

## PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO: DO TEXTO AO CONTEXTO

### ORAL PRACTICES IN TEACHING: FROM TEXT TO CONTEXT

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p132-147

Carla Marques<sup>1</sup>

**Resumo:** A escola segue uma longa tradição que atribui ao texto uma importância nuclear, um conceito que está presente também no tratamento didático da oralidade. Neste artigo pretende-se, no quadro da teoria de géneros do interacionismo sociodiscursivo, demonstrar que a consideração dos elementos do contexto comunicacional como dimensões ensináveis pode revelar-se de extrema importância para o aperfeiçoamento dos textos orais. Para o demonstrar, procederemos ao cotejo de textos de dois *corpora*, um produzido no âmbito das coordenadas da sala de aula, e outro recolhido no contexto de um concurso de oratória interescolas. A análise dos blocos textuais relativos à apresentação da posição pessoal e dos argumentos que a sustentam indica que a diversificação de objetivos comunicativos, dos papéis discursivos e dos eixos espaciotemporais poderá constituir um elemento relevante a considerar na didática da expressão oral.

**Palavras-chave:** oralidade; texto oral de opinião; contextos discursivos; fatores de adequação textual.

**Abstract:** The school follows a long tradition that assigns a core importance to the text, a concept that is also present in the didactic treatment of orality. This article intends, within the framework of the theory of genres of sociodiscursive interactionism, to demonstrate that the consideration of elements of the communicational context as teachable dimensions can prove to be extremely important for the improvement of oral texts. To demonstrate this, we will compare texts from two *corpora*, one produced within the scope of the classroom coordinates, and another collected in the context of an interschool oratory competition. The analysis of the textual blocks related to the presentation of the personal position and the arguments that support it indicates that the diversification of communicative objectives, discursive roles and space-time axes may constitute a relevant element to be considered in the teaching of oral expression.

**Keywords:** orality; oral opinion text; discursive contexts; textual adequacy factors.

### Introdução

O texto assume, no paradigma escolar, um papel de importância nuclear que justifica o elevado número de abordagens didáticas que se centram na aprendizagem da escrita e que

---

<sup>1</sup> Investigadora integrada do CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutora em Língua Portuguesa: investigação e ensino, na área da oralidade, pela Universidade de Coimbra. Desenvolve investigação em didática da oralidade, com particular interesse em géneros associados à argumentação. E-mail: carlacunhamarques@uc.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1320-5684>

mobilizam conceitos que se estendem também à aprendizagem do texto oral. Esta prioridade leva a que, por vezes, a escola secundarize outros planos constitutivos tanto do texto escrito como do texto oral.

No quadro do interacionismo sociodiscursivo, fica claro que os textos associados a determinado género estabelecem uma relação estreita com a situação comunicacional em que são gerados, o que tem consequências diretas em cada texto real. Como sintetiza Bronckart, “chaque texte est en relation d’interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit; chaque texte exhibe un mode déterminé d’organisation de son contenu référentiel” (1996, p. 74).

No presente artigo, centraremos a nossa atenção nas dimensões nas quais tradicionalmente o processo de ensino incide no âmbito do estudo dos géneros orais e nas consequências de um alargamento das práticas a planos que vão além do texto. Para tal, começaremos por delimitar o tipo de oral que deve ser objeto de ensino na escola, o que funcionará como ponto de partida para a identificação do conceito de género como quadro de base para os processos de transposição didática relacionados com o ensino do oral.

A situação comunicativa e as características contextuais que esta envolve (Coutinho; Jorge, 2019; Coutinho, 2003) nem sempre são tidas em consideração nas atividades escolares de preparação de momentos de expressão oral, o que, como pretendemos demonstrar neste artigo, poderia ser um fator de aprofundamento dos textos e de aproximação do produto final da realidade em que eles poderão ter lugar.

Partindo de um enfoque no texto oral de opinião, avaliaremos, neste artigo, algumas diferenças entre textos que constituem dois *corpora* produzidos em situações comunicativas distintas: o *corpus* 1, em sala de aula e em contexto de uma atividade de aula; o *corpus* 2, num anfiteatro, em contexto de um concurso interescolas. Deixamos de lado, neste momento, os planos não verbal e paraverbal para centrarmos a nossa atenção apenas no plano textual, a fim de compreendermos qual a importância do contexto discursivo, com todas as suas coordenadas, no texto produzido pelos alunos. Para tal, cotejaremos nos textos dos dois *corpora* os blocos textuais apresentados pelos alunos, identificando a sua natureza e as suas características, que associaremos ao objetivo comunicativo que subjaz a estes textos. Prestaremos particular atenção ao conteúdo dos blocos textuais conclusão, no qual o aluno apresenta a posição que irá defender, e argumento, no qual se apresentam as razões que sustentam esta mesma posição pessoal.

