

ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS ARTICULADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO DEBATE

ORALITY AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: AN ANALYSIS OF THE DISCURSIVE-ARGUMENTATIVE ARTICULATORS IN THE DEBATE GENRE

Ana Cláudia Oliveira Espíndola  <https://orcid.org/0009-0004-5504-7807>
Universidade Federal de Alagoas
ana.espindola@fale.ufal.br

Maria Francisca Oliveira Santos  <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>
Universidade Federal de Alagoas
mfosal@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580151>

Recebido em 10 de julho de 2024

Aceito em 11 de novembro de 2024

Resumo: Considerando a importância dos gêneros orais para o ensino de Língua Portuguesa, o presente trabalho visa analisar o uso dos articuladores discursivo-argumentativos utilizados no gênero debate no contexto de sala de aula. Para tanto, buscou-se ancoragem nas contribuições teóricas de Aquino (2015), Bakhtin (1997), BNCC (2018), Carvalho e Ferrarezi (2018), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Fávero e Koch (2012), Koch (2003; 2009; 2015), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2003; 2008; 2010; 2012), PCNs (1998), entre outros. A metodologia utilizada envolve uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo-interpretativista, tendo por base Flick (2009). O *corpus* de análise foi constituído a partir da transcrição do gênero debate regrado, desenvolvido em uma escola da rede pública do interior de Alagoas. Os resultados da pesquisa demonstraram que os estudantes conseguiram fazer um uso adequado dos articuladores discursivo-argumentativos, garantindo a fluidez textual e a orientação argumentativa do texto oral.

Palavras-chave: Linguística textual. Oralidade. Debate regrado. Articuladores discursivo-argumentativos.

Abstract: Considering the importance of oral genres for the teaching of the Portuguese language, the present work aims to analyze the use of discursive-argumentative articulators used in the debate genre in the context of the classroom. To this end, we sought anchoring in the theoretical contributions of Aquino (2015), Bakhtin (1997), BNCC (2018), Carvalho and Ferrarezi (2018), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Fávero, Andrade and Aquino (2012), Fávero and Koch (2012), Koch (2003; 2009; 2015), Koch and Elias (2016), Marcuschi (2003; 2008; 2010; 2012), PCNs (1998), among others. The methodology used involves a qualitative approach, of the descriptive-interpretivist type, based on Flick (2009). The corpus of analysis was constituted from the transcription of the genre of regulated debate, developed in a public school in the interior of Alagoas. The results research demonstrated that the students were able to make adequate use of the discursive-argumentative articulators, ensuring the textual fluidity and argumentative orientation of the oral text.

Keywords: Textual Linguistics. Orality. Ruled Debate. Discursive-Argumentative Articulators.

1 Introdução

A Linguística Textual, um dos ramos da ciência da linguagem, trouxe uma nova perspectiva para o ensino de língua materna ao considerar o texto como objeto central do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, precisou romper com suas limitações teórico-metodológicas, ao trazer o texto para o cerne dos estudos linguísticos. Desse modo, constitui-se como uma linha de pesquisa que visa tratar dos processos e das regularidades no que tange à produção, compreensão e ao funcionamento do texto (Marcuschi, 2008).

Apesar dos avanços, a ciência do texto precisou passar por diversas transformações em seu escopo teórico até atingir o estágio de consolidação. Assim, o seu objeto de investigação – o texto – foi concebido de diferentes maneiras à medida que se ampliavam as perspectivas de análise. Por conta disso, os estudos textuais foram ampliando cada vez mais o seu campo de atuação, tendo em vista as dimensões linguísticas, cognitivas e sociais que envolvem o texto.

Diante disso, a Linguística Textual tem como foco central de suas metas atuais as relações sociocognitivas, interacionais e discursivas. Na atualidade, o enfoque dessa área de estudos volta-se para as temáticas relacionadas ao ensino dos gêneros textuais/discursivos à luz da perspectiva bakhtiniana, bem como para as questões pertinentes ao tratamento da oralidade e da argumentação, foco deste trabalho.

Assim, o presente estudo tem como temática central o ensino das práticas orais e argumentativas por meio do gênero debate regrado à luz da Linguística Textual. Diante desse contexto, visa responder ao seguinte questionamento: Como o ensino sistemático dos gêneros orais pode contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa (linguística) e comunicativa no discurso dos alunos em sala de aula?

Com base nisso, o objetivo geral consiste em investigar as contribuições do trabalho com o gênero debate regrado para o desenvolvimento e aprimoramento da competência argumentativa (linguística) e comunicativa no discurso dos alunos. Mais especificamente, pretende-se analisar como ocorre o emprego da competência linguística em relação aos articuladores discursivo-argumentativos no debate realizado pelos alunos em sala de aula.

No que se refere à metodologia utilizada, este estudo segue os postulados da pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista para a análise dos fenômenos investigados, conforme Flick (2009). O *corpus* de análise foi constituído a partir da transcrição do gênero debate regrado no contexto de sala de aula, segundo os critérios estabelecidos por Marcuschi (2003) e Preti (2000).

Assim, para alcançar o objetivo proposto, este artigo divide-se em seis seções, além desta introdução, que é a primeira. A segunda seção contempla um breve histórico da Linguística Textual, tendo em vista a contribuição didática e metodológica dessa ciência para o tratamento do texto. A terceira tem como prioridade a discussão sobre o conceito de gêneros textuais/discursivos, destacando sua contribuição para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Outro aspecto abordado é a importância do estudo sistemático dos gêneros orais, sobretudo do debate regrado, como meio de desenvolvimento de habilidades orais e argumentativas. Na quarta seção, discute-se sobre o uso dos articuladores discursivo-argumentativos e sua contribuição para o desenvolvimento da argumentação no texto. A quinta seção trata dos aspectos metodológicos utilizados; para tanto, abordam-se o contexto de pesquisa, a constituição do *corpus*, coletado a partir da aplicação de uma sequência didática, e as análises e discussões dos dados obtidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, além das referências bibliográficas.

