

ORALIDADE NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE E SEUS ENTRAVERES

ELAINE CRISTINA FORTE-FERREIRA¹

JULIANA GURGEL SOARES²

Introdução

Este artigo, que é um recorte da tese da primeira autora, tem como objeto de pesquisa a modalidade oral da língua como elemento de ensino, haja vista a temática ser dotada de demasiada importância, não só para a comunidade acadêmica, empenhada em realizar pesquisas na área, mas também para a sociedade, que vislumbra efetivos avanços educacionais. O trabalho se fundamenta nos pressupostos de gênero do discurso (BAKHTIN, 1997), nos de gêneros escolarizados (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), nos estudos da oralidade (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2003) e no de marcadores conversacionais (GALEMBECK E CARVALHO, 1997, URBANO, 1999; SANTOS, 2006; CASOTI, 2011).

O ensino desta modalidade da língua na escola significa, consoante entendimento que se extrai dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), viabilizar que os alunos desenvolvam competências voltadas para utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos necessários em situações interativas. Observando práticas nesta perspectiva, é possível tornar o aluno efetivamente atuante nos mais diversos eventos de comunicação em que ele possa estar inserido em momentos formais de

1. Docente dos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre UFERSA/ IFRN/ UERN. E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Email: julianagurgel05@hotmail.com

sua vida. Trabalhar a oralidade por meio de gêneros é uma recomendação dos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país e que deveria vigorar desde 1998.

A língua oral, elemento principal de nossa pesquisa, despertou nosso interesse por ser uma modalidade que parece não receber tanta atenção na escola ainda hoje, mesmo com sua incidência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais constituem os documentos oficiais que apregoam que oralidade seja considerada objeto de ensino-aprendizagem sistematizado de língua materna na escola. Execuções de atividades que instiguem a elaboração de textos orais podem ser a fonte oriunda de ganhos por demais relevantes e proveitosos no que diz respeito ao ensino da oralidade.

Para que pudéssemos analisar a oralidade através de gêneros orais em atividades sistematizadas, tracejamos como objetivo desta pesquisa averiguar os entraves que constam nas produções textuais orais do gênero debate de alunos do 6º e do 7º ano. A metodologia de nossa pesquisa se apresenta a partir dos métodos de abordagem com base nas teorias adotadas, da demarcação do universo e sujeitos da pesquisa, do caminho seguido para a coleta do *corpus* e dos procedimentos metodológicos para atingir o objetivo desta investigação. A análise será concretizada por meio da investigação do emprego dos marcadores conversacionais, suas implicações de uso e os entraves decorrentes deste uso. Apresentamos, a seguir, os fundamentos teóricos que alicerçaram nossas inquiuições.

Fundamentação teórica

O conceito de língua ao qual nos filiamos está baseado na interação entre sujeitos sociais (BAKHTIN, 1997). Como nossa preocupação recai sobre o ensino da língua oral, mais especificamente sobre o tratamento de sistematização concedido ao trabalho com gêneros orais, assim como Bakhtin (1997), entendemos que, quanto mais autoridade tivermos sobre a produção de gêneros, mais êxito teremos nas mais variadas situações de comunicação, nas quais tivermos de atuar por meio do discurso oral ou escrito.

Embora Bakhtin fosse um filósofo da linguagem e não tenha seus estudos voltados especificamente para o processo de ensino-aprendizagem, os PCN (BRASIL, 1998)

apropriam-se dos preceitos bakhtinianos para o ensino da língua vernácula, a partir de um estudo com base em gêneros. Ademais, esses documentos oficiais orientam em que etapa escolar devem ser ensinados determinados gêneros. Para as séries pesquisadas, mais precisamente nos 6º e 7º anos no ensino fundamental, um dos gêneros formais e públicos sugeridos é o debate.

A atividade de produção textual, e o conseqüente ensino de como planejar os textos orais, pode e precisa ser realizada em sala de aula. Desta feita, corroboramos com Antunes (2003, p.102) ao firmar que “Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos”, pois, ao atender a este objetivo, acreditamos que o professor poderá ensinar seus alunos a lidar com situações nas quais tenham de agir comunicativamente, cooperando para com a elaboração do texto em conjunto com os demais participantes da situação comunicativa.

Pelo exposto até o momento e por considerar a forma como se apresenta a hodierna conjuntura educacional, entendemos como essencial o ensino de gêneros escritos e orais, pois ainda vigora uma concepção errônea de que a oralidade é complexa, caótica, heterogênea e é eminentemente informal. Esse pensamento reforça a ideia polarizada, na qual há uma ênfase na dicotomia entre oralidade e escrita que carece urgentemente de ser esclarecida e conseqüentemente extinta, pois é preciso ficar claro que não se trata de polarizar duas modalidades da língua, mas sim de evidenciar, como afirma Marcuschi (2007), o contínuo de diversificação e semelhanças de representações de um mesmo sistema da língua.

