

GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

O DIÁLOGO ARGUMENTATIVO COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO CRÍTICO NA SOCIEDADE

Juliana Freitas Aguiar
(UFC- Mestrado)

Daniely Moreira Coelho da Silva
(UFC- Mestrado)

Evanilce Chagas Lopes Samico
(UFC- Mestrado)

INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA	
<p>Juliana Freitas Aguiar possui graduação em Letras Português/Literatura, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Estadual do Ceará (UFC). Atualmente, é professora concursada do Estado do Ceará e cursa Mestrado Profissional em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS, na Universidade Federal do Ceará e tem como área de pesquisa em seu projeto Linguagens e letramentos. E-mail: jujufrei@yahoo.com.br.</p>	
<p>Daniely Moreira Coelho da Silva possui graduação em Letras Português – Francês, pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Administração Escolar, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Atualmente cursa Mestrado profissional em Letras pelo Programa de Pós- Graduação PROFLETRAS, na Universidade Federal do Ceará e tem como linha de pesquisa em seu projeto a Teoria da Linguagem e Ensino. E-mail: danielycoelho@bol.com.br.</p>	
<p>Evanilce Chagas Lopes Samico possui graduação em Letras/espanhol, pela Universidade Federal do Ceará (2009) e especialização em Letras: Português e Literatura, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: netoeitor@gmail.com.</p>	
RESUMO	ABSTRACT
<p>As práticas orais ainda não têm a relevância adequada à sua real importância nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, muitos estudantes finalizam a educação básica sem vivenciar os gêneros orais plenamente nas escolas. Se a educação brasileira, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem por uma das suas finalidades desenvolver o educando de forma plena, há a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o tema proposto porque a oralidade está presente nas mais variadas situações sociais presenciadas, formais ou informais. Ainda que na atualidade a livre expressão escrita nas redes sociais esteja em voga, há a necessidade de esclarecer aos discentes as diferenças de expressões em determinados contextos, pois elas florescem na oralidade dos nossos alunos de forma latente na sala de aula e permeiam sua vida social cotidiana. Como objetivo deste trabalho, buscamos, embasadas em teóricos estudiosos da educação e da Linguística, apontar a importância que a oralidade e a argumentação têm na vida do educando para a sua participação na sociedade como um sujeito ativo, crítico e pensante. Também, destacamos a contribuição da nova Base Nacional de Língua Portuguesa, a qual fortalece a presença da oralidade nas possibilidades de</p>	<p>Oral practices do not yet have the appropriate relevance to their real importance in Portuguese language classes. In this way, many students complete basic education without fully experiencing oral genres at schools. If Brazilian education, according to the <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>, has as one of its purposes to develop the learner fully, there is a need for a more in-depth reflection on the proposed topic because orality is present in the most varied social situations witnessed, formal or informal. Even though today's free expression in social networks is in vogue, there is a need to clarify to students the differences of expressions in certain contexts, because they flourish in the orality of our students latently in the classroom and permeate their social everyday life. As a goal of this work, we seek, based on theoretical scholars of education and linguistics, to point out the importance that orality and argumentation have in the learner's life for their participation in society as an active, critical and thinking person. We also highlight the contribution of the new <i>Base Nacional de Língua Portuguesa</i>, which strengthens the presence of orality in the possibilities of meaningful and critical participation in various social practices. In order to contribute to Portuguese language teachers, we present</p>

participações significativas e críticas nas diversas práticas sociais. A fim de contribuir com os professores de língua portuguesa, apresentamos estratégias para uma oficina voltada para a prática oral na sala de aula, enfatizando a multimodalidade, com foco no gênero diálogo argumentativo.	strategies for a learning workshop aimed at oral practice in the classroom, emphasizing multimodality, with a focus on the argumentative dialog genre.
---	--

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Oralidade; Letramento; Práticas Sociais; Multimodalidade; Argumentação; Diálogo Argumentativo.	Orality, Literacy, Social Practices, Multimodality, Argumentation, Argumentative dialog.

INTRODUÇÃO

A comunicação é o principal objetivo no aprendizado da língua materna. Nessa perspectiva, segundo Bakhtin (2003), a linguagem engloba todos os campos da atividade humana e é empregada por meio de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada momento situacional. Para o autor, a comunicação acontece, nas atividades humanas, por meio dos gêneros discursivos, que são *tipos relativamente estáveis de enunciado*. Assim, Bakhtin (2003, p. 280) afirma que “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Nesse contexto, Marcuschi (2008, p.19) constata que os gêneros são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Em relação aos gêneros orais, o professor conta com a capacidade que todo falante tem de se comunicar oralmente nas situações de convívio social e de como esses gêneros são extremamente ricos e se proliferam com as constantes interações sociais.

