

**Estratégias de apresentação de opinião em alunos de ensino básico e secundário:
a abertura e a introdução**

**Opinion presentation strategies in basic education and high school students: the
opening and introduction**

Carla Marques¹

Universidade de Coimbra, Portugal

RESUMO

O presente artigo propõe um estudo do texto de opinião oral e visa identificar algumas dimensões ensináveis deste género textual, no quadro do Interacionismo sociodiscursivo. Partindo da análise de um corpus de textos orais produzidos por alunos do 5.º, 7.º e 10.º ano, atentamos, particularmente, nas secções abertura e introdução, considerando ainda as subpartes que as integram, com vista a sinalizar as secções / subpartes consideradas pelos alunos. Pretende-se, deste modo, identificar os movimentos textuais não desenvolvidos e as características daqueles que são apresentados, o que permitirá clarificar os conteúdos que a escola deve trabalhar explicitamente com vista à promoção de abordagens didáticas que contemplem as várias dimensões da oralidade.

PALAVRAS-CHAVE:

texto de opinião oral, dimensões ensináveis do oral, didática do oral.

ABSTRACT

Recebido em: 14/05/22

Aceito em: 02/07/22

¹ E-mail: carlacunhamarques@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1320-5684>

This article proposes a study of the oral opinion text and aims to identify some teachable dimensions of this textual genre, within the framework of sociodiscursive interactionism. Starting from the analysis of a corpus of oral texts produced by 5th, 7th and 10th grade students, in Portugal, we pay particular attention to the opening and introduction sections, also considering the subparts that integrate them, with a view to signaling the sections / subparts considered by the students. It is intended to identify the undeveloped textual movements and the characteristics of those that are presented, which will make it possible to clarify the contents that the school must work explicitly with a view to promoting didactic approaches that contemplate the various dimensions of orality.

KEYWORDS:

oral opinion text, teachable dimensions of the oral, didactics of the oral.

Introdução

O ensino do oral formal continua a representar um desafio complexo para a escola. Ainda muito dependentes da centralidade da escrita, os programas escolares em Portugal conferem uma importância fulcral às questões relacionadas com este domínio. A perspetiva aqui adotada abre espaço à difícil tarefa de identificar os domínios comuns à escrita e à oralidade, mas, ao mesmo tempo, exige que se definam claramente aspetos específicos de cada modalidade, no sentido de aprofundar e consolidar diferentes competências relacionadas com a escrita e com a expressão oral. No presente artigo, consideramos os contributos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996), nomeadamente no que concerne à conceção dos textos como produtos dependentes de um contexto discursivo e de objetivos de comunicação específicos, associados a eixos espaço-temporais concretos. A adoção desta ótica permitirá conceber os textos de opinião orais como realidades que não se fecham em si próprias. Antes, dirigem-se ao interlocutor e são condicionadas por uma intenção comunicativa subordinada à persuasão.

Com base neste enquadramento, propomos uma reflexão feita no quadro do ensino-aprendizagem da oralidade em contexto escolar, tomando como ponto de partida a análise de textos escolares de opinião orais produzidos por alunos. A metodologia de trabalho adotada permite identificar as secções do texto que os alunos já conseguem mobilizar nos seus textos e, por contraste, aquelas que estes ainda não consideram. Partindo do pressuposto que o ensino do oral em Portugal se estrutura com base nos conteúdos apresentados nos documentos curriculares², este

² O facto de o ensino da oralidade seguir de muito perto os conteúdos / processos apontados nos documentos legais tem vindo a ser confirmado pela autora em contexto de formação de professores e de partilha de experiências, ao longo

percurso colocará em evidência conteúdos da oralidade que, no caso concreto do texto escolar de opinião oral, poderão também ser considerados pela escola no sentido de contribuir para o ensino-aprendizagem da expressão oral.

No presente artigo, a análise desenvolvida incide em textos de opinião orais de alunos do 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade, atentando particularmente nas secções iniciais do texto (abertura e introdução), no sentido de identificar as subpartes que incluem. De seguida, estabelece-se um paralelo entre os movimentos (Swales, 1990) presentes em textos de opinião orais reais e os textos produzidos em ambiente escolar, com vista a descrever a forma de construir textos de opinião orais pelos alunos. Por meio desta abordagem, identificam-se os conteúdos que estes já dominam e aqueles que a escola poderá incluir nos conteúdos da oralidade no sentido de proporcionar o pleno desenvolvimento da competência de falar em público.

1. O género escolar texto de opinião

O texto de opinião é um género textual pertencente ao tipo argumentativo (Adam, 2001, p. 103-126), que surge num contexto comunicativo onde se exige uma tomada de posição face a uma questão polémica (Plantin, 2005, p. 53). Trata-se de um texto de natureza dialogal, uma vez que a conclusão nele defendida estabelece uma relação com uma conclusão anterior no sentido de a subscrever ou de se distanciar dela (Adam, 2001; Plantin, 1996, 2005). Um aspeto importante para a compreensão do texto de opinião assenta na sequência argumentativa em que se funda: sendo um texto de matriz predominantemente argumentativa, o texto de opinião apresenta, na sua forma mínima, duas macroproposições, que, de acordo com a proposta de Jean-Michel Adam, correspondem aos dados e à conclusão (2001, p. 115).