É por demais necessário o domínio tanto da modalidade escrita quanto modalidade oral da língua, haja vista os fins comunicativos a que se destinam, mas o trabalho com os gêneros orais na maioria das vezes se mostra subsidiário. Em recorrentes ocasiões a concepção de oralidade se confunde com a oralização da escrita, ou apenas como tão somente um instrumento de diálogo à disposição das pessoas, e no ambiente escolar um atributo do professor. Seu reconhecimento enquanto objeto de ensino parece ainda não ocorrer da maneira como deveria.

A partir das produções textuais de nossos sujeitos, despertou nossa atenção a categoria de marcadores conversacionais, quanto aos entraves que podem comprometer a produção textual e as finalidades para que um debate possa ser considerado

bem executado e convincente. Em razão da importância que os marcadores conversacionais desempenham na construção textual oral que os elegemos como nossa categoria de análise neste artigo.

Como salienta Urbano (1999), eles se mostram como elementos de variada natureza, dimensão e estrutura, os quais são basilares para a compreensão e análise dos textos orais. Esses elementos são denominados marcadores conversacionais para Galembek e Carvalho (1997), os quais, para Casotti (2011), integram estratégias discursivas que permitem um liame entre as unidades cognitivo-informativas do texto falado e entre seus interlocutores, revelando sempre alguma função interacional na fala.

Quanto à utilização, Santos (2006, p. 28) disserta que os marcadores conversacionais “são utilizados pelos interlocutores para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte quanto à recepção, interromper ou finalizar o turno conversacional etc., constituindo-se em marcas do envolvimento dos interlocutores na interação”.

Santos (2006) afirma que os marcadores conversacionais operam enquanto elementos de organização textual e interativa, de maneira que permitem a relação entre as unidades que se encontram presentes no texto e/ou os interlocutores. Além de serem conhecidos por marcadores conversacionais, podem também ser denominados marcadores discursivos, conectivos, partículas pragmáticas e operadores discursivos.

Pode-se perceber que os marcadores podem ser usados, durante a produção textual oral, com vários propósitos. Partindo destas premissas, acreditamos que o exercício orientado dessas diversas formas de utilização pode contribuir para tornar o falante/interlocutor em um sujeito apto a utilizar essas diversas formas em seu benefício. Baseando-se nestes aportes teóricos, passaremos a expor o percurso metodológico traçado para a execução desta pesquisa.

Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa, com nuances de pesquisa-ação, nos empenhamos em identificar os entraves enfrentados pelos alunos quando da produção textual do gênero debate, meio de ensino sistematizado de oralidade através do uso desse gênero.

O universo da pesquisa é formado por uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental com 30 alunos, e uma do 7º ano do ensino fundamental, com 25 alunos, ambas em duas escolas de Fortaleza - CE. A definição se deu por ser nessa etapa escolar que, em geral, os livros didáticos começam a trazer conteúdo que versa acerca dos gêneros textuais.

Para a execução deste trabalho, o processo de coleta de dados foi realizado a partir de visitas à escola, as quais nos permitiram interação com os alunos que participaram de atividades sistematizadas de produção do gênero debate, e de interações com os alunos a partir da elaboração de atividades sistematizadas para a produção do gênero debate.

A escolha deste gênero se deu em razão de os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendarem que esse é um dos gêneros orais que deve ser ensinado na escola e também por ser um gênero oral formal e público, que, se não for trabalhado em sala de aula, possivelmente os alunos não terão oportunidades de praticá-lo. Além disso, não se trata de gênero desconhecido para os sujeitos da pesquisa, já que é facilmente reconhecido por eles e podem despertar o interesse para a produção textual.

Os dados coletados nessas aulas foram registrados em áudio e vídeo. As produções são compostas de textos orais a partir da proposição de temáticas que suscitam discussão por terem a característica de serem polêmicas, o que, no nosso entender, pode ser um estímulo à produção textual oral dos alunos.

Ao realizarmos estes procedimentos, construímos o *corpus* em 30 aulas. Para este trabalho, contudo, efetuamos um recorte de apenas quatro aulas para demonstrar como ocorrem as interações com o fito de alcançar o objetivo ao qual nos propomos, cujos dados serão analisados a seguir.

Análise de dados

Das produções que compõem o *corpus* da pesquisa, destacamos as questões referentes aos marcadores conversacionais e os entraves que podem comprometer a produção textual e as especificidades de um debate eficaz em seus fins, objeto de análise a partir de agora.