Tradicionalmente, as instituições escolares focaram-se apenas na codificação e decodificação das letras, das sílabas e das palavras. O discente de Língua Portuguesa seguia com treinos ortográficos, exercícios de interpretação de textos valorizados socialmente, principalmente, narrativos e literários. Porém, notou-se que os resultados esperados não estavam sendo alcançados, visto que os estudantes não utilizavam a leitura de forma plena e crítica, nem se tornavam leitores autônomos. Mais evidente ainda ficou quando estudantes de famílias humildes, que não viviam muitas experiências de letramento, entraram para a escola. Tornou-se claro, portanto, que as práticas pedagógicas precisavam de uma reformulação que atendesse às demandas sociais que se afloravam no novo momento da educação brasileira, e que, também, os mais diversos gêneros discursivos deveriam fazer parte das propostas pedagógicas.

Assim, observa-se que há uma discrepância entre o que se aprende na faculdade de Letras e o que se ensina nas instituições escolares. Ramos (1997) afirma que ensinar a língua materna apavora o professor recém-formado em Letras porque ele é obrigado a ensinar conteúdos muito diferentes do que aprendeu na graduação. Nas ocasiões escolares, a análise formal da língua é a utilizada e deve-se seguir o livro escolhido pela escola. Muitas vezes, não há espaço para a discussão de temas ou leituras críticas que levem o aluno a um melhor desempenho linguístico e, até mesmo, social.

Diante disso, analisa-se que, na escola, as relações orais são relegadas a segundo plano. Como afirma Marcuschi (2001), língua falada e língua escrita são divididas em dois blocos distintos, de acordo com suas propriedades típicas. A primeira é contextualizada, dependente do seu contexto de produção, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária, enquanto a segunda é descontextualizada, autônoma,

condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Essa perspectiva conflui para uma separação de língua e uso, o que restringe o ensino da língua portuguesa na escola às regras gramaticais.

O que se pode perceber na prática docente é que existe, então, uma incompatibilidade de concepções que prejudica a formação crítica do discente em sua formação escolar, já que a utilização da linguagem oral na escola, defendida veementemente nos documentos oficiais do país, não contribui para momentos significativos no aprendizado geral dos conteúdos de Língua Portuguesa e nas práticas de oralidade que deveriam ser ofertadas na disciplina. Tal situação ocorre por conta de uma incongruência entre o que o Ministério da Educação preconiza e o que realmente ocorre nas escolas. Assim, a prática oral fica relegada apenas a atividades pontuais sem objetivos específicos do aprendizado da língua portuguesa a serem alcançados.

Enfatizamos que pretendemos com este artigo contribuir para pesquisas futuras e para novas atividades em sala de aula que não se restrinjam a simples cópias e interpretações mecanizadas de textos. A ênfase nos textos orais surgiu devido à observação e à reflexão da prática docente no ensino público. Nosso objetivo, então, é contribuir com o trabalho de nossos colegas professores no compartilhamento de atividades pensadas no trabalho com o diálogo argumentativo, um gênero oral. O gênero selecionado visa a uma tomada de consciência acerca das temáticas de relevância social, a fim de que os alunos sustentem seu posicionamento em relação às temáticas desenvolvidas e também o respeito às opiniões contrárias às suas.

Organizamos este artigo em apenas duas seções, além da Introdução. De início, apresentaremos os pressupostos teóricos desta pesquisa. Tais teorias dão o embasamento necessário para a sugestão da oficina que é apresentada na seção seguinte.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentaremos oralidade e letramento, a multimodalidade e a argumentação como teorias embasadoras deste artigo para confluir na oficina sugerida.

1.1 ORALIDADE E LETRAMENTO

O conceito de letramento ganha amplitude na atualidade. Segundo Soares (1998), letramento é:

O estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz e telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe

redigir um ofício, um requerimento. (SOARES, 1998, p. 26)

De frente a essa definição, entende-se que as atividades de letramento, portanto, são infundáveis, ocorrem durante toda a vida do indivíduo e não são pautadas somente na leitura e na escrita, já que praticamente todos os eventos pertinentes a uma prática social envolvem a oralidade de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada.

Para Marcuschi (2001), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a uma mais formal nos vários contextos de uso. Na escola, a escrita adquire um caráter formal e prestigioso; oposta a isso, a oralidade é relegada às interações informais, por isso ela ainda é desprestigiada.