2 Considerações acerca da Linguística Textual

A Linguística Textual (doravante LT) surgiu na Europa, especialmente na Alemanha, em meados da década de 1960, desenvolvendo-se como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos (Fávero, 2006). Desde então, esse ramo dos estudos linguísticos passou por períodos de mudança até consolidar-se. Nesse sentido, em seu período de formação, recebeu influência de diferentes perspectivas teóricas, além de passar por uma gradual ampliação do seu objeto de análise e por diferentes definições e concepções de texto.

Assim, como toda ciência em desenvolvimento, contou com precedentes históricos que influenciaram e contribuíram de forma direta e indireta para a sua constituição. Com base nisso, há duas linhas precursoras que exerceram um papel fundamental para a consolidação de uma teoria do texto: pela primeira, *lato sensu*, destacam-se os estudos realizados pela Retórica Clássica, Estilística e pelo Formalismo Russo; pela segunda, *stricto sensu*, aparecem os trabalhos de Jakobson, Benveniste, Pêcheux, entre outros (Fávero; Koch, 2012).

Destaca-se que a linguística de texto surgiu como resultado da preocupação dos linguistas com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas até então para a análise de frases e textos. Nesse contexto, ao analisar certos fenômenos linguísticos, observou-se que o paradigma formal da linguagem seguia por um caminho distinto, o que impedia a explicação de algumas particularidades linguísticas, que só poderiam ser compreendidas em termos de texto ou em referência a um contexto situacional (Marcuschi, 2008).

Por conta da influência do formalismo linguístico, as análises, nesse período, restringiam-se apenas ao nível da frase, ou seja, às categorias menores e isoladas da língua, “fonologia, morfologia e sintaxe frasal, ao passo que desconsideravam os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação” (Marcuschi, 2012, p. 11). Por conta dessa visão tradicional, os estudos deixavam de considerar “a diversidade de usos e situações comunicativas e, conseqüentemente, não davam conta das características do texto” (Marcuschi, 2012, p. 11). É nessa conjuntura, portanto, que surgem os estudos textuais.

Dessa forma, a linguística do texto precisou romper com princípios linguísticos que estavam arraigados ao paradigma formal da linguagem (Bentes, 2012). Desse modo, a Linguística Textual constitui-se como um ramo da ciência da linguagem, que objetiva investigar não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, o que implica que suas abordagens vão além do nível estrutural. Baseando-se nesse fundamento, os estudos textuais se desenvolveram, seguindo um princípio básico: “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (Marcuschi, 2012, p. 16).

É importante destacar que, na atualidade, a LT vem, cada vez mais, estabelecendo laços dialógicos com outras perspectivas linguísticas, com o intuito de compreender o texto em toda a sua complexidade constitutiva. Desse modo, os novos estudos voltam-se para as questões relacionadas aos processos de organização global dos textos, ao tratamento da oralidade e à relação oralidade/escrita, à multimodalidade e à hipertextualização (Koch, 2003). Nesse sentido, destaca-se o estudo dos gêneros sob a perspectiva bakhtiniana. Nesse contexto, Koch (2003, p. 151) pontua que “os gêneros estão ocupando cada vez mais um lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, tornando-se hoje um terreno extremamente promissor.” A seguir, discorre-se acerca dessa temática.

3 Os gêneros textuais/discursivos¹ na escola

O estudo dos gêneros ainda é um dos focos centrais da Linguística Textual na atualidade, segundo Koch (2016). Contudo, o interesse por essa questão não é recente e vem sendo abordado desde a Antiguidade Clássica. Dessa forma, os primeiros estudos datam da Grécia Antiga, uma vez que, nessa época, Platão e Aristóteles já haviam classificado o gênero no campo dos estudos literários e retóricos. Assim, ao longo do tempo, diversos pesquisadores, seja no campo literário, linguístico ou discursivo, voltaram-se para o tratamento dos gêneros, resultando em uma diversidade de pontos de vista em torno dessa temática (Marcuschi, 2008). Entre as diversas abordagens existentes, destaca-se a noção de gêneros proposta por Bakhtin (1997), denominada de gêneros do discurso.

Dessa forma, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são definidos conforme a sua função social. Ao se comunicar em determinadas esferas, o ser humano faz uso da língua em forma de enunciados concretos e únicos, que se estabilizam e se alteram a fim de alcançar o propósito comunicativo. Tais enunciados se concretizam em textos (orais ou escritos) socialmente construídos, que são os chamados gêneros discursivos. Assim, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sociohistoricamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais” (Koch, 2003, p. 54). Diante disso, Marcuschi afirma:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável (Marcuschi, 2008, p. 84).

Sendo assim, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, que se diferenciam e se ampliam à medida que a própria esfera de comunicação se desenvolve e se torna mais complexa. Por causa disso, os gêneros tornam-se mutáveis e heterogêneos, uma vez que as esferas de utilização da língua também apresentam heterogeneidade. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades das esferas em que estão inseridos por meio do seu conteúdo temático, estilo verbal e, sobretudo, da construção composicional. Tais elementos “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 279).

De acordo com os postulados bakhtinianos, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, tendo em vista o contexto e as intenções comunicativas dos sujeitos. Desse modo, os gêneros constituem-se como instrumentos linguísticos que permitem ao indivíduo participar das diversas atividades produzidas pela sociedade na qual está inserido. Por esse motivo, o trabalho com os gêneros em sala de aula torna-se importante, já que, por meio de sua prática, o aluno pode adquirir competência para atuação social.

Por conta disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseados no entendimento teórico bakhtiniano, decidiram apropriar-se do conceito de gêneros do discurso e aplicá-lo no âmbito educacional, transformando-os em objetos do ensino. Para tanto, os autores estruturaram um modelo teórico, conhecido como Sequência

¹ Marcuschi (2008, p. 154) adota a posição de que “essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.”

