o sucede, ou seja, faz parte de uma controvérsia, contradizendo ou apoiando um dado posicionamento. Além disso, não podemos nos esquecer de que um discurso carrega em si uma multiplicidade de vozes sociais e históricas e que esse jogo de vozes sempre se dá a partir de intensas relações de poder. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) afirma que:

Uma atitude fecunda com a língua exclui a palavra separada da voz, a palavra da pessoa. Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas,

anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.) inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente. (Bakhtin, 2003, p. 353)

Cabe destacar que, tendo em vista a importância da argumentação, como demonstrado no decorrer desta seção, a subseção 3.4.1, *As diferentes etapas da Sequência Didática*, detalha o projeto implementado em sala de aula e descrito no caderno pedagógico que acompanha esta dissertação, no qual abordamos, por meio de diferentes práticas pedagógicas, estratégias para se construir teses, argumentos e contra-argumentos, além de ferramentas de persuasão, como o uso de argumentos de autoridade e/ou de dados concretos, visando o aprimoramento da capacidade discursiva dos estudantes no que se refere ao tipo textual argumentativo e mais especificamente ao gênero Diálogo Argumentativo.

Então, tendo consciência de que a oralidade, a argumentação e o diálogo representam ferramentas não só linguísticas, mas sociais e políticas, passaremos a abordagem do Diálogo Argumentativo, gênero textual que embasou o projeto pedagógico desenvolvido paralelamente a esta dissertação.

2.5.1 O gênero diálogo argumentativo

Acreditamos, conforme Miranda que, se em sala de aula “faltam atenção e intenções compartilhadas, falta, portanto, linguagem” (Miranda, 2005, p. 172). Na vida cotidiana, da qual poderíamos tirar modelos a serem reproduzidos no ambiente escolar, vivemos uma crise de valores, uma falta de consciência coletiva, uma abstração das responsabilidades sociais. Logo, nossa postura linguística é fruto de nossas condutas e vice versa, como observado por Butler (2021), “quanto mais firmemente estiver estabelecido o vínculo entre o sucesso e o fracasso dos atos, mais fortes serão as razões para afirmar que o discurso não apenas produz uma injúria em si mesmo, transformando-se em uma forma inequívoca de conduta” (Butter, 2021, p. 47).

Isso posto e tendo em vista que “o que acontece nas práticas linguísticas reflete ou espelha o que acontece nas ordens sociais concebidas como externas ao próprio discurso” (Butter, 2021, p. 258), é necessário que tenhamos uma mudança radical não só no que diz respeito à formação linguística dos nossos alunos, mas também em relação aos valores sociais cultivados por todos nós. A fim de reverter o quadro apresentado, linguisticamente, tendo em vista uma perspectiva freiriana de educação, que forma sujeitos autônomos e críticos, bem como a abordagem sociointeracionista da linguagem, que visualiza o texto como principal meio de interação, acreditamos ser essencial o trabalho com a argumentação e com o diálogo em sala de aula. Isso porque enquanto aquela amplia o letramento diante dos gêneros orais, este cria

condições favoráveis para que os alunos se expressem utilizando-se das capacidades de linguagem em situações reais, sendo capaz de agir com eficiência no mundo e de resolver seus conflitos.

Além disso, tais práticas permitem aos estudantes a organização de suas ideias diante de conteúdos de importância social, tornando-se, assim, ferramentas ao professor que deseja formar cidadãos críticos, conscientes e autônomos.

O gênero diálogo argumentativo além de pouco estudado academicamente, como mencionado na Introdução deste trabalho, não é citado nos PCNs e nem na BNCC, no entanto tanto a ação de dialogar quanto a de argumentar são orientadas nos documentos, como podemos observar abaixo, como habilidades importantes a serem desenvolvidas pelos estudantes.

(...) tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (Brasil, 2018, p. 181)

(...) espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (Brasil, 2018, p. 562)

Ainda que tanto o diálogo como a argumentação sejam apontados como práticas importantes, o fato do gênero em estudo e de outros não receberem a devida atenção é negativo. Como exigir dos alunos uma educação linguística se não trabalhamos o gênero de forma sistematizada? Enquanto debates, entrevistas e júris simulados são relativamente frequentes nas aulas de Língua Portuguesa; os gêneros orais que compõem o dia a dia da sala de aula, como roda de conversa, diálogo argumentativo, apresentação oral, etc, são tão naturalizados que, por vezes, não são sistematizados e perdem a sua função comunicativa, sendo, muitas vezes, considerados bate papos que não contribuem para o processo de aprendizagem, a chamada “aula de falação” (Miranda, 2005).

Isso posto, como direcionamento ao professor que deseja trazer para sua sala de aula o maior número de gêneros orais possível, destacamos a importância deste trabalho, que apesar de seus limites, não só contribui com a sistematização de um gênero ainda pouco estudado, mas

também mostra caminhos para se desenvolver capacidades de linguagem relacionadas ao mesmo.

Para a sistematização do Diálogo Argumentativo, recorreremos não só as poucas pesquisas acadêmicas sobre esse, mas também a programas midiáticos, como o “Papo de Segunda” e o “Mini Saia”, ambos da GNT, que o utilizam em sua constituição. Com relação às produções midiáticas, levamos em consideração o fato de que todo gênero textual precisa passar por um processo de didatização¹² para que possa ser empregado no ambiente escolar como um megainstrumento de ensino. Ademais, também nos guiamos por exemplares construídos pelos próprios alunos no decorrer do projeto e por informações apresentadas por outros autores que nos serviram de referência.

Primeiramente, chamamos atenção ao fato de que podemos ter dois ou mais participantes em um diálogo argumentativo. Eles irão dialogar a respeito de temas diversos e normalmente polêmicos, apresentando seus pontos de vista e defendendo-os com justificativas/argumentos. Sendo a argumentação considerada como atividade social, o objetivo de um diálogo argumentativo é promover mudanças e/ou aprofundamentos nas concepções dos integrantes por meio de ideias semelhantes e/ou divergentes que são levantadas em relação a diferentes assuntos. As vozes sociais manifestadas nos diálogos se formam por meio da entrada do outro (interlocutor) no discurso, conforme aponta Miranda (2005):

Pistas contextualizadoras (Gumperz, 1992) vão marcando essas diferentes qualificações e oportunidades de fala. Esses limites não são, contudo, totalmente determinantes; o contexto muda na dinâmica das interações de modo que os participantes podem dizer o “indizível”, contestar o “incontestável” evocando discursos alternativos ou competitivos. (Miranda, 2005, p. 170)

Em sala de aula, o professor não só organiza como também participa dos diálogos, podendo, assim, ampliar suas perspectivas e/ou fortalecer seus posicionamentos a partir das falas dos discentes. Por meio de tópicos apresentados em diferentes textos, objetos de análise, o docente dirige questões aos estudantes a fim de promover a argumentação e as trocas verbais. Logo, por meio destas, os participantes vão construindo seus conhecimentos e revendo suas opiniões.

¹²Para se utilizar os gêneros de forma didática, é necessário que seja planejado um processo de transposição didática, que é um procedimento metodológico relevante para o ensino de gêneros textuais no ambiente escolar, ocorrendo por meio das sequências didáticas. Conforme Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021), quando um gênero é introduzido na sala de aula, passa a ser um gênero escolar, pois decorre de outro contexto comunicativo, ou seja, além de comunicar, passa a ser objeto de ensino e aprendizagem.

É comum o uso de estratégias de polidez positivas, como, por exemplo, um pedido de desculpas quando há sobreposição de falas; o emprego de marcadores conversacionais, evidenciando a prática de escuta ativa e a aplicação de modalizadores, que contribuem com as intenções discursivas dos participantes. Embora hesitações, pausas e digressões possam ser notadas, essas podem prejudicar a persuasão e, conseqüentemente, a construção de um diálogo argumentativo de qualidade, por isso devem ser evitadas.

Leitão (2011) apresenta dois recortes de diálogos argumentativos ocorridos em salas de aula. Ambos aconteceram em turmas de oitavo ano, sendo que o primeiro se deu numa situação antecipadamente planejada para a argumentação, enquanto o segundo surgiu num momento espontâneo, ou seja, não planejado, no qual o professor aproveitou o questionamento de um estudante para colocar em prática o gênero em análise.

Figura 6 – Diálogo Argumentativo 1

1. *Profa.: O que é que vocês acham dessa (aponta) charge?*
2. *Aluna 1: Esses são os primórdios da escravidão... aí esses são os portugueses...*
3. *Aluno 2: Assim... é interessante, porque dá pra gente ver o ponto de vista da charge,*
4. *não só porque é bonitinha, né... mas, assim, dá a visão do início do processo de*
5. *escravização...*
6. *Profa.: Valeu... eu queria fazer só uma observação! no meu ponto de vista, eu acho*
7. *essa charge totalmente escravista, preconceituosa... eu penso que ela serve muito*
8. *mais para denegrir a imagem dos negros do que levantar sua auto-estima como*
9. *povo... (...) então eu penso que essa charge ela carrega aquilo que a gente ainda faz,*
10. *infelizmente; que sorrir da questão...*
11. *Aluno 2: é humor negro!*

Fonte: Leitão, 2011, p. 26.

Figura 7 – Diálogo Argumentativo 2

1. *Profa.: o surgimento de uma civilização no Egito só foi possível graças à existência*
2. *do rio Nilo, por isso dizem que o Egito é uma dádiva do Nilo*
3. *Aluno: só?*
4. *Profa.: Lino, por que discordou?*
5. *Aluno: assim, a frase diz que só foi possível pelo rio Nilo? não, o rio Nilo ajudou, tal,*
6. *mas não só possível por causa dele. Eu acho que...*
7. *Profa.: por quê?*
8. *Aluno: bem, outras populações que não tiveram rio também conseguiram formar*
9. *uma cidade*
10. *Profa.: pera aí, a gente já já vai pra aí*
11. *Aluno: (incompreensível) grande como o Nilo tem. E eles, mesmo assim,*
12. *conseguiram fazer uma grande sociedade (...)*

Fonte: Leitão, 2011, p. 41.

Como observado nos exemplos acima, sendo o professor o sujeito mais experiente no diálogo com os alunos é ele quem vai direcionando as interações sociais e, ao mesmo tempo, também vai participando dessas. De forma oposta, no debate em sala de aula, gênero também argumentativo e que pode ser confundido com o que estamos analisando, o docente não participa da construção do gênero, tendo unicamente a função de intermediar a interação entre os estudantes. Além disso, é muito comum que em um debate haja uma preparação prévia do conteúdo que será utilizado para convencer, persuadir, tentar desqualificar o oponente, tudo isso com base em uma tese que não será alterada mediante o posicionamento antagônico do outro; já no caso do diálogo argumentativo, embora também possa haver uma preparação em relação a determinado tema que pode ser estipulado previamente, subtemas podem ir surgindo de acordo com a interação, que é bastante flexível, o que impossibilita a elaboração antecipada de modelos de comunicação fixos e rígidos. Outrossim, nos debates, o objetivo é que, ao final, um determinado posicionamento prevaleça sobre os outros; enquanto isso, no diálogo argumentativo, as opiniões podem ir se alterando conforme a interação e os argumentos apresentados, ou seja, colaborativamente. Pode-se dizer que há o interesse em conhecer o ponto de vista do outro, uma vez que, sendo mais adequado, pode levar à transformação do meu próprio ponto de vista.

Além disso, se tivermos como contexto físico de produção do diálogo argumentativo a sala de aula, é comum que os integrantes estejam juntos nesse ambiente, no entanto, tendo em vista os recursos tecnológicos disponíveis hoje em dia, é possível que um ou mais integrantes

consigam interagir estando em outro espaço. Ademais, a cooperação entre os produtores do diálogo argumentativo é fundamental, uma vez que o gênero é constituído principalmente por discursos interativos, tal aspecto se manifesta, por exemplo, pelo uso de um tom de voz moderado que não caracterize autoritarismo ou, ao contrário, insegurança e fragilidade. É pertinente também que ações que possam prejudicar a interação, como gargalhadas e irritação, sejam evitadas, a fim de não soar como desrespeito aos outros envolvidos e que atitudes corporais e expressões faciais sirvam como instrumentos de persuasão, aos locutores, e facilitadores de compreensão, aos interlocutores.

Quanto aos modos de significação, o diálogo argumentativo apresenta significação oral, tendo em vista que se forma por meio da língua falada. A significação visual é revelada quando, por exemplo, o locutor direciona o olhar ao interlocutor que mais deseja persuadir. Ademais, no que se refere à significação espacial, tomando como contexto a sala de aula, observa-se ser mais usual que os alunos estejam sentados, em filas ou em círculos, e que o professor se encontre de pé, movimentando-se de forma a incentivar a participação dos discentes. Enfim, é notável que há pouco contato físico (significado tátil) entre os produtores de um diálogo argumentativo e que os gestos (significado gestual), quando usados com moderação, funcionam como ferramenta de persuasão.

Isso posto, de modo a esclarecer algumas dessas considerações acerca do gênero textual em estudo, trazemos o modelo didático do gênero, apresentado abaixo, proposto por Manzoni, Afonso e Rodriguez (2021).

Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo

Capacidades de ação	
Contexto de produção e de recepção	Mundo físico* <ul style="list-style-type: none"> - Lugar físico de produção: sala de aula, quando adaptada ao ensino - Momento de produção: ato da produção - Emissor: nome do produtor do texto - Receptor: colegas de turma e, eventualmente, outros estudantes da unidade escolar.
	Mundo sociossubjetivo <ul style="list-style-type: none"> - Posição social do emissor: enunciador (pode assumir papel ficcionalizado); - Posição social do receptor: interlocutor - Lugar social: instituição onde se deseja a solução de algum conflito social; - Objetivos: defender oralmente um ponto de vista por meio do raciocínio, buscando o consenso.
Conteúdo temático	Discussão de temas controversos de interesse social
Capacidades discursivas	
Plano global do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do assunto controverso; - Exposição dos argumentos; - Réplicas, com contra-argumentos; - Encerramento, com a negociação ou não de um consenso.
Tipos de discurso	Interativo.
Sequências textuais	Predominam a dialogal, a argumentativa e a explicativa, intercalando-se, por vezes, a descritiva.
Capacidades linguístico-discursiva	
Mecanismos de textualização	
Conexão	Principalmente os operadores lógico-argumentativos (porque, mas, contudo...).
Coesão nominal	Uso de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural; dêiticos pessoais, espaciais e temporais.
Coesão verbal	Predominantemente sistema temporal do presente do indicativo
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Dos interlocutores e outras vozes sociais.
Modalizações	Apreciativas, lógicas, pragmáticas e deonticas
Fonte(s): Adaptado de ANDRADE, S.C.P., 2017. *As informações contidas no mundo físico do contexto de produção foram organizadas pelas autoras, adaptadas às referências supracitadas e às caracterizações do mundo sociossubjetivo deste gênero.	

O modelo acima traz informações sobre as três primeiras capacidades de linguagem definidas pelos estudos do interacionismo sociodiscursivo. Como um dos nossos objetivos específicos é ampliar a escassa teoria existente a respeito do Diálogo Argumentativo, apresentamos a seguir um detalhamento das características desse gênero relacionadas às capacidades de significação e multissemiótica, ausentes no quadro acima.

Quadro 10 – Ações de linguagens relacionadas ao Diálogo Argumentativo de acordo com as capacidades de significação e multissemiótica

Capacidades de linguagem	Ações de linguagem
Capacidade de significação	- Traços ideológicos de emissores e receptores serão observados por meio das teses e dos argumentos construídos;

	<ul style="list-style-type: none"> - O contexto social dos envolvidos no diálogo argumentativo influencia nos discursos produzidos. - Haverá alterações nas estratégias de convencimento utilizadas dependendo do contexto social/ econômico dos participantes. - O contexto histórico e cultural influencia nas estratégias persuasivas empregadas. - Os enunciados produzidos por emissores e receptores serão compostos por diferentes vozes sociais: políticas, familiares, religiosas, dentre outras.
Capacidade multissemiótica	<ul style="list-style-type: none"> - As hesitações nos enunciados produzidos podem identificar: falta de preparo e/ou de conhecimento, timidez ou nervosismo. No entanto, podem também servir como tempo necessário para que o emissor organize sua fala, não sendo, assim, prejudicial ao discurso. - A escuta ativa deve ser frequente na produção do gênero para que o diálogo ocorra eficazmente e para que as estratégias de persuasão sejam identificadas. - Os participantes devem se comunicar utilizando um tom de voz moderado, a fim de não transmitirem insegurança (tom muito baixo) ou arrogância (tom muito elevado). - As falas produzidas durante o diálogo argumentativo não devem revelar risos, suspiros, choro ou irritação desnecessários de emissores e receptores. - Os participantes devem manter uma postura ereta a fim de demonstrar respeito e atenção aos demais falantes. - Os gestos não devem aparecer em excesso, uma vez que podem desviar a atenção do receptor levando-o a dificuldades de compreensão. Contudo, esses precisam ser empregados, de forma moderada, como ferramenta facilitadora da compreensão e da persuasão. - O olhar não deve ser direcionado somente a um dos participantes, mas a todos os presentes que estiverem participando da construção do gênero. Desviar o olhar ou mantê-lo baixo pode indicar insegurança, o que é prejudicial ao diálogo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Cabe destacar, ainda, a importância dos docentes orientarem os estudantes quanto à responsabilidade em relação aos enunciados que produzem, pois esses sempre revelam determinada posição, ao contrário das unidades linguísticas. Como aponta Fiorin (2022), enquanto as unidades linguísticas (sons, palavras, orações, períodos) não permitem uma resposta, não são dirigidas a ninguém, são neutras e permitem apreender seus significados por meio da relação com outras unidades da mesma língua ou de outros idiomas; os enunciados (unidades reais de comunicação) admitem uma resposta, têm um destinatário, apresentam sentido sempre de ordem dialógica e carregam emoções e juízos de valor. Logo, o diálogo é constituído por enunciados que revelam embates ideológicos culturais e os autores envolvidos nesse processo reproduzem, explícita ou implicitamente, por meio do que enunciam, diferentes vozes. Segundo o linguista (2022):

Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado, estão em causa todas as relações de poder, que

se exercem desde as relações do dia a dia até o exercício do poder do Estado. (Fiorin, 2022, p. 36)

Isso posto, partindo do pressuposto de que todos os enunciados no processo comunicativo são dialógicos, conforme a teoria bakhtiniana (Brait, 2005), promover diálogos argumentativos em sala de aula permite aos professores entrar em contato com as vozes dos discentes, abordar temas que surgem durante o processo comunicativo e observar as estratégias utilizadas na produção dos discursos e dos conhecimentos nas interações polifônicas. Assim, ao realizar tal trabalho, o docente poderá examinar o funcionamento real da linguagem em sua singularidade além de contribuir para que os saberes sejam construídos coletivamente nas salas de aula.

Outro aspecto importante a ser notado é que, ao trabalhar com diálogos argumentativos, o professor deve conscientizar seus alunos a refletir não só sobre os próprios enunciados, mas também sobre o dos outros envolvidos no ato de comunicação. É essencial observar que, ao enunciarmos algo, nos dirigimos não só a um destinatário imediato, como também a um superdestinatário, ou seja, a uma entidade, classe, órgão que representa um determinado coletivo.

Ainda nessa mesma perspectiva, o gênero abordado nesta subseção, se tomado como fonte de ensino/aprendizagem contínua no ambiente escolar, permite aos professores verificarem as mudanças de consciência dos alunos em diferentes etapas educacionais. Como assegura Fiorin (2022) “(...) como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se” (Fiorin, 2022, p. 61).

A fim de encerrar esta subseção é válido destacar que, seguindo os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), podemos colocar o diálogo argumentativo no agrupamento dos “domínios sociais de comunicação”, já que esse objetiva a “discussão de problemas sociais controversos”. Portanto, discentes e docentes precisam ter em mente que tal gênero pode e deve ser usado em sala de aula, como ferramenta de incentivo à oralidade e ao desenvolvimento do senso crítico, e em outros contextos como meio de inserção política e social.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. (Piaget, 1970, p. 53)

No capítulo anterior, mostramos que as pesquisas e, conseqüentemente, os saberes relacionados à linguagem avançaram consideravelmente. Tal evolução, bem como o fato de não seguirmos apenas reproduzindo aquilo que nos foi passado, reflete, conforme Piaget (1970), nossa constante busca pelo novo, nossas inquietações diante das dificuldades, nossos questionamentos perante as incertezas e nossa procura obstinada por conhecimento. Logo, se evoluímos e continuamos nesse processo é porque somos capazes de pesquisar. Gatti (2002) afirma que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (Gatti, 2002, p. 9-10)

Tendo ciência de que o ato de pesquisa envolve rigor, precisão e seriedade, não podemos deixar, porém, de observá-lo como um estudo pessoal, que traz em si marcas de quem o faz, e é nessa perspectiva que consideramos essencial o papel de professores pesquisadores. São esses profissionais que estão diariamente em salas de aula e que podem, de forma eficaz, examinar os mais diversos problemas relacionados ao ambiente educacional e são eles também que usufruirão dos frutos de suas próprias pesquisas como ferramentas de enriquecimento e aperfeiçoamento de suas práticas.

No entanto, essa concepção sobre fazer pesquisa não é unânime. Há quem continue acreditando, ainda hoje, que as que devem ser reconhecidas e publicadas são aquelas que se originam nos ambientes acadêmicos e que, muitas vezes, não saem desses espaços ou por serem inacessíveis ou por não serem realmente significantes ao trabalho do docente. O que percebemos é que há uma espécie de desconexão entre a realidade escolar e o que se pensa nas universidades, há uma certa dicotomia entre teoria e prática.

Dito isso, cabe afirmar que o nosso posicionamento, que vai ao encontro dos objetivos do ProfLetras, é de que pesquisa não é só busca de conhecimento, é, além de tudo, uma ação, uma atitude prática, social e política. A pesquisa não pode ser um ato isolado, mas um instrumento de informação, de mudança, de evolução. É sua função, sobretudo, transformar

situações problemáticas, pois só assim, por meio de sua operacionalização nas situações concretas, é possível validar suas proposições teóricas (Machado, 2009). Como aponta Bronckart (2004), todas as pesquisas devem ser teóricas e práticas ao mesmo tempo.

Sendo assim, enquanto professoras pesquisadoras, passaremos, neste capítulo, à apresentação de nossas escolhas metodológicas tanto para o desenvolvimento deste trabalho quanto para a elaboração da SD apresentada no caderno pedagógico elaborado. Na seção 3.1, deste capítulo, “Metodologia de Pesquisa”, caracterizamos esta pesquisa como pesquisa-ação com base em Thiollent (2011) e Tripp (2005), além de retomarmos brevemente a situação que desencadeou esta investigação. Voltamos também ao nosso objetivo geral e a nossa justificativa relacionando-os ao tipo de método escolhido. Na seção 3.2, “Tratamento do corpus”, apresentamos as principais ferramentas utilizadas para coleta e análise dos dados. Na seção 3.3, “Aspectos de contextualização da pesquisa”, apresentamos, sinteticamente, características do ambiente da pesquisa e dos participantes dela. Na subseção 3.3.1, apresentamos nosso ponto de partida, o diagnóstico que revelou que muitos alunos da turma em análise reconheciam que a sala de aula que frequentavam não era um local propício à construção de conhecimento. Logo, desde o início da aplicação desta pesquisa, comprovamos a existência de um ciclo vicioso a romper: muitos professores seguem se queixando da falação dos alunos, da indisciplina, da falta de respeito e de polidez, mas permanecem presos a velhas crenças sobre o ato de ensinar. Os discentes, por sua vez, ainda que conscientes de alguns problemas que assolavam a turma, permaneciam se expressando sem pensar no objetivo almejado, no interlocutor, no ambiente, no gênero, pois não tinham orientação e nem estímulo a procederem de outra forma. Na seção 3.4 apresentamos a “Metodologia do projeto pedagógico” traçando um panorama dos conteúdos e das atividades que foram solicitadas ao longo do trabalho e na subseção 3.4.1, disponibilizamos um esboço das diferentes etapas da sequência didática que embasou este projeto.