Kleiman (2007, p. 9) afirma que os processos escolares devem levar em conta “...a bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada”. Em uma mesma concepção, para Bakhtin (2003, p. 326), “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. Em vista disso, sabe-se que a oralidade já permeia a vida social dos estudantes desde o seu nascimento e permanece durante o seu desenvolvimento por meio das inúmeras interações sociais ocorridas. O trabalho da disciplina de Língua Portuguesa com a oralidade é fundamental para a apropriação dos alunos aos contextos de fala e de escuta em contextos públicos, o que contribui para que eles tenham consciência do seu papel social a ser exercido por meio da oralidade. Portanto, evidenciar os gêneros orais na escola é essencial para preparar os alunos para as mais diversas situações de comunicação que encontrarão dentro e fora do ambiente acadêmico.

Diante do cenário explanado e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, a Nova Base Comum Curricular determina que a Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam com a expansão dos letramentos, para que sejam possibilitadas participações críticas e significativas na sociedade, permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Assim, observa-se como o aspecto oral tem relevância no documento recém-aprovado. A nova Base leva em consideração, para o Ensino Fundamental II, a oralidade nos campos midiático/textos jornalísticos, de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário. Todos esses campos devem desenvolver as habilidades da oralidade de forma prática e voltadas para a relevância social, tão exaltada na questão do letramento. Segundo Marcuschi (2001):

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela. (MARCUSCHI, 2001, p.16)

O ensino escolar, portanto, ao se portar extremamente estruturalista linguisticamente, dando uma maior importância às regras gramaticais, distancia-se do aluno, que não vê ali sentido, nem conhecimentos que serão mobilizados em momentos da vida cotidiana. A escola, em geral, pressupõe que a escrita precisa de ações mais planejadas que a fala. Isso é verídico se forem considerados gêneros mais cotidianos, que circulam na esfera social familiar ou de amigos, ativados por uma linguagem rápida e informal. Mas, se forem considerados gêneros orais formais, que exigem um maior planejamento do interlocutor, há a necessidade de uma planificação estruturada de atividades nesse âmbito. Assim, Chaves (2014, p. 11) postula que “[...] a oralidade está além de uma oposição à escrita, ela é, na verdade, parte integrante da língua, ambas se complementam para criar a competência comunicativa.” A escola é o agente que deve ofertar a evolução dessa competência.

A essas reflexões, somam-se as ideias de Schneuely e Dolz (2004) de que “[...] é possível ensinar a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares.” Os autores acreditam que é exequível que as produções escolares orais não se tornem apenas um objeto de ensino sistemático, mas para isso devem ser oferecidas diversas ocasiões de fala e de escrita aos alunos. Para eles, existe a possibilidade de ensinar o oral. Aí está o desafio de construção de planos de ensino voltados para as práticas orais que não desaguem num “acartilhamento” dos gêneros, e sim numa perspectiva de letramento, que traga sentido social entre as atividades de leitura, escrita e oralidade. Soares (1998) pontua esse aspecto quando afirma que as consequências do letramento são muitas:

Tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. (SOARES, 1998, p. 37)

Dessa forma, compreende-se que a escola precisa ampliar as possibilidades de interlocução do aluno, conscientizando-o da variação linguística e das diferentes situações de uso da língua, como preconizam os atuais documentos norteadores da educação do

país. Segundo Kato (2003), um ato de comunicação verbal, seja ele oral ou escrito é caracterizado: por transmitir intenções e conteúdos; por ter uma forma adequada à sua função; por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor. Nessa perspectiva dialógica apresentada pela autora, portanto, a instituição escolar deve ser o ambiente ideal para que a oralidade seja posta em prática e para que exista uma reflexão sobre ela.

Apesar da plasticidade dos gêneros, especialmente os orais, e da conclusão de que é necessária uma mudança na abordagem dos conteúdos, tradicionalmente, as escolas continuam voltadas para o ensino de regras gramaticais, desconsiderando, por vezes, a prática oral e social da língua, mesmo sendo o ser humano um ser eminentemente oral, como destaca Marcuschi (1997). Dessa forma, ainda verifica-se a visão da escrita como “correta” e a fala como “errada”, ou, nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 163), “a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do francês padrão”. Ainda que a reflexão dos autores seja realizada a partir da língua francesa, é uma realidade também da língua portuguesa no Brasil.