As diferenças registadas entre os dois *corpora* vêm destacar a pertinência de, em contexto de ensino-aprendizagem, se considerarem os fatores de adequação textual na abordagem didática do texto oral e de se proporcionarem aos alunos contextos de produção oral distintos do da sala de aula.

## 1 Perspetivas de ensino do oral

A oralidade é um domínio que se reveste de grande complexidade, o que se deve em parte à sua capacidade de assumir diferentes formas em função da situação comunicativa em que ocorre, que, em larga medida, determina a natureza mais ou menos informal do produto oral apresentado. Este facto determina que o oral se caracterize por um *continuum* que se organiza em graus de maior ou menor formalidade (Marcuschi, 1997; Vilà, 2005). No nosso caso, interessa-nos particularmente assumir que o oral que poderá ser objeto de ensino preferencial na escola será sobretudo aquele que se associa aos géneros públicos orais formais. À escola interessará menos géneros como a conversa informal ou alguns tipos de interações sociais avulsas, pois o imediatismo e a ausência (ou quase ausência) de planificação prévia, que caracterizam o oral informal / espontâneo, são traços que não se encontram no escopo da ação escolar, cujos programas se centram preferencialmente num objeto de ensino estável e sistematizável, que se coaduna com o princípio da sistematicidade característico de uma perspetiva didática.

A ação escolar centra-se, deste modo, sobretudo no oral formal, atendendo a que as suas características são compatíveis com o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que aborde os diferentes planos da oralidade, do verbal ao não-verbal (Dolz e Schneuwly, 2009, p. 66-67; Vilà, 2005, p. 32). Acresce ainda que o grau de formalidade de determinados géneros exige uma preparação e uma abordagem que são próprias da escola (Schneuwly, 1994).

No quadro do ensino do oral formal, é importante ainda distinguir duas possibilidades de tratamento didático. Por um lado, o ensino pode orientar-se sobretudo para a correção do texto produzido, incidindo em prescrições normativas associadas a diferentes planos da gramática, do sintático ao semântico. Esta será uma linha de ensino que corresponde a um conceito de oralidade assética, que não estabelece qualquer relação de dependência entre o texto e a situação de comunicação. No âmbito desta opção didática, visa-se apenas ensinar aspetos da correção formal de um discurso que são suscetíveis de funcionar em qualquer contexto, junto de quaisquer interlocutores. Por outro lado, a ação escolar pode privilegiar o ensino do oral

associado ao funcionamento dos gêneros orais públicos, tal como os define o quadro do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996). Esta opção permitirá trabalhar os textos orais como realidades produzidas em contextos sociocomunicativos reais, ajustados a práticas sociais concretas, sendo regulados por aspetos exteriores e que se associam de modo natural a atividades de planificação do conteúdo verbal. Estamos em crer que esta possibilidade será a que mais interessa à escola e aos alunos que forma, uma vez que permitirá uma efetiva aprendizagem relacionada com quadros reais de uso.

O conceito de ensino oral adotado nas escolas está também estritamente relacionado com o enquadramento teórico que está na base da definição das práticas de ensino, o que é fortemente condicionado pelos programas da disciplina de Português ou pelos documentos de referência curricular em vigor. Neste domínio, o ensino em Portugal, na primeira década do século XXI, associou-se sobretudo ao quadro da tipologia textual proposta por Adam (2001), prestando atenção particular aos critérios internos do texto, às suas propriedades linguísticas e ao estudo das sequências textuais. Com os documentos programáticos posteriores (*Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, 2015 e *Aprendizagens Essenciais do Português – Ensino Básico*, 2018), afirmou-se gradualmente a possibilidade de se considerar os textos enquadrados nas atividades sociais em que surgem, uma perspetiva associada sobretudo no domínio da escrita, mas extensível também ao domínio da oralidade. Verificou-se, deste modo, uma alteração dos quadros teóricos subjacente aos documentos curriculares, o que poderá conduzir a alterações nas práticas de ensino, uma vez que estes documentos preveem explicitamente o ensino de gêneros como o texto de opinião, o texto de apreciação crítica, o texto de divulgação científica, entre outros, e não já o estudo da sequência narrativa ou da sequência argumentativa. Ora, como afirma Marcuschi, “classificar um texto como “texto de opinião” é associá-lo a uma prática social” (2002, p. 34), o que significa que é possível enquadrar, de forma harmoniosa, o estudo destes gêneros textuais com os princípios do interacionismo sociodiscursivo, que, como ficou dito, não incidem apenas no plano textual.