Didática (SD), a fim de que os alunos pudessem compreender melhor as particularidades dos gêneros orais e escritos.

Assim, a SD seria definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Essas sequências, organizadas em módulos, pretendem “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de língua a que está relacionada” (*idem*, p. 100). Através dessa abordagem sistemática, os alunos estariam aptos a utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia a dia com competência, adquirindo uma maior autonomia em relação ao uso da linguagem. Assim, conforme os autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Dessa forma, as sequências didáticas permitem explorar o conhecimento prévio dos alunos por meio das produções iniciais, sejam elas escritas, orais ou mesmo multimodais. A partir dessa etapa inicial, são realizados outros módulos conforme a necessidade da turma. Espera-se que, ao final da sequência, os alunos estejam aptos a produzir um texto com os conhecimentos textuais e linguísticos adquiridos ao longo desse procedimento didático (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

À vista disso, Marcuschi (2008, p. 214) explica que o modelo de trabalho proposto pelas sequências didáticas tem como finalidade central “proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.” Nessa perspectiva, os gêneros são utilizados como suporte das atividades de linguagem, tornando-se um instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem da língua e das marcas discursivas, pois

o gênero é fundamental na escola ; ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos . (...) É através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 74-75).

Diante disso, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) de Língua Portuguesa quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documentos oficiais para a elaboração dos currículos escolares e materiais didáticos da Educação Básica no Brasil, destacam a importância dos gêneros textuais/discursivos no ensino de língua, especialmente para formar indivíduos que dominem o uso da língua portuguesa em suas diferentes modalidades, contextos e situações de uso. Assim, para a BNCC:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e

tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Depreende-se, assim, que o ensino de Língua Portuguesa poderia estruturar-se primordialmente no estudo aprofundado do texto, não apenas como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, mas visando formar alunos capazes de se comunicar e interagir nos mais diversos contextos e situações de uso da língua. Para tanto, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula deveriam voltar-se ao desenvolvimento da competência para o uso efetivo da língua e à demonstração da complexidade e multiplicidade dos gêneros (Koch, 2003).

Desse modo, o ensino dos gêneros, com ênfase nos aspectos linguísticos, discursivos e sociais envolvidos em sua produção, pode tornar-se eficaz para o trabalho com as práticas de linguagem na escola. Para isso, o docente necessita valorizar os gêneros já conhecidos pelos seus alunos, para depois acrescentar outros, a fim de ampliar a competência social do aluno. Ao ter acesso a uma diversidade de gêneros (orais/escritos), os alunos estariam aptos a articular os mais variados aspectos linguístico-discursivos necessários para a produção de um texto, desenvolvendo, assim, a competência metatextual (Koch, 2003). Diante disso, Dolz e Schneuwly (2004) pontuam:

Somente uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 41).

Dessa forma, a prática com gêneros textuais/discursivos no ensino de língua portuguesa, enquanto possibilidade didática, pode auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e textuais. Logo, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um (mega)instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 7).

Diante disso, fica evidente que o ensino de língua portuguesa deve abranger o uso dos gêneros discursivos em diferentes práticas de linguagem, como os eixos de Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica (Brasil, 2018). Razão pela qual, para este estudo, foi escolhido o trabalho com o eixo da oralidade por meio das sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004).

3.1 O gênero oral debate regrado

A oralidade constitui-se como um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, sendo considerada uma prática fundamental em todas as instâncias de ensino. Marcuschi (2010, p. 25) define a oralidade como sendo uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso.”

Os documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam a importância do trabalho com gêneros pertencentes à modalidade oral da língua, com o objetivo de formar cidadãos capacitados para os diversos usos da linguagem. Dessa forma, os PCNs defendem que é papel da escola preparar os discentes para a realização de apresentações públicas orais, propondo “situações didáticas nas quais essas atividades façam, de fato, sentido” (Brasil, 1998, p. 25), assim,

ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 67).

No entanto, na prática, o ensino de Língua Portuguesa na educação básica ainda é marcado pela valorização e pelo estudo sistemático da modalidade escrita da língua, enquanto a modalidade oral é comumente negligenciada, sendo pouco ensinada e aproveitada para fins pedagógicos (Carvalho; Ferrarezi, 2018). Essa constatação representa uma grande dificuldade no que tange à realidade do ensino de língua materna, tendo em vista ser essa modalidade que o discente faz uso constante em sua rotina diária, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004).

Nesse contexto, a modalidade oral da língua ainda é tratada de forma reducionista, pois ora está relacionada ao “falar cotidiano”, ora à leitura e às declamações do texto escrito, restringindo-se apenas à leitura oralizada. Entretanto, os PCNs reiteram que “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada pelas situações sociais” (Brasil, 1998, p. 25). Faz-se necessário, portanto, capacitar os estudantes a utilizarem a oralidade nas diferentes situações de comunicação e interação.

Entre os motivos para a escola negligenciar o ensino das práticas orais, destaca-se o fato de a fala ser uma competência natural do ser humano. Assim, acredita-se que tal habilidade não precisa ser didatizada; no entanto, fala não é sinônimo de oralidade. Nesse sentido, a fala pode ser compreendida como uma modalidade da língua que tem a oralidade como elemento constitutivo. Dessa forma, a oralidade ocorre por meio da fala, sendo materializada a partir de gêneros textuais/discursivos provenientes da interação sociocomunicativa (Marcuschi; Dionísio, 2007).

Outro aspecto que contribui para o desprestígio do ensino da oralidade deve-se ao fato de que, durante muito tempo, a relação fala-escrita foi concebida a partir de uma visão dicotômica de dois polos opostos. Todavia, com os avanços dos estudos linguísticos, esse conceito mudou, pois fala e escrita passam a ser vistas como modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico, fazendo parte de um mesmo *continuum* tipológico (Marcuschi, 2010). Isso rompe com a ideia de supremacia da escrita em relação à oralidade, uma vez que fala e escrita tornam-se modalidades de uso da língua.