Então, proporcionar situações formais e informais que apresentem regras como saber ouvir, respeitar a palavra do outro e expressar-se com cordialidade, tanto estimulam uma interlocução mais ativa, real e significativa, quanto preparam o discente para as mais diversas situações de interlocução, em que ele precisará desenvolver as habilidades de explicar, argumentar, expor, narrar ou opinar.

Chaves (2014, p.9) entende que “[...] o mais exigido aos alunos é a modalidade escrita no modelo padrão exposto pela gramática normativa, como se a oralidade também não pudesse dar conta do padrão ou, ainda, na língua padrão não coubesse a oralidade”. Na atualidade, porém, não se sustenta mais essa visão tradicionalista do ensino da língua. As práticas sociais crescem de forma significativa por conta das novas tecnologias, que proporcionam vastas interações, e essa questão deve ser elencada junto ao ensino da língua.

No mesmo contexto, Kleiman (2007) acredita que a concepção que domina o currículo traz uma programação rígida e segmentada em conteúdos que se organizam em torno de uma sequência iniciada nos considerados mais fáceis e finaliza nos mais difíceis. A oralidade segue sendo considerada fácil porque o aluno já domina a fala, enquanto a escrita é uma tecnologia a ser adquirida. Assim, existe uma grande dificuldade de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno visando a oralidade também como de importância fundamental na escola. Conforme os PCN's (BRASIL, 1998, p. 25), “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.”

Nesse contexto, tem-se que a expressão oral não é apenas um complemento nas aulas de Língua Portuguesa, já que ela deve ter tanta relevância quanto as competências de leitura e escrita.

É necessário que os professores reconheçam a oralidade sob uma perspectiva de ensino formal, proporcionando a convivência com os gêneros orais públicos, não apenas para que o aluno se expresse bem ou desenvolva uma leitura oral eficiente, mas para que possa estar preparado para enfrentar situações sociais em que tenha que se valer de um desses gêneros orais mais formais. Scheuwly e Dolz (2004) acreditam que o papel do ensino formal deve levar os alunos a extrapolar as formas regulares de produção oral para os confrontar com as formas institucionais, com regras mais fixas.

Assim, entende-se que o *diálogo argumentativo* é um dos gêneros orais que podemos desenvolver nas aulas práticas de oralidade que têm mais consequências sociais, pois ele é atuante em situações informais e formais.

É interessante perceber que, dependendo da situação comunicativa, como afirma Koch (2010, p. 78), “[...] existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita”. Nesse sentido, diante do grande alcance que as redes sociais e as diversas mídias têm na atualidade, o diálogo argumentativo fica mais evidente com a oportunidade infinita de comentários escritos que se aproximam da fala. Mesmo tendo a escrita como base desse tipo de diálogo, percebe-se que as discussões acerca dos temas mais polêmicos se estendem para as relações orais no cotidiano. A partir das inquietações mencionadas, propomos como fundamental que os alunos observem como o que é ensinado e aprendido na escola atua diretamente em sua vida social e influencia para a vida como um todo na sociedade em que vivem.

1.2 MULTIMODALIDADE

É indubitável que a era da comunicação vem facilitando o acesso e a circulação de informações. A internet está presente na vida dos alunos de forma cotidiana, interferindo negativamente em sua aprendizagem, ao tomar grande tempo dos estudos, mas, também, positivamente, contribuindo com pesquisas e leituras, as quais podem ampliar seu repertório sociocultural.

Segundo Rojo e Moura (2012), a sociedade contemporânea, diante de um mundo tão globalizado, tecnológico e repleto de vários recursos midiáticos, vem contribuindo para novas práticas de letramento no ensino de língua. Com isso, a escola, que se encontra inserida nesse meio, apresenta a necessidade de trabalhar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, uma vez que esses textos exigem novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.).

Nesse contexto, ainda para Rojo e Barbosa (2015, p. 35), o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” Exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar. A autora ressalta

As possibilidades de ensino são múltiplas se utilizarmos ferramentas digitais, utilizar informação para simplificar atividades complicadas e proporcionar aos estudantes o sentimento de serem autores dos seus trabalhos. (ROJO E MOURA, 2012, p. 40)

Nesse sentido, entende-se que a escola deve propor uma prática que contemple uma diversidade de gêneros, mídias e semioses direcionadas à compreensão da linguagem, uma vez que contribui para a formação da cidadania, permitindo aos alunos a apropriação de práticas de leitura e de escrita em diversas situações sociais.

Segundo Peixoto e Ledo (2009), a multimodalidade apresenta-se como uma característica importante no meio virtual, considerando que reflete uma maior integração entre as semioses (som, imagem, linguagem verbal), o que provoca o maior estímulo no usuário.