3.1 Metodologia de pesquisa

Como apontado anteriormente, reconhecemos a intrínseca relação entre teoria e prática no fazer docente, uma vez que aquela é o que possibilita que esta seja revisitada e, se preciso, reformulada. Sendo assim, escolhemos a pesquisa-ação como tipo específico de pesquisa e essa contribuiu de forma eficaz para minimizar o problema que nos propusemos a investigar, a dificuldade de enquadramento em gêneros orais públicos dos alunos. Vale destacar que na tentativa de reduzir tal problemática, bem como outras que surgiram durante todo o processo,

partimos da mediação de um gênero textual, o Diálogo Argumentativo. Certamente, não é qualquer pesquisa que pode contribuir para diminuir os problemas educacionais que enfrentamos, por isso não podemos realizar investigações que não vão além da atividade diagnóstica, pois, na área da educação, como mencionado no início deste capítulo, há grande necessidade de pesquisas de cunho social que sejam desenvolvidas com a perspectiva real de provocar mudanças. Como aponta Thiollent (2011), “por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares” (Thiollent, 2011, p. 84).

Primeiramente, cabe destacar que o problema escolhido como tema desta pesquisa foi identificado por meio de falas dos próprios estudantes participantes dessa. Frequentemente, em momentos de maior indisciplina, comentários, como “Fica quieto, você não sabe falar!”, “Cala a boca, seus mal-educados!”, “Não tô ouvindo nada!” ou “Não entendi nada!”, são ditos em alto e bom som pelos alunos do 8 B da escola participante. A constância de tais falas, juntamente com a desorganização notável do ambiente e a avaliação negativa por parte dos demais professores, que apontam a turma como agitada e indisciplinada, trouxeram-nos a percepção de que o comportamento inadequado, marca do 8 B, poderia ter alguma relação com a dificuldade linguística enfrentada pelos discentes em questão. A fim de descobrir se tal problemática também era constatada pelos próprios aprendizes participantes do projeto, foi aplicado um questionário diagnóstico (anexo A).

Como aponta Gil (1999), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 28). Assim, por meio dessa ferramenta, conseguimos dados que nos guiaram na condução deste trabalho.

Após a análise dos questionários diagnósticos, identificamos que grande parte dos estudantes consideravam a própria sala de aula como um lugar inadequado ao aprendizado, uma vez que havia desrespeito aos turnos de fala, dificuldade de escuta, dentre outros fatores. Sendo tal questão definida como um problema coletivo detectado não só pela professora-pesquisadora, como também pelos discentes pesquisados, constatamos a necessidade de desenvolvimento de uma ação para, pedagogicamente, tentar alcançar mudanças práticas, qual seja a alteração comportamental em sala de aula por meio de um trabalho linguístico

Tendo em vista que numa pesquisa-ação o pesquisador tende a desempenhar o papel de praticante social, intervindo dentro de um contexto para verificar se um procedimento é eficaz ou não, passamos, após a identificação do problema, a buscar estratégias para o estímulo

adequado às interações orais em sala de aula, pois, como aponta Tripp (2005) “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las” (Tripp, 2005, p. 450). Sendo assim, buscando uma transformação do cenário vigente, passamos a utilizar o gênero Diálogo Argumentativo como megainstrumento para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes, bem como a ampliar a escassa teoria existente a respeito desse gênero. Vale destacar ainda a elaboração do caderno pedagógico por meio do qual compartilhamos as atividades constituintes da sequência didática elaborada e aplicada aos discentes participantes da pesquisa aqui descrita. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Isso posto, com a finalidade de alinhar nossos objetivos a um tipo de pesquisa que tenha a perspectiva da ação com a previsão de mudança, o que é propósito do próprio programa ProfLetras, acreditamos que a adoção da pesquisa-ação foi fundamental, pois, conforme Tripp (2005), “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Especificamente em relação ao campo da educação, o autor considera que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Tal afirmação vai ao encontro de nossa proposta, uma vez que, possibilita avaliar de modo empírico o resultado daquilo que é realizado em sala de aula, sendo, então, uma ferramenta eficaz no aprimoramento do trabalho docente.

Apesar dos dados colhidos terem relevância local, cabe destacar que, com a intenção de contribuir com outros professores que também identifiquem em outros contextos problemas semelhantes aos apontados neste trabalho, produzimos um caderno pedagógico com o passo a passo do projeto por nós elaborado, assim como com todas as atividades que fizerem parte desse. Nesse sentido, Thiollent (2011) afirma que:

[...] dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. (Thiollent, 2011, p. 85)

Cabe ainda destacar que esta pesquisa é cíclica pois, pelo monitoramento contínuo por meio das atividades aplicadas, das anotações feitas no diário de bordo e do feedback dos participantes, fomos aprimorando as etapas subsequentes. Além disso, explicamos, também, que essa se insere na abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), assume as seguintes características:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto [...].
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...].
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11-15)

Em conformidade com o que postulam esses autores, nossa pesquisa foi realizada em sala de aula e os dados recolhidos são aqui apresentados de forma descritiva. Ademais, toda a trajetória que percorremos foi cuidadosamente registrada e detalhada, a fim de facilitar a compreensão do objeto de estudo. Os discentes, e suas experiências, foram peças centrais neste trabalho, já que o problema gerador de nossas reflexões partiu deles e as soluções só foram alcançadas por terem conseguido aprimorar suas capacidades linguísticas.

Outrossim, nossa investigação apresenta uma perspectiva metodológica indutiva, pois estabelece relações entre os dados que foram sendo colhidos e os fenômenos observados para, ao final, generalizarmos as conclusões obtidas. Por fim, os registros produzidos durante a investigação foram rigorosamente interpretados de modo a conferir propriedade e segurança aos resultados.

Cabe salientar que por tratar-se de uma pesquisa voltada à prática da oralidade, os dados colhidos foram fruto de observações registradas em diário de bordo (Bortoni-Ricardo, 2008) e de gravações de áudio de participações dos discentes nas diferentes etapas da Sequência Didática por nós elaborada e detalhada na próxima seção. A possível e almejada evolução dos estudantes foi avaliada por meio do desenvolvimento de habilidades relacionadas às diferentes capacidades de linguagem para dialogar argumentando, como explicitado anteriormente. Os resultados observados durante toda a trajetória serviram não só para a análise ao final do processo, mas para a reelaboração constante do nosso planejamento.

Com base nos princípios propostos pelo ISD, como exposto no aporte teórico desta pesquisa, nossas estratégias para a superação das dificuldades observadas levaram em

consideração os conhecimentos já internalizados pelos alunos e foram modificadas no desenrolar das interações estimuladas durante as aulas.

Então, nesta seção, caracterizamos nossa investigação como pesquisa-ação, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Passaremos, agora, a próxima seção deste capítulo destinada a apresentação dos métodos utilizados para coleta e análise dos dados que a fundamentam.

3.2 Coleta e análise de dados: as ferramentas utilizadas

Os dados desta pesquisa foram colhidos por meio das gravações (anexos C e D) e transcrições da produção inicial (anexo E) e final (anexo F) dos diálogos argumentativos produzidos e também através das observações registradas no diário de bordo construído no decorrer do projeto.

Tendo em vista que a transcrição de texto fornece um registro tangível de um conteúdo de áudio, tornando as informações mais acessíveis e pesquisáveis, adotamos o modelo de transcrição de Jefferson (MJT)¹³, apresentado abaixo, é usado por vários analistas da conversa, que se destaca na investigação da ação social humana mediada pelo uso da linguagem (LODER, 2013), o que vai ao encontro do conceito de língua adotado nesta pesquisa, conforme o capítulo de fundamentação teórica.

¹³ Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Quadro 11 - Modelo de Transcrição de Jefferson

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hifen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
Nunca	(sublinhado)	silaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	Inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	Eloquções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: Loder (2013).

É importante destacar que, conforme Loder (2013), embora as convenções acima sejam as principais dentro do MJT, elas não são homogêneas, podendo haver variações que, contudo, não prejudicam em nada as análises realizadas. Ademais, enfatizamos que a baixa qualidade dos áudios, devido a falta de equipamento adequado, bem como o espaço em que a gravação ocorreu, uma sala de aula localizada ao lado de uma quadra de esportes, dificultou o processo de transcrição. No entanto, apesar de tais inconvenientes, esta foi cuidadosamente realizada, a fim de gerar dados totalmente fidedignos.

Tanto na transcrição da produção inicial quanto na da final é possível observar os nomes de alguns/algumas alunos (as). Isso ocorre quando me dirijo diretamente a um discente, por meio de seu nome próprio, para trazê-lo para o diálogo, como demonstrado abaixo.

Professora	aha:m, depende de como abordado. ok. Caique
Caique	() °eu acho que é: sempre bom ter um conhecimento a mais sobre°.

Ou ainda quando há a nomeação de um discente por outro (s), conforme o seguinte trecho:

Professora	não precisa (ter vergonha) fã†la (4,0) tem ninguém que discorda?
Alunos	((todos falando ao mesmo tempo)) °a Luana°
Professora	como que é Luana? ((xi::))
Luana	dá tempo ainda ()

Ademais, os alunos são identificados por numeração (aluno 1, aluno 2...) quando, para evitar nomeações erradas tendo em vista que as vozes sofrem certa alteração nas gravações, seus nomes próprios não são mencionados nem por mim e nem por qualquer integrante da turma, como apontado nos seguintes fragmentos:

Aluno 5	aí tá bom
Professora	= será que já não vai dar uma diferen:ça?
Aluno 6	aí depende né, se for mudar pra (melhor)
Aluno 7	() o ser humano fez, vamos supor () não vai melhorar cem por cento então <u>eu</u> acho que mudar (não) é a solução

Destacamos também que para realizar a análise das transcrições, tendo em vista a verificação das capacidades de linguagem introduzidas, sistematizadas e consolidadas pelos discentes, utilizamos como referência os itens apresentados no quadro 13 da subseção 2.5.1, construído, principalmente, com base em aspectos sistematizados por Melo e Cavalcanti (2007), Araújo e Suassuna (2020) e Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020). Vale destacar que, apesar das singularidades, as definições apresentadas por tais autores (as) são complementares e nos permitiram realizar uma interpretação mais aprofundada do material linguístico coletado.

Outrossim, conforme mencionado na seção 3.1, outra ferramenta de coleta de dados empregada durante a pesquisa foi o diário de bordo, que nos permitiu reunir observações importantes a respeito, principalmente, de aspectos não constantes nas transcrições, como aponta o pequeno trecho abaixo:

Figura 8 – Trecho do Diário de Bordo

Ao contrário do que eu esperava, e que comumente acontece, nesta
primeira produção não houve grande participação dos alunos. Estes
parecem incomodados com a gravação, inclusive a frequência está

baixa. Apesar de não haver muita sobreposição de falas e falta de
polidez, é nítido que os discentes não dominam as particularidades
do gênero. Dirigem-se quase que exclusivamente a mim, inclusive
por meio do olhar. Matheus e seus colegas continuam falando muito
alto e atrapalhando a interação.

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do registro é possível saber, por exemplo, que, durante a produção inicial, os docentes olharam primordialmente para mim, o que pode ter dificultado a produção do diálogo argumentativo, uma vez que ao olhar para diferentes participantes contribuo com a interatividade, aspecto essencial ao gênero base desta pesquisa. Além disso, podemos interpretar a postura inadequada de alguns estudantes como descaso e/ou falta de atenção no momento da interação.

Passaremos, agora, a informações importantes sobre o contexto em que este trabalho foi implementado bem como ao perfil dos participantes e da turma envolvidos nesta pesquisa.

3.3 Aspectos de contextualização da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da rede pública de ensino, localizada no bairro Santa Terezinha, no município de Juiz de Fora - MG. Essa instituição foi fundada em 02/03/1955 e sempre foi considerada uma referência no local onde se insere, recebendo não só alunos que moram nas proximidades do ambiente, mas também vários que vêm de locais distantes. O colégio oferece o ensino no Nível Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno; no Nível Fundamental II, no turno vespertino e na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Seu corpo docente é constituído por professores graduados, especializados e alguns mestres. Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de 16 salas de aulas, uma biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, salão para palestras, pátio, cozinha e um refeitório. Entretanto, há alguns problemas estruturais que dificultam o trabalho dos docentes: por ser muito antiga, a construção apresenta alguns espaços inapropriados ao desenvolvimento de algumas atividades escolares, possuindo problemas de iluminação, ventilação e acessibilidade. Além disso, não há laboratório de informática, uma vez que, devido a furtos aos finais de semana, muitos componentes foram levados. Outra dificuldade, relaciona-se com a falta de acesso à internet nas salas de aula. Apesar disso, os professores podem contar

com datashow, caixa de som e outros aparatos tecnológicos que, inclusive, foram de grande valia durante esta pesquisa.

De acordo com o Censo Escolar 2021, último publicado, o nível socioeconômico dos estudantes da Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa está entre médio e alto¹⁴; o índice de aprovação, nos anos finais do Ensino Fundamental, foi de 90, 2% e, apesar de na Escala Saeb, em relação às notas de Língua Portuguesa, a instituição estar no nível 3 básico, há uma trajetória crescente em relação aos resultados, o que acontece também no que diz respeito ao IDEB.

A gestão da escola apresenta um perfil democrático, incentiva projetos multi/interdisciplinares, bem como o protagonismo juvenil. Há, também, por parte dos docentes e da equipe de gestão, um grande estímulo à participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como no programa de ingresso seletivo misto (PISM) da UFJF. É perceptível que a maioria dos profissionais do colégio tem a preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico de seus discentes, sempre abarcando temas interligando sociedade, solidariedade, sustentabilidade e cidadania. Ademais, a equipe diretiva mostrou-se receptiva à realização da presente pesquisa dentro da instituição, apoiando nossas ações e concordando com a divulgação dos dados gerados por meio da investigação.

A turma selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa foi o 8º ano B, pois os estudantes que a compõe, embora estabeleçam boas relações entre si e com os docentes, conversam demasiadamente durante as aulas. Composta por 31 discentes que, em sua maioria, são bem participativos e apresentam um rendimento mediano nas disciplinas, a turma é vista como indisciplinada e difícil. Como a maioria dos aprendizes já estudava junto em anos anteriores, eles se conhecem bastante, o que facilita a interação, mas, ao mesmo tempo, faz com que queiram conversar constantemente, com restrição de alguns mais tímidos que dialogam pouco. Muitos falam num tom elevado, sem compostura, polidez e tato, não respeitando os turnos de fala e, às vezes, ignorando a figura do professor como falante primário¹⁵. Em momentos nos quais solicito a participação dos discentes em sala de aula, alguns se negam a participar enquanto outros, apesar de falarem, não conseguem se expressar com eficiência, com coerência, articulando bem as ideias. Há dificuldade também em escutar o colega, em refletir

¹⁴ De acordo com o Censo Escolar, neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

¹⁵ Expressão empregada por Neusa Salim Miranda em seu artigo “Educação da oralidade ou cala a boca não morreu” tendo base em Anne Marie Chartier a qual cunhou o termo e o utilizou em conferência na Faculdade de Educação da UFM, em 1997.

sobre o que o outro fala, a fim de modificar o próprio ponto de vista ou de enriquecê-lo. Esse cenário problemático acabava fazendo com que os docentes perdessem muito tempo tentando organizar as interações e estabelecer a disciplina, o que atrasa o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, era perceptível que as atividades envolvendo a modalidade oral não eram consideradas pelos aprendizes como parte do processo de formação.

Vale destacar que este projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Plataforma Brasil, uma vez que envolve seres humanos, podendo ser identificado pelo processo de número 71388223.7.0000.5147. Além disso, os discentes do 8º ano B tiveram, já desde o início, todas as informações necessárias sobre as etapas constituintes do projeto. Além disso, em razão das exigências éticas inerentes à pesquisa científica, destacamos o preenchimento de um termo de consentimento dos responsáveis (anexo B), para a realização das gravações em sala de aula, bem como para a divulgação dos resultados obtidos.

Isso posto, além das informações transmitidas nesta seção, a respeito da escola participante, bem como a linha de conduta dos membros da gestão e o perfil da turma, destacamos a seguir as técnicas de produção e tratamento de dados utilizados nesta pesquisa.

Logo, a fim de complementar as informações apresentadas nesta seção, sobre o perfil da turma, explicitaremos na subseção abaixo os dados colhidos por meio do questionário diagnóstico aplicado. Este nos possibilitou saber a opinião dos discentes em relação ao ambiente de aprendizagem frequentados por eles.

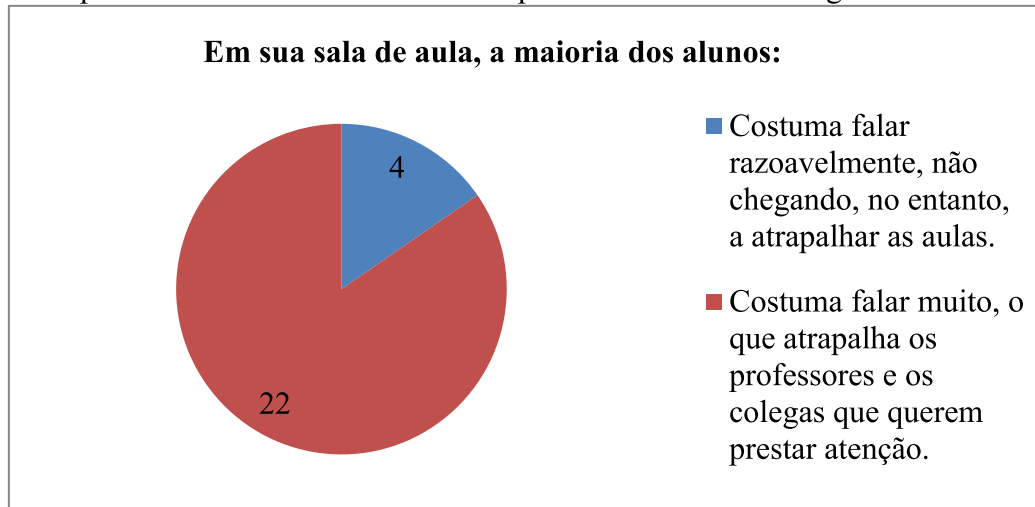
3.3.1 Questionário diagnóstico: o perfil da turma segundo os próprios alunos

Para alcançarmos uma real transformação nas salas de aula, precisamos escutar não somente os professores, mas também os alunos. É necessário saber como enxergam o ambiente educacional que frequentam, o que lhes agrada ou desagradam, como se sentem nesse espaço, o que acreditam poder fazer para melhorá-lo. Tendo em vista que defendemos o diálogo e a argumentação como fonte de mudança das instituições de ensino, não poderíamos ter iniciado nosso projeto sem interagir com os discentes que estiveram conosco durante toda a trajetória.

Escolhemos o questionário como o primeiro instrumento de coleta de dados e, por meio dele, conseguimos constatar informações essenciais a esta pesquisa, como mostraremos abaixo. Cabe explicitar que a turma em análise apresenta 31 estudantes, no entanto somente 26 responderam ao diagnóstico, uma vez que os demais estavam ausentes.

O primeiro gráfico representa a impressão dos discentes sobre o comportamento de seus colegas em sala de aula.

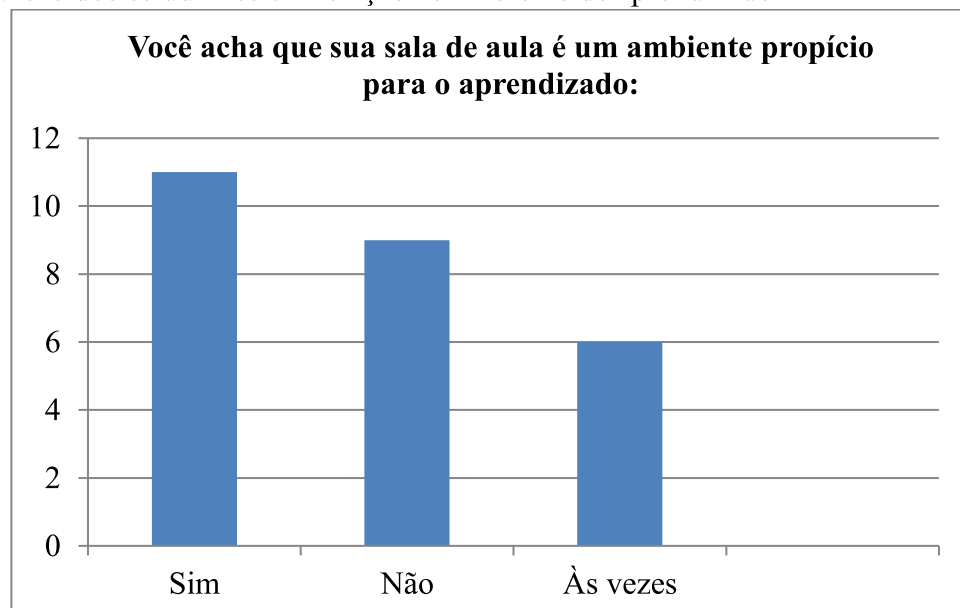
Gráfico 3 – Impressão dos discentes sobre o comportamento de seus colegas em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Podemos ver que 85% (22 ocorrências) dos participantes responderam que grande parte da turma conversa muito, o que atrapalha os professores e os alunos que querem prestar atenção. Apenas 15% (4 ocorrências) optou por afirmar que a turma costuma falar razoavelmente, não chegando a atrapalhar as aulas e ninguém escolheu a primeira alternativa, ou seja, nenhum dos discentes considera que os membros do 8º B costumam falar pouco e somente em momentos solicitados. Esse resultado justifica o cenário apontado no próximo gráfico, que mostra a visão dos estudantes em relação ao ambiente de aprendizado que frequentam.

Gráfico 4 – Visão dos estudantes em relação ao ambiente de aprendizado

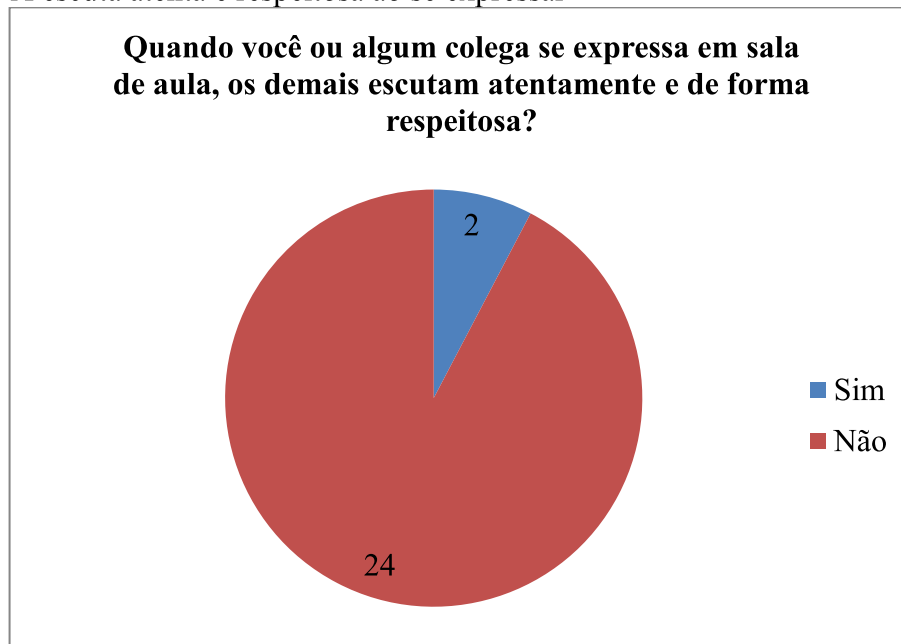


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Há 11 alunos que consideram a sala de aula que frequentam propícia para o aprendizado. Por outro lado, 9 discentes responderam que não consideram sua sala de aula propícia ao aprendizado, pois “há muito barulho, falação alta e falta de respeito”. Além disso, apontaram ser um lugar fechado em que precisam pedir permissão para sair. Houve ainda 6 estudantes que afirmaram que às vezes a sala de aula em análise é um bom ambiente, mas outras vezes não, porque, por exemplo, “alguns dias o cenário é caótico e as aulas não têm andamento”.