Diz-se então que fala e escrita são práticas complementares e igualmente importantes para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. Diante disso, torna-se responsabilidade da escola e dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem fomentar práticas que contemplem também o ensino de gêneros na modalidade oral da língua, contextualizando-o em situações reais de comunicação, conforme preconizam os PCNs (Brasil, 1998). Desse modo, Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 14), esclarecem:

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e fala –, isto é, procurando torná-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’ (Fávero; Andrade; Aquino, 2012, p. 14).

Sendo assim, as práticas de oralidade e o trabalho com os gêneros orais configuram-se como importantes aliados no desenvolvimento das capacidades de linguagem, haja vista que representam situações cotidianas. Desse modo, os alunos tornam-se aptos a dominar as competências mais complexas da língua, refletindo sobre as questões que envolvem o uso social da linguagem.

Diante da importância do ensino da oralidade em sala de aula, foi selecionado, para este estudo, o gênero debate regrado, que foi escolhido por permitir o desenvolvimento de habilidades orais e argumentativas, favorecendo, assim, a defesa de ideias, a construção coletiva do conhecimento, o posicionamento crítico e o respeito pelo interlocutor. Tais competências vão ao encontro dos pontos de interesse da escola no que concerne à formação de cidadãos críticos e reflexivos aptos a atuarem em uma sociedade democrática.

Dessa forma, o debate pode ser definido como um “espaço privilegiado de construção de conhecimento e de posicionamento frente a questões que se apresentam na vida e em sociedade” (Aquino, 2015, p. 227). O debate configura-se como um gênero textual/discursivo que possibilita a instauração de um “lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, tornando-se um motor para o desenvolvimento coletivo e democrático” (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004, p. 216).

Trata-se, portanto, de uma situação discursiva devidamente planejada em que debatedores discutem temas importantes, acionando elementos de natureza argumentativa sobre um objeto particular. Por esse motivo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) classificam esse gênero como pertencente à ordem do argumentar, visto que faz parte da sua própria natureza a mobilização de diversos argumentos a fim de persuadir o interlocutor. Desse modo, Ribeiro (2009) destaca que esse gênero discursivo:

[...] é marcado por uma linguagem persuasiva que se propõe a convencer ou persuadir o outro. Isto significa acionar mecanismos argumentativos que resultam na defesa ou elaboração de um ponto de vista, oportunizando aos interlocutores – no caso, os alunos – confrontarem suas próprias opiniões de maneira justificada, compreenderem o mecanismo das trocas discursivas e aprofundarem suas reflexões acerca de questões discutidas (Ribeiro, 2009, p. 50).

Sendo assim, o uso do debate em sala de aula pode constituir-se como um instrumento de aquisição de diversas habilidades essenciais. Desse modo, no âmbito linguístico, o debate pode auxiliar no desenvolvimento das técnicas de retomada do discurso, bem como no uso diversificado de operadores argumentativos. No plano cognitivo, esse gênero pode auxiliar na capacidade crítica e reflexiva ao discutir temas pertinentes à vida social, ao passo que exercita a escuta e o respeito ao outro e aos turnos de fala. Dessa forma, os estudantes podem aprender a lidar com opiniões divergentes (Costa, 2009).

No âmbito argumentativo, o debate pode contribuir para o desenvolvimento da persuasão, estimulando o aluno a refutar, negociar e sustentar um ponto de vista com base em argumentos consistentes. Além disso, esse gênero favorece a melhoria no desempenho oral e comunicativo, uma vez que o aluno pode tomar a palavra em público, estimulando, assim, a perda da timidez. Desse modo, o debate pode influenciar na tomada de decisão, bem como na construção da identidade, contribuindo para a formação individual (Costa, 2009).

Esta dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 13).

O debate constitui-se, portanto, como uma prática social e discursiva que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos frente às questões de interesse social. Esse gênero proporciona o desenvolvimento de habilidades de linguagem no tocante à formação e negociação de opiniões fundamentadas, à compreensão e interpretação de pontos de vista distintos, tornando-se uma importante “ferramenta” para o exercício crítico e para a participação nas interações comunicativas em diversas instâncias (públicas e privadas) da sociedade. Tendo em vista que este trabalho envolve um gênero pertencente ao campo argumentativo, torna-se necessário discorrer acerca da argumentação, tema que será abordado no próximo tópico.

4. Aspectos argumentativos nos gêneros discursivos orais

O ato de argumentar está intrinsecamente ligado ao uso da linguagem, visto que, no processo de interação verbal, há sempre um propósito comunicativo a ser alcançado. Desse modo, a argumentação está relacionada às diversas práticas exercidas nas esferas de atuação humana, já que, durante a interação social, há sempre tentativas de influenciar o comportamento ou as ideias do interlocutor por meio de argumentos (Koch; Elias, 2016), pois,

a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa (Koch, 2001, p. 60).

Nesse sentido, todo texto, seja oral ou escrito, é guiado por uma orientação argumentativa. Para isso, o enunciador deve apresentar e organizar suas ideias, estruturando um raciocínio que oriente o seu ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Argumentar é, portanto,

o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch; Elias, 2016, p. 24).

Para que a argumentação progrida e alcance o objetivo pretendido, é necessário que as partes do texto (oral ou escrito) estejam articuladas. Para tanto, utilizam-se alguns elementos linguísticos, denominados operadores ou marcadores argumentativos. Esses articuladores servem para organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam, direcionando a argumentação, ao mesmo tempo em que contribuem para a coesão e coerência do texto.

De acordo com Koch e Elias (2016), o primeiro a designar o termo “operador argumentativo” foi o linguista francês Oswald Ducrot, pai da Semântica Argumentativa e criador da Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Essa teoria tem como premissa que o fenômeno da argumentatividade está marcado o na própria língua. Assim, no momento em que ocorre a interação por meio da linguagem, também está ocorrendo um ato de valor argumentativo, com o objetivo de direcionar o interlocutor a determinadas interpretações ou conclusões.