Todavia, um texto de opinião raramente se reduz a um exercício de pensamento formal, centrado no texto em si próprio, tal como o descreve a célula argumentativa de Toulmin (1958). Com efeito, a situação real de produção de um texto de opinião convoca um contexto de produção que implica a existência de um processo de interação linguística (Plantin, 2005; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2008), associado ainda a um objetivo comunicativo e aos papéis do locutor e do interlocutor.

de vários anos. A análise das propostas constantes dos manuais escolares em uso no sistema de ensino português também evidencia uma tendência para uma perspetiva holística do ensino e da avaliação da oralidade (cf. Marques, 2022).

Um texto desta natureza convoca, assim, explicitamente a noção de género enquanto atividade social (Bronckart, 1996), no quadro da qual cada género se caracteriza por traços relativamente estáveis, surgindo no contexto de uma dada atividade socioprofissional (Bronckart, 1996, p. 137-138).

A introdução da proposta de Bronckart no contexto de ensino-aprendizagem implica adequá-la ao conceito de género escolar, o que permite perspetivar os produtos textuais numa ótica de ensino-aprendizagem associando-os à identificação de um conjunto de regularidades que se assumem como conteúdos ensináveis do género. Este é “um mega-instrumento que fornece um suporte para as atividades nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 7).

No que respeita ao texto escolar de opinião em concreto, na escola, os alunos são chamados a produzir textos deste género tanto na modalidade escrita como na oral, pelo que importa determinar se se verifica a necessidade de identificar conteúdos de ensino-aprendizagem que, não estando presentes no documentos legais, são, ainda assim, fulcrais para o desenvolvimento da competência da expressão oral.

Os textos escritos e orais escolares partilham muitas das suas características, porém não se reduzem a elas. Antes de mais, não poderemos esquecer que o texto oral é multimodal, na medida em que resulta da associação do domínio verbal ao plano cinésio e ao plano paralinguístico. A comunicação oral assenta na conjugação dos elementos desta tríade, o que significa que o processo de ensino-aprendizagem da oralidade terá de a considerar para que possa ser completo e efetivo. Parece, assim, que no que concerne ao estudo do texto oral de opinião fica claro que a escola não pode reduzir o seu estudo à dimensão textual. Aliás, mesmo no plano do texto, o facto de estarmos perante um ato comunicativo *in praesentia* (real ou simulada) tem implicações claras na estrutura textual e nos movimentos (Swales, 1990) a contemplar. Neste âmbito, é importante também não esquecer que a escola deve abordar o texto escolar de opinião oral como um ato comunicativo assente na interação oral e não como um texto escrito que se apresenta oralmente.

2. O texto de opinião oral nos programas escolares portugueses

Em Portugal, os diferentes *curricula* da disciplina de Português têm concedido um lugar de centralidade ao texto de opinião, sobretudo no âmbito da competência da escrita (Ministério da

Educação, 1991; Buescu et al., 2015; Ministério da Educação, 2018, por exemplo). No domínio da oralidade, os conteúdos programáticos têm sido associados ao desenvolvimento da capacidade de argumentar, tipo textual que, no contexto de produções orais reais, poderá ser associado a géneros escolares como o texto de opinião, o diálogo argumentativo, o debate, a apreciação crítica, entre outros.

Se atentarmos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), definidas para os diferentes anos escolares de ensino em Portugal (do 5.º ao 12.º anos), verificamos que os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos apontam para o desenvolvimento, ao longo de todo o percurso de aprendizagem, de textos orais relacionados com a argumentação. Neste documento regulador, são referidos aspetos como «Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões» (7.º ano), «Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões» (8.º, 9.º e 11.º anos), «Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista» (9.º ano), «Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.» (10.º ano), «Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.» (12.º ano).

Como se pode observar, as indicações constantes dos textos programáticos são marcadas por alguma vagueza (planificar textos orais, fazer exposições orais, exprimir pontos de vista, produzir textos de opinião). Não encontramos nas *Aprendizagens Essenciais* a explicitação de conteúdos relativos a aspetos específicos da oralidade, que permitam distingui-la da escrita e trabalhá-la na sua especificidade. As *Aprendizagens Essenciais* preveem, ao longo dos três ciclos aqui considerados, capacidades e conhecimentos relacionados com a argumentação, com a coesão e coerência e com o vocabulário, aspetos que também são estruturantes no âmbito da escrita argumentativa, mas que, por essa mesma razão, não contribuem diretamente para a aprendizagem da oralidade enquanto modalidade autónoma.

A formulação genérica presente nos textos programáticos parece abrir caminho para abordagens didáticas também elas genéricas. Com efeito, a observação empírica do trabalho desenvolvido pelos professores e os próprios relatos que estes fazem da sua atividade em sala de

aula³ dão-nos a indicação de que estes tendem a abordar a oralidade de forma holística, atentando particularmente na estrutura textual e no trabalho das ideias a apresentar. Na verdade, os próprios processos / critérios de avaliação adotados em contexto escolar são frequentemente caracterizados por esta mesma genericidade, que não se coaduna com o trabalho de aspetos específicos da oralidade e dos seus géneros (cf. Marques, 2022).