Continuando, o próximo gráfico nos esclarece se os aprendizes se consideram respeitados quando se expressam em sala de aula.

Gráfico 5 – A escuta atenta e respeitosa ao se expressar

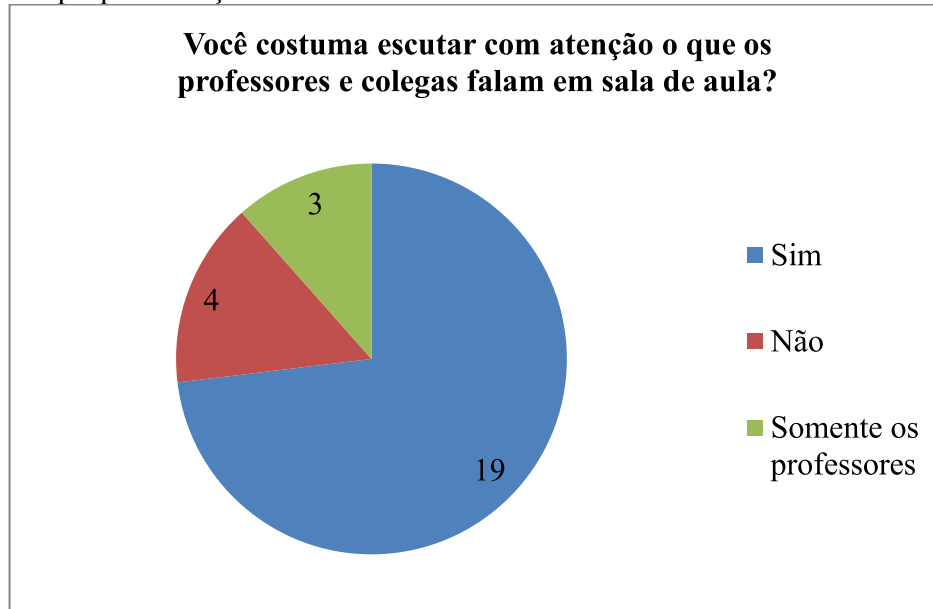


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Notamos que 92% (24 ocorrências) dos alunos não se sentem respeitados ao se expressarem durante as aulas, uma vez que seus colegas não prestam atenção no que está sendo

dito. Apenas 8% (2 ocorrências) não demonstraram nenhuma insatisfação quanto à escuta atenta e respeitosa dos colegas. Tal resultado vai de encontro aos dados apresentados a seguir quando tiveram que refletir sobre si mesmos.

Gráfico 6 – A própria atenção ao escutar o outro



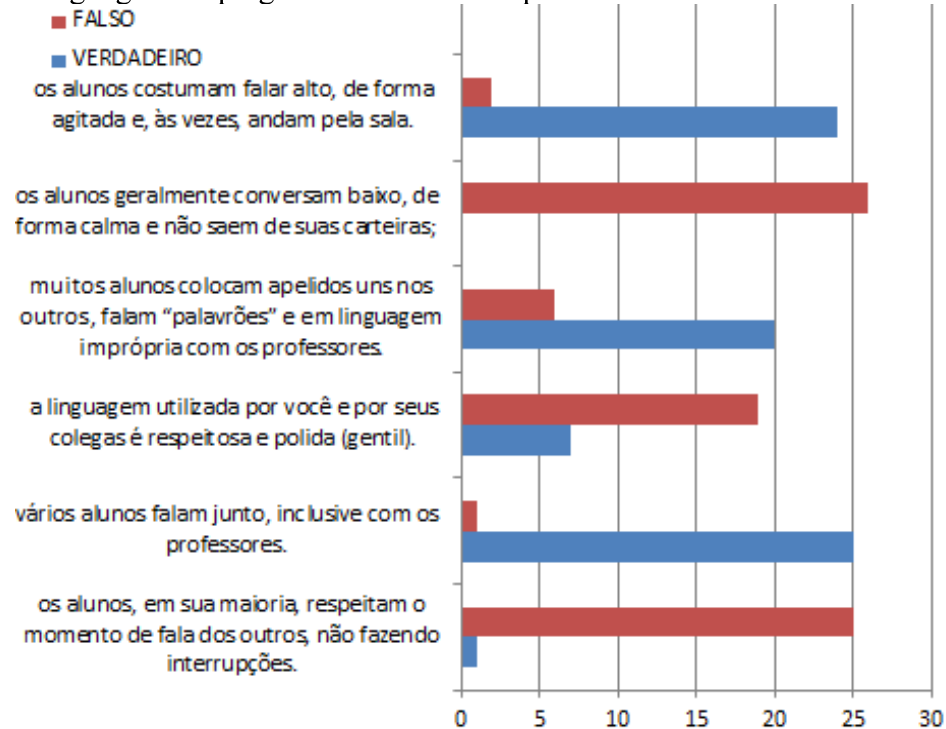
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao contrário do gráfico anterior, esse nos mostra que a grande maioria dos alunos, 73% (19 ocorrências), diz prestar atenção quando professores e colegas falam, por respeito e também porque querem aprender. Há, ainda, alguns, 12%, (3 ocorrências) que afirmam escutar atentamente somente os professores. Apesar de não terem justificado o posicionamento, podemos supor que isso ocorre por considerarem os docentes autoridades em sala de aula. Já os que afirmam não escutar com dedicação nem docentes, nem colegas, somam 15% (4 ocorrências) e dizem agir assim, por exemplo, pelo fato das aulas serem, às vezes, entediantes.

Vale destacar, comparando o gráfico 3 e 4, que os alunos demonstram-se mais críticos ao avaliarem o comportamento dos colegas. Hipoteticamente, podemos atribuir isso ao fato de quererem agradar a professora, de terem dificuldade em falar seus pontos negativos ou ainda a falta de reflexão sobre as próprias ações.

Os próximos dados mostram como os discentes empregam a linguagem em sala de aula.

Gráfico 7 – A linguagem empregada na sala de aula pelos discentes

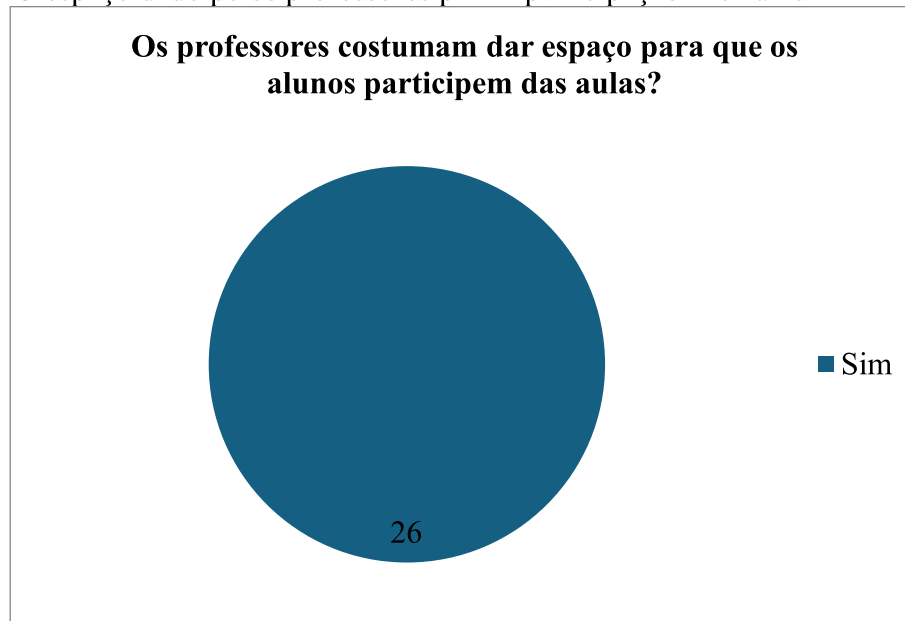


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme apontado no gráfico acima, percebemos que são atitudes frequentes dos discentes da turma do 8º ano B: conversas em tom alto, agitação, saída dos lugares, o uso de apelidos para nomear os colegas, a utilização de “palavrões”, uma linguagem imprópria na comunicação com os professores, falas desrespeitosas e sem polidez, além de constantes interrupções no momento de fala do outro. Podemos dizer que tais comportamentos justificam os dados colhidos na questão de número 2, na qual muitos estudantes dizem considerar a própria sala de aula como espaço inadequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Prosseguindo, ao contrário dos outros gráficos, em que os aprendizes avaliaram a si e aos colegas, o próximo traz dados sobre os professores.

Gráfico 8 – O espaço dado pelos professores para a participação nas aulas



Fonte: elaborado pela autora (2023).

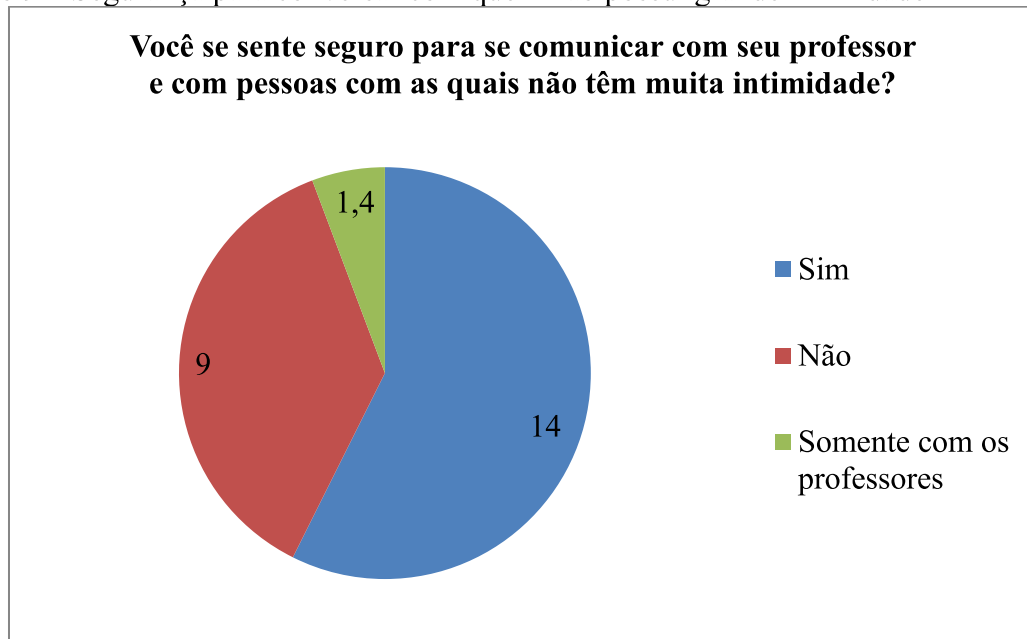
Verificamos que todos os alunos reconhecem que os docentes estimulam a participação deles em sala de aula, levando-os a dialogarem e a expressarem suas opiniões. Além disso, complementaram suas respostas explicitando que consideram essa atitude importante.

Analisando minha própria prática, destaco aqui o fato de que, como apontado pelos estudantes, sempre busquei estimular o diálogo no ambiente educacional, no entanto não promovia o aprendizado desse gênero oral e nem de outros que são constituintes da sala de aula. Hoje, como consequência da minha trajetória no ProfLetras, enxergo a importância de realizar esse trabalho para que esses momentos de interação não se tornem somente momentos de falação.

Vale ressaltar, como já mencionado, que também não podemos ficar presos somente a alguns poucos gêneros orais, como seminários e entrevistas, que são comumente abordados nos livros didáticos, embora poucas vezes tidos como objetos de ensino, é necessário que levemos para a sala de aula uma grande variedade de exemplares, inclusive aqueles que fundamentam as aulas, como diálogos-argumentativos, rodas de conversa ou tomadas de nota.

Abaixo, verificamos se os estudantes se sentem seguros ao conversar com pessoas com as quais não possuem grande intimidade.

Gráfico 9 – Segurança para conversar com quem não possui grande intimidade

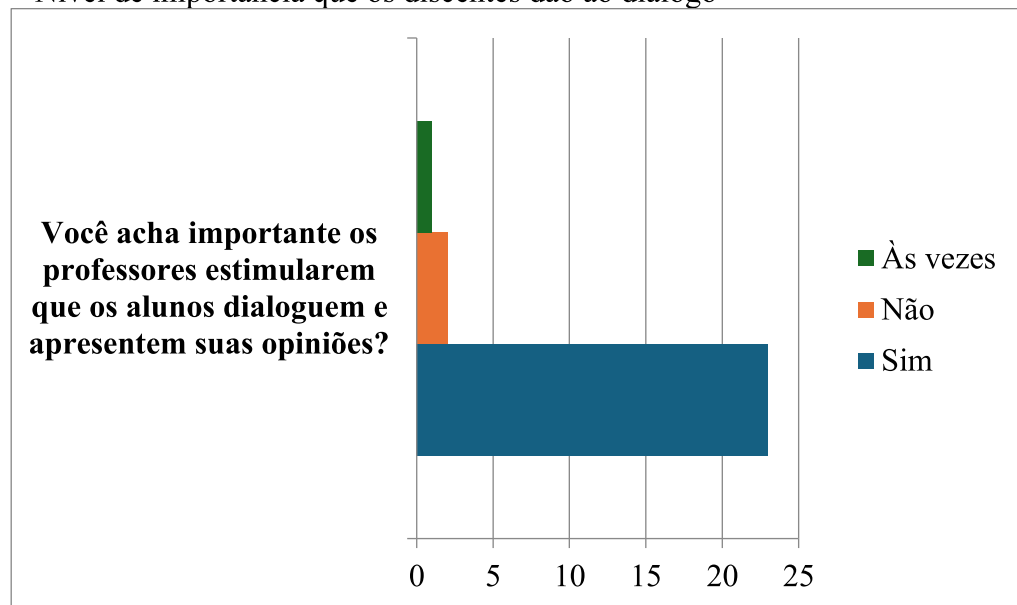


Fonte: elaborado pela autora (2023).

O gráfico acima mostra que, embora a maioria dos alunos, 57% (14 ocorrências), afirme ter segurança para se comunicar com os professores e com pessoas com as quais não tenham intimidade, uma parcela significativa deles, 37% (9 ocorrências), demonstram-se inseguros em tais interações. Há ainda os que sentem segurança somente na comunicação com os docentes, 6% (3 ocorrências). Por meio das justificativas a tal questão, é possível perceber que os aprendizes associaram a segurança na comunicação, ou a falta dela, a aspectos comportamentais, como timidez ou extroversão. Assim, aqueles que apontaram se sentir seguros afirmaram que são falantes, que gostam de bater papo e de conhecer novas pessoas; já os inseguros, colocaram a vergonha como principal causa dessa característica. Não podemos afirmar, então, que os discentes que se sentem seguros em determinadas práticas comunicativas apresentam tal atitude por dominarem as especificidades dos gêneros orais, mas sim por se considerarem expansivos e sociáveis.

O próximo gráfico demonstra o nível de importância que os discentes dão ao diálogo.

Gráfico 10 – Nível de importância que os discentes dão ao diálogo

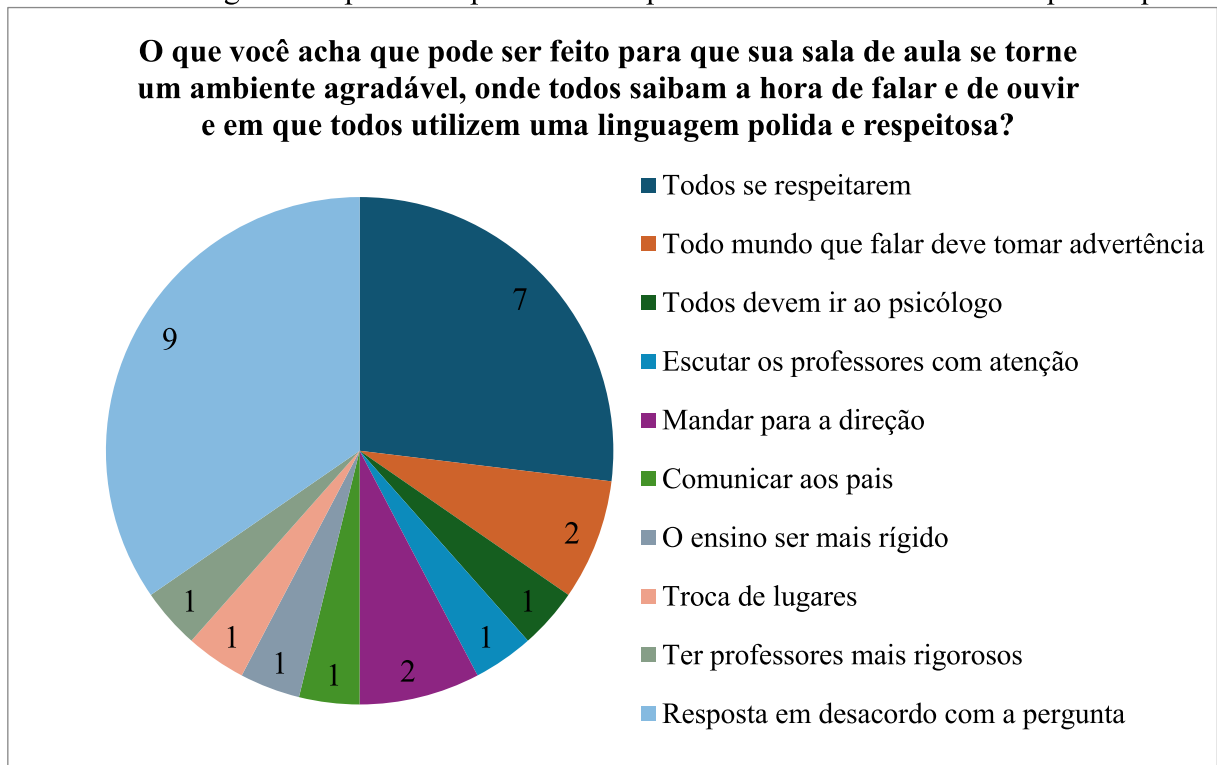


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observamos que 23 alunos consideram importante os docentes estimularem tanto o diálogo quanto a argumentação em sala de aula. Como justificativa a tal opinião, temos, por exemplo, as seguintes declarações: “para aprender”, “para sermos mais extrovertidos e comunicativos”, “para termos educação e falar baixo”, “para termos mais de uma visão a respeito de algo”. Apenas 2 alunos desconsideram tal importância e 1 afirmou que em algumas situações esse estímulo deve ocorrer. As seguintes explicações foram dadas por eles: “porque só precisamos falar na hora que quisermos”, “porque deve estar relacionado à aula e não à vida do aluno” e ainda “às vezes não é preciso”. Consideramos importante ao trabalho que foi desenvolvido a maioria dos discentes enxergarem a importância do diálogo e da argumentação no ambiente educacional, uma vez que isso facilitou a resolução das atividades que foram propostas.

Abaixo, verificamos algumas sugestões apontadas pelos alunos para melhorar a sala de aula que frequentam.

Gráfico 11 – Sugestões apontadas pelos alunos para melhorar a sala de aula que frequenta



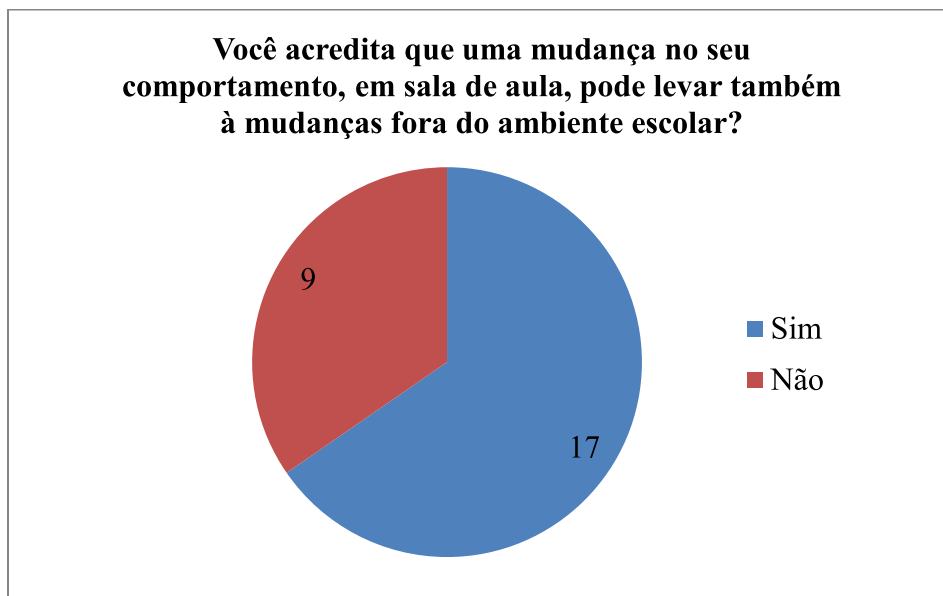
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Notamos que, apesar de alguns alunos, 35% (9 ocorrências), não terem entendido adequadamente o questionamento de número 9, o gráfico aponta que 27% (7 ocorrências) da turma considera o respeito como estratégia para alcançar um ambiente de ensino mais agradável, no entanto os discentes não especificaram meios para colocar em prática a atitude almejada. Cabe analisar ainda o ponto de vista dos aprendizes que colocaram como estratégia para a melhoria da sala de aula ações repressivas, como levar advertência, ser mandado para a direção ou trocado de lugar e ter professores mais rígidos. Podemos considerar tais sugestões reflexos de um longo período de ensino tradicional, conservador, no qual os estudantes tinham a obrigação de cumprir as regras estabelecidas pela escola para não serem punidos. Como não havia diálogo, os aprendizes, passivamente, apenas tinham a função de cumprir o que lhes era imposto. É possível dizer que, hoje, vive-se, nas instituições de ensino, uma crise de transição: os docentes, presos ainda a velhas concepções de ensino, se veem orientados a mudar, mas, muitas vezes, não o sabem como fazer; os discentes, acostumados com uma escola punitivista, não sabem lidar com a liberdade que agora possuem e nem são orientados, muitas vezes, a utilizá-la de forma responsiva. Enfim, vale destacar a resposta de um aluno que apontou como estratégia de melhoria a ida dos estudantes a psicólogos, revelando a consciência de algo muito

importante, a indisciplina em sala de aula, é fruto de vários fatores e muitos desses não podem ser resolvidos pela equipe escolar.

Enfim, no último gráfico, visualizamos se os discentes acreditam que mudanças de comportamento em sala de aula podem acarretar também em transformações pessoais em outros espaços.

Gráfico 12 – Mudanças de comportamento em sala de aula e transformações pessoais em outros espaços



Fonte: elaborado pela autora (2023).

É perceptível que grande parte dos alunos, 84% (17 ocorrências), manifesta acreditar que mudanças comportamentais, dentro de sala de aula, contribuem com mudanças externas ao ambiente escolar. Ao justificar tal posicionamento, os discentes afirmaram, por exemplo, que “vai me ajudar a ser uma pessoa melhor”, “posso me acostumar com meu jeito de ser de dentro da sala de aula” ou “vai se tornar um hábito”. Já os que apontaram que possíveis alterações no comportamento, dentro da sala de aula, não contribuem com transformações externas, 16% (9 ocorrências), disseram que “só eu não mudo nada”, “existem outras pessoas”, “não há o que mudar fora da escola, só dentro” ou ainda que “faz parte da minha personalidade e não tem como mudar”. Assim como observado no gráfico 3, esse último também nos mostra a tendência dos alunos em serem mais críticos com os demais do que com eles mesmos. Assim, afirmaram que não mudam, porque os outros também não o fazem.