Com base nisso, a TAL defende que toda língua possui, em sua gramática, elementos cuja finalidade principal é indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, evidenciando a direção e o sentido para os quais apontam. Essas marcas linguísticas são denominadas “operadores argumentativos” ou “operadores do discurso.”

Os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pelo **encadeamento dos enunciados**, estruturando-os em texto e determinando a **orientação argumentativa**, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua (Koch; Elias, 2016, p. 76, grifo das autoras).

Ao estabelecer a coesão textual, essas marcas linguísticas desempenham um papel importante tanto para a progressão das ideias quanto para a construção de sentido em qualquer discurso. Todavia, Koch e Elias (2016) destacam que, para que haja fluidez textual, é necessário utilizar articuladores que encadeiem segmentos textuais de maior extensão, a fim de transformar o texto em uma unidade de sentido. Esses articuladores textuais podem atuar em diferentes níveis, seja na organização global do texto, seja no nível microestrutural, podendo também assumir diferentes funções, a depender do sentido que desempenham no texto.

Entre os articuladores textuais existentes, Koch e Elias (2016) destacam os articuladores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço, os que exercem as relações do tipo lógico -semânticas, os que sinalizam relações discursivo-argumentativas, os de organização textual e os articuladores metadiscursivos . O presente estudo irá se deter apenas nos articuladores do tipo discursivo -argumentativos. Nesse sentido, Koch (2002) destaca:

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso , pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (Koch, 2002, p. 157).

Por conta disso, os articuladores discursivo-argumentativos desempenham dupla função. Esses elementos linguísticos tanto podem articular segmentos textuais de

qualquer extensão (orações, períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto) quanto orientar o texto para uma determinada direção discursiva, uma vez que “esses encadeadores determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem” (Koch; Elias, 2016, p. 132). Logo, esses operadores atuam não somente como elementos que contribuem para o estabelecimento da coesão sequencial, mas também como importantes fatores para o reconhecimento da argumentação no plano linguístico.

Apesar de o uso da linguagem ser essencialmente argumentativo, há textos em que essa argumentação fica ainda mais explícita, como é o caso dos gêneros da ordem do argumentar. Desse modo, em um texto argumentativo, como o debate regrado, os operadores discursivo-argumentativos constituem um dos principais componentes presentes na articulação desse tipo de texto, visto que são marcas linguísticas imprescindíveis para a construção da argumentatividade.

Em um debate, os marcadores discursivo-argumentativos desempenham um papel importante no processo de argumentar, pois são responsáveis pelo direcionamento e pela articulação das opiniões e refutações, funcionando como indicativos da capacidade argumentativa dos interlocutores. Assim, o conhecimento sobre os diferentes articuladores existentes, atrelado ao uso adequado dessas marcas linguísticas, poderá propiciar aos estudantes um melhor desempenho das habilidades argumentativas, além do desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem ativa.

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

Diante disso, este trabalho teve como foco de análise os articuladores discursivo-argumentativos utilizados no gênero oral debate regrado, conforme propõem os estudos de Koch e Elias (2016) e Koch (2009). Tais articuladores são classificados conforme as funções e as relações semânticas que desempenham nos enunciados. É importante destacar que a escolha dos articuladores argumentativos está centrada no sentido e no propósito pretendidos na interação. Assim, o agente produtor do discurso faz uso das escolhas linguísticas conforme a sua intenção comunicativa. Por conta disso, o emprego inadequado dos articuladores pode interferir diretamente na interpretação do receptor. Consta-se, portanto, que a argumentação não está inscrita somente na materialidade da língua, mas também no discurso.

5 Aspectos Metodológicos

O presente trabalho situa-se no campo teórico dos estudos textuais, pois as análises baseiam-se no texto como material empírico. A metodologia utilizada envolve uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pelo enfoque descritivo e interpretativista dos fenômenos a serem investigados (Flick, 2009). Esse tipo de abordagem privilegia a interpretação dos dados analisados com ênfase na qualidade, e não na quantidade. Desse modo, o enfoque da pesquisa qualitativa está na descrição, interpretação e comparação dos dados, e não na representação numérica ou generalizações estatísticas. Assim, para essa abordagem, o texto é considerado um objeto fundamental de análise, já que, por

meio dele, o pesquisador pode compreender o fenômeno estudado em profundidade (Flick, 2009).

O *corpus*² de análise deste trabalho se constituiu a partir da transcrição do gênero debate regrado, segundo os critérios estabelecidos por Marcuschi (2003) e Preti (2000). O evento comunicativo ocorreu em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do agreste alagoano, por ocasião do PIBID (2018–2020). Para o seu desenvolvimento em sala de aula, foi necessária a elaboração de uma sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O ponto de partida para o trabalho com esse gênero oral foram as atividades presentes no livro didático de autoria de Cereja e Cochar (2015). Para tanto, foi desenvolvido um roteiro sistemático de ações, dividido em etapas planejadas, a fim de que os alunos pudessem debater sobre o tema “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”, temática sugerida pelo próprio livro didático.

Pontua-se que houve uma preparação prévia dos estudantes, que abrangeu os seguintes pontos: 1. Apresentação da situação: trata-se da exposição do gênero a ser estudado, com destaque para as características estruturais do gênero oral, emprego da linguagem, aspectos temáticos, suporte e meio de divulgação; 2. Produção inicial: foram propostas diversas leituras a fim de ampliar as informações sobre a temática do primeiro debate; o tema sugerido pelo livro didático foi “O celular na sala de aula: vilão ou ferramenta pedagógica?”; 3. Módulos 1, 2 e 3, que abordaram o estudo da argumentação, bem como os princípios e procedimentos para a realização do debate (regras, papel do moderador, debatedores e plateia); 4. Produção final, cujo objetivo centrou-se na exposição de ideias sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.”