De acordo com Demo (2008), um texto deve ter todos os recursos semióticos para se tornar atrativo. Com isso, ao se referir à multimodalidade o autor considera

O texto multimodal como um processo de construção textual, ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a modalidade verbal escrita, como também outros registros, tais como a linguagem oral e gestual. (DEMO, 2008, p. 178)

Semelhante a essa concepção, Dionísio (2005) salienta que a multimodalidade está presente no texto escrito e, também, no texto oral e se caracteriza por utilizar, no mínimo, duas maneiras de representação, por exemplo, a relação entre o verbal e o visual: palavras e gestos, palavras e animações, palavras e imagens dentre outros. A multimodalidade consiste no uso de vários modos de representação da língua articulados na estrutura textual.

A multimodalidade na concepção textual está relacionada à construção de diferentes sentidos em virtude dos diversos contextos e modos de interação, isto é, a maneira na qual são organizados os textos e os recursos que os interlocutores utilizam para realizar uma tarefa comunicativa de forma interacional.

Sendo assim, os modos que constituem a materialidade textual do gênero discursivo se tornam multimodais por meio dos arranjos estabelecidos com outros signos, ou seja, a combinação com outros modos cria novos sentidos. No que diz respeito ao

conceito de materialidade, Dionísio (2014) considera que ela assume um papel importante na correlação entre gêneros, textos e modos:

[...] uma premissa subjacente para (a maioria) das abordagens multimodais é que todos os modos disponíveis em uma cultura são usados para gerar significado; e esses modos são selecionados em conjuntos delineados para gerar significado que melhor se justem a necessidades específicas. Todos os modos, tanto em função de sua materialidade e do trabalho que as sociedades realizam com aquele material – com o som se tornando fala, ou música; com movimentos de mãos e falas feitos contra o torso superior se tornando gestos – oferecem potenciais específicos para gerar significado e trazem consigo limitações. (DIONÍSIO, 2014, p. 42)

Paes de Barros (2009) reforça que na língua há diferentes modos de representação que compõem um texto e a escrita é somente um. Assim, o texto multimodal é caracterizado por ser constituído por texto verbal aliado ao não verbal na produção de significado. Por isso, no processo de leitura, a atenção não deve estar somente na modalidade escrita, mas sim em todas as representações que compõem o texto.

No que diz respeito ao aspecto visual do texto, Dionísio (2005) salienta que

[...] ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador. Como exemplos da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos. [...] (DIONÍSIO, 2005, p.164)

Dionísio (2005) explica o conceito de gênero multimodal por meio de uma observação, a de que o visual não está restrito à pintura, por exemplo. Segundo Kress e Vleeuwen (1996), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso quer dizer que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, dentre outros.

Segundo Kress e Vleeuwen (1996), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso quer dizer que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, dentre outros.

Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, outros elementos que, talvez, possam ser considerados invisíveis são bastante relevantes na construção e sentido do texto. Tem-se a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute não são mera organização, produzem sentidos.

Sobre as tecnologias e a linguagem multimodal no texto escolar, Weiss e Hammes (2011) afirmam que

O uso das mídias e tecnologias, e por consequências, a linguagem multimodal, recorrente delas, na escola está vinculada à formação e atuação do professor. Se

hoje poucos professores utilizam essa ferramenta de comunicação é porque muitos não foram preparados durante sua graduação. Ainda é incipiente, também, a formação continuada que trata da inserção e do uso das mídias e tecnologias no ambiente escolar. Mas não é só a falta de preparação, muitos professores não têm interesse de imprimir novas ações metodológicas em sua prática, negando com isso a importância das mídias e tecnologias. (WEISS e HAMMES, 2011, p. 1)

Isso quer dizer que ainda há uma resistência muito grande, sobretudo, por parte dos profissionais, quanto ao uso das ferramentas midiáticas que contribuem para o processo de aquisição da linguagem.

Diante das diversas responsabilidades, habilidades e competências exigidas na atuação pedagógica, entende-se que o uso dos recursos semióticos é cada vez mais um fator preponderante para o processo de ensino e de aprendizagem. Demo (2008) destaca que na atualidade as linguagens são multimodais, dessa forma, quando estão na escola, os alunos se aborrecem, pois não interagem com os textos com os quais eles têm contato no seu cotidiano. Esses textos já apresentam som, imagem, texto escrito, animação, o que os tornam atrativos.