Após analisar as respostas dadas ao questionário aplicado na etapa investigativo-diagnóstica, comprovamos alguns pontos que já imaginávamos. Grande parte dos discentes considera que os comportamentos linguísticos inadequados atrapalham o ambiente de estudo

que frequentam. No entanto, eles não revelam ter consciência de que isso pode ser consequência do despreparo em relação à oralidade, uma vez que, hipoteticamente, podemos supor que ignoram o fato de que todos os gêneros públicos, mais formais, precisam ser ensinados, inclusive aqueles que compõem a sala de aula. Sendo, assim, embora possuam professores que estimulam o uso da linguagem oral, como apontaram, não o fazem com o intuito de ensinar a oralidade, mas de trabalhar temas diversos e/ou outros conteúdos curriculares.

Esclarecidos os pontos principais desta pesquisa, passaremos agora à metodologia do projeto, destacando quais foram suas etapas.

3.4 Metodologia do projeto pedagógico

Tendo definido a metodologia de pesquisa que embasa este projeto, bem como o ambiente e os participantes deste, explicitamos um cronograma de desenvolvimento das etapas que formam nossa Sequência Didática e como ela está estruturada. Somente pela seleção correta de determinadas ferramentas, conseguimos efetivamente obter informações consistentes e relevantes sobre o que estamos pesquisando. No dizer de Gressler (2003), as informações obtidas devem ser “válidas e precisas”, gerando, assim, credibilidade e aceitação do trabalho por parte da comunidade acadêmica. O autor enfatiza que:

A elaboração de instrumentos é fundamental no processo de obtenção de informações e deve levar em conta as seguintes questões: a) Que informações serão necessárias para que se possa comprovar uma determinada hipótese, solucionar um problema ou alcançar um objetivo?; e em razão disso, b) Que instrumento é o mais adequado para que se possa obter tais informações? (Gressler, 2003, p. 146)

Sendo assim, é preciso que o pesquisador reflita sobre essas diretrizes quando for selecionar os instrumentos que serão utilizados em sua pesquisa, para não produzir resultados errados e/ou imprecisos, comprometendo, então, o resultado final. Visando a uma conclusão positiva e segura deste trabalho, utilizamos, como já exposto, questionários, diário de bordo, relatos de participantes, gravação de áudio e vídeo, vídeos prontos, sequência didática, observações contínuas e outras ferramentas que nos ajudaram no decorrer das atividades para obtermos os dados necessários.

Vale destacar, dentre os procedimentos citados, aquele que pode ser considerado o mais importante, a observação, principalmente por tratar-se de uma pesquisa voltada ao oral. Sobre esse recurso, Gressler (2003) ressalta que ele se constitui como “uma técnica de coleta de dados para obter informações que utiliza os sentidos para captar aspectos da realidade” (Gressler,

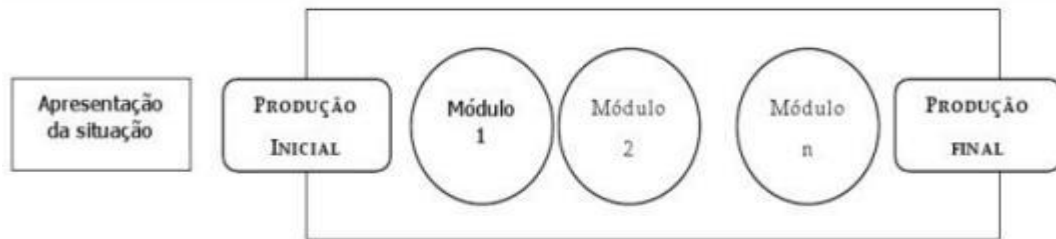
2003, p.169), mas que “não se resume apenas a um ver ou ouvir superficial, compreende a busca deliberada, levada a efeito com cautela e predeterminação” (Gresiller, 2003, p.169). É por meio da observação que se consegue construir outros instrumentos, como, por exemplo, o diário de bordo. Assim, é importante se delimitar, antes mesmo do início da pesquisa, o que é realmente imprescindível de ser observado tendo em vista o tema escolhido. Segundo Porlán e Marín (1997 *apud* Lacerda, 2021), o diário de bordo:

permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (Porlán; Marín, 1997 *apud* Lacerda, 2021)

Outro recurso que se faz necessário e que merece destaque é a Sequência Didática (SD). Esta é a ferramenta de ensino, recomendada pelo ISD, corrente que embasa teoricamente este trabalho, como mencionado no capítulo introdutório, que organizou, sequencialmente, a execução das atividades que foram elaboradas tendo como base o gênero Diálogo Argumentativo. Logo, este foi o megainstrumento que utilizamos para auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Ademais, a SD possibilitou o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento dos alunos. O modelo de estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é composto das seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos de ensino e produção final, conforme é possível visualizar no esquema a seguir:

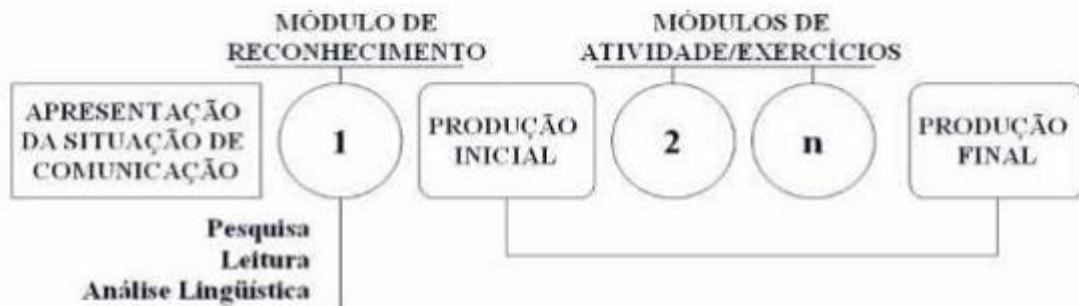
Figura 9 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Tendo em vista a falta de familiaridade dos discentes com o processo de ensino-aprendizagem de gêneros orais, antes da produção inicial, apresentamos um exemplar do gênero, a fim de que já construíssem determinados conhecimentos que foram necessários para que o processo de produção ocorresse. Segundo Costa-Hübes (2008), esta etapa prévia pode ser nomeada como “módulo de reconhecimento do gênero”, como demonstrado no esquema abaixo:

Figura 10 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes (2008)



Fonte: Swiderski; Costa-Hübes (2008).

Como aponta Costa-Hübes (2008), “propiciar situações de pesquisa, leitura e análise linguística antes da produção inicial, significa subsidiar os alunos com conhecimentos necessários para que o processo da produção (oral ou escrita) aconteça” (Costa-Hübes, 2008, p. 13).

Tendo como base os apontamentos acima e o quadro, presente na seção 2.4.1, a respeito das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme as diferentes capacidades de linguagem, nosso projeto se estruturou da seguinte forma:

Quadro 12 – Estrutura do projeto

NÚMERO DE AULAS	ATIVIDADE
1 aula	Aplicação do questionário diagnóstico (Conferir Anexo 1);
39 aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa 1: Apresentação da situação de produção; - Etapa 2: Módulo de reconhecimento do gênero; - Etapa 3: Produção inicial; - Etapa 4: Módulo I (tipologia argumentativa); - Etapa 5: Módulo II (sistematização do gênero); - Etapa 6: Módulo 3 (desenvolvimento das capacidades de linguagem); - Etapa 7: Produção final; - Etapa 8: Atividade de culminância.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tendo em vista a divisão acima, apresentaremos na próxima subseção um esboço de cada etapa constitutiva da Sequência Didática, detalhada por completo no caderno pedagógico desenvolvido paralelamente a esta pesquisa.

3.4.1 As diferentes etapas da Sequência Didática

Apresentaremos nesta subseção um esboço do que foi desenvolvido na turma do 8º B. Vale enfatizar que o exposto aqui é fruto de um planejamento que foi constantemente revisitado, levando em consideração os apontamentos feitos no momento de qualificação desta pesquisa, as reflexões e atividades que ocorreram em seu desenrolar, as demandas da escola que precisaram ser cumpridas e os imprevistos detalhados no capítulo de análise. Enfatizamos que o apresentado a seguir é um esboço, que todas as atividades pertencentes ao projeto pedagógico desenvolvido e aplicado se encontram no caderno pedagógico desenvolvido paralelamente a esta pesquisa.

Isso posto, após a análise dos questionários diagnósticos, foram desenvolvidas as etapas abaixo. Primeiramente, houve a apresentação da situação, pois como afirmam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), esta:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será ‘verdadeiramente’ realizado na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para

a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004, p. 84)

Então, neste momento, os pontos principais do projeto (tema, gênero, estratégias de avaliação etc.) foram apresentados aos estudantes. Para começar a mobilizá-los, utilizei o poema “Intertexto”, de Bertold Brecht, e um trecho do filme “Escritores da Liberdade”. Além disso, abordei também a importância da prática de escuta ativa. As atividades relativas a esta etapa encontram-se no caderno pedagógico construído por nós.

Após essa primeira etapa, teve início o módulo de reconhecimento do gênero. Neste, verifiquei o nível de conhecimento dos alunos a respeito do gênero Diálogo Argumentativo e passei dois vídeos, um no qual havia um diálogo argumentativo (episódio “A favela venceu: empoderamento ou combustível de ilusão?”, Papo de Segunda”, no GNT, 29/11/2022) e outro contendo um debate (primeiro bloco do Debate do 2º turno para governador de SP, Globo, 27/10/22). A escolha do debate como fonte de comparação é justificada pelo fato de serem gêneros com características muito próximas, o que pode gerar algumas confusões. Os discentes receberam uma ficha de constatação a fim de que, com base nos vídeos, eles mesmos comessem a construir um conceito dos gêneros e, com base nas constatações, montamos um quadro com as características do diálogo argumentativo.

Na etapa 3, ocorreu o primeiro diálogo argumentativo que teve como base o tema, a possível ascensão dos moradores de periferia, abordado nos vídeos da etapa anterior e também o documentário “Amarelo – É tudo pra ontem.”. Todo o processo de interação foi gravado, com o aval dos responsáveis que assinaram um termo de aceite (anexo 2). A gravação foi disponibilizada aos alunos, em sala de aula, a fim de que a avaliassem utilizando também uma ficha de constatação. Por meio da análise das averiguações feitas pelos discentes e por mim, foram constatadas as principais dificuldades dos aprendizes em relação ao diálogo argumentativo e, assim, nos módulos da SD, as ações de linguagem foram introduzidas ou sistematizadas a fim de serem consolidadas.

Na etapa 4, a tipologia argumentativa foi introduzida por meio de atividades sobre um novo episódio do “Papo de Segunda”, do GNT, no qual Fabio Porchat, Emicida, João Vicente e Chico Bosco estabelecem um diálogo argumentativo com o apresentador Luciano Huck a respeito da diferença de oportunidades na sociedade brasileira.

Na etapa 5, houve a sistematização do gênero com base em atividades desenvolvidas por meio do filme “Escritores da Liberdade”. Ainda nos módulos de desenvolvimento, na etapa 6, por meio de uma entrevista e do filme “Escritores da Liberdade”, outras ações de linguagem,

como a de empregar modalizadores discursivos em diálogos argumentativos, foram abordadas. Assim, chegamos à produção final, na qual foi abordado o tema “desigualdade social” que engloba e relaciona-se com os demais assuntos dialogados anteriormente. Tal escolha temática se deu pelo fato de que não seria possível realizar exatamente a reprodução da produção inicial no momento final por tratar-se de um trabalho com a oralidade. Assim, a escolha de um tema relacionado com o da produção inicial e destrinchado durante a SD foi uma opção muito positiva, uma vez que, assim, conseguimos manter a relação entre as duas produções, fator essencial para avaliarmos a evolução linguística, e possibilitamos também aos estudantes a possibilidade de irem construindo conhecimentos sobre o assunto da produção final de forma gradativa. Ainda nesta etapa, ao escutarem a gravação, os aprendizes foram convidados a realizar a mesma autoavaliação que fizeram no momento inicial, com base na ficha de constatação. Tendo em mãos as averiguações iniciais e finais, conversamos sobre as capacidades de linguagem consolidadas durante o projeto e sobre aquelas que ainda precisarão ser mais trabalhadas. Além disso, busquei colher a opinião da turma sobre o que consideraram positivo e negativo na trajetória desenvolvida, quais as sugestões deles para a melhoria deste trabalho e quais evoluções individuais foram observadas.

A fim de encerrar o projeto, realizamos, como atividade de culminância, a divisão dos alunos em grupos para que promovessem diálogos argumentativos, sobre temas de importância social, com as turmas de sétimo ano. Tal proposta não só ajudou no processo de solidificação dos conhecimentos adquiridos e de autonomia dos estudantes do 8º ano, como também fez com que os discentes do sétimo já passassem a se conscientizar que atividades orais são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Para terminarmos esta subseção, ainda que já mencionado anteriormente, vale enfatizar que, tendo a Sequência Didática como nosso principal método de ensino, o que nos gerou os dados principais desta pesquisa foi a avaliação comparativa entre a produção inicial e a final, tendo em vista que, assim, constatamos as capacidades de linguagem introduzidas, sistematizadas e consolidadas. No entanto, principalmente por se tratar de práticas de oralidade, realizamos um acompanhamento contínuo, dentre outros motivos pelo caráter imediatista da fala, que configurou as produções textuais orais, produzidas em sala de aula, como situações comunicativas únicas. Assim, promovemos uma avaliação formativa que pressupôs o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento.

Um fato que diferencia, entretanto, o método avaliativo desta pesquisa do de outras é que focamos na análise do coletivo, uma vez que, desde o questionário diagnóstico, buscamos identificar um problema que prejudicava o todo. Além disso, o próprio gênero textual diálogo

argumentativo dificulta uma análise individual, pois, numa turma com 31 alunos, nem todos interagiram, uns participaram da produção inicial e não da final ou vice-versa, além de uns terem se expressado muito mais que outros. Logo, tendo em vista que pedagogicamente buscamos com este projeto a redução da indisciplina da turma analisada por meio de mudanças linguísticas, achamos coerente avaliar o perfil da turma.

Para o detalhamento de tudo que foi apresentado nesta subseção, bem como para ver todas as atividades relativas ao projeto, basta acessar o caderno pedagógico construído com base na SD aqui esboçada.

Isso posto, passemos ao capítulo de análise dos resultados a fim de refletirmos sobre os dados colhidos por meio da produção inicial e final.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1983, p. 96)

A epígrafe deste capítulo pertence a uma obra publicada há 40 anos, mas, não só o trecho citado como todo o livro, *Educação como Prática da Liberdade*, fazem-se extremamente atuais. Numa sociedade em que a Educação nunca recebeu a devida valorização e que passou os últimos quatro anos sendo completamente sucateada, com a deslegitimação de professores e pesquisadores, e o aumento de grupos que fazem do ensino uma mercadoria, precarizando ainda mais a vida daqueles que já careciam de tantos direitos, faz-se célere que enxerguemos o papel basilar das escolas. Somente com uma educação libertadora, tão almejada por Paulo Freire, conseguiremos tornar as salas de aula contextos efetivamente democráticos, nos quais todos possam utilizar a linguagem como ferramenta para acessar o outro e construir, mais do que perspectivas imutáveis, pontes para a reflexão e para o crescimento coletivo. Foi com esse objetivo, de colaborar com a construção de espaços de ensino que eficazmente produzam transformações sociais, que resolvi não ignorar meu desconforto em relação a minha própria prática docente. Ao contrário, utilizei, como mencionado anteriormente, tal incômodo para sair da minha zona de conforto e, assim, propiciar aos discentes experienciar, nas aulas de Língua Portuguesa, situações comunicativas orais que vivenciam fora da escola, buscando o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a melhoria do comportamento desses em sala de aula.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos na seção 4.1 uma breve avaliação do projeto pedagógico aplicado; na seção 4.2, subdividida em 5 subseções, detalhamos a análise das diferentes capacidades de linguagem conforme a produção inicial e, na seção 4.3, também subdividida em 5 seções, realizamos a mesma ação da seção anterior, no entanto com foco na produção final.

4.1 Gravações e transcrições: os dados colhidos por meio das produções dos estudantes

Nesta seção, os dados concretos, frutos da pesquisa aplicada, aparecem como provas do caráter social da linguagem e de como essa é parte fundamental nos processos de transformação do ser humano. Além disso, os resultados alcançados comprovam a importância do trabalho com o diálogo e com todos os signos que o constitui, linguísticos e não linguísticos. Propomos, então, nesta seção, apresentar as reflexões que nos permitiram chegar a tais constatações, bem como se o Diálogo Argumentativo, base da Sequência Didática utilizada como estratégia

de ensino, cumpriu sua função como megainstrumento ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

É válido destacar, ainda que já apontado no capítulo quatro, que a metodologia empregada neste trabalho é a pesquisa-ação, já que, em conjunto com os estudantes, pontuamos um problema que prejudicava a turma, o coletivo - a falta de habilidade com a oralidade em momentos de interação em sala de aula. Era perceptível o desrespeito aos turnos de fala, o tom de voz elevado e em desacordo com o contexto, o uso de palavras inadequadas à sala de aula, a produção de enunciados truncados e desconexos dentre outros. Tais dificuldades acabavam por tornar o ambiente de aprendizado tumultuado, confuso e, segundo os próprios alunos, impróprio para a aquisição de saberes, fazendo com que a turma fosse rotulada como indisciplinada e difícil. A partir da identificação de tal problemática, partimos para a elaboração de um projeto de ensino que fundamentasse nosso objetivo pedagógico de alcançar mudanças comportamentais por meio da linguagem. Logo, passamos a pesquisar se conseguiríamos alcançar o que almejávamos por meio de um trabalho sistematizado e autônomo do oral, visando a compreensão dos estudantes no que diz respeito aos aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Entendendo que a linguagem não pode ser analisada desassociada do contexto social, cultural e histórico na qual se insere (Bakhtin, 2004), a análise aqui apresentada traz dados predominantemente descritivos, a fim de retratar todo o processo percorrido até a produção deste texto, levando em conta inclusive aspectos subjetivos que nos ajudaram em nossas reflexões. Esperamos que, assim, esta pesquisa sirva não só como ferramenta de mudança do contexto específico na qual foi aplicada, mas como modelo a ser utilizado em ambientes diversos e por profissionais que também almejam o desenvolvimento linguístico de seus discentes.

Isso posto, vale avaliarmos um aspecto essencial ao entendimento dos resultados obtidos. Como mencionado na seção 3.3, o 8º B foi escolhido para participar da pesquisa por ser uma turma muito comunicativa e interativa, mas que, além das conversas paralelas, não conseguia se organizar em momentos de participação nas aulas. Logo, tendo como foco tais características, esperávamos grande envolvimento dos alunos na produção dos diálogos argumentativos, mas não foi exatamente o que aconteceu. Inicialmente, quando expliquei o projeto, os discentes se mostraram empolgados; na etapa de reconhecimento do gênero, comportaram-se como de costume, uns atropelando o turno de fala dos outros, conversando paralelamente, rindo quando um colega falava, no entanto, para minha surpresa, no dia da primeira produção, apenas 17 alunos compareceram à aula e, dos que estiveram presentes,

poucos interagiram. Em conversa com os estudantes, para tentar entender o que estava acontecendo, descobri que tanto o grande número de ausentes como a baixa participação no momento de produção do gênero ocorreram devido à gravação. Os alunos, embora tivessem concordado com essa ação, não se sentiam à vontade em saber que pessoas desconhecidas iriam escutá-los e que a interação deles seria analisada. Foi aí que me lembrei do comentário de uma outra professora, que havia trabalhado com os estudantes participantes da pesquisa no ano anterior, a respeito de quem iria acompanhá-los a um passeio oferecido pela escola: “Quem quiser passear, pode ir, fora daqui eles ficam calados”. O fato de se calarem ao sair da escola, considerado positivo pela docente, juntamente com o desconforto com a gravação me mostraram que os “alunos falantes” só se expressavam oralmente porque estavam num local já conhecido e com pessoas conhecidas, o que, provavelmente, diminuía a vergonha e o desconforto de serem julgados. Se, como afirma Ferrarezi Jr. (2014, p. 13), “o silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento”, ficou mais clara ainda a necessidade do trabalho com a modalidade oral nesta turma, ainda que os dados colhidos fossem ser mais limitados do que gostaríamos.

Passando, então, à análise das ferramentas utilizadas tanto no processo de ensino quanto no processo de avaliação e coleta de dados, começamos afirmando que, como já esperávamos, o uso da Sequência Didática facilitou o processo de ensino e aprendizagem das ações relacionadas às capacidades de linguagem a que visávamos desenvolver. Tendo todas as informações relativas às etapas do projeto desde o início, observamos que os estudantes conseguiram se organizar melhor, chegando, inclusive, a se prepararem previamente para atividades que sabiam que iriam ocorrer. Ademais, a consciência crítica a respeito da dificuldade que estávamos tentando superar e a construção de conhecimentos de forma sistematizada e gradual gerou um maior envolvimento dos estudantes em relação ao que lhes era proposto.

Outro ponto de acerto foi a escolha da SD adaptada por Costa Hubes (2008), uma vez que, desacostumados com a abordagem da oralidade em sala de aula, o Módulo de Reconhecimento do Gênero, antes da produção inicial, foi essencial para que os alunos comesçassem a distinguir os gêneros Debate e Diálogo Argumentativo, observando, por meio dos vídeos assistidos, os aspectos linguísticos, extralinguísticos, cinésicos e paralinguísticos constituintes de cada um.

Além disso, uma ferramenta essencial durante toda a fase de investigação foi o diário de bordo. Este foi importante para refletirmos sobre nossa prática docente, sobre o desenvolvimento dos alunos e das etapas do projeto elaborado e sobre o contexto social,

histórico e cultural no qual esta pesquisa está imersa. Por meio da observação contínua, que possibilitou o registro de toda trajetória percorrida durante a aplicação do projeto, conseguimos registrar não só os aspectos linguísticos, presentes nas produções dos alunos e aqui transcritos, mas também os paralinguísticos e cinésicos, nem sempre possíveis de aparecerem numa transcrição.

Utilizamos, também, fichas de constatações que nos permitiram detectar, após a produção inicial, as capacidades de linguagem que precisariam ser introduzidas para os estudantes e, após a produção final, quais foram sistematizadas ou consolidadas por eles. Ademais, os próprios discentes disseram ter gostado do uso das fichas como estratégia de autoavaliação, uma vez que conseguiram visualizar mais concretamente os avanços que tiveram.

Outrossim, considerando a dinamicidade da realização de um Diálogo Argumentativo no contexto escolar, utilizamo-nos da gravação de áudio¹⁶ e da transcrição para termos total atenção às produções dos alunos realizando a análise desses materiais na íntegra. Por meio de tais ferramentas elaboramos os exercícios de cada módulo da SD e chegamos aos dados que serão apresentados ainda nesta seção. Objetivando realizar uma transcrição fiel das falas dos participantes, baseamo-nos nas normas de transcrição apresentadas por Loder (2008).