A alteração de perspetivas referida abre, então, caminho ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no quadro dos gêneros textuais, o que permite passar a prever na abordagem didática os fatores externos ao texto associados ao contexto sociocomunicativo. Sob esta ótica, é possível ancorar os textos a desenvolver pelos alunos nas áreas de atividade socioprofissional (reais ou simuladas) em que podem surgir, o que simultaneamente levará a que se considerem não só as relações de dependência do texto relativamente às intenções comunicativas específicas que subjazem à sua produção como também a natureza da

informação que veiculam. A adoção do conceito de gênero no domínio do ensino da expressão oral permitirá ainda trabalhar aspetos como a opção por um determinado nível de língua, a seleção lexical ou a relação a manter com os participantes envolvidos no ato comunicativo.

O quadro aqui definido pede também que, em contexto didático, se identifiquem os gêneros textuais que são passíveis de serem ensinados. Entre eles, poderemos mencionar a exposição, o relato de experiências, a entrevista, a discussão em grupo, o debate, a comunicação pública, entre outros (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 174).

## **2 Um modelo didático de gênero e as dimensões ensináveis do oral**

Uma das questões essenciais do processo de ensino-aprendizagem passa pela definição de uma abordagem didática que permita enquadrar as práticas escolares. No caso da oralidade, diferentes autores sustentam a posição de que a comunicação verbal só é possível a partir de um gênero textual (Bakhtin, 2003, p. 261-269; Coutinho, 2014). Tal implica, consequentemente, que o ensino do oral só será eficaz se for desenvolvido a partir de um gênero, pois, como esclarece Marcuschi, “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (2008, p. 154). Para além deste aspeto, há ainda a considerar a importância de ancorar o texto no contexto real, pois “dans l’optique de l’enseignement, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves [...] le travail sur les genres dote les élèves de moyens d’analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes.” (Dolz e Schneuwly, 2009, p. 64).

A definição de um modelo didático de gênero permitirá, em concreto, partindo das propostas de Dolz e Schneuwly (2004), em estreita relação com a orientação teórica de Bronckart (1997), que se identifiquem dimensões ensináveis do oral, ajustando-as ao perfil e nível dos alunos, e que se construam materiais didáticos que propiciem a transposição dos conhecimentos científicos para o plano da transmissão de conhecimentos a serem ensinados. De acordo com a proposta de Coutinho (2019), é possível considerar na abordagem didática do gênero aspetos como os fatores de adequação contextual (considerando espaço/tempo, papéis discursivos e objetivo de comunicação) e fatores de organização textual (considerando, em particular, o plano de texto). A estes planos junta-se ainda o estilo particular, que se associa à definição da posição enunciativa do locutor (vozes, deixis, modalização).

Como vimos, atendendo à importância das relações que os gêneros estabelecem com a situação comunicativa, é fundamental que, na ótica da didática, as práticas desenvolvidas não

se cinjam às questões relacionadas com a dimensão textual dos textos produzidos. Este conceito permite definir como dimensões ensináveis do oral os fatores contextuais e os fatores composicionais. Por esta razão, no processo de ensino-aprendizagem, antes de se abordar o texto como produto, será muito importante que se definam os eixos da situação de comunicação, que se identifiquem os envolvidos, os seus papéis comunicativos, o seu perfil e que se explicitem os objetivos a atingir com a comunicação oral. Em articulação com estes fatores, deve preparar-se o plano de texto, pois, como afirma Silva,

os textos caracterizam-se por ser coerentes, para o que contribui decisivamente o facto de lhes subjazer um plano de texto, ou seja, uma ordenação e articulação de conteúdos que permite ao interlocutor processar a informação e interpretá-la adequadamente” (2016, p. 182).

No âmbito do plano de texto, haverá a considerar as dimensões associadas à distribuição de conteúdos e a própria segmentação do texto a apresentar, associando-as a um plano convencional ou a um plano ocasional (Adam, 2001). Como ficou dito, todas as dimensões do texto deverão estar estritamente relacionadas com o contexto comunicacional em que este for apresentado, o qual acabará por condicionar diferentes domínios do texto, do não verbal ao verbal, que, num plano microtextual, influenciarão ainda aspetos como a modalização, a voz textual ou o próprio léxico.