Nessa concepção, o papel do professor, diante das linguagens multimodais, contribui para que tais recursos sejam inseridos em sua prática. Segundo Dionísio (2005, p. 160), a sociedade está “cada vez mais visual”. Cores, imagens, palavras, disposição gráfica, ilustrações presentes no texto, todos esses elementos multimodais evidenciam a pretensão comunicativa, contribuindo para o significado do texto.

Diante disso, a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que envolvam o aluno no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a multimodalidade requer novas formas de aprender e de ensinar. Sendo assim, na sociedade globalizada, em que a velocidade é fator principal, torna-se importante rever conceitos e capacitar profissionais do magistério a fim de que lidem com os mais diversos recursos multimodais na prática educacional.

1.3 ARGUMENTAÇÃO

A argumentação está presente no discurso desde a infância. Quando queremos conseguir algo de nossos pais, amigos, professores ou nos favorecer diante de determinadas situações, usamos o poder da persuasão com o nosso interlocutor, a fim de que eles assumam ou validem os argumentos utilizados para defesa de nosso ponto de vista. Então, para compreender melhor e aplicar a argumentação metodológica, é imprescindível a análise de alguns pressupostos.

O ser humano é dotado de razão; frequentemente ele julga, avalia, critica, ou seja, constitui seu juízo de valor, portanto podemos inferir que estamos em constante processo de interação social, e esta, por sua vez, é permeada de argumentatividade. É por meio do

que se diz, seja na fala ou na escrita, que há a tentativa de influenciar o comportamento do outro ou compartilhar as opiniões, por conseguinte argumentar é um ato linguístico fundamental.

Assim, para justificar tal entendimento, Koch e Elias (2017, p. 23) reconhecem que uso da linguagem se concretiza por meio de textos e como os textos são produtos de interação, de vontades e de conhecimentos, presume-se que argumentar é inerente ao ser humano. Ainda acrescentando validade à ideia, Koch (2011, p. 17) afirma que “[...] o ato de argumentar, isto é, orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

Koch e Elias (2017) orientam que argumentar é uma atividade de persuasão do interlocutor por meio dos argumentos e estes requerem apresentação, organização de ideias, assim como estruturação da defesa ou ponto de vista.

Para tanto, é necessário que na argumentação haja um argumento que incite um questionamento quanto a sua veracidade; um interlocutor que amplie o raciocínio com perspectiva de aceitação ou legitimação do argumento; outro interlocutor que se configure como centro de argumentação. Para Koch e Elias (2017)

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que exige do sujeito que argumentar constitui, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação de finalidade persuasiva. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 24)

A argumentação se apresenta como uma estratégia linguística que viabiliza perceber posições enunciativas de avaliação mobilizadas na construção e na modificação de objetos de discurso. Diante da perspectiva pode-se considerar a narração ou a descrição com uma representação da argumentatividade, porque no cotidiano concebemos as práticas argumentativas para contornar o outro e retirar dele o que queremos, ou mesmo justificar o argumento que lhe impomos.

A argumentação também tem valor manipulador na narrativa ou valor de sanção quando se estabelece ou não a verdade do enunciado. Portanto, os procedimentos argumentativos possibilitam a análise como organizações discursivas. De acordo com Fiorin (2018, p. 19), “os argumentos são raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese.”

Conhecendo as facetas que a argumentatividade pode apresentar, é relevante inferir que, conforme Elias (2016), a argumentação precisa de intencionalidade e aceitabilidade, quer dizer, há construção dos argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir o convencimento, mas, em contrapartida, o interlocutor (centro do processo) é que avalia se

os argumentos são capazes de convencer ou não da tese a ele dirigida. Assim, os aspectos da argumentação adotam uma postura que nada se assemelha à passividade. Esta não é possível porque a argumentação se baseia no diálogo, ou seja, no envolvimento de sujeitos, de suas opiniões e de concepções da realidade. Logo, nessa interação, há uma coexistência de argumentos favoráveis e contrários.

Por fim, consideramos que toda ação linguística tem aspectos argumentativos que, por meio da comunicação, se materializam como gêneros textuais. E este é o caminho que pretendemos seguir ao propor uma oficina fundamentada no diálogo argumentativo.