Precisamos mencionar, no entanto, alguns aspectos dificultadores e/ou limitadores no processo de desenvolvimento do projeto. É comum que em sala de aula haja estudantes que gostem mais de se expressar oralmente e outros menos, o que pode ocorrer por motivos diversos, logo, num projeto que traz uma análise de possíveis alterações linguísticas e comportamentais de um grupo, ou seja, de uma turma como um todo, visualizar os avanços daqueles que não participaram ativamente na construção do gênero trabalhado foi um ponto complicado. No entanto, a escuta ativa, a exposição de questionamentos em momentos de dúvidas, as tomadas de nota frequentes, a apresentação de opiniões e argumentos nas atividades coletivas dos módulos de desenvolvimento e os registros nos guias de autoavaliação nos indicaram que tanto aqueles discentes que não participaram concretamente dos diálogos argumentativos produzidos como os que participaram demonstraram certa evolução individual, ainda que pequena.

Além disso, por tratar-se de um trabalho com a oralidade, recursos tecnológicos precisaram ser utilizados, contudo, em alguns momentos, esses estavam indisponíveis. Não

¹⁶ Optamos por não realizar gravação em vídeo para manter maior sigilo e segurança dos estudantes, menores de idade, participantes da pesquisa. Além disso, a falta de aparelhos de vídeo de qualidade disponíveis na escola participante poderia dificultar o andamento do projeto.

havia, na escola participante da pesquisa, gravador de áudio e optamos por não comprá-lo ou pegá-lo emprestado com outrem para mostrarmos exatamente a realidade vivenciada pelo professor da escola pública que, muitas vezes, tem seu trabalho impossibilitado por falta de recursos. Ademais, apesar da reserva prévia do datashow, não foi possível passar um dos filmes no dia programado, pois alunos de outra turma tiveram uma palestra no auditório, local onde fica o aparelho mencionado. Portanto, a falta de instrumentos, que possibilitam um trabalho eficiente com o oral autônomo, deve ser levada em conta quando refletimos o porquê de tal modalidade ainda se encontrar tão distante das salas de aula da educação básica. Além disso, o leitor deve levar isso em conta quando for escutar as produções realizadas, e disponibilizadas aqui por meio de um QR Code, e quando for observar as análises e transcrições apresentadas a seguir, uma vez que, devido as dificuldades mencionadas, precisamos fazer alguns recortes de partes inaudíveis ou com ruído extremo nos áudios.

Outrossim, a infraestrutura da escola também precisa ser ponto de atenção quando abordamos o trabalho com a oralidade. A sala de aula em que o projeto foi aplicado encontra-se ao lado da quadra da escola, local de muito barulho constantemente, logo, o que já era um dificultador ao processo de ensino e aprendizagem, ficou ainda mais perceptível durante o projeto desenvolvido. Assim, apesar dos recortes que tivemos que realizar nos áudios, é possível escutar vozes externas à sala de aula que, em alguns momentos, se misturam com os sons internos ao do ambiente de gravação, dificultando, então, o entendimento.

Além disso, ainda que não relacionado especificamente à oralidade, outro ponto dificultador do processo foram as rupturas na SD para a aplicação de outros projetos enviados pela Secretaria de Educação e/ou criados pela equipe de coordenação da escola. A obrigatoriedade em desenvolver e aplicar determinadas atividades prejudicou o encadeamento dos módulos, dificultando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, vale destacar também a dificuldade dos discentes em interagirem sem a minha mediação, o que justifica os questionamentos constantes que precisei fazer para conseguir produzir um diálogo argumentativo. Isso pode revelar a dificuldade e estranheza dos estudantes em ocuparem papel ativo na construção dos próprios conhecimentos, uma vez que, por muito tempo e em muitos contextos ainda hoje, esses foram/são tomados como sujeitos passivos que apenas assimilavam/assimilam o que lhes era/é transmitido pelos docentes.

Ademais, destacamos a preocupação constante dos discentes quanto aos aspectos avaliativos do projeto, o que pode revelar uma percepção comum, inclusive entre educadores, de que o oral não pode ser avaliado, ao contrário da modalidade escrita. Apesar das explicações dadas na apresentação do projeto, constantemente houve a necessidade de lembrar que haveria

uma avaliação contínua de todos os participantes da pesquisa e que essa se daria por meio das atividades realizadas nos módulos da SD, das gravações, das fichas de constatações e de todas as interações que ocorressem em sala de aula. Vale observar, também, que o fato dos estudantes focarem, comumente, na nota, mais do que no conhecimento adquirido, pode revelar uma dificuldade desses em vincularem os saberes construídos no ambiente escolar à realidade que vivenciam, o que pode explicar a visão de vários discentes de que a escola é um ambiente chato em que se vai apenas por obrigação. Reflexões sobre essa problemática e sobre outras temáticas importantes enriqueceram as interações no decorrer da pesquisa e contribuíram para o estabelecimento de diálogos argumentativos que não haviam sido planejados, o que demonstra que esse é realmente um gênero que pode e deve ser usado como megainstrumento de comunicação, de ensino - aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades linguageiras.

Também foi perceptível, principalmente nos momentos iniciais de aplicação da SD, observar a estranheza dos estudantes, provável consequência de um aprendizado moldado numa visão dicotômica da língua, em realizar atividades que não envolviam a escrita. Questionamentos como “É para escrever no caderno?”, “Se é só falar não vale nota, né?” ou “É aula livre?” foram feitos e, assim, em diferentes situações, houve a necessidade de se explicar que oralidade e escrita são modalidades da língua que apresentam diferenças e semelhanças e que se complementam, não sendo uma mais ou menos importante que a outra. Também foi preciso esclarecer que apesar de chegarmos à escola falando, ninguém nasce sabendo produzir os gêneros públicos formais, orais ou escritos, que precisam, então, de uma sistematização em sala de aula.

Isso posto, apresentaremos, a seguir, a transcrição de alguns trechos da primeira e da última produção para, comparativamente, analisar operações de linguagem englobadas pelas capacidades de linguagem visadas. Por meio dos fragmentos, mostraremos exemplos coletivos de evolução. Cabe ressaltar que foi necessário fazer um recorte de todas as transcrições dos diálogos argumentativos para esta análise em função da extensão deste trabalho.

4.2 Análise comparativa da produção inicial e final

O primeiro diálogo argumentativo, como detalhado na subseção 3.4.1, teve como base o tema abordado no programa Papo de Segunda, da GNT, em 29/11/2013, e relacionado aos tópicos de discussão do debate global, de 27/10/22, ambos reproduzidos para os alunos no módulo de reconhecimento do gênero. A temática escolhida, que tem como base o slogan “a favela venceu”, apresenta relação direta com o assunto abordado na produção final,

desigualdade social. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando se trata da escrita, a produção inicial em uma SD será revisada, refeita, reescrita durante os módulos de desenvolvimento até se chegar à produção final. No entanto, conforme apontam os mesmos autores:

A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. (Dolz; Noverrazz; Schneuwly, 2004)

Logo, por meio das constatações da produção inicial, o que fizemos, no decorrer dos módulos, foi preparar os estudantes previamente para a produção final. Isso posto, tendo em vista a fugacidade do oral e a impossibilidade e improdutividade de se construir dois diálogos argumentativos exatamente iguais, optamos por produzir dois exemplares do gênero que estão relacionados pelo assunto abordado, sendo um subtema do outro.

Outrossim, tendo em vista que em um diálogo argumentativo o (a) professor (a) não é apenas um mediador, mas um participante na construção do gênero, vale mencionar que questionamentos motivadores, como os apresentados a seguir, foram feitos constantemente a fim de estimular a interação.

Questionamentos motivadores

é possível alguém vim da favela e vencer na vida?
depende de <u>quê</u> ?
pra vencer tem que- tem a ver com a escola?
o que↑: seria a diferença de uma vitória in:dividual pra uma vitória coletiva?
vocês consideram importan:te dialogar sobre as pautas sociais? <u>na</u> escola?
Is- é:: Israel, é importante falar sobre pautas sociais na escola? é relevante?

Por meio de questionamentos, como os apresentados acima, os alunos foram se posicionando sobre o tema abordado. Para ilustrar tais interações, utilizamos a técnica de transcrição multimodal, com base no modelo Jefferson de transcrição (LODER, 2008), como mencionado anteriormente, acrescida de alguns sinais convencionais da escrita, já que, além da representação dos elementos da materialidade fônica, a análise de um gênero oral comporta a observação de elementos não verbais (gestos, olhares, postura, tom de voz etc.), tendo em vista que eles colaboram com a comunicação que se estabelece durante a exposição.

Cabe destacar que classificamos as diferentes capacidades de linguagem por meio do que analisamos e constatamos nas transcrições (LODER, 2008). Assim, categorizamos as ações de linguagem em “introdutórias”, ou seja, que apresenta um menor grau de desenvolvimento; “intermediárias”, quando ainda necessita de sistematização; e “consolidadas” indicando maior grau de desenvolvimento. A primeira fase demonstra que ainda há desvios em que é necessário correção; a segunda aponta um avanço com relação à compreensão do uso de determinado recurso linguístico, embora haja ainda alguns desvios; e a terceira, que não há desvio quanto ao uso daquele recurso linguístico. É importante enfatizar que ao definirmos determinada ação como consolidada, não estamos dizendo que ela não precisa ser mais abordada com aquele aluno que a empregou, estamos constatando que o discente alcançou o nível adequado de aprendizagem sobre a ação analisada em relação ao estágio de aprendizagem em que se encontra. Logo, em outros estágios (anos escolares), o aprendiz deverá ser levado a um maior refinamento sobre aquela ação de linguagem¹⁷.

A produção final, como detalhado na subseção 3.4.1, teve como base o tema “desigualdade social”, destrinchado em subtemas que foram abordados ao longo da SD. Como dito anteriormente, o tema do vídeo apresentado está relacionado à temática base da produção inicial, uma vez que a similaridade dos contextos de produção possibilita uma análise mais fidedigna das capacidades de linguagem consolidadas ou não. Ademais, vale enfatizar que a necessidade de um subtema se deu também porque o desempenho relacionado às capacidades de linguagem varia conforme passamos a ter mais segurança, sobre todos os aspectos envolvidos na produção de um gênero, e mais repertório, sobre a temática abordada. Logo, a alteração total do assunto debatido dificultaria observarmos as evoluções resultantes do trabalho realizado. Outrossim, assim como na produção inicial, participei ativamente na construção do gênero, principalmente por meio de questionamentos direcionados aos estudantes, conforme exemplificado abaixo.

Questionamentos motivadores

¹⁷ É imperativo fazer uma ressalva diante da síntese apresentada: esta análise não aspira proferir uma afirmação absoluta acerca das capacidades do aluno, em relação a qualquer texto que ele venha a produzir. Trata-se meramente de uma consideração sobre o que o texto em análise proporciona em termos de indícios sobre como aquela habilidade específica foi mobilizada na produção em questão. É crucial reconhecer que sempre existem possíveis discrepâncias entre o que o aluno revela durante uma avaliação e as aprendizagens que ele verdadeiramente desenvolveu. No entanto, mediante uma análise crítica e minuciosa, o retrato do emprego das capacidades em cada texto nos permite realizar algumas interpretações pertinentes ao percurso do aluno. Essa abordagem cautelosa visa garantir uma compreensão mais precisa das habilidades do estudante, reconhecendo a complexidade inerente ao processo de avaliação e evidenciando a importância da análise crítica para uma interpretação mais elaborada.

Professora	você acha muito difícil da gente mudar os hábitos?
Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()

Para chegar à produção final, partimos das constatações detectadas por meio da produção inicial. Os dados finais são o resultado da comparação entre as duas produções, conforme demonstramos a seguir.

4.2.1. A capacidade de ação

A capacidade de ação se refere à habilidade do sujeito em adequar sua linguagem ao contexto e ao referente. Sendo assim, primeiramente, no que tange ao conteúdo temático, percebe-se, por meio da gravação e da transcrição, que os estudantes conseguem realizar a abordagem do tema principal por meio dos questionamentos que foram sendo feitos por mim, conforme os trechos abaixo:

Excerto 1

Professora	o que é: seria a diferença de uma vitória individual pra uma vitória coletiva?
Aluno 5	individual seria uma conquista própria coletiva seria tipo: uma- algo que eu e mais outra pessoa almeja (.) e aí a gente conseguiu alcançar junto.

Excerto 2

Professora	pra vencer tem que- tem a ver com a escola?
Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir (alcançar o que você tanto almeja)

Excerto 3

Bernardo	=aí meu pai entendeu isso começou a estudar pipipi, pópópó, aí hoje ele tem trabalho lá que (tira arma de fogo) ()=
----------	--

Como observado, os discentes conseguem diferenciar o que é vitória individual e coletiva (excerto 1), apontam o que pensam sobre o papel da escola nesse processo (excerto 2) e apresentam exemplos de superação (excerto 3). Então, tal ação de linguagem, ou seja, a abordagem do tema, foi considerada como consolidada pelos aprendizes.

No que diz respeito à utilização de linguagem adequada ao contexto de produção, não podemos dizer o mesmo. A expressão “pipipi, popopo” é utilizada em contextos menos monitorados da fala e não esperado em um Diálogo Argumentativo em sala de aula. Outro ponto importante a ser destacado é o exemplificado no excerto abaixo:

Excerto 4

Bernardo	°porque° meu pai era fudido, °meu pai era fudido° só que a:: minha avó:,ela trabalhava até não querer mais pra (conseguir) botar meu pai na: na escola,=
----------	--

Quando o aluno Bernardo diz “meu pai era fudido”, utiliza um termo inadequado à sala de aula. É importante notar que quando o faz, o discente diminui o tom de voz, o que possivelmente indica que, embora tenha cometido tal inadequação, ele possui consciência de sua falha. Isso posto e tendo em vista que o problema foi pontual, concluímos, neste primeiro momento, que tal ação de linguagem precisava apenas ser sistematizada com os discentes, como forma de enfatizar a importância de realizá-la.

Outrossim, percebemos que os estudantes apresentam dificuldade em se alternarem como locutores e interlocutores, isso porque, com dificuldades para interagirem, conforme explicaremos abaixo, os discentes praticamente só se colocam como locutores ao responder aos questionamentos feitos por mim. Logo, o diálogo argumentativo fica de certa forma limitado, uma vez que os estudantes não tomam o turno de fala de forma independente para interagirem entre si sem a minha participação, o que traz prejuízos ao processo de autonomia que precisa ser estimulado em sala de aula. Como consequência dessa dificuldade, o objetivo do diálogo argumentativo, de troca e complementação de ideias de forma respeitosa, acaba não ocorrendo, pois a interação não se desenvolve, conforme demonstrado abaixo:

Excerto 5

Professora	não? °não é importante é importante falar de pauta social na escola°. por que?
Bernardo	porque dependendo do:- de como é:: falado pode afetar- (agredir) uma pessoa que as vezes nem entende do assunto (.) as vezes só escuta uma versão da história e: (põe) isso na cabeça.
Professora	que que você acha >Paulo, Larissa?< é importante falar de pautas sociais na escola? o Bernardo acha que não.
	(1,0)
Paulo	depende de como abordar

Observamos no trecho acima que tanto o aluno Bernardo como o Paulo se posicionam sobre o questionamento feito por mim, no entanto não dão prosseguimento ao diálogo, esperando que eu faça uma nova pergunta para passarem a locutores novamente. Dessa forma, temos posicionamentos soltos e não alcançamos um objetivo comum, qual seja construir um posicionamento de forma coletiva acerca do tema levantado. Ficamos em uma espécie de “bate bola”, na estrutura “pergunta-resposta” tão comum à sala de aula. Isso sugere que os discentes - embora tenham sistematizado o gênero ao assistirem o episódio “Papo de segunda”,

sistematizando os papéis desempenhados pelos participantes - tiveram dificuldade em transpor configuração tradicional de uma aula e de assumirem uma postura ativa no diálogo argumentativo, estando passivos, esperando o turno de fala ser devolvido a eles por mim.

Outro exemplo em que é possível constatar que durante o diálogo argumentativo os alunos praticamente não interagem entre si ou o fazem de forma não explícita é o seguinte:

Excerto 6

Professora	vocês consideram importan:te dialogar sobre as pautas sociais? <u>na</u> escola?
Aluno 9	Não
Professora	não? °não é importante é importante falar de pauta social na escola°. por que?
Bernardo	porque dependendo do:- de como é:: falado pode afetar- (agredir) uma pessoa que as vezes nem entende do assunto (.) as vezes só escuta uma versão da história e: (põe) isso na cabeça.
	que que você acha >Paulo, Larissa?< é importante falar de pautas sociais na escola? o Bernardo acha que não.
	(1,0)
Paulo	depende de como abordar
Professora	aha:m, depende de como abordado. ok. Caique
Caique	() °eu acho que é: sempre bom ter um conhecimento a mais sobre°.
	(4,0)
Professora	Is- é:: Israel, é importante falar sobre pautas sociais na escola? é relevante?
	(.)

É possível perceber, pelo trecho acima, que os discentes interagem praticamente só comigo (inclusive por meio do olhar, ação que será analisada adiante), uma vez que vou realizando questionamentos a fim de colaborar com a produção do gênero. Nas poucas vezes que os discentes se posicionam em relação a fala de um colega, sem a minha mediação, o fazem de forma indireta, uma vez que continuam se reportando a mim. Acreditamos que isso pode ser justificado, como dito anteriormente, pela timidez devido à gravação, mas também pelo fato dos estudantes não enxergarem o professor como mais um participante do diálogo argumentativo, mas sim como uma autoridade que realiza perguntas e exige respostas. Portanto, no que tange à troca de papéis previsto neste gênero e à construção de uma argumentação/objetivo comum, avaliamos como ainda introdutória.

Isso posto, após o trabalho realizado nos módulos da Sequência Didática aplicada, foi possível perceber uma grande evolução dos alunos, passando estes à consolidação das operações analisadas acima. Assim, na produção final, em relação a adequação da linguagem ao contexto de produção, os estudantes não empregaram termos inadequados ao contexto, utilizando o que Faraco (2009) chama de norma culta brasileira falada. Logo, concluímos que tal operação, que de acordo com a produção inicial necessitava ser sistematizada, foi consolidada pelos discentes, como comprovado nos trechos abaixo.

Excerto 7

Luana	não precisa ser esse ano, é só todo mundo se esforçar, se todo mundo fize::r isso (.) pronto
Aluno 7	() o ser humano fez, vamos supor () não vai melhorar cem por cento então eu acho que mudar (não) é a solução

Por meio da transcrição da produção final, na qual encontram-se os trechos acima, percebemos não haver a ocorrência de palavras inadequadas à sala de aula, o que interpretamos como prova de que os discentes passaram a reconhecer o espaço escolar como um contexto que demanda, por exemplo, uma postura, tanto linguística quanto comportamental, adequada aos diferentes membros que o constitui.

Ainda sobre a capacidade de ação, foi possível observar que os alunos passaram a ter mais desenvoltura na troca de papéis discursivos, como apresentado a seguir:

Excerto 8

Professora	a gente vive escutando realmente que vai muda:r, que vai muda:r e muitas vezes não muda. mas por exemplo se cada um começar a mudar=
	(3,0)
Aluno 5	ai tá bom
Professora	= será que já não vai dar uma diferen:ça?
Aluno 6	ai depende né, se for mudar pra (melhor)
Aluno 7	() o ser humano fez, vamos supor () não vai melhorar cem por cento então <u>eu</u> acho que mudar (não) é a solução
Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()

Observamos, no fragmento acima, que há uma redução na minha participação na produção final e que os discentes conseguem, mesmo assim, se alternar como locutores e interlocutores, o que propicia maior desenvolvimento das sequências textuais. Isso posto, tal ação introduzida no decorrer dos módulos da SD pode ser considerada como consolidada pelos estudantes.

Outrossim, no que diz respeito ao alcance do objetivo de um diálogo argumentativo, ou seja, o partilhamento e a complementação de ideias de forma respeitosa, verificamos grande avanço na comparação entre o momento inicial e final, uma vez que percebemos, em alguns momentos, como no apresentado abaixo, complementações em relação à teses ou argumentos expostos:

Excerto 9

Professora	como que é Luana? ((xi::))
Luana	dá tempo ainda ()
Professora	ainda dá tempo de mudar: (2,0) mas (tem) que dar
Aluno 4	essa coisa de ter tempo, eu acho que é muito clichê porque nesse ano “ah vamos melhorar” (até

	esse ano tinha como melhorar) e até hoje não mudou
Aluno 1	você só escuta que vai melhorar e na verdade não melhora.

Conforme o excerto acima e os demais presentes na transcrição da produção final, observamos que os alunos chegaram a uma conclusão coletiva sobre desigualdade “que estamos caminhando”, embora uns achem que seja a passos largos e outros a passos curtos. De todo modo, o objetivo em comum de discutir um tema de forma respeitosa foi atingido.

Tendo em vista a proximidade entre as ações englobadas pelas capacidades de ação e de significação, passemos a abordagem desta, a fim de identificarmos, por exemplo, o nível de conhecimento dos estudantes em relação ao tema abordado.

4.2.2 A capacidade de significação

A capacidade de significação possibilita ao indivíduo construir sentido mediante conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.). Então, primeiramente, vale destacar que verificamos, já na transcrição da produção inicial, que os discentes conseguem abordar, ainda que de forma superficial e por meio dos questionamentos propostos por mim, a temática relacionada à ascensão dos moradores de periferia. Fazem-no, principalmente, por meio de informações relacionadas as suas próprias vivências, como observado abaixo:

Excerto 10

Professora	é possível alguém vir da favela e vencer na vida?
Aluno 1	[NÃO:]
Aluno 2	[depende]
Professora	depende de <u>quê</u> ?
Aluno 2	se tiver pessoa pra (ajudar ele)
Aluna 3	°se ninguém tiver morto°

Quando a aluna 3, posicionando-se em relação à possibilidade de ascensão dos moradores de periferia, afirma “se ninguém tiver morto”, está possivelmente fundamentando sua opinião na realidade vivenciada ou observada por ela, na qual pessoas de regiões periféricas podem até vencer na vida, mas, para isso, precisam superar muitos obstáculos, inclusive a morte. Logo, consideramos a ação de abordar temáticas sociais como consolidada pelos aprendizes.

Outrossim, tendo em vista que a capacidade de significação permite que o indivíduo construa conhecimento sobre práticas sociais e as esferas de atividade, em interação com os conteúdos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem, observamos, no momento inicial, a necessidade de ampliarmos o repertório dos alunos participantes da pesquisa, tendo em vista a pouca informatividade da primeira produção, como exemplificado abaixo:

Excerto 11

Professora	°isso° (.) vocês querem citar algum exemplo de vitória individual?
	(3,0)
Professora	não. pode ser famo:so
Aluno 6	famoso? ah tem o (Ruy), tem o mc Danie:l [()]
Aluno 7	[mc poze do (robe)] mc cabelinho, não mc poze do (robe)
Professora	mc cabelinho, poze do (robe). entendi.
	(1,0)

É possível notar que os discentes ficaram muito restritos aos aspectos culturais e sociais vivenciados e apreciados por eles. Logo, percebemos ser necessário introduzir a ação de linguagem relativa à ampliação de repertório, buscando a evolução cultural dos aprendizes sem, contudo, ignorar ou menosprezar os saberes que já possuem e a realidade que vivenciam. Por isso, consideramos essa atividade de linguagem ainda em fase introdutória na primeira produção.

Isso posto, procuramos, no decorrer de todos os módulos, aperfeiçoar o repertório sociocultural dos discentes por meio da discussão de diferentes temas, do incentivo à leitura e à escuta ativa, do acesso a filmes e a diferentes pontos de vista sobre variados assuntos. Além disso, buscamos conscientizá-los de que essa prática permite a ampliação do próprio conhecimento, pois possibilita o acesso mais amplo aos diferentes saberes, não se restringindo apenas ao contexto sociocultural em que se está inserido. Assim, por meio da produção final, percebemos a expansão do olhar dos estudantes e a busca por maior informatividade ao texto produzido, como aponta o excerto abaixo, no entanto temos consciência de que tal operação de linguagem exige um processo contínuo, que envolve todos os membros da comunidade escolar. Portanto, essa operação de linguagem precisa ser constantemente sistematizada.