### **3 Relações entre os fatores de adequação textual e textos de alunos**

#### **3.1 Questões metodológicas**

Neste ponto, temos como intuito verificar o grau de influência dos fatores de adequação textual nos textos produzidos pelos alunos. Para tal, partiremos do cotejo entre textos pertencentes a dois *corpora* distintos, por meio do qual procuraremos demonstrar que quando no processo de produção de textos se considera explicitamente os parâmetros adequação textual tal é suscetível de gerar textos orais mais ajustados às intenções comunicativas, dotados de uma maior complexidade e, portanto, mais eficazes do ponto de vista comunicativo. Este será um dado importante para a conceção didática do oral, uma vez que indica a importância de assumir os referidos fatores de adequação textual como objeto explícito de ensino.

Centrar-nos-emos, neste momento, apenas no plano textual, deixando de lado os planos não verbal e paraverbal, que, refira-se, também se revelam mais ajustados e mais complexos se

forem trabalhados os fatores de adequação textual, relacionados com o contexto de produção, seja este real ou simulado.

Para a análise a desenvolver consideraremos dois *corpora* constituídos por textos produzidos por alunos com uma idade média de 15 anos e que frequentam o 9.º ou 10.º anos de escolaridade, no sistema de ensino em Portugal. O *corpus* 1 é composto por 15 textos orais, que foram apresentados por alunos em sala de aula, no decurso de uma atividade de apresentação de um texto oral de opinião. Esta atividade de oralidade foi preparada pelos alunos na sequência do pedido do professor, que forneceu a cada aluno uma questão polémica, pedindo que, na aula seguinte, cada um apresentasse um texto de opinião oral no qual tomassem posição relativamente ao problema colocado. Procurou-se, em todas as situações criadas, que as questões abordadas fossem polémicas aos olhos dos alunos, com o objetivo de desencadear a tomada de posição e a produção de argumentação. As frases apresentadas foram as seguintes: Concorda com a clonagem de seres humanos? A escola é fundamental para ter sucesso na vida? A pena de morte deve ser abolida em todo o mundo? Casar é fundamental para a felicidade pessoal? A aparência física é fundamental para o sucesso de qualquer pessoa? No dia da apresentação, o professor gravou os textos orais, que, posteriormente, foram transcritos.

O *corpus* 2, por seu turno, inclui 10 textos orais, produzidos no âmbito de um concurso de oratória. Este concurso é uma atividade interescolas, no âmbito da qual uma das provas corresponde à apresentação de um texto de opinião oral, a partir de um tema dado e considerando uma obra de literatura juvenil lida anteriormente. Para prepararem o seu texto, os alunos leem/analisa(m) antecipadamente a obra literária selecionada e trabalham aspetos relacionados com o plano de texto. O tema polémico a desenvolver é apresentado aos alunos no dia do concurso. Estes têm uma manhã para preparar o seu texto. O objetivo será apresentar um texto persuasivo e eficaz do ponto de vista argumentativo. A prova oral, apresentada em palco e com um limite temporal de 5 minutos, é avaliada por um júri de três pessoas que atribui uma pontuação a cada uma das apresentações.

O cotejo entre os textos dos dois *corpora*, que aqui propomos, não visa uma análise quantitativa, mas apenas qualitativa, centrada essencialmente na posição que neles se defende e nos argumentos aduzidos para a sustentar, com o objetivo de verificar a importância que a consideração explícita dos fatores de adequação textual poderá assumir nos planos considerados na análise.

### 3.2 Argumentação e plano de texto

Antes de avançarmos para a análise propriamente dita, é importante que se diga que, neste trabalho, se considera que o texto oral de opinião integra os textos de tipo argumentativo, caracterizando-se, por essa razão, pelos seguintes traços:

A argumentação é uma atividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objetivo nuclear defender, de modo persuasivo, um determinado ponto de vista, por meio de um texto argumentativo constituído, na sua forma elementar, por argumentos que sustentam uma determinada conclusão. Uma vez que exige a presença, explícita ou implícita, de dois intervenientes, um locutor e um alocutário, a argumentação é, por natureza, uma atividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifónicos. (Marques, 2010, p. 63)

Em termos estruturais, do plano de um texto de opinião deverão fazer parte, numa estrutura argumentativa simples, dois blocos textuais: o bloco conclusão, no qual se apresenta a posição / tese a defender; o(s) bloco(s) argumento, no(s) qual/quais se apresentam os dados que sustentam a posição pessoal / tese. Um texto de opinião pode igualmente adotar uma estrutura argumentativa complexa, da qual para além dos blocos textuais já referidos, farão ainda parte a apresentação de uma posição / tese alheia e de argumentos alheios, que, por seu turno, motivarão o aparecimento de um bloco textual de contra-argumentação, que procurará invalidar a argumentação alheia (Marques, 2010, pp. 71-84).