Vale destacar que esse evento comunicativo foi gravado, a fim de garantir o registro da atividade oral. Posteriormente, foi realizada a transcrição do *corpus* oral. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 49) explica: “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.” Assim, no momento da transcrição, são levados em consideração fatores não linguísticos (pausa, entonação, gestos), todos indicados na transcrição por meio de sinais, obedecendo às convenções.

As transcrições são, portanto, resultado de uma escuta repetida e cuidadosa das gravações de áudio. Os trechos transcritos prezam pela originalidade, respeitando a fala de cada interlocutor. Assim, a análise não interferiu no conteúdo nem na linguagem dos participantes. Após a transcrição dos dados orais, foi realizada a seleção dos fragmentos a serem analisados; a seguir, aparecem a análise e interpretação contextualizada dos fenômenos linguísticos, a fim de obter respostas para a pergunta norteadora da pesquisa.

5.1 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, aparecem apenas cinco fragmentos analisados dos articuladores discursivo-argumentativos, que foram retirados de todo um contexto linguístico em que esses operadores foram referenciados. O estudo dos dados transcritos baseia-se nos pressupostos discutidos ao longo da fundamentação teórica deste trabalho. O objetivo central das análises foi verificar o uso dos articuladores discursivo-argumentativos no gênero debate regrado, identificando os efeitos de sentido gerados durante o processo

² A transcrição completa do debate regrado encontra-se em: ESPÍNDOLA, A. C. O. *Práticas Oraís e Argumentativas nas Aulas de Língua Portuguesa: uma Proposta de Ensino a partir do Gênero Debate Regrado*. Universidade Estadual de Alagoas, 2023.

argumentativo; o contexto de produção torna-se um fator primordial para o entendimento do texto. Assim, as análises dos trechos selecionados prezam pelo sentido proposto pelos falantes em seus discursos.

Diante disso, o tema escolhido para o evento comunicativo foi “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.*” A princípio, os alunos iniciaram a exposição oral discorrendo sobre o aumento no número de casos de feminicídio, com a apresentação de dados numéricos que comprovam esse argumento. Posteriormente, os alunos apresentaram as possíveis causas para esse tipo de crime.

Entre os motivos apontados, destacam-se o machismo (“alguns dos casos da violência contra a mulher é por conta do machismo ...”), falta de aplicação da lei (“o número dos:: feminicídios e violência contra a mulher só VEM aumentando isso dá em decorrer do judiciário não tá fazendo cumprir seu papel realmente como era pra ser feito... no caso tá fiscalizando essas leis e tá aplicando rigorosamente ...”), falta de denúncias (“a:: justiça não pode fazer nada contra:: mulheres que são violentadas e que não dão início a uma (...) um processo um B.O contra seu esposo /.../ ”) e o medo de denunciar (“tem muitos casos que:: são as mulheres que são ameaçadas e elas ficam com MEdo de:: denunciar”).

Outro aspecto citado ao longo do debate são as possíveis consequências psicológicas que esse tipo de violência gera nos filhos (“a criança tá vendo aquilo acontecer... ela vai:: criar no psicológico /.../ e futuramente pode até :: seguir os passos do pai por conta disso ah o meu pai tá fazendo é o certo a fazer...” no caso por isso que:: aí vem o caso da PERSISTÊNCIA...porque vai digamos que de geração...”)

Ao decorrer do debate, os alunos também relataram alguns casos de violência contra a mulher dos quais eles já tiveram conhecimento; por fim, os enunciadores debateram sobre as possíveis soluções para enfrentar esse tipo de violência. Entre as medidas apontadas, destacam-se a igualdade de direitos (“fazer com que as mulheres tenham os MESmo direitos que OS HOMENS...”), aplicação de leis mais rigorosas atrelado à criação de políticas públicas que promovam a reeducação e a ressocialização do agressor, a fim de evitar novas reincidências do crime. A seguir, tem-se a análise de alguns dos trechos desse evento comunicativo.

Análise 1

E1: é:: boa tarde eu venho falar sobre a persistência da violência contra a mulher eu achu:: que a violência contra a mulher hoje em dia... ela está muito ativa a gente pode ver diariamente nos jornais homens batendo em mulheres e o caso do feminicídio... é:: muitos casos de feminicídio hoje no Brasil né? e pelo mundo todo também MAS no Brasil está muito precário isso... dá pra você perceber assistindo os jornais... de:: nove matérias que passa lá... reportagens desculpa de:: nove reportagem oito fala sobre o feminicídio... meio que dá pra perceber hoje em dia... de homens matando mulheres... ((breve pausa))

Fonte: *corpus* do trabalho

Neste excerto inicial do debate, o aluno, denominado E1³, expõe a temática a ser debatida, argumentando que a violência contra a mulher ainda é uma realidade presente na sociedade brasileira. Neste fragmento, pelo uso dos articuladores discursivo-

³ Por questões relacionadas às regras de transcrição, os interlocutores foram identificados como M (mediador) e como E1 (enunciador 1), E2 (enunciador 2) e assim sucessivamente, conforme a ordem de fala de cada aluno no gênero em estudo.

argumentativos, é possível perceber que o enunciador utiliza o operador “mas” para evidenciar a situação delicada que o Brasil enfrenta no tocante ao aumento de feminicídios (“é:: muitos casos de feminicídio hoje no Brasil né ? e pelo mundo todo também, **MAS** no Brasil está muito precário isso”).

De acordo com Koch e Elias (2016), esse é um articulador argumentativo por excelência, pois, ao utilizá-lo, o aluno orienta a argumentação para convencer o ouvinte de que a violência contra a mulher está cada vez mais aumentando no Brasil, se comparado aos demais países. Logo, o argumento que prevalece é o do enunciado introduzido pelo operador “mas.” Assim, esse articulador estabelece a relação de contrajunção, ou seja, há uma contraposição entre enunciados que seguem orientações argumentativas distintas.