Inicialmente é demasiadamente importante refletir como é peculiar o papel em que figuram os elementos conhecidos por marcadores conversacionais, pois, ao mesmo tempo em que parecem ser simples, a sua simplicidade está em uma linha tênue junto à complexidade quando analisamos acerca das suas utilizações por nós, usuários da língua, nos momentos de construção do texto oral. Como assegura Urbano (1999), eles se apresentam como elementos de diversificada natureza, dimensão e estrutura, os quais são de fundamental importância para a compreensão e análise dos textos orais, motivos estes pelos quais os elegemos como objeto de estudo.

É importante ressaltar que não temos o intento de abarcar todas as classificações que várias autoridades detêm no que se refere ao assunto em tela, mas, antes de tudo, analisar as utilizações realizadas pelos alunos em seus próprios textos orais e, com esses dados em mãos, verificar as possibilidades de utilização conscientemente planejadas. Para tanto, decidimos não apropriar-nos apenas de um ou outro conceito de um determinado autor, mas sim apuramos nosso olhar e nosso embasamento a partir do conjunto de reflexões do que foram postuladas por Urbano (1989; 1999), Castilho (1986; 1989), Marcuschi (2003); Galembeck e Carvalho (1997), Santos (2006).

Dado o exposto, vejamos agora um exemplo de produção oral extraído do *corpus* para a análise em questão:

*Aluna 001STA- () ela não se conformou... mas ela tinha certeza () já ela era uma pessoa já... era maior já... então ela não tinha mais outra saída... **então** ela como ela sabia que quando a criança/ quando ela pedia pra ela fazer () ela era criança... aí quando ela cresceu... ela pensou assim...quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar **então** ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham outra alternativa senão trabalhar...e no final também tem os Livros passando com os nomes... **então** nunca elas eram ()o pensamento para estudar **então** elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última () alternativa () para se sustentar e conseguir viver...*

Conforme disposto, há os marcadores conversacionais que demonstram indubitavelmente a preocupação com planejamento, como o que ocorre com a utilização do marcador *então*, e neste trecho é facilmente depreendida a concomitância entre seleção de ideias, elaboração e execução do texto pela aluna, o que facilmente pode ocorrer em uma situação como esta, haja vista aquele autor não dispor de tempo o

bastante para planejamento textual. O interessante é poder visualizar a fluência com que isto acontece, vindo a corroborar com a ideia de que pode ser trabalhado a partir do momento que notamos como essas utilizações podem contribuir a nosso favor em situações nas quais tenhamos que emitir nossas opiniões, como é o caso em que a aluna se encontrava.

Há também maneiras de o interlocutor expor a falta de planejamento, mas de uma forma que pode incorrer em constrangimento mesmo sem ser apenas com a utilização de marcadores, como nos casos em que o sujeito pode ficar sem saber o que falar ou como se posicionar:

*Aluno 007STA- não... o que eu queria falar é que... **me deu branco...***

*Aluna 0013STA: tia... como a (Raquel) tava dizendo podia ter escapado algum momento... mas também eles podiam... como ele era diretor de um filme que ela tava fazendo... eles podiam ter assim uma amizade alguma coisa e essa tipo assim... e eles podiam só ter... assim numa amizade assim sabe?... eu acho que pode até ser por isso... mas nas fotos tava mostrando bem mais que uma amizade e... também... **que é que eu ia falar?... esqueci... tia... (depois eu me lembro)***

*Aluno 0012 STA- isso acontece muito... **mas minha opinião sobre isso é que é muito assim sabe... sei não ... é estranho...***

Galembeck e Carvalho (1997), corroborando com Rosa (1992), designam alguns marcadores de sustentação de turno e explicam que eles são “hedges indicadores de atividades cognitivas”, os quais demonstram atividades de planejamento verbal e modificam o viés impositivo dos enunciados. Como exemplo desses “hedges”, os autores fazem menção do marcador *sei lá*, que é associado à indicação de planejamento verbal com a manifestação de incerteza. Em determinados contextos, esse mesmo marcador pode remeter à desatenção, desprezo ou pouco caso. No fragmento disposto logo acima, também temos, a nosso ver, para além da ausência de planejamento verbal, a incidência de falta de informações ou conhecimento do assunto por parte do aluno para desenvolver o tópico discursivo.