### **3.3 Análise de textos de alunos: os fatores de adequação textual**

Os fatores de adequação textual associados ao *corpus* 1 correspondem ao de textos produzidos em sala de aula que se ajustam à área de atividade sociodiscursiva escolar. Esta caracteriza-se por envolver professor e aluno, em contexto de observação direta / avaliação, no qual o aluno assume como objetivo discursivo o de responder à solicitação feita pelo professor, submetendo-se a uma ação de classificação/avaliação por parte do professor (Marques, 2010). Os textos orais do *corpus* 1 correspondem a uma produção verbal que se ajusta ao espaço da aula, respeitando um tempo de intervenção normalmente curto. No que toca aos papéis discursivos, o aluno normalmente assume-se como aluno e considera que o seu público é sobretudo o professor, dado que foi este quem solicitou o texto e que será este quem o avaliará. É, aliás, esta consciência que justifica o facto de, não raro, os alunos apresentarem os seus textos dirigindo o olhar apenas para o professor, como se este fosse o seu único público.

Do ponto de vista da estrutura textual, de uma forma geral, estes textos incluem dois blocos textuais: a conclusão, na qual o aluno explicita a sua posição relativamente a um dado tema, e os argumentos, que são colocados ao serviço da sustentação da conclusão, tal como se observa no exemplo apresentado abaixo:

A pena de morte devia ser abolida em todo o mundo/ [aa eu concordo e não concordo/ aa por um lado eu concordo por aa / por um lado eu não concordo]<sub>bloco conclusão</sub> [porque / se nós a partir do momento que nascemos temos o direito à vida ee aproveitá-la e não desperdiçá-la / aa mas por outro lado não concordo porque ee quando há aquelas pessoas que estão mesmo a sofrer por exemplo acamadas / aa acho que essas / ee também aquelas que ee por exemplo andam por aí a matar essas também não merecem / não têm aa não merecem andar aqui]<sub>bloco argumentos</sub>

C5[22/09/08]- 0:36'

No plano microtextual, podemos destacar que o bloco conclusão corresponde, por vezes, a uma conclusão dupla, a qual inclui a apresentação de duas teses, não raro contraditórias, que surgem formuladas frequentemente como “concordo e não concordo”, uma opção textual que tipicamente denota um texto que foi pouco amadurecido do ponto de vista da gestão das ideias, situação que foi já analisada noutros locais. Com efeito, Marques (2010, 2019) concluiu, a partir do estudo de *corpora* produzidos em contexto escolar, que, sem orientação na preparação dos seus textos, os alunos têm dificuldade em definir a posição a adotar num texto de opinião, o que os leva, não raro, a apresentar o que a autora designa por conclusão dupla, que corresponde à assunção, no mesmo texto, de uma posição contrária à questão polémica e de outra a favor. Note-se que a opção pela conclusão dupla acaba por ser pouco eficaz do ponto de vista persuasivo, um dos fins da argumentação, uma vez que não orienta o público para uma posição em particular (Plantin, 2005; Marques, 2010).

Os argumentos poderão incluir, como é o caso do texto apresentado acima, dois blocos textuais. No entanto, estamos a falar de argumentos que são frequentemente aparentados e que correspondem a enunciados simples e pouco aprofundados, constituídos por um argumento simples expresso. Verifica-se, igualmente, que nem sempre estes argumentos têm muita eficácia do ponto de vista argumentativo porque têm formulações pouco claras ou porque poderão até sustentar uma posição diferente da que foi apresentada no início do texto (Marques, 2010).

De uma forma geral, estes textos não apresentam blocos relativos a um movimento de contra-argumentação e não consideram a existência de uma tese anterior, pelo que não demonstram características de dialogismo.

O *corpus 2*, por seu turno, inclui textos mais longos (com uma média de 3 minutos) do que os do *corpus 1* (com uma média de 90 segundos de exposição oral). Nesta apresentação, os alunos assumiram o papel de proponentes de uma dada posição, que seria apreciada por um júri, por colegas e por professores. O facto de os alunos se encontrarem numa situação cujos fatores de adequação textual estão bem definidos e são distintos dos que por defeito se assumem na sala de aula conjugou-se com a definição de objetivos de comunicação distintos daqueles que se identificaram para o *corpus 1*, tais como o de defender adequadamente o seu ponto de vista, considerando a obra lida; dar provas de leitura de uma obra e da adequação da interpretação desenvolvida e ser persuasivo, para convencer da sua qualidade como oradores.

No que respeita aos fatores de organização textual, os textos que constituem o *corpus 2* são bastante mais complexos do que os do *corpus 1*. Com efeito, todos apresentam como blocos textuais a conclusão e dois a quatro argumentos, acompanhados de justificação. Para além disso, vários textos fazem alusão a uma tese anterior, dando mostras de dialogismo, e alguns apresentam ainda os seguintes blocos textuais: contextualização, questão polémica e retoma da conclusão no final.