3. Texto de opinião oral – perspectiva didática

3.1. Convergências entre o texto oral e o escrito

O tratamento didático do texto de opinião oral implica que se estabeleçam pontes com o texto escrito, no sentido de, por um lado, otimizar o ensino dos aspetos convergentes entre as duas modalidades, e, por outro, de trabalhar de forma autónoma as especificidades que os distinguem claramente. Entre o texto escolar oral formal (Marques, 2010, p. 4) e o escrito, ambos abordados em contexto escolar, existe um *continuum* que assenta na estrutura geral do texto, na existência de uma planificação prévia, nos graus de formalidade, na correção normativa e, inclusive, no cariz predominantemente monologado dos textos (cf. Castellà; Vilà, 2002, p. 22). A existência de traços comuns ao oral e ao escrito revela-se muito produtiva do ponto de vista didático, uma vez que permite a exploração de conteúdos transversais aos dois domínios de estudo.

No caso particular do texto de opinião, a escola pode contemplar, considerando oralidade e escrita, a questão da organização textual, a estrutura e o conteúdo dos blocos textuais conclusão própria e argumento⁴ (Marques, 2010), tanto no plano das relações de coerência como no da construção do próprio segmento textual. O grau de formalidade a adotar e a adequação lexical são também elementos que poderão ser trabalhados partindo de uma base comum aos dois domínios.

Note-se que os aspetos até aqui referidos se enquadram numa perspectiva que considera apenas o texto *per se*, sem qualquer enquadramento numa situação real de comunicação. Esta é a opção que subjaz à proposta de sequências textuais desenvolvida por Adam (2001, 2005). Os textos programáticos em Portugal adotaram, a certa altura⁵, este entendimento do texto. No entanto,

³ Esta observação tem sido desenvolvida ao longo de vários anos em sessões de formação sobre a didática do oral.

⁴ Estes blocos textuais correspondem, grosso modo, às macroproposições Dados e Tese (Adam, 2001, p. 110).

⁵ Referimo-nos, nomeadamente a Coelho (2001 e 2002).

verificou-se uma evolução para uma perspectiva mais abrangente que passou a permitir o enquadramento situacional dos textos produzidos em ambiente escolar⁶.

Todavia, os programas mais recentes não adotam claramente a noção de gênero em todos os seus planos tal como a propõe Bronckart, pelo que aspetos como o contexto situacional e a própria dimensão interacional não são ainda perspectivados como conteúdos programáticos ensináveis e fundamentais para a produção textual. Na senda do interacionismo sociodiscursivo, seria importante que a didática do texto oral e escrito considerasse estas produções do ponto de vista da sua ação em sociedade, aspeto que é teorizado pelo próprio Bronckart quando afirma:

Il découle de l'approche qui vient d'être développée que le langage humain se présente d'abord comme une production interactive associée aux activités sociales, production qui constitue l'instrument par lequel sont émises, à l'intention des interactants, des prétentions à la validité relatives aux propriétés du milieu dans lequel cette activité se déroule. Le langage est donc principalement une caractéristique de l'activité sociale humaine dont la fonction majeure est d'ordre communicatif ou pragmatique. (1996, p. 34)

A abordagem do texto, oral ou escrito, terá uma outra dimensão se ocorrer no quadro do interacionismo sociodiscursivo, uma vez que partirá do enquadramento da atividade social, permitindo uma abordagem descendente, desde a situação comunicativa ao plano linguístico.

3.2. Especificidades do texto oral

O desenvolvimento da competência da expressão oral deve ter em consideração que a comunicação oral assenta em diferentes planos que deverão ser tratados explicitamente em contexto escolar: os saberes extralinguísticos, por um lado, e os saberes linguísticos, por outro (Thornbury, 2005; Gott; Burns, 2012). O ponto de partida aqui assumido vem mostrar a pertinência da noção de gênero, e em particular de gênero escolar. Tal como assumem Dolz e Schneuwly, o ensino do oral só será possível a partir do conceito de gênero, pois será ele que permitirá que os exercícios escolares se aproximem das situações reais de comunicação: "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." (2009, p. 64)

⁶ Esta alteração verificou-se em Buescu (2015) e Buescu (2014).

A noção de género revela-se muito pertinente em contexto didático, uma vez que permite contemplar não apenas a dimensão linguística do texto, mas também toda a situação comunicativa envolvendo os seus agentes, o contexto espaço-temporal e o objetivo comunicativo.