Excerto 12

Aluna 8	por exemplo é:: () Israel lá=
Professora	sim sim
Aluna 8	=a:í=
Professora	oh escuta o que a colega tá falando que é interessan:te

Aluna 8	= mas tem pessoas que apoiam a guerra=
Professora	Exatamente
Aluna 8	=tem pessoas que acham que é errado, outras (elas lavam as mãos) eu acho que é errado porque é uma guerra assim- mas- por exemplo (.) <Israel> com certeza tá errado
Professora	°Israel tá errado° tá. por quê?
Aluna 8	porque:: (trecho inaudível) (5,0)
Professora	mas con- continua o que você ia falar, você ia explicar
Aluna 8	sabe o Hamas?
Professora	hum:
Aluna 8	ele também tá errado, mas Israel tipo assim (3,0) prio- não lem↑bro, eu não sei é porque (2,0)
Professora	eu vou pegar um ponto que você falou aí que é importan:te

Como é possível notar no trecho acima, a aluna 8 traz para o diálogo um conteúdo distante da realidade por ela vivenciada a fim de demonstrar o próprio ponto de vista sobre o fato de nem todos se preocuparem com a questão das diferenças sociais, aspecto levantado por mim para dar sequência ao diálogo argumentativo produzido. Ao trazer para a produção final a guerra vivenciada por Palestinos e Israelenses, a fim de justificar que há pessoas que se beneficiam com as diferenças sociais, a estudante não só aumenta o nível de informatividade do discurso que produz, como enriquece sua persuasão. Logo, como dito acima, é de suma importância que continuemos sistematizando essa ação de linguagem a fim de que nossos alunos sejam cada vez mais críticos.

Isso posto, passaremos a seguir à capacidade discursiva a fim de avaliarmos o conhecimento dos estudantes sobre o gênero diálogo argumentativo.

4.2.3 A capacidade discursiva

A capacidade discursiva consiste na aptidão do sujeito de selecionar modelos discursivos apropriados a uma determinada ação. Isso posto, primeiramente, constatamos grande dificuldade dos alunos em relação à construção do gênero Diálogo Argumentativo na produção inicial. Apesar de conseguirem se posicionar, os discentes ficam presos ao “sim” e “não” (excerto 13), não desenvolvendo de fato uma tese. Além disso, é possível verificar certa dificuldade na progressão das ideias por meio da construção de argumentos e/ou de contra-argumentos (excerto 14). Assim, verificamos que, no decorrer dos módulos, teríamos que introduzir tal ação.

Excerto 13

Professora	vocês consideram importan:te dialogar sobre as pautas sociais? <u>na</u> escola?
Aluno 9	Não

Excerto 14

Professora	é possível alguém vim da favela e vencer na vida?
Aluno 1	NÃO:

Os exemplos acima mostram que os alunos tendem a se posicionar por meio de “sim” ou “não”, sem apresentar, na maioria das vezes, uma fundamentação coerente à opinião apresentada, o que dificulta a produção do gênero em estudo. Por isso, consideramos a atividade de linguagem de apresentar uma tese em fase intermediária – os discentes sabem que precisam apresentar uma opinião, sem ficarem neutros, mas ainda não constroem de fato uma tese -, e a de apresentar argumentos e contra-argumentos em fase introdutória, visto que eles não fundamentam a ideia defendida.

Ademais, é possível observar, como demonstra o trecho abaixo, certa dificuldade dos alunos em se adequarem à tipologia argumentativa na primeira produção. Assim, verificamos que os discentes estão em fase introdutória.

Excerto 15

Aluno 8	antes a minha mãe morava com a mãe de:la só que a mãe dela não tinha tempo e tinha os outros irmãos minha mãe- aí a (.) minha avó no caso deixava a minha mãe na casa de outras pessoas para ela fazer faxina e ela arrumava dinheiro aí °a minha mãe faz faxi:na° ela consegue (1,0) me alimentar ajudar as outras filhas dela também °é isso°.
---------	--

É possível notar que o aluno 8 constrói um relato pessoal que funciona como argumento à questão debatida, a dificuldade das pessoas carentes de “vencer na vida”. No entanto, o estudante não estabelece um vínculo entre a narrativa construída e a própria tese (que fica apenas implícita), o que pode dificultar o receptor de identificar argumentatividade em sua produção, comprometendo, assim, sua persuasão. Tendo em vista que o problema acima ocorreu em mais momentos dentro do diálogo argumentativo inicial, consideramos necessária a sistematização de tal prática de linguagem.

Ademais, destacamos que não verificamos digressões durante a primeira produção do diálogo argumentativo, fato positivo, tendo em vista que essas, principalmente quando em excesso, podem prejudicar o processo de interação.

Já na produção final, os alunos conseguiram desenvolver uma tese em relação ao tema principal, saindo apenas do “sim” ou “não” constatado inicialmente, mostrando que consolidaram tal ação (excerto 16). Contudo, a respeito do desenvolvimento do texto, apesar da construção de alguns argumentos (excerto 17), verificamos que os estudantes mantiveram a

dificuldade de desenvolver suas justificativas, de trazer argumentos mais bem estruturados e aprofundados, como pode ser visto abaixo:

Excerto 16

Professora	você acha muito difícil da gente mudar os hábitos
Aluna 8	se uma pessoa tem consciência e se importa com a outra (1,0) se achar um meio termo pode ser ()

Excerto 17

Professora	como que é Luana? ((xi:))
Luana	dá tempo ainda ()
Professora	ainda dá tempo de mudar: (2,0)(tem) que dar
Luana	uai tem muito tempo ainda
Professora	ainda tem muito tempo >não precisa ser esse ano<
Luana	não precisa ser esse ano, é só todo mundo se esforçar, se todo mundo fize:r (.) pronto

Nos excertos 16 e 17 acima, as alunas apresentam um ponto de vista. Em 16, a estudante argumenta que se as pessoas tiverem consciência e pensarem umas nas outras poderão mudar seus hábitos contribuindo, assim, para a redução da desigualdade social. Em 17, a discente argumenta contra a opinião de um colega que afirma não haver mais como mudarmos socialmente, para isso ela afirma que as mudanças podem ser futuras, mas dependem do esforço de todos. Apesar de conseguirem argumentar, as estudantes poderiam utilizar recursos como exemplos, causas e consequências, fatos históricos, referência a autoridades no tema, dentre outros, para saírem da superficialidade e conseguirem persuadir mais intensamente. Logo, apesar da introdução de tal capacidade no decorrer da SD, concluímos ser importante a sistematização de tal ação de linguagem em algum outro momento.

Assim, analisadas as ações de linguagem relativas à capacidade discursiva, passaremos, então, aos mecanismos de textualização e enunciação que foram empregados na produção do primeiro e do último diálogo argumentativo.

4.2.4 A capacidade linguístico-discursiva

A capacidade linguístico-discursiva diz respeito ao domínio de operações psicolinguísticas necessárias à produção de um discurso específico. Sendo assim, no que se refere aos mecanismos de textualização e enunciativos, primeiramente, observamos o fato de que os alunos participantes da pesquisa praticamente não empregam, na primeira produção, termos ou expressões para introduzir a tese ou os argumentos compostos por eles, conforme podemos verificar nos trechos abaixo:

Excerto 18

Aluno 8	antes a minha mãe morava com a mãe de:la só que a mãe dela não tinha tempo e tinha os outros irmãos minha mãe- aí a (.) minha avó no caso deixava a minha mãe na casa de outras pessoas para ela fazer faxina e ela arrumava dinheiro aí °a minha mãe faz faxi:na° ela consegue (1,0) me alimentar ajudar as outras filhas dela também °é isso°.
---------	--

Excerto 19

Professora	vocês consideram importan:te dialogar sobre as pautas sociais? <u>na</u> escola?
Aluno 9	Não

No excerto 19, acima, o aluno poderia ter estabelecido uma relação com a fala anterior ao invés de só apresentar sua opinião, sem fazer nenhuma retomada, prejudicando, assim, a coesão textual. Seria mais adequado, por exemplo, dizer “Acredito que dialogar sobre pautas sociais na escola não é importante”. Além disso, utilizar conjunções (então, mas, conforme...) ou advérbios (certamente, logicamente, provavelmente...) para introduzir uma fala ao invés de já ir direto ao assunto é uma estratégia positiva, pois contribui com a coesão, reduz as chances de sobreposição, além de transmitir maior cordialidade para com os outros participantes. Então, verificamos que os estudantes estão em fase introdutória nessa prática de linguagem.

Outrossim, podemos constatar que o primeiro diálogo argumentativo construído apresenta elementos de coesão nominal, conforme exemplificado abaixo:

Excerto 20

Bernardo	eu não sei porque tipo: (1,0) se você parar pra pensar em muitas pessoas que eram muito pobre e agora têm uma condição boa de vi:da elas (não) esperaram o momento certo ou a oportunidade certa elas pegaram e foram fazendo a própria então também falta também um pouco disso da: condição () de tá ruim de condição.
----------	---

Excerto 21

Bernardo	°porque° meu pai era fudido, °meu pai era fudido° só que a:: minha avó:,ela trabalhava até não querer mais pra (conseguir) botar meu pai na: na escola,=
Professora	Sim
Bernardo	=aí meu pai entendeu isso começou a estuda:r pipipi, pópópó, aí hoje ele tem trabalho lá que (tira arma de fogo) ()=

Excerto 22

Professora	é possível alguém vim da favela e vencer na vida?
Aluno 2	se tiver pessoa pra (ajudar ele)

Como podemos perceber, no excerto 20, Bernardo faz uso de uma anáfora pronominal garantindo o processo de referência, ou seja, o discente emprega o pronome “elas” para se referir a “muitas pessoas”, evitando, assim, uma repetição desnecessária. Também encontramos referência dêitica no uso do “isso” e do “lá” no excerto 21; o pronome “isso” retoma a situação mencionada anteriormente pelo aluno de que sua avó trabalhava intensamente para manter o filho na escola e o “lá” faz menção ao local de trabalho do pai de Bernardo. Ao utilizar tal recurso, o estudante não só estabeleceu coesão entre os enunciados produzidos, como também propiciou maior clareza em relação a situação de enunciação.

É importante mencionar que em determinado momento, no excerto 22, há uma falha de referência. O aluno 2 emprega o pronome pessoal “ele” para fazer referência a algo que não foi mencionado, deixando seu enunciado vago e, conseqüentemente, prejudicando sua persuasão.

Outro aspecto a ser notado na primeira produção é a repetição de palavras desnecessariamente, como observado abaixo:

Excerto 23

Aluno 8	antes a minha mãe morava com a mãe de:la só que a mãe dela não tinha tempo e tinha os outros irmãos minha mãe - aí a (.) minha avó no caso deixava a minha mãe na casa de outras pessoas para ela fazer faxina e ela arrumava dinheiro aí °a minha mãe faz faxi:na° ela consegue (1,0) me alimentar ajudar as outras filhas dela também °é isso°.
---------	---

A repetição do substantivo “mãe”, no fragmento acima, não é uma estratégia do autor para, por exemplo, enfatizar algo que deseja; contrariamente a isso, podemos observar que o termo se repete pela dificuldade do aluno 8 em empregar recursos anafóricos e/ou catafóricos. Logo, consideramos importante sistematizar com os discentes mecanismos para evitar repetições desnecessárias.

Outrossim, também são inseridos organizadores textuais (principalmente os lógico-argumentativos) na produção do gênero, mantendo, assim, a conexão entre as partes do texto e estabelecendo coerência aos discursos, como podemos ver a seguir:

Excerto 24

Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir (alcançar o que você tanto almeja)
Bernardo	eu não sei porque tipo: (1,0) se você parar pra pensar em muitas pessoas que eram muito pobre e agora têm uma condição boa de vi:da elas (não) esperaram o momento certo ou a oportunidade certa elas pegaram e foram fazendo a própria então também falta também um pouco disso da: condição () de tá ruim de condição.

Podemos observar, por meio dos fragmentos apresentados, que os estudantes conseguem utilizar conjunções não só sintaticamente de forma adequada, como apontado anteriormente, mas também semanticamente. Nos excertos acima, há o uso do “porque” introduzindo explicações, o “se” indicando uma condição, o “ou” mostrando alternância e o “e” adição, no entanto, é perceptível o pouco repertório em relação aos conectores utilizados. Consideramos, portanto, a prática de linguagem de utilizar elementos coesivos adequadamente em fase intermediária, necessitando de maior aprofundamento.

Com relação ao uso de tempo verbal preponderante em sequências argumentativas, notamos que os aprendizes, ainda na produção inicial, fazem uso de tempos verbais no presente, conforme exemplificado abaixo, o que é uma característica marcante do gênero em estudo, tendo em vista ser comum a atualidade dos temas discutidos, bem como das informações transmitidas sobre eles. O emprego da primeira pessoa e da terceira também contribui com a argumentatividade necessária em um diálogo argumentativo. Logo, consideramos tal prática de linguagem como consolidada.

Excerto 25

Aluno 10	ah mas dependendo também você não pode tomar partido por alguma coisa que:: não tem a ver com você, >não tem relevância em você< você vai pegar, tipo assim é:: (2,0) ele- ele te xinga, vou começar a te defender do nada. as vezes num- nem convém .
----------	--

Além disso, apesar dos discentes empregarem alguns modalizadores discursivos, conforme observamos nos fragmentos abaixo, há momentos, na primeira produção, que deveriam ter modalizado suas falas e não o fizeram.

Excerto 26

Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir (alcançar o que você tanto almeja)
Bernardo	porque dependendo do:- de como é:: falado pode afetar- (agredir) uma pessoa que as vezes nem entende do assunto (.) às vezes só escuta uma versão da história e: (põe) isso na cabeça.

Ao empregarem “eu acho”, “pode” e “às vezes”, no excerto acima, os alunos evitam generalizar e taxar como verdade única a opinião que apresentam. No entanto, nem sempre conseguem modalizar seus discursos, cometendo inadequações. Isso ocorre, por exemplo, quando a aluna 4 afirma “...você vai precisar do ensinamento que a escola deu...”, colocando como certo um fato que pode ou não ocorrer (uma pessoa pode ou não precisar do ensinamento

da escola para alcançar o que almeja). Sendo assim, o ideal seria modalizar dizendo, por exemplo, “você pode precisar” ou “na maioria das vezes você vai precisar”. Consideramos, então, conveniente sistematizar essa prática de linguagem com os aprendizes, pois está em fase intermediária.

O último aspecto avaliado neste momento inicial diz respeito ao uso de estratégias de polidez positivas, que pode ser expressa por meio de recursos linguísticos e não-linguísticos. Com relação aos aspectos linguísticos, observamos, inicialmente, que os estudantes, apesar de não demonstrarem agressividade ou outro comportamento negativo, não possuem o costume de empregar termos que indicam polidez positiva, conforme pode ser visto abaixo:

Excerto 27

Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir [(alcançar o que você tanto almeja)]
Bernardo	[eu não sei porque tipo:] (1,0) se você parar pra pensar em muitas pessoas que eram muito pobre e agora têm uma condição boa de vi:da elas (não) esperaram o momento certo ou a oportunidade certa elas pegaram e foram fazendo a própria então também falta também um pouco disso da: condição () de tá ruim de condição.

No trecho acima, há sobreposição de vozes, a aluna 4 ainda estava terminando de falar quando o outro estudante, Bernardo, começa a se expressar. Este, ao perceber tal falha, poderia ter dito “desculpe-me”, no entanto não o fez. Outra possibilidade seria, ao perceber que a colega lhe cedeu o turno de fala, dizer “obrigado” antes de prosseguir. Pelo notado no trecho acima e no diálogo argumentativo como um todo, consideramos ser importante introduzir para os alunos recursos linguísticos para o estabelecimento da polidez.

Passando, então, à produção final, verificamos, nesta etapa, uma maior utilização de conectivos para introduzir teses e argumentos, assim como a referência à fala anterior, conforme os trechos abaixo:

Excerto 28

Professora	ainda tem muito tem:po, fa:la
Aluno 4	essa coisa de ter tempo, eu acho que é muito clichê porque nesse ano “ah vamos melhorar” (até esse ano tinha como melhorar) e até hoje não mudou

Excerto 29

Aluno 6	aí depende né, se for mudar pra (melhor)
---------	--

Excerto 30

Professora	por <u>que</u> você acha que não?
------------	-----------------------------------

Aluno 1	porque: eu acho que o momento que a gente tá agora ()
---------	--

No excerto 28 acima, o aluno 4 ao iniciar o argumento com “essa coisa de ter tempo” retoma a fala anterior, estabelecendo, assim, maior coesão ao gênero produzido, o que ocorre também quando o aluno 6 utiliza um marcador conversacional, “aí”, para começar sua tese e quando o aluno 1 emprega o conectivo “porque” para iniciar uma explicação, que funciona como um argumento, ao questionamento feito anteriormente. Tendo em vista que os estudantes começaram, em vários momentos, a iniciar suas falas de forma mais adequada, estabelecendo maior coerência e coesão ao texto construído, consideramos a consolidação dessa ação de linguagem.

Ademais, assim como na produção inicial, detectamos o uso de dêiticos como recurso coesivo, como observado abaixo:

Excerto 31

Luana	não precisa ser esse ano, é só todo mundo se esforçar, se todo mundo fize::r isso (.) pronto
-------	---

Excerto 32

Aluna 8	por exemplo é:: () Israel lá =
---------	--

No excerto 31 acima, a estudante utiliza o “isso” para referenciar a ação das pessoas se esforçarem; já no excerto 32 acima, a discente emprega o advérbio “lá” retomando “Israel”. Além do uso desses e de outros recursos coesivos, ao contrário do detectado na primeira produção, não identificamos o uso de pronomes pessoais ou demonstrativos sem referente, o que indica que a falha mencionada em relação a esta ação de linguagem na primeira produção foi verdadeiramente uma exceção, tendo os estudantes realmente consolidado tal ação de linguagem.

Além disso, no que se refere ao uso de conectivos, percebemos que os alunos continuaram utilizando adequadamente tal recurso a fim de estabelecer coerência aos enunciados produzidos. Em relação a primeira produção, verificamos um desenvolvimento dos discentes, como mostrado abaixo:

Excerto 33

Aluno 1	porque : eu acho que o momento que a gente tá agora ()
---------	--

Excerto 34

Aluno 1	você só escuta que vai melhora::r e na verdade não melhora.
---------	---

Excerto 35

Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()
---------	---

Excerto 36

Aluna 8	=() mas tem pessoas que querem a guerra=
---------	---

Excerto 37

Aluno 5	aí tá bom já que não pesa.
---------	-----------------------------------

Conforme os trechos acima, notamos, além da adequação semântica, maior repertório quanto ao uso dos conectivos: porque (explicação), e (oposição), se (condição), e (adição), mas (oposição), já que (causa), o que demonstra que podemos considerar tal ação de linguagem como consolidada.

Verificamos também, na produção final, a ausência de trechos com repetições desnecessárias, o que indica maior emprego de recursos como pronomes, sinônimos ou elipses, como no trecho abaixo:

Excerto 38

Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()
---------	---

É possível observar que a aluna, no fragmento acima, omite “pessoa” após “a outra”, uma vez que, já tendo utilizado o substantivo no início da sua fala, ela evita repeti-lo, utilizando-se da elipse. Isso posto, podemos considerar que os estudantes conseguiram consolidar os recursos que evitam repetições desnecessária.

Outrossim, com relação ao uso de modalizadores discursivos, ação de linguagem essencial em textos argumentativos, percebemos que os discentes não evoluíram. Ainda que tenham modalizado alguns trechos (excerto 39), não fizeram isso em outros (excerto 40) trazendo prejuízos à persuasão:

Excerto 39

Aluno 1	porque: eu acho que o momento que a gente tá agora já não dá mais.
---------	---

Excerto 40

Luana	não precisa ser esse ano, é só todo mundo se esforçar, se todo mundo fize:r (.) pronto
-------	--

No excerto 39 acima, o aluno, ao empregar o verbo “acho”, modaliza seu discurso, uma vez que não taxa sua opinião como única. No entanto, no excerto 40, a estudante ao empregar o pronome “todo” acaba tornando o argumento construído praticamente inalcançável, tendo em vista que dificilmente todos os seres humanos passarão a se esforçar para mudar a realidade social. O ideal seria modalizar o trecho colocando, no lugar de “todo mundo”, por exemplo, várias pessoas ou grande parte da população. Logo, consideramos, após a última produção, a necessidade de maior sistematização em relação a essa ação.

Por fim, assim como na produção inicial, os discentes não demonstraram polidez por meio de recursos linguísticos, mas o fizeram de outras formas como veremos na próxima subseção.

Isso posto, passaremos à última capacidade de linguagem, a multissemiótica, a fim de analisar a postura dos estudantes ante os aspectos não linguísticos envolvidos num discurso oral.

4.2.5 A capacidade multissemiótica

Com a capacidade multissemiótica pretendemos analisar os aspectos multimodais presentes nos textos. Logo, tendo em vista que, para compreendermos um texto em sua completude, principalmente na oralidade, precisamos analisar não somente a linguagem verbal que o constitui, mas também as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais, acreditamos ser importante trazer aqui não só aspectos multissemióticos registrados na transcrição da primeira produção, mas também àqueles observados e anotados no caderno de bordo sem que, todavia, apresentem sinais que possibilitem uma transcrição.

Primeiramente, destacamos que as hesitações presentes no diálogo argumentativo produzido não prejudicam as interações, podendo ser interpretadas como pausas para que os locutores organizem seus enunciados, conforme os excertos da primeira produção apresentados abaixo:

Excerto 41

Aluno 5	individual seria uma conquista própria coletiva seria tipo : uma- algo que eu e mais outra pessoa almeja (.) e aí a gente conseguiu alcançar junto.
---------	--

Excerto 42

Aluno 10	ah mas dependendo também você não pode tomar partido por alguma coisa que:: não tem a ver com
----------	---

	você, >não tem relevância em você< você vai pegar, tipo assim é:: (2,0) ele- ele te xinga, vou começar a te defender do nada. as vezes num- nem convém.
--	---

Quando, por exemplo, o aluno 5 dá uma pausa depois da palavra “tipo” está organizando as informações que possui para, então, explicar o que é uma vitória coletiva. Ainda no excerto 42, o aluno dá uma pausa após o “é” para pensar em um exemplo de que nem sempre deve-se tomar partido de uma outra pessoa. Logo, a operação de linguagem analisada por meio dos fragmentos acima já se apresenta consolidada pelos alunos.

Outro aspecto a ser observado é a postura, ou seja, a forma como os alunos mantiveram o próprio corpo no momento da produção. Verificamos que, na primeira produção, muitos estudantes, ao se expressarem, ficaram com os ombros baixos, assim como a cabeça, demonstrando vergonha e um possível despreparo à ação desempenhada. Nos momentos de escuta, alguns ficaram reclinados em suas cadeiras, numa postura de extrema informalidade, o que pode também ser interpretado como descaso. Por isso, consideramos o emprego de postura adequada à situação de comunicação ainda em fase introdutória, necessitando sistematização.

Ademais, conforme os trechos abaixo, é possível observar que, na produção inicial, em alguns momentos os alunos expressam-se com um tom de voz inadequado ao contexto de produção, ora falando alto demais (excerto 43), ora baixo demais (excerto 44).

Excerto 43

Professora	é possível alguém vim da favela e vencer na vida?
Aluno 1	NÃO:

Excerto 44

Professora	aha:m, depende de como abordado. Ok. Caique
Caique	() °eu acho que é: sempre bom ter um conhecimento a mais sobre°.

O uso do tom de voz alto, utilizado no trecho retratado no excerto 43 acima, ocorreu por falta de seriedade do aluno 1, que, para tentar chamar a atenção dos colegas, iniciou a atividade brincando. Tal postura não se manteve, pois o estudante logo retratou-se. Ao contrário, o tom de voz baixo, detectado no excerto 44, pode ser interpretado como consequência da timidez.