Para além disso, os textos do *corpus 2* caracterizam-se por apresentarem bloco textuais relativos ao argumento caracterizados por alguma complexidade. Estes podem corresponder a um argumento simples, no qual vários enunciados desenvolvem uma mesma ideia, ou a um argumento complexo, no interior do qual os sub-blocos se organizam segundo o esquema A ← B (A é sustentado por B), o que significa que um conjunto de enunciados é colocado ao serviço da sustentação da ideia central do argumento (Marques, 2010).

Os argumentos simples agrupam-se em torno de uma ideia nuclear, como se observa no exemplo seguinte:

«[as dificuldades financeiras / ah fazem com que as pessoas recorram aos amigos para lhe pedirem dinheiro emprestado /] [só que às vezes não deixa devolver esse dinheiro] [e isso faz com que a relação acabe]» [C\_Orat2016\_C5]  
«[o dinheiro em si é neutro] [cada um de nós é que lhe dá a importância e a utilidade que bem entende /] [se o tivermos controlado na nossa mão pode ser bem gerido e dar-nos felicidade e até concretizarmos os nossos sonhos com ele mas nunca mesmo nunca o podemos deixar no nosso coração /] [isso tornar-se-ia um grande perigo/]» [C\_Orat2016\_C4]

No caso dos argumentos complexos, a maioria dos exemplos recolhidos corresponde à sustentação do argumento principal por meio de um subargumento, como acontece no excerto que se transcreve:

Argumento principal	Subargumento
«o dinheiro move tudo/ move empresas instituições bancos/ se calhar é por isso que o dinheiro é tão importante/ porque nós o consideramos/»	«pensemos por exemplo na falência do lehmon brothers em 2008 nos estados unidos da américa /isso gerou uma crise económica mundial só se falava de crise crise e mais crise /» [C_Orat2016_C2]

Encontramos também casos em que o argumento principal é sustentado por dois blocos de subargumentos:

Argumento principal	Subargumentos
o dinheiro torna-nos crus/torna-nos pessoas insensíveis/a nossa geração é como se fosse filha do dinheiro/	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">                     não ter dinheiro é como segurar um copo de água/ ao princípio é fácil mas depois à medida que o tempo vai passando o copo torna-se pesado/ o bal- o braço começa a tremer/ a mão começa a tremer e o copo eventualmente cair- cairá ao chão e partir-se-á/                 </div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">↑</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ter dinheiro é assim quando somos crianças o dinheiro não é importante à medida que crescemos quando somos adolescentes ter umas sapatilhas de marca um telemóvel ou até mesmo uma mota ou um carro é muito importante quando somos adultos o dinheiro vai-se tornando cada vez mais importante / [C_Orat2016_C2]                 </div>

O facto de os alunos mobilizarem subargumentos para sustentar o argumento principal denota a complexidade dos textos produzidos neste âmbito.

Interessa-nos ir um pouco mais além nesta análise, de modo a identificar o tipo de subargumento que os alunos utilizam como suporte do argumento principal. Entre eles, identificamos, por um lado, o argumento pelo exemplo, no qual o aluno recorre à apresentação de factos plurais, confirmados estatisticamente ou aceites pelo domínio comum (doxa) ou de factos singulares que o aluno sujeita a um procedimento de generalização. Abaixo apresentamos três exemplos destes procedimentos:

Argumento principal	Subargumento
«as pessoas que têm uma elevada situação económica são muito apegadas aos bens materiais ee não se- não ligam aos valores humanos // acho que se	«os <u>estudos</u> feitos em dois mil e onze podemos verificar que a população sem-abrigo só em lisboa é de 37,7 da população sem-abrigo residente em Portugal //» [C_Orat2016_C5]

começam a achar-se superiores e não pensam nos outros que não têm nem roupa lavada nem sequer um teto />

#### Argumento principal

«todos temos de ter bom senso para utilizarmos o dinheiro porque tendemos a quanto mais temos mais queremos ter e torna-se um ciclo vicioso mas isto é uma condição natural do homem //»

←

#### Subargumento

«m- e **atualmente** vemos / tantos casos de corrupção política e de sobreendividamento / casos que **todos os dias nos são dados a conhecer através dos meio de comunicação social** basta ligarmos as televisões abrimos os jornais ee ver as falências do dos bancos que levaram às falências das famílias que não tinham culpa nenhuma de nada disso />

[C\_Orat2016\_C4]