1.4 O GÊNERO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO

Conforme Meyer (2008), a argumentação é um diálogo, visto que envolve agentes, suas perspectivas e maneiras de compreender a realidade. A argumentação proporciona a ampliação do letramento diante dos gêneros orais, todavia é preciso criar oportunidades a fim de que os alunos possam se expressar, utilizando-se das práticas de linguagem em situações reais, que façam parte de suas vidas em sociedade. É fundamental ouvir leituras de diversos gêneros textuais e em suportes variados, dialogando com o aprendiz, levando em consideração as suas reflexões. Ao mesmo tempo, é preciso que sejam levantadas questões que possam ajudá-lo a avançar na organização das suas ideias diante dos assuntos que geram discussões na atualidade. Como confirma Barbosa (2001):

Ao invés de aulas que tematizem “o falar” ou “a oralidade” de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e uma melhor condição de exercício da cidadania. (BARBOSA, 2001, p. 74)

Chartier et al (1996) enfatizam que é importante, no período da aula, dar oportunidades para que os alunos falem sobre situações da vida, o bairro, a família, as relações de vizinhança, o calendário, os atos da vida cotidiana. A adoção de eventos voltados para a prática social como princípio norteador do ensino elevará o sentido das atividades escolares. Estas elevarão os temas discutidos na escola e proporcionarão mais situações de discussões e engajamento em assuntos sociais.

Schneuely e Dolz (2004) enquadram os gêneros em agrupamentos que se dividem por *domínios*. Os autores deixam claro que essa divisão não é fixa, já que os gêneros são infinitos e surgem a todo momento, assim, não existe a possibilidade de classificação absoluta de gêneros nos agrupamentos propostos por eles. O agrupamento dos “domínios sociais de comunicação” apresenta o gênero diálogo argumentativo como um dos que são necessários para a “discussão de problemas sociais controversos”, que é o cerne deste trabalho. Seu aspecto tipológico é o argumentativo. Destarte, observa-se que ele pode

preceder o debate regrado, pois se apresenta menos fixo que este. O diálogo argumentativo pode ser o gênero abordado para discussões no Ensino Fundamental II, com o objetivo de contribuir para a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade.

Assim, o diálogo argumentativo se enquadra na ideia apresentada, pois é um gênero oral em que duas ou mais pessoas discutem sobre um tema, tentando chegar (ou não) a um consenso. Esse tipo de diálogo gira em torno de um tema específico, podendo, porém, surgir novos assuntos decorrentes das discussões estabelecidas. Se a discussão escapar do propósito do tema gerador, há a necessidade de um retorno para que o diálogo tenha um término proveitoso. Destacamos que novas discussões tangenciais geradas podem ser abordadas em outras futuras aulas, dependendo da relevância e do envolvimento dos alunos com o tema.

Para que se iniciem as discussões, é preciso que se escolha um tema que desperte opiniões contrárias. O professor tem papel fundamental para que seja mantida a organização e a participação do máximo de discentes. No jogo de discussões, os argumentos são apresentados e a discussão persiste até que os participantes concluam com um consenso. Não é necessário que haja um vencedor, uma ideia pode persuadir quem tinha uma contrária, ou não. Este tipo particular de diálogo é, muitas vezes, usado para que pontos de vistas sejam expostos de maneira educada e respeitosa. Por isso, ele pode ser utilizado na escola como estratégia que incentive a oralidade como objeto de aprendizagem e o senso crítico dos alunos.

2 PROPOSTA DE OFICINA

Diante da exposição apresentada, consideramos que desenvolver o uso da linguagem pública de forma sistematizada e organizada é uma tarefa que contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Entrar em contato com ideias contrárias proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais de respeito, cordialidade, empatia e tolerância. Esses valores podem ser trabalhados, também, com as atividades propostas na oficina do gênero diálogo argumentativo.

Ao se perguntar sobre “que tema de debate escolher?”, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) concluem que quatro dimensões devem ser levadas em consideração:

- *uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- *uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- *uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto

de classe que faça sentido para os alunos;

*uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (Dolz et al., 2004, p. 262)

A abordagem proposta neste trabalho contempla todas as dimensões acima. A escolha dos temas para as discussões deve despertar o interesse dos alunos, com uma abordagem social e educativa. Conforme Prediger e Kersch (2013), há a necessidade urgente de a escola reconhecer as potencialidades das múltiplas linguagens nos arranjos textuais e na utilização da multimodalidade que os alunos trazem do seu cotidiano para as aulas de línguas, frisamos aqui, que podemos estabelecer isso em confluência com o que está em destaque nas redes sociais.

Frente a isso, propomos uma oficina que apresente a multimodalidade como elemento imprescindível para a geração dos debates. Por meio da apresentação de músicas, imagens/*memes* e vídeos coletados nas redes sociais, apresentando assuntos contemporâneos, os temas serão apresentados para as discussões. Segundo Rojo e Moura (2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Assim, a escola não deve deixar as tecnologias contemporâneas, que permeiam a vida dos alunos, de fora da realidade educacional.