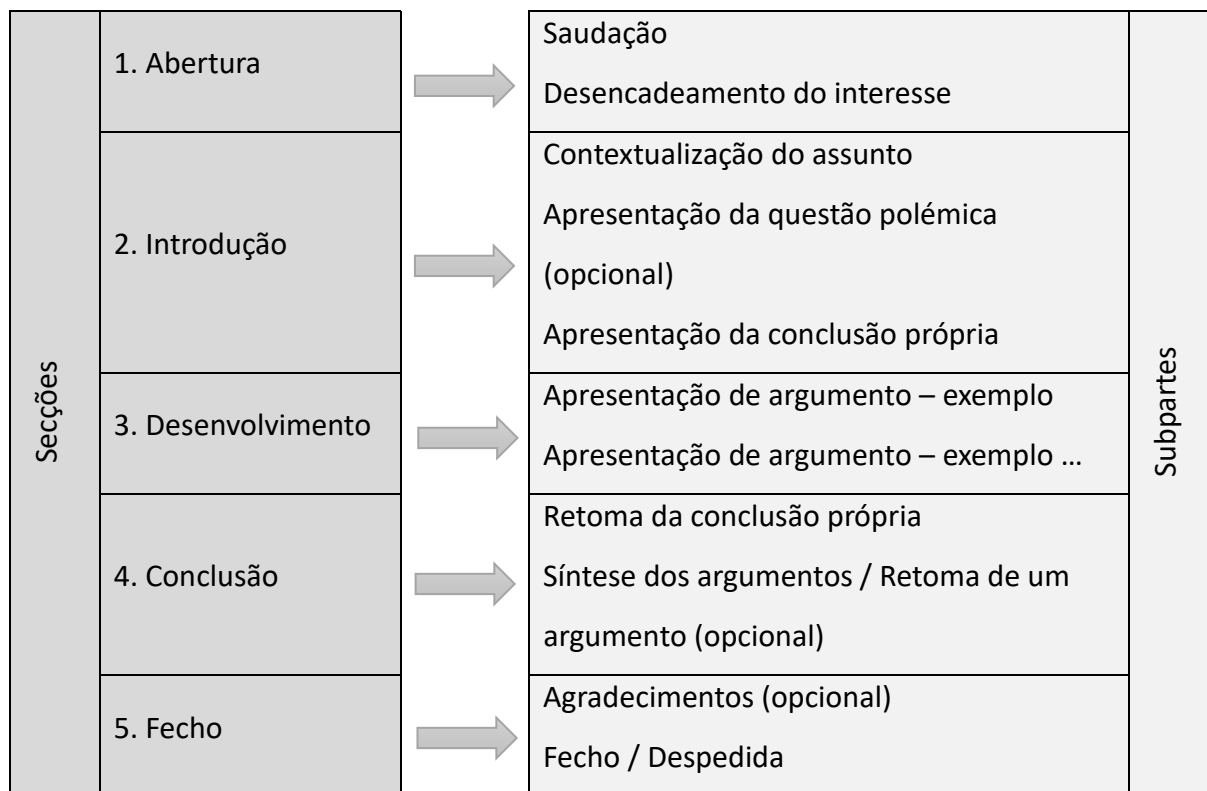
Neste âmbito, um aspeto que assume particular importância é a consideração do interlocutor a quem se destina o texto oral, uma dimensão que, no caso do texto de opinião, assume especial relevância, pois este deverá ser construído em função do público que o lerá ou ouvirá (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2008). Este é um conceito fundamental no domínio da oralidade: falar é comunicar com o outro, que terá de ser implicado no discurso. Não esqueçamos igualmente que uma das condições de sucesso do texto oral passa pela atenção que o público lhe concede. Se o texto apresentado for ignorado, o ato de comunicação será um caso de insucesso. Por esta razão, se se pretende que a aprendizagem do oral se aproxime o mais possível das situações reais de comunicação, o interlocutor deverá ser assumido pela didática do oral como uma dimensão a considerar no percurso didático do ensino-aprendizagem no âmbito da competência da oralidade.

O relevo do interlocutor no texto de opinião oral é de tal forma fulcral que terá consequências no próprio domínio linguístico, nomeadamente no âmbito do plano de texto a adotar. Como vimos no ponto anterior, é possível estabelecer pontes entre a escrita e a oralidade no que se refere à estruturação textual, mas é importante que a escola compreenda que o texto de opinião oral não poderá ser reduzido a uma verbalização do texto escrito de opinião. Para tal, numa apresentação oral, o público não poderá ser ignorado, antes terá de ser cativado desde o primeiro momento.

Atendendo à importância do modelo em contexto escolar, na medida em que este permite a definição de um objeto que se poderá descrever e operacionalizar no processo de aprendizagem da construção textual (Pietro; Schneuwly, 2003), será importante definir um modelo didático de género que possa servir de base ao estudo da dimensão textual do texto de opinião oral (Dolz; Gagnon, 2010).

Na senda das propostas de Swales (1990), poderemos apresentar uma proposta de plano de texto organizado em secções e em subpartes. Este modelo permite uma abordagem didática organizada em dois níveis: um mais global, relativo a uma estrutura primária que considera o texto na sua generalidade, e outro mais específico, associado a uma estrutura secundária que trata as subpartes ou movimentos a desenvolver dentro de cada secção. Este mesmo esquema servirá como

modelo de análise dos textos produzidos por alunos, na secção seguinte, como é feito por Villar (2011) no seu estudo de textos orais produzidos por alunos do ensino superior.



Quadro 1: Estrutura global textual do texto de opinião oral

No presente artigo, propomos uma análise centrada apenas nas secções 1 e 2 da estrutura global do texto de opinião oral, pelo que, por ora, não consideramos as restantes.