#### Argumento principal

«o dinheiro destrói também relacionamentos />

←

#### Subargumento

«pensemos por exemplo numa mãe ou num pai ah cujo filho quer uma mesada os pais não dão o filho insiste e os pais continuam a dizer que não dão / a sua relação poderá ser destruída por causa desse não que levou»

[C\_Orat2016\_C2]

Por outro lado, os alunos adotam também como subargumentos a referência a uma autoridade, que poderá ser associada a uma figura reconhecida (na literatura, na história ou no campo religioso) ou às palavras do autor da obra lida. O recurso a estes argumentos de autoridade corresponde a uma estratégia de sustentação do argumento principal por meio de vozes autorizadas que afirmem o mesmo que o locutor do texto. No fundo, os alunos dão materialidade a uma posição que era já defendida por Perelman e Tyteca:

«L'argument de prestige le plus nettement caractérisé est l'argument d'autorité, lequel utilise des actes ou des jugements d'une personne ou d'un groupe de personnes comme moyen de preuve en faveur d'une thèse» (2008, p. 411).

O uso de argumentos de autoridade gera um fenómeno interessante nos textos dos alunos: o aparecimento da intertextualidade, que os obriga a criar estratégias de relação entre um hipotexto (texto de origem) e um hipertexto (texto de chegada) (Kristeva, 1969). Esta relação está presente na opção pela citação direta, que se observa no exemplo seguinte:

Argumento principal	Subargumento
«estamos dependentes de pedaços de papel sem valor que só têm de valor porque nós gostamos de achar que eles têm valor o dinheiro tira-nos a liberdade destruin- destruindo os nossos relacionamentos o dinheiro tira-nos o amor/»	«reflitam comigo <b>José Saramago disse</b> sinto uma insatisfação sobretudo nos jovens para o mundo que já não oferece nada / só vende/»  [C_Orat2016_C2]

Os alunos recorrem, igualmente, em certos casos, à citação indireta. Nas situações em que esta opção tem lugar, o bloco de texto que lhe corresponde associa a interpretação das palavras da pessoa citada a um esforço de síntese. Se a citação indireta estiver relacionada com a obra lida, a opção gera um fenómeno de heterogeneidade sequencial, associada à inclusão no texto de macroproposições narrativas que visam sintetizar parte do texto aludido, como acontece nos exemplos seguintes:

– «ah o desemprego do pai ahh gerou muitas mudanças e confusão entre a família»

[C\_Orat2016\_C1]

– «chega quase a raptar a filha e chega mesmo a roubar as tias»

[C-Orat2016\_C3]

A inclusão destas macroproposições narrativas pode até denotar uma contaminação por proposições avaliativas, reveladoras da interpretação do próprio locutor:

– «essa perda de posição social levou ao divórcio dos pais e ao enviva- ao enviva- ao envolvimento do filho mais velho fóssil no mundo das drogas/»

[C\_Orat2016\_C6]

Em particular, as características identificadas em alguns dos subargumentos mostram que os alunos, por terem assumido objetivos específicos e por terem adotado um papel discursivo ajustado ao contexto comunicativo, acabam também por interpretar de forma algo flexível o plano do texto de opinião, atitude que é descrita pelo próprio Bronckart:

«Por um lado, ele [o locutor] terá de “escolher” ou de adoptar o modelo de género que lhe parecer o mais adaptado ou o mais pertinente tendo em vista as propriedades globais da situação de acção tal qual a representação que dela tem. Por outro lado, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado deste processo duplo será um novo texto empírico, que será portador, portanto, dos traços do género escolhido, e dos do processo de adaptação às particularidades da situação.» (2005: 65-66)

A adoção de um plano ocasional, em certas situações, ajustou-se assim à própria realidade comunicacional em curso.

O cotejo dos textos pertencentes aos corpora 1 e 2 veio demonstrar a importância de se considerar explicitamente os fatores de adequação textual e de procurar diversificá-los nas atividades didáticas. Contextos reais ou até simulados são suscetíveis de desencadear uma preocupação explícita com os papéis discursivos, o objetivo da comunicação, a natureza dos interlocutores e o espaço e tempo, um conjunto de fatores que poderão desencadear a adaptação do texto a uma dada realidade, levando ao desenvolvimento dos blocos textuais constitutivos de um texto de opinião.

### **Considerações finais**

O ensino da oralidade e a realidade das práticas escolares denunciam a necessidade de trilhar caminhos que possam contribuir para um enriquecimento das abordagens didáticas. Muito há também ainda fazer no sentido de esclarecer quais as dimensões e os conteúdos ensináveis que poderão ser abordados num processo de transposição didática eficaz.