Para isso, apresentamos uma sequência de perguntas que serve de base e que pode ser modificada ou adequada para cada turma de acordo com as atividades a serem executadas.

PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA AS ATIVIDADES DA OFICINA

1. Qual é o assunto que a música/ meme/ imagem/ vídeo apresenta?
2. De que forma você compreendeu a mensagem passada pelo autor?
3. Você acha que o autor defende ou condena algo?
4. Vocês concordam ou discordam sobre o direcionamento dessa mensagem?
5. Que argumentos você pode elaborar para concordar ou discordar do texto?

O professor apresentará os memes, as imagens, os vídeos e/ou as músicas e dividirá a turma em grupos, a fim de que os alunos possam conversar, discutir e elaborar seus argumentos, de forma organizada e mediada pelo professor, baseados na mensagem transmitida pelos recursos apresentados. Para isso, o quadro servirá de base para o início das discussões. Ressalta-se, junto aos alunos, que a fala de todos os indivíduos deve ser respeitada. É interessante apresentar assuntos atuais de importância social e que estejam em voga nas redes sociais, a fim de gerar reflexões relevantes na esfera social.

O tempo pode variar de acordo com a turma e fica a critério do professor estipular o necessário. Ao observar as equipes e direcionar os alunos para o sentido desejado, a fim de

que não se perca o propósito do trabalho, o professor irá orientar e preparar a turma para a exposição oral.

A apresentação oral revelará para o restante da turma o que foi discutido em grupo. É importante frisar a necessidade da organização do gênero diálogo argumentativo no momento da explanação com uma organização de momento de fala, para que todos possam falar. A aprendizagem acerca do gênero oral de forma sistematizada e coordenada é o que se pretende com a atividade, além do caminhar para a criticidade e argumentatividade com respeito às demais opiniões. Além disso, espera-se que os discentes percebam a importância de se ter conhecimentos acerca dos assuntos para que seus argumentos não fiquem restritos ao senso comum.

4 CONCLUSÃO

Este artigo tem como objetivo dar um acréscimo aos professores de Língua Portuguesa que não utilizam atividades de oralidade em seu cotidiano profissional. Tradicionalmente, a oralização é confundida com atividades de oralidade. A leitura de um texto em voz alta, respostas de exercícios, conversas entre alunos de forma não direcionada e mediada pelo professor, muitas vezes, são confundidas com atividades de oralidade, mas são práticas de oralização em que se utiliza a oralidade como suporte. É necessário, assim, estimular o trabalho docente nesse eixo e mostrar que é possível que atividades de oralidade ocorram mais amplamente com a continuidade de práticas em sala de aula.

As atividades de prática com a oralidade preparam os alunos para falar em diversas situações sociais com mais competência e para fomentar a consciência do gênero adequado para cada situação social vivenciada. A oficina aqui sugerida estimula o planejamento de novas aulas utilizando esse eixo. O gênero diálogo argumentativo desenvolve a capacidade argumentativa, o que é extremamente importante ao desenvolvimento do discente como sujeito crítico e participativo na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e**

quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, A.; CLESSE, C. ; HEBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHAVES, L. L. **O livro didático de português como recurso para o ensino da oralidade**, 2014. 48 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

DEMO, P. **Os desafios da linguagem no século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Disponível em: <<http://www.nota10.com.br>>. Acesso em 03 abr. 2018.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al (org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas – PR: Kayganguê, 2005.

_____. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Letramento de suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo. Cortez; 2011.

_____. ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, n. 1, vol. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.



- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEYER, B. **A arte de argumentar: com exercícios corrigidos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009
- PEIXOTO, T. S.; LÊDO, A.C. Gêneros digitais: possibilidades de interação no Orkut. **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG, 29 a 31 de outubro de 2009.
- PREDIGER, A. ; KERSCH, D. F. Usos e Desafios da Multimodalidade no Ensino de Línguas. **SIGNO (UNISC. IMPRESSO)**, v. 38, p. 209-227, 2013.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROJO, R. ; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- WEISS, J. R.; HAMMES, M. H. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. **EFDesportes.com.Revista Digita**. Buenos Aires. Ano 16, n. 160, 2011. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com/efd160/htm>>. Acesso em 13 maio 2018-

Título em inglês:

**ORAL GENRES AT SCHOOL: THE ARGUMENTATIVE DIALOG
AS A WAY TO THE FORMATION OF A CRITICAL PERSON IN
SOCIETY**