No texto oral, os primeiros momentos são fulcrais e deles pode depender o sucesso de uma apresentação junto do seu público. Neste plano, a didática do oral poderá aprender muito com os resultados do percurso de aprendizagem das *Ted Talks*, cuja dinâmica nos tem mostrado como o interesse do público é fulcral para qualquer apresentação. Por esta razão, para que o ensino da oralidade se centre na preparação para a situação real de comunicação, a sintonia com o público é um aspeto a considerar com todo o cuidado: “O que interessa é convencer os ouvintes de que não se atrevam a desligar nem por um nanossegundo. Você precisa de uma introdução que capture o público desde o primeiro instante.” (Anderson, 2016, p. 119)

Pelas razões apresentadas, logo após uma breve saudação, numa abordagem didática será pertinente explorar movimentos textuais capazes de despertar e reter a atenção do público: uma

história, uma pequena anedota, uma adivinha, uma pergunta inquietante, uma afirmação, uma imagem... De seguida, será o momento de contextualizar a questão polémica que se aborda e de apresentar a conclusão própria a defender. É importante que a apresentação da conclusão própria não surja à cabeça do texto, pois o público tem de compreender os seus antecedentes, ou seja, o contexto em que ela surge e a questão polémica que lhe dá origem.

No quadro do processo de ensino-aprendizagem, cada uma destas secções e cada um dos movimentos atrás referidos deverá ser convertido em conteúdo explícito do ensino da estrutura do texto de opinião oral.

4. Metodologia

Os textos considerados neste artigo constituem uma amostra extraída de um corpus de textos orais produzidos em contexto escolar. Este corpus foi recolhido em dois agrupamentos de escolas tomados como representativos das escolas portuguesas: um de natureza litoral e citadina, localizado na cidade de Coimbra, e outro de natureza interior e rural, situado na vila de Carregal do Sal. Nestes agrupamentos foram selecionadas turmas do 3.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade⁷. Aos alunos envolvidos no projeto solicitou-se a apresentação de um texto de opinião oral subordinado à questão polémica “Qual a tua opinião sobre copiar?” O enunciado com a questão foi entregue aos alunos cerca de uma semana antes da gravação, tendo estes realizado a preparação dos textos sem a intervenção do seu professor. De seguida, os textos apresentados foram gravados em ambiente escolar. Após a recolha, os textos foram sujeitos a transcrição ortográfica, seguindo o modelo REDIP simplificado⁸.

Esta recolha encontra-se ao serviço de uma abordagem que pretende partir do cotejo entre os conteúdos que consideramos nucleares para a produção de um texto oral de um dado género e os traços presentes na maioria dos textos dos alunos (dos dois agrupamentos de escolas). Tomam-se, nesta linha, os textos produzidos por alunos como ponto de partida para a identificação de

⁷ Em Portugal, o ensino não universitário organiza-se em quatro ciclos: o 1.º ciclo (constituído por quatro anos, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º), o 2.º ciclo (composto por dois anos, 5.º e 6.º), o 3.º ciclo (composto por três anos, 7.º, 8.º e 9.º) e o Ensino Secundário (constituído por três anos, 10.º, 11.º e 12.º).

⁸ Na transcrição assinalam-se as pausas silenciosas e as preenchidas (estas últimas assinalam-se por meio de sequências que procuram reproduzir o som emitido - *mmm, aaa, eee*); não se usa pontuação, sendo assinalados apenas os enunciados interrogativos e exclamativos com os respetivos sinais de pontuação; marcam-se por meio de um traço as palavras que não são terminadas .

conteúdos que, em cada ciclo de ensino, estes, à partida, não dominam. A abordagem assim definida procura apresentar pistas didáticas relativas a alguns aspetos que a escola poderá considerar no tratamento didático do texto escolar de opinião oral, neste caso particular.

5. A abertura do texto de opinião oral

5.1. Caracterização do *corpus*

O subcorpus considerado no presente artigo é composto por textos orais apresentados por alunos do 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade, distribuídos da seguinte forma: 15 textos de alunos do 5.º ano; 15 textos de alunos do 7.º ano e 10 textos de alunos do 10.º ano. Os anos escolares aqui considerados foram selecionados por corresponderem ao início de diferentes ciclos no sistema de ensino português.

5.2. Análise de *corpus*: a secção inicial do texto de opinião oral

A recolha de textos orais produzidos por alunos sem orientação de um professor tem vindo a revelar-se uma metodologia útil no sentido de facilitar a identificação de aspetos específicos que exigem um processo de ensino formal orientado para o trabalho de conteúdos específicos e também para o desenvolvimento de uma reflexão associada à sua preparação em fase de planificação e à sua mobilização em fase de apresentação oral.

As experiências desenvolvidas em sala de aula têm mostrado que o estudo da estrutura global do texto de opinião será um dos conteúdos explícitos a considerar (Adam, 2001; Swales, 1990; Bronckart, 1996; 2004; Vilà, 2005; Villar, 2011). O tratamento didático deste conteúdo é suscetível de ser mais eficaz se a estrutura for abordada de forma segmentada, por secções que corresponderão a conteúdos de ensino-aprendizagem individualizados: duas destas secções são a abertura e a introdução do texto de opinião oral. No âmbito desta perspetiva, importa começar por descrever a forma como os alunos constroem estas mesmas secções.

A análise geral do *corpus* mostra-nos, desde logo, que, em qualquer um dos anos de escolaridade aqui considerados, os alunos não integram no seu texto a secção *Abertura*, o que significa que nos textos recolhidos não há lugar à saudação do público nem se recorre a uma estratégia que vise desencadear o interesse pelo conteúdo da apresentação oral. Em consonância, está o facto de não ser possível assinalar indícios da presença do público no texto: os deícticos pessoais ou as formas

verbais de segunda pessoa são inexistentes. O interlocutor não está marcado no texto porque os alunos, quando fazem uma apresentação oral na escola, não consideram o interlocutor como alguém a persuadir. Estão, antes, centrados em si próprios e no conteúdo do texto que apresentam e o seu eventual interlocutor será o professor que avaliará a apresentação oral.