Análise 2

E4: /.../ o número dos:: feminicídios e violência contra a mulher só VEM aumentANDO isso dá em decorrer do judiciário não tá fazendo cumprir seu papel realmente como era pra ser feito... no caso tá fiscalizando essas leis e tá aplicando rigorosamente... e é isso o que não vemos... os homens SÓ praticam feminicídio **porque** eles sabem que vão ficar impunes... porque:: também a polícia não vai toda vez desempenhar aquele papel... não vão ser todas as delegacias que vão ser capacitadas de:: fazer a investigação as perícias de uma forma prática e rápida para que solucione realmente esse caso e as penas também são muito curtas porque se tem de doze a trinta anos para um feminicídio não tem capacidade porque se um cara passa quatro anos na cadeia... com um bom comportamento ele:: ganha o:: semiaberto ou é liberado... ganha sua liberdade provisória... **então** não tem como... () tem jeito de:: mudar se o legislativo e o judiciário decidir se unir... e mudar e fazer com que essas leis realmente sejam aplicadas de forma rigorosa e não do jeito que é hoje... no caso NADA ((breve pausa))

Fonte: *corpus* do trabalho

Neste fragmento, o enunciador faz uma declaração inicial, atribuindo o aumento no número de casos de feminicídio à falta de aplicação da lei, o que gera impunidade, uma vez que os agressores acreditam que não serão punidos. Outro aspecto citado pelo debatedor diz respeito à falta de delegacias especializadas na investigação desse tipo de crime.

Assim, para sustentar sua argumentação, o enunciador faz uso de diferentes articuladores discursivo-argumentativos. Entre eles, pode-se destacar o operador “e”, que expressa a relação de conjunção (“no caso tá fiscalizando essas leis e tá aplicando rigorosamente”). Nesse trecho, E4 alega que é necessário fiscalizar e aplicar leis mais duras, atribuindo esse papel ao poder judiciário. Fica evidente que o articulador “e” liga enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão (Koch; Elias, 2016).

Outro articulador utilizado neste excerto é o operador “porque”, que indica uma explicação para uma tese anteriormente expressa (“os homens SÓ praticam feminicídio **porque** eles sabem que vão ficar impunes...”). Assim, o enunciado introduzido pelo articulador visa apresentar uma explicação para o fato de os agressores ainda continuarem praticando feminicídio. Desse modo, o debatedor explica que a falta de punição gera violência. Por fim, E4 utiliza o articulador conclusivo “então”, a fim de demonstrar ao seu interlocutor que a falta de aplicação de penas mais duras gera impunidade.

Análise 3

E9: é... no Brasil a violência contra a mulher é muito consTANTE é:: ... dentro ... dentre de 83 países o Brasil está em 7º lugar como um dos países com o MAior número de feminicídios... é:: com:: um maior número de feminicídio... que é morte contra a mulher por causa de:: GÊnero ou alguma notícia que:: foi ouvida como traição ou algo do tipo... é:: Samira Bueno fez uma pesquisa e disse que:: a cada 2 horas uma mulher é morta no Brasil dentro de um grupo de 100 mil pessoas... é:: ... muitas mulheres TAMBÉM tem medo de denunciar... **porque**:: se sentem:: dependentes do homem financeiramente... **porque**... SÓ são donas de casa... não tem trabalho para cuidar dos filhos e ficam com aquele homem pra:: conseguir:: se manter e sobreVIVER com seus filhos

Fonte: *corpus* do trabalho

Neste fragmento, E9 utiliza a declaração inicial como estratégia argumentativa para iniciar sua fala. Em seguida, complementa sua argumentação ao apresentar dados estatísticos baseados em um argumento de autoridade. Desse modo, a aluna cita Samira Bueno, socióloga e diretora-executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Por fim, E9 destaca o medo que as mulheres têm de denunciar por causa da dependência financeira de seus agressores.

Em relação aos articuladores discursivo -argumentativos, E9 faz uso do operador “porque” a fim de apresentar uma explicação para uma afirmação expressa no enunciado anterior (Koch; Elias, 2016). Assim, ao utilizá-lo, a aluna evidencia as possíveis justificativas para a falta de denúncias por parte das mulheres (“**porque**:: se sentem:: dependentes do homem financeiramente... **porque**... SÓ são donas de casa...”). Logo, esse tipo de operador indica um argumento para a tese (“...muitas mulheres TAMBÉM tem medo de denunciar...”).

Análise 4

E10: /.../ se a partir do primeiro tapa... a partir do primeiro gesto de agressividade... ela já botasse um ponto final naquilo... denunciasse **ou** se separasse a partir daquele primeiro momento... a agressividade não seria:: tipo... ele não iria bater em outra mulher... ele iria parar **porque** ele saberia que seria punido... **mas** como ELAS deixam... apanham e espera a quinta vez... “ah ele vai mudar vai mudar” e não MUda aí ele pensa que não vai ter punição... eu posso fazer o que eu quiser ((ruídos))

Fonte: *corpus* do trabalho

Neste excerto, E10 argumenta sobre a importância de a mulher tomar a atitude de denunciar. Assim, de acordo com o enunciador, o fato de não haver denúncia reforça a ideia de impunidade por parte do agressor, o que contribui para que a violência contra a mulher persista. Em relação ao uso dos articuladores discursivo-argumentativos, E10 utiliza três tipos de operadores em seu discurso. O primeiro, expresso pelo articulador “ou”, evidencia uma relação de disjunção argumentativa (Koch; Elias, 2016). De acordo com o enunciador, a mulher vítima de violência pode tomar duas atitudes: “denunciar **ou** se separar.” Desse modo, o articulador “ou” aponta para duas orientações discursivas diferentes. O segundo articulador utilizado, “porque”, indica um argumento (“**porque** ele saberia que seria punido”) para uma tese expressa no enunciado anterior (“ele iria parar”). Assim, para o enunciador, o agressor não cometeria mais violência porque saberia que teria punição para o seu crime. Vale destacar que esse articulador estabelece a relação de explicação ou justificativa, de acordo com Koch e Elias (2016).