Por meio do breve estudo aqui apresentado, pretendemos demonstrar que o texto, preocupação central da escola, está muito dependente do contexto em que é produzido. No caso particular dos textos orais, a consideração, em contexto didático, dos fatores de adequação textual, que envolvem a definição dos papéis dos participantes, dos eixos espaço-temporais e dos objetivos comunicativos, pode ser um fator decisivo para a aprendizagem dos processos que envolvem a produção de texto e que se relacionam com a consecução dos objetivos que este visa. Por essa razão, será importante que a escola tenha a capacidade de diversificar os contextos de produção de textos orais, não se limitando a adotar por defeito o contexto de sala da aula, com os seus papéis típicos e com os seus objetivos centrados na avaliação das práticas. No caso particular da produção de textos de opinião oral, os textos constitutivos do *corpus 2* mostraram que a consideração de outros contextos comunicativos poderá gerar textos mais eficazes e ajustados a diferentes objetivos comunicativos, que vão muito além de textos orais asséticos, que poderão ser caracterizados pela correção formal, mas que não se ajustam a situações reais de comunicação.

Os resultados aqui avançados fornecem dados muito pertinentes para o desenvolvimento das práticas didáticas, uma vez que sugerem que a introdução de contextos simulados em sala de aula (Marques, 2010) poderão contribuir para gerar textos mais

diversificados e mais trabalhados. A ser possível, a criação de contextos reais de produção oral será um elemento que poderá introduzir a diferença nas práticas didáticas, na forma como se preparam os textos orais e nos resultados obtidos.

## Referências

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4e ed, Paris: Nathan, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J.-P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In MENÉNDEZ, F. M. *Análise do Discurso*. Lisboa: Hugin, pp. 37-79.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.
- CASTELLÀ, J.; VILÀ SANTASUSANA, M. La llengua oral formal: un espai intermedi entre oraltat i escriptura. In: VILÀ SANTASUSANA, M. (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, p. 19-30, 2005.
- COUTINHO, M. A. *Gêneros de texto – Noção teórica e ferramenta didática*. 2014. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es\\_conf\\_generos\\_texto\\_ac.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf)
- COUTINHO, A. *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT, 2003.
- COUTINHO, A.; JORGE, N.. (coord.). *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. 2019. Disponível em <https://clunl.fctsh.unl.pt/nova-publicacao-ensinar-generos-de-texto-conteudos-estrategias-e-materiais/>
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 4e éd. Paris: Issy-les-Moulineaux, 2009.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje, Cali*, n.38 (2), p. 497-527, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/3518/Art09-497.pdf;jsessionid=D55B7E695BFD70229B5C5C8A13A7E24A?sequence=1>
- KRISTEVA, J. *Sèméiotikè: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil. 1969.
- MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.
- MARCUSCHI, L. Oralidade e Escrita. *Signótica*, 9, p. 119-145, 1997.
- MARQUES, C. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Revista Palavras*. Lisboa, n.º 58-59, p. 33-41, 2022.
- MARQUES, C. O texto oral de opinião: Um ponto da situação. In: CAELS, F., BARBEIRO, L. F., SANTOS, J. V. (orgs.). *Discurso académico. Uma área disciplinar em construção*.

Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, p. 92 – 107, 2019.

MARQUES, C. Da literatura à oralidade: o género texto de opinião. In: *Encontro da Associação de professores de português (ENAPP)*, 12., 2017, Lisboa. Atas do 12.º encontro da Associação de Professores de Português. Lisboa: Santillana e Plátano Editora, 2017. CD-ROM.

Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/333263314\\_Da\\_literatura\\_a\\_oralidade\\_o\\_genero\\_texto\\_de\\_opinioao](https://www.researchgate.net/publication/333263314_Da_literatura_a_oralidade_o_genero_texto_de_opinioao)

MARQUES, C. A argumentação oral formal em contexto escolar. Tese de Doutoramento em Língua Portuguesa: investigação e ensino, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation*. 6e éd. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2008.

PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, p. 27-52, 2003.

PLANTIN, C. *L'argumentation: histoire, théorie et perspectives*. Paris, PUF, 2005.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: *Colloque de l'université charles-de-gaulle, 3. Anais...* Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173, 1994.

SILVA, P. Género, conteúdos e segmentação: Em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), p.181-221, 2016.

VILÀ SANTASUSANA, M. (coord.) et al. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 2005.

VILÀ SANTASUSANA, M. (coord.). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó, 2002.

### **Documentos curriculares do sistema de ensino português**

BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M. R., & MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: MEC, 2015.

DGE. *Aprendizagens Essenciais de Português – Ensino Básico*. 2018.  
<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

*Recebido em 15 de fevereiro de 2023  
Aceito em 10 de abril de 2023*