Esta opção, que é transversal a todos os alunos, é coerente com o facto de os documentos programáticos não preverem estes conteúdos específicos e poderá indicar que a escola não os contempla de forma explícita na abordagem do oral. A situação em análise vem também mostrar que os alunos concebem o texto oral como um texto escrito, adotando a estrutura clássica tripartida: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Todos os textos de alunos em análise têm início na secção introdução, que apresenta diferenças relativamente às subpartes incluídas, de acordo com o ano de escolaridade dos alunos que a produziram (5.º, 7.º ou 10.º)⁹. De uma forma geral, os alunos de 5.º ano reduzem a secção introdução à apresentação da conclusão própria, a qual é enunciada de forma muito breve e quase estereotipada. Os alunos recorrem, de modo quase formulaico, ao verbo achar, na maioria das ocorrências, acompanhado de uma aceitação ou rejeição do ato de copiar ou de uma avaliação desta situação: “eu acho que não se deve copiar” (5TARG2-CBR); “eu acho que é mau copiar (5TARG3-CBR).

Entre os textos de alunos de 7.º ano, encontramos opções muito semelhantes às que identificámos para o 5.º ano, como fica claro pelos exemplos: “eu acho que copiar é ee um pouco falta de respeito pelos nosso colegas” (7TARG2-CBR); “acho que copiar tem o seu lado positivo e negativo” (7TARG8-CBR). Note-se, porém, que neste grupo está presente uma ligeira maior diversidade na apresentação da conclusão própria: os alunos recorrem ao marcador discursivo “na minha opinião” em alternativa ao verbo achar: “Na minha opinião / os alunos não deviam copiar nos testes” (7TARG4-CBR), “Na minha opinião copiar é na maior parte das vezes mau mas nem sempre” (7TARG5-CBR)¹⁰.

⁹ Numa primeira abordagem à secção introdução, presente em textos orais de alunos do 5.º e do 7.º ano de escolaridade, conclui-se que os alunos não mobilizam a subparte contextualização, sendo que a introdução apresentada se resume, na maior parte dos casos, à apresentação da posição pessoal a defender (Marques, 2019, p. 92-107). Note-se que este constituiu um trabalho inicial no qual não se distinguiu ainda as secções abertura e introdução, tendo os dois segmentos sido abrangidos pelo termo introdução.

¹⁰ Alguns destes elementos foram já analisados em Marques (2019, p. 99-103).

Para além da presença clara da subparte relativa à indicação da conclusão própria, nos textos de alunos do 7.º ano, encontramos laivos de uma nova subparte: a referência à questão polémica. Este enunciado é apresentado ao estilo de um título: “A minha opinião sobre copiar” (7TARG1-CBR; 7TARG7-CBR), “O que eu acho sobre as pessoas que copiam” (7TARG6-CBR). Depois de verbalizado, é marcado por uma descida de voz no final e seguido de uma breve pausa, o que assinala claramente que o aluno sente este segmento como um elemento isolado do texto. Julgamos que a opção aqui descrita poderá ficar a dever-se a uma interferência da consciência da escrita na oralidade. Os textos escritos produzidos em contexto escolar têm frequentemente um título que se dispõe na folha numa linha isolada, ao centro. O texto só inicia na linha seguinte ou mesmo duas linhas abaixo. Provavelmente, a consciência desta mancha textual poderá interferir no texto oral, no qual o aluno procura concretizar com a voz algo semelhante.

Não obstante, o tom de voz e a própria linguagem corporal dos alunos (em particular, o olhar) demonstram que este segmento textual poderá resultar igualmente da consciência de existência de uma interação verbal entre o aluno e o investigador/professor. Este último solicitou a produção de um texto de opinião, o que deu início a uma interação com o aluno, que este continua dando resposta ao pedido. A manutenção deste diálogo é sinalizada por meio do enunciado de abertura que funciona como uma retoma de parte do texto do locutor, motivando o turno de fala do aluno e que poderíamos reconstruir como “Foi-me pedido que desse opinião sobre copiar. Vou fazê-lo”. Alguns alunos estabelecem a ligação com o turno de fala anterior por meio de uma pergunta, que parece funcionar como eco da pergunta feita pelo investigador: “o que é que eu acho sobre copiar?” (7TARG3-CBR). A questão assim apresentada acaba também por corresponder à indicação da questão polémica relativamente à qual se vai tomando posição e ao “título” do texto oral.

A possível interação com o investigador, assinalada acima, acrescenta ainda outro dado interessante aos textos apresentados pelos alunos: estes assumem como verdadeiro interlocutor do seu texto o professor ou o investigador. Embora não o refiram lexicalmente, fica claro que o texto resulta da resposta a uma solicitação anterior. Note-se que esta interação não se materializa num texto que considere a presença do interlocutor, que se procura persuadir. Este aspeto dá-nos também luz sobre o verdadeiro objetivo que preside à apresentação do texto escolar de opinião oral por parte dos alunos: o seu objetivo não passa por persuadir o locutor de uma dada posição, centra-se antes na

necessidade de dar resposta a um pedido, o que, em contexto escolar, é uma atitude validada como muito positiva, tendo lugar habitualmente em contexto de avaliação formal.