Assim, tendo em vista a importância da modulação do tom de voz em gêneros mais monitorados, destacamos a necessidade de trabalhar mais tal operação de linguagem, ainda em fase introdutória pelos alunos, alertando os discentes sobre a importância de tal aspecto que inclusive é muito observado em processos seletivos que envolvem a oralidade.

Ademais, ainda em relação à capacidade multissemiótica na primeira produção, detectamos, no decorrer do diálogo argumentativo, ainda que em número reduzido, provavelmente pelo número baixo de discentes, risos, cochichos e suspiros, manifestações que podem prejudicar a produção do gênero. Além disso, em alguns momentos, como mostrado abaixo, ocorreram sobreposições de falas, operação de linguagem ainda em fase introdutória, que devem ser evitadas em gêneros orais públicos formais.

Excerto 45

Aluno 1	[NÃO:]
Aluno 2	[depende]

Excerto 46

Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir [(alcançar o que você tanto almeja)]
Bernardo	[eu não sei porque tipo:] (1,0) se você parar pra pensar em muitas pessoas que eram muito pobre e agora têm uma condição boa de vi:da elas (não) esperaram o momento certo ou a oportunidade certa elas pegaram e foram fazendo a própria então também falta também um pouco disso da: condição () de tá ruim de condição.

Excerto 47

Aluno 6	famoso? ah tem o (Ruy), tem o MC DANIE:L [()]
Aluno 7	[MC POZE DO RODO] mc cabelinho, não mc POZE DO RODO

Para entender as sobreposições mostradas nos trechos acima, vale lembrar, conforme já apontado, inclusive no capítulo introdutório, que os alunos da turma pesquisada são muito comunicativos e participativos, no entanto possivelmente pela falta de habilidade com a oralidade e pela grande dificuldade em ouvir, acabam agindo impulsivamente, sem pensar, sem organizar o pensamento e a linguagem, o que acaba fazendo com que falem juntos, dificultando a interação, a persuasão e o encadeamento do gênero em produção. Logo, afirmamos a necessidade de introduzir formas de evitar esse problema, como a prática da escuta ativa.

Além disso, como mencionado anteriormente, ao se expressarem, os estudantes focavam o olhar em mim, deixando os demais participantes do primeiro diálogo argumentativo produzido sem acesso a esse recurso interativo. Tal postura pode ser consequência de um ensino tradicionalista que fez com que os estudantes internalizassem a ideia de que, sendo o professor o detentor do conhecimento, as atividades devem ser para ele, uma vez que cabe unicamente a ele o poder da avaliação. Sendo assim, ao se depararem com uma atividade que exige uma produção coletiva, os discentes não sabem como se portar.

Outrossim, verificamos que os gestos, tão necessários, quando em dose certa, em discursos interativos, eram contidos ou praticamente não existentes, o que pode sinalizar descaso em relação à atividade proposta ou falta de firmeza, de preparo em relação ao conteúdo abordado, ao gênero produzido ou ao objetivo pretendido. Logo, identificamos, nesta fase inicial, ser necessária a introdução da ação de linguagem relativa ao uso adequado de gestos em produções orais.

Outrossim, detectamos na produção inicial a dificuldade dos discentes em praticar uma escuta ativa, atenta, interessada, reflexiva. Em vários momentos, é possível perceber que os estudantes ouvem, pois estão em contato com os sons produzidos por alguém, entretanto não interpretam o que estão ouvindo, pois estão pensando no que irão falar ou estão realizando outras ações e prestando atenção em outras coisas. Problemas relacionados a essa ação, que precisa ser introduzida, uma vez que é essencial ao processo de argumentatividade e interatividade, não só trazem grandes prejuízos às produções linguísticas, como também contribuem com a indisciplina em sala de aula.

Após a aplicação da SD, no entanto, notamos que das seis operações de linguagem que estavam em fase introdutória, três foram consolidadas e três passaram para a fase intermediária na produção final. Primeiramente, conforme a transcrição, os estudantes conseguiram adequar melhor o tom de voz ao contexto. As falas extremamente altas detectadas antes da aplicação do projeto e também na produção inicial, como forma de sobreposição ao discurso alheio, não ocorreram na produção final, facilitando, assim, as interações. Além disso, o tom mais baixo foi percebido em interações paralelas e não nas interações centrais, principais do diálogo argumentativo. Isso demonstra que os estudantes se conscientizaram que, ao realizarem algum comentário com o colega em um momento no qual alguma interação principal já esteja ocorrendo, precisam se expressar num tom o mais baixo possível, evitando sobreposições como as que ocorreram na primeira produção.

Além disso, tendo em vista que a interatividade esteve mais presente na produção final, foi possível verificar que os discentes não focaram a visão exclusivamente em mim, olhando também para os colegas de turma, o que é um recurso persuasivo e também um exemplo de polidez positiva.

Quanto a postura corporal, no momento da construção do gênero, continuamos a ter problemas. Apesar do trabalho realizado no decorrer da SD, muitos estudantes continuaram mantendo uma postura informal (ombros caídos, braços soltos ou cruzados, cabeças sobre as carteiras, dentre outros). Esse aspecto pode ser considerado como exemplo de polidez negativa, além de prejudicar a persuasão e a interatividade. Acreditamos que a dificuldade de evolução

nesse aspecto se dê pelo fato dos estudantes acreditarem, muitas vezes, que “uma postura despojada” é característica de adolescentes “descolados” ou também pela timidez de alguns.

Contudo, apesar da postura inadequada, no decorrer da SD, os discentes foram se soltando, expressando-se mais, participando mais ativamente das interações, como demonstra o excerto abaixo retirado da produção final:

Excerto 48

Professora	a gente vive escutando realmente que vai muda:r, que vai muda:r e muitas vezes não muda. mas por exemplo se cada um começar a mudar=
	(3,0)
Aluno 5	aí tá bom
Professora	= será que já não vai dar uma diferen:ça?
Aluno 6	aí depende né, se for mudar pra (melhor)
Aluno 7	() o ser humano fez, vamos supor () não vai melhorar cem por cento então <u>eu</u> acho que mudar (não) é a solução
Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()

É perceptível no trecho acima uma interação mais intensa entre os alunos, que passaram, inclusive, a observar mais tanto as próprias expressões faciais e gestos, como também os dos colegas. Um dos estudantes da turma pesquisada, denominado de aluno 1 na transcrição, é bem agitado e, ao se expressar, fazia muitos gestos, em excesso, tirando, até mesmo, a atenção do receptor em relação ao que falava. Após a introdução dessa prática de linguagem, quando os discentes começaram a entender que se comunicam também com o corpo, com o olhar, com as expressões faciais, dentre outras, foi perceptível que o aluno 1 começou a se policiar mais quanto aos próprios gestos e, além disso, escutei, em diferentes momentos, os colegas alertando-o sobre essa prática, o que pode demonstrar um olhar mais crítico a respeito do processo comunicativo. Ademais, como registrado em diário de bordo, notei muita diferença em relação aos gestos e as expressões faciais quando os discentes foram à frente da sala de aula para apresentarem os aspectos que analisaram no filme “Escritores da Liberdade”. Vários estudantes ficaram com as mãos mais soltas e fizeram gestos que ajudaram no entendimento a respeito do que falavam, além disso as expressões faciais indicavam maior seriedade, maior atenção.

Outrossim, ainda que tenhamos algumas conversas paralelas, risos e cochichos, na última gravação, aspecto a ser sistematizado, notamos que os estudantes demonstraram mais interesse pela fala dos colegas e pela atividade como um todo. Assim, ficou perceptível uma escuta muita mais atenta e reflexiva do que no momento inicial, tanto que conseguiram fazer referência a fala anterior, mostrando tê-la escutado com atenção, como pode ser visto abaixo:

Excerto 49

Luana	dá tempo ainda ()
Alunos	((todos falando ao mesmo tempo))
Aluno 4	essa coisa de dá tempo, eu acho que é muito clichê porque nesse ano “ah vamos melhorar” (até esse ano tinha como melhorar) e até hoje não mudou

O excerto acima mostra que o aluno 4 estava escutando com atenção a fala da colega, uma vez que inicia seu posicionamento fazendo referência ao que ela disse. Consideramos que o aprimoramento da capacidade de escuta ativa dos discentes contribuiu fortemente com a consolidação de outras ações de linguagem mencionadas nesta análise e enfatizamos a necessidade de continuar sistematizando continuamente tal ação com os discentes.

Logo, concluímos que grande parte das ações de linguagem constituintes da capacidade multissemiótica foram consolidadas pelos estudantes que, conforme pudemos verificar, passaram a ter mais consciência dos aspectos extralinguísticos que compõem a modalidade oral.

Então, tendo concluído a análise de todas as capacidades de linguagem, passemos a próxima seção na qual conseguiremos ver com mais clareza o que foi consolidado após a aplicação da SD.

4.3 Uma síntese das mudanças linguísticas ocorridas e os reflexos no comportamento dos alunos

A fim de facilitar a visualização do que foi apresentado anteriormente a respeito da produção inicial e final, trazemos o quadro abaixo que apresenta as operações de linguagem avaliadas e a fase (introdutória, intermediária, consolidada) em que se encontravam no momento da primeira produção e da última.

Quadro 13 – As fases das operações de linguagem na produção inicial e final

Capacidade de linguagem	Ação de linguagem	Fase					
		Produção inicial			Produção final		
		Introdutório	Intermediário	Consolidado	Introdutório	Intermediário	Consolidado
Capacidade de ação	Abordagem do tema principal			A			A
	Adequação da linguagem ao contexto		A				A
	Alcance do objetivo final	A					A
	Troca de papéis entre locutores e interlocutores	A					A
Capacidade de significação	Relação entre tema e sociedade			S			S
	Riqueza de repertório	S				S	
Capacidade e discursiva	Apresentação de tese sobre o tema central		D				D
	Construção de argumentos para fundamentar a tese apresentada	D				D	
	Apresentação de contra argumentos para rebater opiniões contrárias	D				D	
	Uso da tipologia argumentativa		D			D	
Capacidade e linguístico-discursiva	Uso de termos adequados para introduzir teses e argumentos	L					L
	Uso de elementos coesivos		L				L
	Uso de tempo e pessoa do discurso prototípicos em texto argumentativo – presente do indicativo e 1ª pessoa			L			L
	Emprego de modalizadores discursivos		L			L	
	Emprego de estratégias de polidez positivas	L				L	

Capacidade e multissemiótica	Presença de hesitações não prejudiciais à produção			M			M
	Emprego de postura adequada à situação de comunicação	M				M	
	Emprego de tom de voz adequado à situação de comunicação	M					M
	Ausência de risos, suspiros, choro ou irritação dos emissores e receptores.		M			M	
	Ausência de Sobreposições de vozes	M					M
	Uso de gestos e expressões faciais que corroboram com a persuasão	M					M
	Direcionamento do olhar aos diferentes participantes do diálogo argumentativo	M					M
	Emprego de uma escuta ativa, atenta, reflexiva	M				M	

Fonte: a autora (2024).

Primeiramente, vale destacarmos que, conforme podemos observar por meio dos quadros acima, as ações de linguagem relacionadas à capacidade discursiva foram as menos consolidadas pelos discentes, necessitando de futura sistematização. No entanto, de certa forma, já imaginávamos isso, uma vez que os gêneros da tipologia argumentativa são mais trabalhados no ensino médio, tendo os discentes do ensino fundamental pouca familiaridade com esses. Além disso, o repertório necessário para aumentar a qualidade do argumento é algo que demanda tempo para ser construído, não sendo de responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Podemos dizer inclusive que a dificuldade aqui observada se estende para fora do ambiente escolar, uma vez que, vivendo numa sociedade e numa época na qual a informação é produzida de forma cada vez mais acelerada, emitir uma opinião virou praticamente uma obrigação. No entanto, o que acontece verdadeiramente, em muitos casos, é que, sem reflexão e sem crítica, apenas para obedecer a uma demanda social, muitos acabam apenas repetindo a tese dos outros, defendendo o que desconhecem, opinando sem ter uma opinião formada. Isso posto, justificar o que se pensa, desenvolver uma linha de pensamento, contra-argumentar têm sido uma tarefa, muitas vezes, deixada de lado, tamanha dificuldade que

pode causar. Com isso não estamos querendo justificar a não consolidação de determinadas práticas pelos estudantes, ao contrário, queremos enfatizar a importância não só de introduzi-las, mas de sistematizá-las até que realmente se consolidem e passem a ser para esses uma ferramenta de mudança social.

Outrossim, consideramos importante destacar os resultados com relação as operações de linguagem multissemióticas, em que, das seis práticas em fase introdutória, três passaram a fase intermediária e três foram consolidadas, mesmo sendo, como pude perceber, práticas até então não abordadas com os discentes em sala de aula. Interpretamos esse avanço, tão importante e positivo, como reflexo da conscientização dos estudantes em relação à aspectos não verbais sobre as quais não refletiam a respeito. Quando começaram a prestar atenção aos gestos feitos, aos seus olhares e expressões faciais, dentre outros, e a entender que tais ações estavam sendo observadas e avaliadas, começaram a mudar. Logicamente, o trabalho com os aspectos não verbais precisa ser contínuo, mas a conscientização de que eles existem e de que são ferramentas valiosas já trouxe grandes resultados.

Além disso, se, conforme os quadros acima, podemos perceber que a turma participante da pesquisa evoluiu em relação ao desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem, num geral, também podemos afirmar, por meio das observações constantes no diário de bordo construído, que houve uma queda perceptível da indisciplina em sala de aula. Esse aspecto corrobora com a tese do ISD, conforme Bronckart (1999), apoiada na teoria vigotskiana (2000), de que é por meio da linguagem que o ser humano, ao interagir na sociedade, promove seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Além disso, essa mudança comportamental demonstra que atingimos nosso objetivo pedagógico.

Todavia, não estamos com isso dizendo que não há mais nenhuma conversa paralela no 8º ano B ou que os alunos estão sempre escutando tudo atentamente, a própria gravação da produção final mostra que não, no entanto algumas pequenas mudanças, que foram ocorrendo lentamente e sendo registradas no diário de bordo, demonstram o quanto os discentes evoluíram, apresentando, assim, um olhar mais crítico em relação ao comportamento dos colegas, mas também em relação ao próprio comportamento.

É importante destacar a importância dos filmes durante os módulos da SD, pois possibilitaram, aos alunos, um processo de interação e dialogia, facilitando, assim, a aprendizagem. Chamamos atenção especial para o vídeo que foi passado no módulo III, etapa 6, da SD, “Escritores da liberdade”, uma vez que esse permitiu aos alunos a observação dos problemas causados pela indisciplina em sala de aula, permitindo importantes reflexões e interações.

Isso posto, tendo apresentado os resultados por nós colhidos através desta pesquisa que aqui se apresenta, passaremos então ao nosso próximo e último capítulo, no qual faremos uma síntese de importantes informações apresentadas no decorrer deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... o silêncio que é visto como virtude não é o silêncio que um homem impõe a outro. Diferentemente, o silêncio tido como virtuoso só pode ser o silêncio de quem pode se expressar se assim o desejar.” (Ferrarezi Jr., 2014, p. 12)

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma inquietação surgida em uma das aulas da disciplina Oralidade e Ensino, parte da grade curricular do Profletras da UFJF. A consciência de que eu deixava fora da minha prática docente o trabalho com os gêneros orais me gerou um incômodo muito grande, mas, após longa reflexão, cheguei à conclusão de que não tinha como ensinar o que não havia aprendido. Logo, ciente dessa falha em minha formação, comecei a buscar fontes teóricas na área da oralidade a fim de melhorar minha atuação pedagógica. Neste momento, dois fatores me levaram a escolher a modalidade oral como meu tema de estudo: o número limitado, ainda que crescente, de pesquisas sobre esse assunto e a realidade que estava vivenciando em minha sala de aula.

Dentre as turmas nas quais lecionava, uma em específico sempre me demandava mais atenção, o 8º ano B. Este apesar de reunir alunos participativos e muito comunicativos era considerado uma turma indisciplinada e ruim, isso pelo fato de haver muita conversa paralela durante as aulas, desrespeito aos turnos de fala, uso de termos inadequados ao contexto, falta de atenção e de uma escuta atenta, dentre outras questões. Logo, tal situação, aliada a inquietação relacionada a minha prática docente, fez-me pensar que talvez o comportamento inadequado daqueles discentes pudesse ser fruto de um despreparo linguístico.

Tal qual já apresentado neste texto teórico, aceitei, no âmbito do Profletras, o desafio de tentar criar um ambiente de ensino e aprendizagem mais agradável tanto para os estudantes como para os docentes do 8º B. À luz dos estudos teóricos propostos pelo Interacionismo Sócio Discursivo, percebi que precisava construir naquela turma situações propícias ao desenvolvimento de capacidades de linguagem essenciais à produção dos gêneros orais públicos formais. Diante de tal realidade, passei, juntamente com minha orientadora, a planejar e desenvolver uma intervenção prática visando ampliar o conhecimento dos alunos sobre a modalidade oral, além de construir um caderno pedagógico a fim de contribuir com outros docentes que também apresentam dificuldades em trabalhar com a oralidade.

Tendo em vista o perfil da turma escolhida, começamos a buscar um gênero oral que fosse importante para a comunicação dos discentes tanto dentro quanto fora da sala de aula. Assim, conscientes de que tanto a interação quanto a capacidade de opinar criticamente são ações fundamentais para o convívio em sociedade, optamos por trabalhar com o Diálogo

Argumentativo. No entanto, ao iniciar a elaboração do projeto a ser aplicado, logo percebemos a escassez de teorias sobre o gênero escolhido e, assim, traçamos mais um objetivo, o de aumentar as informações sobre ele, uma vez que os docentes precisam não só ensiná-lo aos alunos, mas também utilizá-lo como ferramenta de ensino, já que faz parte do *métier* docente (BRASILEIRO e PIMENTA, 2022). Ainda que seja um constituinte do macrogênero Aula, o diálogo argumentativo não recebe a devida sistematização, assim como outros gêneros textuais, como roda de conversa, tomadas de nota, seminários, dentre outros, que, apesar de muito presentes no ambiente escolar, sofrem certo “apagamento” no processo de ensino e aprendizagem. Logo, tendo em vista que todos os gêneros públicos formais precisam ser sistematizados, inclusive aqueles comumente empregados na esfera escolar, está pesquisa, ao abordar o Diálogo Argumentativo, contribui com o não apagamento de gêneros que propiciam o desenvolvimento linguístico e comportamental dos estudantes e que podem, também, inclusive, ser ferramenta de valorização docente, o que pode ser abordado em pesquisas futuras.

Então, com o objetivo de intervir diretamente no contexto pesquisado, passamos a empregar a pesquisa-ação em busca de dados que pudessem comprovar que sequências didáticas, fundamentadas no uso de gêneros como megainstrumentos de ensino, proporcionam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Partindo dessa crença, começamos a desenvolver atividades e, aos poucos, começamos a perceber uma evolução, mesmo que lenta, dos estudantes no empenho de algumas ações de linguagem importantes não só ao gênero base do projeto como também a outros que utilizam ou possam vir a utilizar.

Enfatizamos que ao optarmos pela construção dos diálogos argumentativos em sala de aula e, por envolvermos os alunos no planejamento e desenvolvimento das atividades em grupos, contribuímos para uma aprendizagem mais efetiva. Outrossim, enquanto professora da turma na qual desenvolvi a pesquisa, pude observar diretamente um respeito maior entre os discentes, que passaram, por exemplo, a escutar mais uns aos outros, e também uma melhora significativa na relação deles comigo, uma vez que, conhecedores de determinadas ações de linguagem, os aprendizes passaram a fazer uso delas mesmo que inconscientemente, o que gerou, ainda que gradualmente, certa queda da indisciplina em sala de aula. Sendo assim, nossa proposta interventiva serviu para promover, além da construção de conhecimentos linguísticos, uma pequena transformação social.

Ademais, enfatizamos que conseguimos detalhar mais características ensináveis do Diálogo Argumentativo, tanto por meio da observação deste em contextos não escolares, quanto por meio dos exemplares que foram sendo produzidos no próprio desenvolvimento do nosso projeto. Destacamos, também, que o receio dos discentes em se expressarem, devido à

insegurança por causa da gravação da produção inicial e final, gerou uma mudança comportamental nos alunos, que ficaram muito mais quietos. Isso acabou refletindo nos dados colhidos, no entanto, em nenhum momento, prejudicou nossas análises e reflexões. Inclusive, a mudança de postura dos alunos serviu para enxergarmos de forma muito clara como os estudantes têm receio de se expressarem oralmente com pessoas desconhecidas e por meio de gêneros que não dominam. A sala de aula de certa forma é um refúgio, uma expansão da própria casa, um lugar no qual se sentem protegidos do preconceito linguístico que provavelmente vivenciam quando saem da realidade que lhes é habitual.

Outrossim, enfatizamos que realizamos uma avaliação coletiva, ou seja, analisamos a evolução da turma e não de cada aluno individualmente, principalmente pelo fato de escolhermos um gênero de produção coletiva. No entanto, deixamos aqui a sugestão de elaboração de pesquisas que, mesmo tendo como base gêneros que envolvem vários produtores, consigam realizar uma avaliação individual destes. Conseguimos ter uma visão mais particularizada somente pelos relatos construídos pelos discentes ao final do projeto quando se manifestaram sobre o que acharam das atividades e sobre as mudanças linguísticas e comportamentais observadas ou não.

Diante do exposto, podemos afirmar que através da SD elaborada foi possível introduzir, sistematizar e consolidar diferentes ações de linguagem e, assim, alcançar também mudanças comportamentais. Além disso, tendo em vista que o objetivo de qualquer escola deve ser, em primeiro lugar, formar cidadãos aptos para agirem criticamente em prol de melhorias sociais, destacamos esta pesquisa por promover o diálogo e a troca de opiniões sobre temas importantes, como a desigualdade social.

Outrossim, como professora pesquisadora, considero que o incômodo gerador desta pesquisa foi amenizado com a elaboração deste trabalho que trouxe ensinamentos a todos os envolvidos, principalmente a mim, e que me permitiu começar a desconstruir velhas práticas que não geram novas conquistas. Utilizo o verbo “amenizar”, pois, apesar dos ganhos proporcionados por este projeto, sei que ele sozinho, isolado, não garante uma mudança concreta, ampla e efetiva em relação ao papel da escola em nossa sociedade, composta por tantos sujeitos oralmente iletrados. Como questiona Ferrarezi Jr. (2014):

Como é importante a merenda! Como é importante a medicina escolar! Como são importantes o uniforme e todo o material pessoal para cada uma das crianças! Mas, será que isso tudo não deveria ser uma espécie de “pacote mínimo de dignidade” para que, finalmente, a escola pudesse fazer seu trabalho de construir o intelecto dessas crianças? (Ferrarezi Jr., 2014, p. 46)

Numa sociedade onde a carência é tão grande que a instituição escolar passa a assumir funções de outras instâncias, numa sociedade em que a educação está cada vez mais nas mãos de grupos privados, numa sociedade que utiliza a escola pública para produzir mão de obra e não pensadores, ser professor é um ato de resistência e trabalhar a oralidade, uma arma. Sabemos que mudanças curriculares são essenciais, mas essas só atingem concretamente a prática quando se leva em conta os principais responsáveis por executá-las, os professores. Ademais, se tais mudanças não coadunam para uma transformação verdadeira dos alunos e, conseqüentemente, do contexto no qual estão inseridos, não passam de ferramentas de manutenção de um sistema escolar inútil e irresponsável que se prende a dois polos, um no qual a educação é mortificadora, como afirma Ferrarezi Jr. (2014), pois considera que silenciar é sinônimo de qualidade; outro, no qual é pecadora, uma vez que quebrando o silêncio, todos falam, mas, conforme Miranda (2005), ninguém se entende. Logo, chegamos a esta conclusão convictas de que não se trata de se optar pelo conservador ou pelo inovador, mas de se englobar simultaneamente o melhor dos dois, numa ambivalência necessária. Conforme Kramer (2005):

No que se refere à educação, esta maneira de entender a mudança parece-me humana e viável por pressupor que o velho e o novo convivem sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque a prática. A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado. (Kramer, 2005, p. 508)

Assim, pelo desejo de construção de escolas que, como aponta a epígrafe no início deste capítulo, forme sujeitos que possam escolher conscientemente e criticamente quando, onde, como, com quem e por que falar, mas também quando silenciar para poder ouvir cuidadosamente o outro, esperamos que trabalhos como este sejam cada vez mais comuns, que professores inconformados utilizem cada vez mais a própria docência para promover mudanças sociais, que a abordagem da oralidade nas salas de aula produza cada vez mais alunos que não se sintam inseguros em expressar suas opiniões, que o ambiente escolar seja cada vez mais originador de sujeitos que saibam ouvir verdadeiramente, que o contexto de ensino seja cada vez mais um lugar de diálogo, de interação, de construção coletiva de saberes, que nem o silêncio e nem a fala de nossos alunos cause-lhes qualquer tipo de constrangimento, enfim, que nossas escolas sejam produtoras de esperança.