É válida a ressalva de que, apesar da incidência de elementos linguísticos constantes no plano superficial do texto, investigamos as suas finalidades: então, marcadores como *assim*, *tipo assim*, *sei não* e outros apontam para os entraves mais re-

correntes das produções orais dos alunos sujeitos desta pesquisa e que, por esta razão, merecem urgentemente ser objeto de discussão e exercício na escola quando da sistematização da oralidade: **a falta de planejamento, falta de conhecimento do assunto e hesitações.**

Dispomos a seguir de alguns trechos retirados do debate acerca do ato de baixar músicas na internet se constituir em ilícito penal. Previamente às produções orais, apresentamos vídeos que versam sobre essa temática para que fosse iniciado o debate. Senão, vejamos:

*Aluna 001: só que **né...** eu acho que essa lei **né...** é um pouquinho chata demais... **entendeu...** é porque... **assim...** a maioria do pessoal já tá acostumado... **ai** vem aparecer essa lei... **tipo assim** essa lei apareceu agora... **né...** **gente...** pelo amor de Deus... essa lei apareceu agora... em vez dela ter aparecido antes... (mas) só vem agora quando...*

Aluno 005: quando a moda tá totalmente (atualizada)...

Aluna 001: (isso já tá) saindo é de moda baixar música pela internet... já tá saindo é de moda... essa lei chegou muito atrasada...

*Aluno 0011: ela tá se arrumando ainda...
(risos)*

Com o intento de defender o que pensa acerca do assunto, a aluna 1 utiliza os marcadores né, assim e tipo assim, sendo que, nesse contexto, estes marcadores remetem a uma ideia de falta de planejamento e, para conseguir adesão a sua tese, ela usa o marcador entendeu e também o marcador né seguido da palavra gente, o que robustece a estratégia de “evocar” seguidores para a sua ideia, como podemos depreender das falas de seus colegas logo na sequência. O aluno 5, por exemplo, complementa a fala de 1 ao dizer: “quando a moda tá totalmente (atualizada)...”

Em seguida, a aluna traz outros argumentos em defesa do seu ponto de vista. Vejamos:

*Aluna 001- e eu oh.. tia.. eu acho... **né...** que **assim...** ela falou **assim** que... se a lei é:.... **num sei...** o que a gente tem que respeitar... nem todo mundo respeita porque quando a gente vai no centro **né** só o que a gente ver é o pessoal vendendo **assim...** dvd pirata... cd... **ai** diz que é proibido fazer isso... **então** ser for proibido... vai prender quase todo mundo no centro porque quase todo mundo faz isso...*

Neste trecho, é claramente visível, mais uma vez, a falta de planejamento, que pode ser identificada por meio dos marcadores *né* e *assim*. O marcador *num sei* se apresenta como um indicativo de incerteza, hesitação; e os marcadores *aí* e *então* como articuladores textuais ou elementos estruturadores do texto. É importante a percepção de que o argumento que a aluna sustenta é bastante plausível e que o uso dos marcadores de maneira consciente tem o condão de fazer a sua ideia ainda mais consistente para alcançar o propósito a que o debate se destina.

Em síntese, nos filiamos a tese que se assim como se planeja um texto escrito, as produções orais formais e públicas também devem ser, desde que consideradas as peculiaridades intrínsecas à modalidade oral, quando não é dotada da mesma estruturação e está relacionada diretamente com outros fatores, como os contextuais e os interacionais.

Considerações (semi) finais

Conforme o desenvolvimento do presente artigo, chegamos à constatação de que os marcadores são elementos utilizados na modalidade oral da língua para efetuarem a articulação entre as informações textuais e para a interação entre os sujeitos interactantes de uma determinada situação de comunicação partilhada. Há grandes problemas que envolvem determinados usos de marcadores, conforme já apresentamos na análise, que são: falta de planejamento, demonstração de incerteza, hesitação e dúvida.

Destacamos que, apesar da incidência de elementos linguísticos constantes no plano superficial do texto, investigamos as suas finalidades: marcadores como *assim*, *tipo assim*, *sei não* e outros apontam para os entraves mais recorrentes das produções orais dos alunos sujeitos desta pesquisa e que, por esta razão, merecem urgentemente ser objeto de discussão e exercício na escola quando da sistematização da oralidade.

Enfatizamos que o fato de os textos orais serem produzidos sincronicamente e que seu planejamento seja simultâneo a sua construção não significa dizer que ele não possa passar por etapas de planejamento de produção. Por fim, nos filiamos a convicção de que o ensino da modalidade oral da língua na escola é de suma importância por propiciar aos alunos o desenvolvimento de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos que são requeridos

em situações interativas. Ao adotar práticas nesse viés, é possível tornar o aluno desenvolvido nos mais diversos eventos de comunicações em que ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa**, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASOTTI, J. B. C. Os marcadores conversacionais na interação entre idosos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 5, n. 5, p. 126-139, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FERREIRA, F. C. E. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, p. 830-850, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROSA, M. M. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- SANTOS, G. B. **O papel da instrução na produção oral de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre marcadores conversacionais**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- URBANO. H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 81-102.