A natureza distinta deste segmento inicial parece ser confirmada pela opção de um aluno que constrói desta forma o início do seu texto: “O que eu acho sobre as pessoas que copiam então eu acho que [...]” (7TARG6-CBR). O marcador *então* selecionado não detém aqui um papel ao nível da estruturação do enunciado, desempenha antes uma função discursiva como marcador conversacional reativo, tal como o descreve Lopes:

Trata-se, de facto, de uma partícula discursiva que ocorre exclusivamente na oralidade e funciona como uma espécie de marca de pontuação, operando, assim, ao nível da atividade enunciativa e não dos conteúdos proposicionais expressos.” (1997, p. 185)

Então sinaliza, deste modo, a continuidade discursiva (Lopes, 1997, p. 186), evidenciando que a interação verbal que envolve o aluno já se iniciou anteriormente.

Por fim, todos os elementos analisados vêm mostrar ainda que os alunos, tanto de 5.º ano como de 7.º, não desenvolveram ainda estratégias para abrir um texto oral, mas, não obstante, alguns deles sentem já que não devem iniciar de forma abrupta pela apresentação da conclusão própria.

Os textos apresentados por alunos de 10.º ano incluem, nalguns casos, duas subpartes na secção Introdução: a contextualização e a apresentação da conclusão própria. Estes textos demonstram que, no Ensino Secundário, os alunos já não se limitam à indicação da posição a defender, o que denota uma clara evolução relativamente aos textos anteriores. Estes optam por começar o seu texto por um segmento que permita enquadrar a tomada de posição: “Então copiar copiar é algo que mesmo que alguns de nós nunca tenhamos feito em alguma situação sempre vimos isso como se calhar até dava jeito no entanto eu tenho uma opinião que não é muito conclusiva acerca deste tema” (10TARG1).

É também claro que os alunos mais velhos têm mais tendência a problematizar a própria definição da posição pessoal: “em primeiro lugar queria dizer que não possuo uma posição bem determinada” (10TARG3); “bem relativamente a copiar aa eu penso que é que é muito discutível nunca há uma situação em que tenhamos uma opinião relativamente formada” (10TARG7). Este traço não será um aspeto vantajoso no contexto da persuasão que deve estar na base da construção

do texto de opinião. Com efeito, o orador deverá ter claramente definido o ponto de vista que vai adotar para que possa convencer o público a aderir à posição apresentada. Se a conclusão própria for oscilante ou indefinida, em nada vai ajudar a intenção argumentativa.

Não obstante o alargamento textual patente neste grupo de textos dos alunos do 10.º ano que evidencia que a competência de comunicar em público se encontra já mais desenvolvida, fica claro que existem ainda aspetos pouco trabalhados no âmbito da planificação / organização das ideias do texto, como o comprova o facto de a introdução ocupar cerca de um terço do tempo da comunicação global. A gestão da informação a associar a cada uma das secções e das subpartes do texto revela-se, assim, um aspeto que importa considerar em sala de aula.

4.3. Algumas implicações didáticas

Os resultados da análise dos textos orais de opinião permitem apresentar um conjunto de conclusões que poderão considerar-se importantes, por um lado, para a definição das dimensões ensináveis do oral e, por outro, para a identificação dos conteúdos que poderão ser abordados em cada ano / ciclo de ensino.

No que respeita às dimensões ensináveis do oral, afigura-se fundamental o estudo da estrutura do texto de opinião oral, no geral, e, em particular, das suas secções, subpartes e respetivos conteúdos. Só o ensino explícito destes aspetos permitirá aos alunos a consciência efetiva dos domínios que importará trabalhar e considerar.

Em termos mais específicos, ficou claro que os alunos não incluem a secção abertura nos seus textos de opinião oral, o que será um indicador da necessidade de desenvolvimento de um trabalho didático que inclua o trabalho explícito em torno deste conteúdo.

Um outro aspeto importante a equacionar prende-se com o facto de os géneros textuais na escola ainda não serem entendidos na plenitude das suas dimensões. Com efeito, a escola parece continuar a conceder importância quase exclusiva ao plano textual, deixando de lado outras dimensões da oralidade. Esta opção leva a que a situação comunicativa seja descurada. Três aspetos foram identificados como não estando evidentes nos textos analisados: a exploração da situação de comunicação (considerando situações reais, simuladas ou o próprio contexto da sala de aula), a definição de objetivos de comunicação ligados à persuasão; a consideração da figura do interlocutor (o público), que deve ser envolvido na comunicação que se estabelece.

O enquadramento aqui definido permite também compreender por que razão os textos orais apresentados são muito pouco persuasivos. Na verdade, os alunos não produzem os seus textos de opinião centrados nesse objetivo comunicativo. Fazem-no antes numa perspetiva escolar, na qual o professor solicita ao aluno uma tarefa e este a executa com o objetivo de ser avaliado. Será este peso da instituição escolar e de um certo *modus operandi* que permitirá encontrar a explicação para um aspeto central nos textos analisados: na realidade, estes são produzidos não como um texto que tem em vista influenciar o público, mas antes como um texto justificativo. Esta parece ser a lógica que subjaz à maioria dos textos recolhidos: o aluno apresenta uma opinião e justifica essa sua forma de pensar, de analisar a situação proposta pelo professor. Este procedimento é bastante caro à escola, pelo que não será de estranhar que os alunos o repliquem nas suas mais variadas produções textuais.