REFERÊNCIAS

ADOROCINEMA.COM. **Mãos Talentosas** – A História de Ben Carson. 2009. Disponível em: www.adorocinema.com/filmes/filme-189146. Acesso em: 20 jan 2023.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: a escuta ativa como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 113-134.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. 1ed. Araraquara: Letraria, 2019.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, A. P.; CORRÊA, F. Guia turístico: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**, v.15, n.17, 2013. Disponível em: periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2375/1510. Acesso: 5 mar 2023.

BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: Costa-Hübes, T. C. (org) **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BEZ, A. S. **Fundamentos filosóficos da teoria da argumentação na língua: um estudo sobre a teoria dos topoi e a teoria dos blocos semânticos**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013, volume 3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**, 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

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

Brasileiro, A. M. M., & Pimenta, V. R. (2022). OS GÊNEROS DO MÉTIER DOCENTE: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 37(2). Disponível em: www.scielo.br/j/delta/a/Hvvz9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/. Acesso em: 06 jul 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BUENO, L. Gêneros Oraís na escola: Necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022. Disponível em: hrevista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936. Acesso em: 23 jan 2024.

BUTLER, J. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Traduzido por Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CANAL GNT. **Desigualdade social em meio a pandemia**. YouTube, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/iQIXr0rqGiU>.

CANAL GNT. **Dá para ter esperança no futuro?** YouTube, 8 de jun. de 2021. Disponível em: youtu.be/pd7554VQUQs.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **ALFA: Revista Linguística**, São José Rio Preto, v. 1, n. 56, p. 249-269. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0. Acesso dia: 7 jan 2023.

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado. 1978.

CORDEIRO, G. S. **Da ação à linguagem na interação criança-criança**: um processo de construção, 1998. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, 2008.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. **Gêneros orais nos livros didáticos**: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. *Letras*, 243–260, 2022.

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

CRISTOVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, p. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CUNHA, K. S. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 265–293, 2017. Disponível em: revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10462. Acesso em: 1 jul 2024.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência em educação**. São Paulo: Artimed Editora S.D, 2004.

DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. **Seminário 2015**. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 10 fev. 2023.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. **A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?** Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 28, p. 156-173, maio 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FILMIZE.TV. **Escritores da Liberdade**. 2007. Disponível em: filmize.tv/filmes/escritores-da-liberdade/

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’Água, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O.; ANTÔNIO, A. G. B. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

- GALVÃO M. A. M., AZEVEDO J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLOBOPLAY. **Debate do 2º turno para governador de São Paulo**. 27/10/2022. Disponível em: globoplay.globo.com/v/11068361/?s=0s.
- GOIS, S. LEAL, T. F. (Org.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- GOODY, J. (org.) **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- GOODY, J. **The Interface between the Written and the Oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GRESLLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.
- JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. **Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino**. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LACERDA, Maykon Albuquerque. **O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia. Acesso em: 23 dez 2023.
- LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- LODER, Leticia Ludwig. O Modelo Jefferson de Transcrição: Convenções e Debates. In: LODER, Leticia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (orgs.). **Fala em Interação Social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LUNA, E. A. A. **Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português**. Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro, 2017.
- MACHADO, A.R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. **Linguagem**

e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A., R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAGALHÃES, T. G.; GONÇALVES, E. A. **Análise da oralidade em documentos oficiais e manuais didáticos do primeiro segmento do ensino fundamental**. III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO T. A. B., Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.

MAGALHÃES, T. G; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. Universidade São Francisco. **Revista Horizontes**, 2019. Disponível em: revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664. Acesso em: fev 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa: anos iniciais. **Educação em foco**, 26(especial 03), 2021.

MANZONI, R. M., AFONSO, M., RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino da língua portuguesa na educação básica:** o quê, por que e como ensinar. 1. Ed. São Paulo: Canal 6, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

Marcuschi, L. A. (1999). O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, p. 114-129. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10280. Acesso em: 4 dez 2023.

MELO, C. T. V. de; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 75-94, 2006.

MENEZES, W. A. Faces e usos da argumentação. In: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso:** fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

MEYER, B. **A arte de argumentar**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. **Revista Da Anpoll**, p. 159 - 182, 2005. Disponível em: doi.org/10.18309/anp.v1i18.445. Acesso em: 4 dez 2023.

OLIVEIRA, A.; C. de. Oralidade: poder e ação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas **Dossiê: literatura, oralidade e memória**. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008.

ONG, W. J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. Londres: Methuen, 1982.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: São Paulo: Papirus, 1998.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIAGET, J. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PORSANI, R.V. **Teoria sociointeracionista e autoeficácia: uma visão crítica reflexiva**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

RIBEIRO, L. D. M.; KRÜGER-FERNANDES, L.; BORGES, F. T. Diálogos argumentativos de crianças em processo de alfabetização: uma análise dialógica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial, 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: L. MEURER, A. B.; MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo básico comum: português (2005). **Educação básica: ensino fundamental (5ª a 8ª séries)**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. **Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?** Cadernos de Letras da UFF, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

SOUZA, L. C. **Deliberação: Condição de Possibilidade do poder democrático**. Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12770/1/2015_

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. Gênero oraís da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.211.11. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624. Acesso em: 4 dez 2023.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v.62, p.1-25, 2020. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922. Acesso em: 17 jan 2024.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SUZANA DE SOUZA MOURA, M.; GIANNELLA, V. A ARTE DE ESCUTAR: NUANCES DE UM CAMPO DE PRÁTICAS E DE CONHECIMENTO. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 9–24, 2017. DOI: 10.5216/teri.v6i1.40739. Disponível em: revistas.ufg.br/teri/article/view/40739. Acesso em: 22 fev 2024.

TANGI, M. M; GARCIA, T. P. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e literários 3**, Maringá. Anais. Maringá, 2007, p. 1850 – 1857

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez.2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO –DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é ajudar os alunos do 8º ano da E.E. Sebastião Patrus de Sousa a aprimorar determinadas capacidades de linguagem relativas à oralidade, a partir da aplicação de uma sequência didática para o gênero diálogo argumentativo. Nesta pesquisa pretendemos ajudá-lo a compreender o gênero oral em seus aspectos: linguísticos, extralinguísticos e discursivos, além desenvolver um caderno pedagógico contendo as atividades desenvolvidas na sequência didática. Objetivamos não só comprovar a hipótese de que gêneros textuais devem ser usados como megainstrumentos para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, como também reduzir problemas indisciplinares, em sala de aula, relativos ao mau uso da oralidade.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: produção de um texto oral inicial; realização de atividades que visam o desenvolvimento de capacidades de linguagem em relação à oralidade e a produção de um texto oral final para que possamos verificar o seu desenvolvimento. Algumas aulas deste projeto serão gravadas em áudio para avaliação da professora responsável pela pesquisa. Ciente de que toda pesquisa com seres humanos envolve risco, é possível afirmar que a descrita neste projeto acarreta risco mínimo aos participantes, uma vez que trata-se de uma ação não invasiva. Além disso, os alunos terão liberdade para participar ou não da atividade, no caso a interação por meio de diálogos argumentativos. Os diálogos produzidos pelos estudantes serão gravados em pesquisa com análise de dados, no entanto haverá o sigilo sobre a identificação e as informações referentes ao participante com técnicas de anonimato, confidencialidade e proteção da imagem conforme prevê a Resolução nº 466/2012. E, caso o estudante se sinta desconfortável em algum momento do desenvolvimento das atividades, terá total liberdade para determinar se deseja parar de participar ou se irá participar somente de determinadas atividades. É garantido aos participantes que não haverá julgamento de valores e, em momento algum, haverá divulgação do nome do (a) menor.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

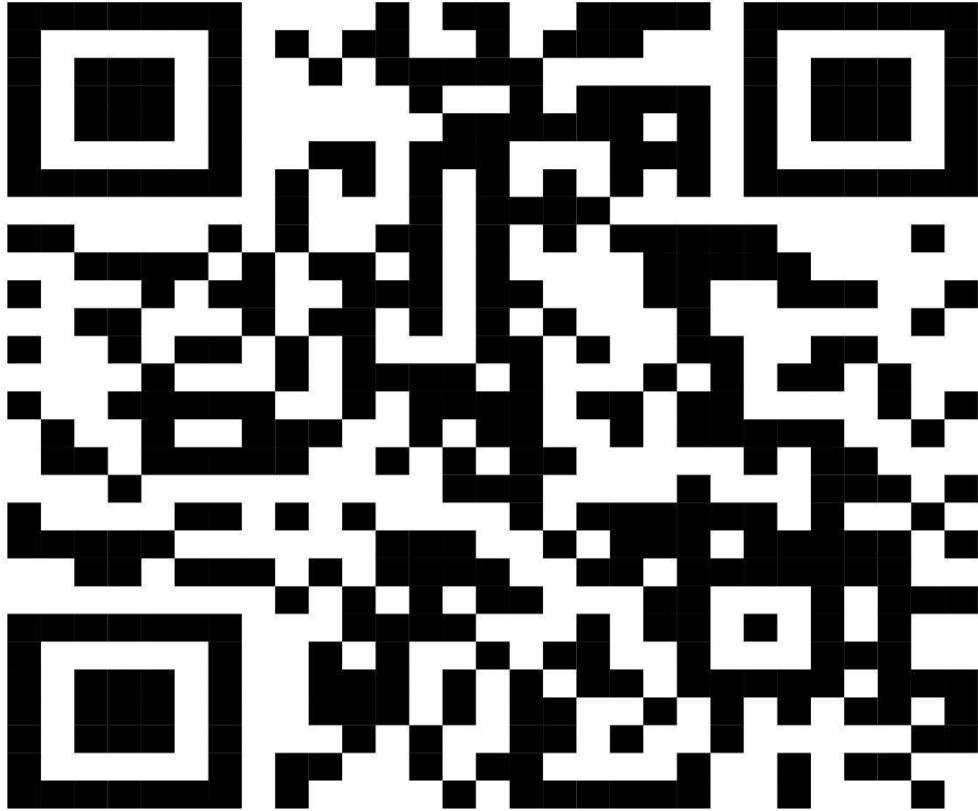
Nome do Pesquisador Responsável:
Carolina Campos Pereira Mattos Campus
Universitário da UFJF

Faculdade de Letras – Mestrado
ProfissionalFone: 32 991640467

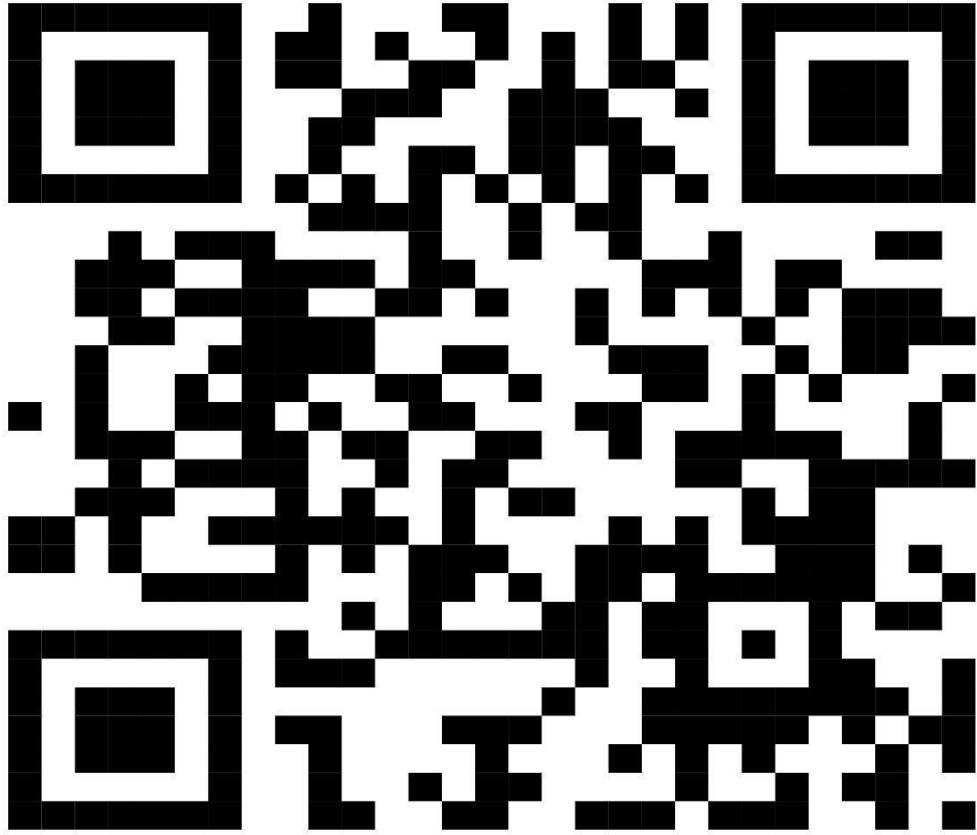
E-mail: krolinacp@yahoo.com.br

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXO B – GRAVAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL



ANEXO C – GRAVAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL



ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

01	Professora	é possível alguém vir da favela e vencer na vida?
02	Aluno 1	[NÃO:]
03	Aluno 2	[depende]
04	Professora	depende de <u>quê</u> ?
05	Aluno 2	se tiver pessoa pra (ajudar ele)
06	Aluna 3	°se ninguém tiver morto°
07 08	Professora	se ninguém tiver mor:to, se der pra ajudar: (.) Bernardo o que que é vencer na vida pra você?
09	Bernardo	ganhar o que você tanto almeja ()
10	Professora	pra vencer tem que- tem a ver com a escola?
11 12	Aluna 4	eu acho que <u>sim</u> porque você vai precisar do ensinamento que a escola deu pra conseguir [(alcançar o que você tanto almeja)]
13 14 15 16 17 18	Bernardo	[eu não sei porque tipo:] (1,0) se você parar pra pensar em muitas pessoas que eram muito pobre e agora têm uma condição boa de vi:da elas (não) esperaram o momento certo ou a oportunidade certa elas pegaram e foram fazendo a própria então também falta também um pouco disso da: condição () de tá ruim de condição.
19 20	Professora	o que↑: seria a diferença de uma vitória in:dividual pra uma vitória coletiva?
21 22 23	Aluno 5	individual seria uma conquista própria coletiva seria tipo: uma- algo que eu e mais outra pessoa almeja (.) e aí a gente conseguiu alcançar junto.
24 25	Professora	°isso° (.) vocês querem citar algum exemplo de vitória individual?
26		(3,0)
27	Professora	não. pode ser famo:so
28	Aluno 6	famoso? ah tem o (Ruy), tem o MC DANIE:L [()]
29 30	Aluno 7	[MC POZE DO RODO] mc cabelinho, não mc POZE DO RODO
31	Professora	mc cabelinho, poze do (robe). entendi.
32		(1,0)
33 34	Professora	tem na casa de vocês alguém que tenha vindo de uma condição periférica
35 36 37 38 39 40	Aluno 8	antes a minha mãe morava com a mãe de:la só que a mãe dela não tinha tempo e tinha os outros irmãos minha mãe- aí a (.) minha avó no caso deixava a minha mãe na casa de outras pessoas para ela fazer faxina e ela arrumava dinheiro aí °a minha mãe faz faxi:na° ela consegue (1,0) me alimentar ajudar as outras filhas dela também °é isso°.
41	Bernardo	() meu pai
42	Professora	s- seu pai Bernardo por que?
43 44 45	Bernardo	°porque° meu pai era fudido, °meu pai era fudido° só que a:: minha avó:,ela trabalhava até não querer mais pra (conseguir) botar meu pai na: na escola,=
46	Aluno 2	((risos))
47 48	Professora	Sim
49	Professora	Aham
50 51	Bernardo	
52 53	Professora	vocês consideram importan:te dialogar sobre as pautas sociais? <u>na</u> escola?

54	Aluno 9	Não.
55		
56	Professora	não? °não é importante é importante falar de pauta social na escola°. por que?
57	Bernardo	porque dependendo do:- de como é:: falado pode afetar- (agredir) uma pessoa que as vezes nem entende do assunto (.) as vezes só escuta uma versão da história e: (põe) isso na cabeça.
58		
59		
60		
61	Professora	que que você acha >Paulo, Larissa?< é importante falar de pautas sociais na escola? o Bernardo acha que não.
62		
63		(1,0)
64	Paulo	depende de como abordar
65	Professora	aha:m, depende de como abordado. ok. Caique
66	Caique	() °eu acho que é: sempre bom ter um conhecimento a mais sobre°.
67		
68		(4,0)
69	Professora	Is- é:: Israel, é importante falar sobre pautas sociais na escola? é relevante?
70		
71		((risos))
72	Professora	(então) não tem a ver com na:da com que acontece na sociedade?
73	Aluno 10	ah mas dependendo também você não pode tomar partido por alguma coisa que:: não tem a ver com você, >não tem relevância em você< você vai pegar, tipo assim é:: (2,0) ele- ele te xinga, vou começar a te defender do nada. as vezes num- nem convém.
74		
75		
76		

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL

01	Professora	vamos lá em relação (ao que a gente viu) vocês estão lembrados?
02		
03	Alunos	sim::
04	Professora	sobre: (1,0) sobre o que que era?
05	Alunos	desigualdade social
06	Professora	desigualdade social () vamos discutir um pouco a respeito disso. tá? é:: o Fábio Porchat que é o que tava comandando ali né o (diálogo) argumentativo (.)ele começa- antes dele conversar mesmo com o restante né das pessoas que estão lá, ele pergunta o seguinte (1,0) para os telespectadores né “vocês acreditam que é possível ter um mundo melhor?” (2,0) e aí? vocês acreditam? (1,0) sim::? quem acha que não?
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		

14		((trecho inaudível))
15	Professora	por <u>que</u> você acha que não?
16	Aluno 1	porque: eu acho que o momento que a gente tá agora ()
17	Professora	quem concorda com ele?
18	Aluno 2	°eu°
19	Professora	você concor:da? <u>quem</u> discorda dele?
20	Aluno 3	(ah)
21	Professora	por que você discorda?
23	Professora	não precisa (ter vergonha) fa↑la (4,0) tem ninguém que discor:da?
24		
25	Alunos	((todos falando ao mesmo tempo)) °a Luana°
26	Professora	como que é Luana? ((xi::))
27	Luana	dá tempo ainda ()
28	Professora	ainda dá tempo de mudar: (2,0) mas (tem) que dar
29	Alunos	((todos falando ao mesmo tempo))
30	Professora	ainda tem muito tem:po, fa:la
31	Aluno 4	essa coisa de dar tempo, eu acho que é muito clichê porque nesse ano “ah vamos melhorar”
32		(até esse ano tinha como melhorar) e até hoje não mudou
33		
34	Aluno 1	você só escu:ta que vai melhora::r e na verdade não melhora.
35	Professora	e aí Luana? (.) que tava aí na jogada
36	Luana	uai tem muito tempo ainda
37	Professora	ainda tem muito tempo >não precisa ser esse ano<
38	Luana	não precisa ser esse ano, é só todo mundo se esforçar, se todo mundo fize:r (.) pronto
39		
40	Alunos	((todos falando ao mesmo tempo))
41	Professora	[deixa eu fazer uma pergunta pra vocês]
42	Alunos	[()]
43	Professora	a gente vive escutando realmente que vai muda:r, que vai muda:r e muitas vezes não muda.
44		mas por exemplo se cada um começar a mudar=
45		
46		(3,0)
47	Aluno 5	aí tá bom já que não pesa.
48	Professora	= será que já não vai dar uma diferen:ça?
49	Aluno 6	aí depende né, se for mudar pra (melhor)
50	Aluno 7	() o ser humano fez, vamos supor () não vai melhorar cem por cento então <u>eu</u>
51		acho que mudar (não) é a solução
52		
53	Professora	você acha muito difi:cil da gente mudar os hábitos?
54	Aluna 8	se uma pessoa tem consciência de (consertar) a outra e achar um meio termo pode ser ()
55		
56	Professora	por que- >você acha que as pessoas< não concordam em relação àquilo que tem que mudar, é isso?
57		
58	Aluna 8	por exemplo é:: () Israel lá=
59	Professora	sim sim
60	Aluna 8	=a:i=
61	Professora	<u>oh</u> escuta o que a colega tá falando que é interesan:te
62	Aluna 8	=() mas tem pessoas que querem a guerra=
63	Professora	Exatamente
64	Aluna 8	=tem pessoas que acham que é errado (tem muitas pessoas que lavam as mãos) eu acho que é errado porque é uma guerra assim- mas- por exemplo (.) <Israel> tá errado
65		
66		
67	Professora	°Israel tá errado° tá. por quê?
68	Aluna 8	porque::
69		(trecho inaudível) (5,0)
70	Professora	mas con- continua o que você ia falar, você ia explicar
71	Aluna 8	sabe o Hamas?

72	Professora	hum:
73	Aluna 8	também tá errado, mas Israel tipo assim (3,0) prio- não lem↑bro, eu não sei é porque (2,0)
74		
75	Professora	eu vou pegar um ponto que você falou aí que é importan:te
76	Aluna 8	tá ()
77	Professora	qual que é o nome °esqueci°
78	Aluna 8	°Doroti°
79	Professora	Doroti? a Doroti >falou o seguinte< tá tendo a gue:rra. vocês devem ter acompanhado. né?
80		estão acompanhando aí nos jornais, né::? é:: e aí Doroti falou uma questão importante tem
81		peço:as que concordam (2,0) e aí é até estranho a gente falar, né é até estranho a gente
82		pensar que têm pessoas que concorda com uma <u>guerra</u> , mas realmente a Doroti tá certa. né?
83		há pessoas que de alguma forma se beneficiam com essa guerra (1,0) <u>por</u> que? aí a gente vai
84		entrar num ponto que eu até coloquei numa <pergunta>. por que que as pessoas- há pessoas
85		que se beneficiam, por exemplo (.) com uma guerra entre Israel e os palestinos? (3,0)
86		
87		
88		
89		
90	Aluno 9	°poder°
91	Professora	poder::, dinheiro, <u>né?</u> tem uma pergunta que eu coloquei pra vocês >que a gente viu na aula
92		passada< que fala sobre (5,0)
93	Aluno 10	capital, capitalismo, consumismo
94	Professora	capitalismo, lembra que eu <u>expliquei?</u> né o que que é o capitalismo, o que é uma sociedade
95		capitalista. a <u>no</u> ssa sociedade é capitali↑sta <u>por</u> que? porque tudo gira em torno de capital ,
96		de dinhei:ro.
97		