O terceiro articulador utilizado, “mas”, expressa a relação de contrajunção, ou seja, oposição de argumentos. Logo, para E10, o agressor teria punição caso as mulheres denunciassem. Entretanto, ele argumenta que as mulheres não denunciam por acreditarem que os seus agressores irão mudar. De acordo com o enunciador, isso gera impunidade e persistência da violência (“**mas** como ELAS deixam... apanham e espera a quinta vez... “ah ele vai mudar vai mudar” e não MUda aí ele pensa que não vai ter punição... eu posso fazer o que eu quiser”). Desse modo, o argumento que prevalece é o do enunciado introduzido pelo operador argumentativo.

Análise 5

E4: ele acertou... ele:: realmente botou um ponto muito forte que foi isso ... se através do primeiro tapa ela tivesse botado um ponto final... ele não:: bateria mais nela nem em outras mulheres **mas** uma coisa que também acho errado é o:: GOverno... o PODER que tem... após prender ele e:: chegar lá não mostrar a ele que aquilo foi errado realmente não dá uma base que aquilo não é certo pra ele dentro do presídio... quando... se ele entrar dentro do presídio... existem facções criminosas que NÃO apoiam a agressão contra mulher lá:: ele vai ver o que É BOM... mais era bom uma forma mais justa pra ele vê aquilo... mostrar que aquilo é errado **porque**::: se continuar com essa mesma ideia... se prender... deixar três meses quatro meses ele vai sair com aquela mesma mente vai se separar DESSA mulher vai arrumar outra e vai continuar fazendo a MESMA COISA... **então** do que serviu ele ser preso? passar:: UM dois três CINCO anos quando saiu fez a MESMA COISA voltou para o presídio com a mesma acusação AGRESSÃO CONTRA MULHER ((ruidos)) ((breve pausa))

Fonte: *corpus* do trabalho

Neste fragmento, E4 concorda com o argumento do debatedor anterior; no entanto, destaca que o Estado não tem feito o seu papel no tocante à ressocialização do agressor. Para evidenciar o seu desacordo, o enunciador utiliza o operador “mas”, que estabelece uma relação de contrajunção (“**mas** uma coisa que também acho errado é o:: GOverno... o PODER que tem... após prender ele e:: chegar lá não mostrar a ele que aquilo foi errado realmente não dá uma base que aquilo não é certo pra ele dentro do presídio...”).

Segundo o enunciador, de nada adianta prender o agressor se não há políticas públicas que promovam a reeducação do detento, a fim de evitar novas reincidências do crime. Para sustentar essa argumentação, E4 utiliza dois tipos de marcadores discursivo-argumentativos. O primeiro, “porque”, apresenta uma explicação (“**porque**::: se continuar com essa mesma ideia... se prender... deixar três meses quatro meses ele vai sair com aquela mesma mente vai se separar DESSA mulher vai arrumar outra e vai continuar fazendo a MESMA COISA...”).

Em seguida, o enunciador apresenta a conclusão do seu argumento através do operador “então” (“**então** do que serviu ele ser preso? passar:: UM dois três CINCO anos quando saiu fez a MESMA COISA voltou para o presídio com a mesma acusação AGRESSÃO CONTRA MULHER”). Assim, E4 constata que não basta apenas haver a punição, deve também haver a ressocialização do agressor.

A partir dessas análises, foi possível perceber que os alunos empregaram diferentes articuladores para direcionar e sustentar suas argumentações. O uso desses recursos linguísticos demonstra que os estudantes estão aptos a defender um ponto de vista com maior coerência, uma que os operadores representam uma estratégia importante para o desenvolvimento da argumentação no texto. No entanto, vale ressaltar

que o uso correto dos articuladores discursivo-argumentativos não garante que a informação apresentada seja válida, factual ou de qualidade.

Por meio do gênero debate, os alunos puderam aprimorar o uso formal da língua falada, ao mesmo tempo em que desenvolveram as competências comunicativa, discursiva e argumentativa. Tais habilidades são fundamentais para uma participação ativa nas práticas sociais e para a formação de sujeitos críticos e atuantes no contexto em que estão inseridos.

6 Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar um breve panorama dos estudos textuais, destacando os momentos fundamentais da passagem da teoria da frase à teoria do texto. Além disso, foi abordada a importância dos gêneros textuais/discursivos como recurso didático para o ensino de língua materna, bem como as contribuições do ensino do debate regrado para o desenvolvimento das habilidades orais e argumentativas.

Ao analisar o *corpus*, foi possível concluir que o trabalho com o gênero debate regrado pode constituir-se em um importante instrumento para o tratamento da oralidade e da argumentação em sala de aula, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades orais, argumentativas e discursivas dos estudantes.

Dessa forma, foi possível perceber que os alunos utilizaram corretamente os articuladores discursivo-argumentativos analisados. Com isso, responde-se à pergunta inicial sobre a contribuição do ensino sistemático dos gêneros orais para o desenvolvimento da competência argumentativa (linguística) e comunicativa no discurso dos alunos em sala de aula.

Por meio do estudo desse gênero, os alunos puderam ampliar o conhecimento acerca do uso da linguagem, podendo interagir nas mais diversas instâncias sociais. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade argumentativa ao refletir e discutir questões relacionadas à vida em sociedade, possibilitando a formação da consciência cidadã através do pensamento crítico e reflexivo.

Referências

AQUINO, Z. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. *Filologia e Linguística portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística : domínios e fronteiras*. vol. 1. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 259-301.

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

CEREJA, W.; COCHAR, T. *Português Linguagens*. 9º Ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESPÍNDOLA, A. C. O. *Práticas orais e argumentativas nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de ensino a partir do gênero debate regrado*. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Português/Literatura) – Universidade Estadual de Alagoas, 2023.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. 11. ed. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual : trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. (org.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Gláís Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização por Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.