Outro fator que poderá determinar a produção de textos com as características identificadas estará relacionado com o peso do texto escrito no ensino formal. Em diversos casos é muito evidente a contaminação, o que acaba por gerar textos orais pouco eficazes quanto àquela que deveria ser a sua natureza distintiva. O peso da dimensão escrita no oral poderá indiciar que se atribui uma menor importância à especificidade da modalidade oral, optando-se por ajustar o texto oral e todas as suas dimensões ao modelo da escrita. Dolz e Schneuwly sublinham esta visão uniformizante da escola, de acordo com a qual o oral é visto como mantendo uma unidade com a escrita e associado a um conjunto de aspetos que dificultam uma abordagem didática que o considera na sua especificidade e autonomia:

Insaisissable de par sa nature et son statut social, peu analysé scientifiquement, l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement «scolarisable» de par sa matérialité.» (2009, p. 20)

Conclusão

O breve estudo aqui desenvolvido visou apontar a importância de promover a evolução da didática do oral no sentido de considerar o texto oral como um ato público que não se pode desligar do contexto de produção, das intenções que levaram à sua criação e do público a que se dirige. É fundamental que, no percurso didático, se perspetive o ensino da expressão oral como uma

preparação para a capacidade de falar em público. Para que tal objetivo se possa cumprir, poderá ser importante identificar as reais capacidades dos alunos e os seus saberes.

A análise de corpus apresentada, que se centrou em textos de opinião orais, produzidos por alunos de 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade, veio mostrar particularmente que a escola deverá estudar estratégias de abertura de texto que se orientem para o desencadear do interesse do público. No caso particular do texto de opinião oral, será importante ainda trabalhar a secção introdução, considerando as subpartes relativas à contextualização do assunto, à apresentação da questão polémica e à definição da conclusão própria. Estes conteúdos poderão ser perspectivados de forma espiralar ao longo dos três ciclos de ensino, sendo sucessivamente retomados e aprofundados. Assim, no 2.º ciclo, poder-se-ia considerar o trabalho da abertura com a subparte saudação e, na introdução, seria possível estudar as secções apresentação da questão polémica e a conclusão própria. No 3.º ciclo, seria possível incluir na secção abertura o passo relativo ao desencadear do interesse do público e, na secção abertura, a contextualização. No ensino secundário, proceder-se-ia ao aprofundamento e alargamento das possibilidades associadas a todos os passos das duas secções iniciais da apresentação oral.

Enquanto a escola não incluir formalmente um conjunto de dimensões ensináveis da natureza das que foram assinaladas atrás, o ensino-aprendizagem dos diferentes géneros do oral corre o risco de ficar preso à genericidade. Consequentemente, a escola tenderá a abordar a competência da expressão oral sem considerar a realidade do ato de falar em público, o que é uma perspectiva que empobrece as práticas letivas e a preparação dos alunos para as situações reais de comunicação.

Deste modo, parece ficar clara a importância da definição precisa das dimensões ensináveis do oral e da sua inclusão nas práticas escolares. Como defendem Schneuwly e Dolz:

«quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um género, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associados. O objetivo do trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.» (2004, p. 89)

Referências

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4e ed, Paris: Nathan, 2001.

ANDERSON, Chris. *TED talks: the official TED guide to public speaking*. London: Headline Publishing Group, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BUESCU, Helena et al. *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação, 2015.

BUESCU, Helena et al. *Programa e metas curriculares de português do ensino secundário*. Ministério da Educação, 2014.

CASTELLÀ, J.; VILÀ SANTASUSANA, M. La llengua oral formal: un espai intermedi entre oralitat i escriptura. In: VILÀ SANTASUSANA, M. (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 2005, p. 19-30.

COELHO, Conceição (coord.). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação, 2001 e 2002.

COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florencia. To describe textual genres: problems and strategies. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Debora (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 35-55.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296353145_To_describe_textual_genres_problems_and_strategies>. Consultado em 5 maio 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 4e éd. Paris: Issy-les-Moulineaux, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. 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>>. Acesso em: 28 abril 2022.

GOH, Christine; BURNS, Anne. *Teaching speaking*. New York: Cambridge University Press, 2012.

LOPES, Ana. Então: elementos para uma análise semântica e pragmática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 12., 1996, Braga – Guimarães. CASTRO, Ivo (ed.), *Actas do XII encontro da associação da Associação Portuguesa de Linguística*. vol. I, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1997, p. 177-190.

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

MARQUES, Carla. 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_opiniao>. Acesso em 17 abril 2022.

MARQUES, Carla. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Revista Palavras*. Lisboa, n.º 58-59, 2022, p. 33-41 [no prelo].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico*. vol. II, Ministério da Educação/DGEBS, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens essenciais – 3.º ciclo do ensino básico, 7.º ano, Português*. Ministério da Educação/DGE, 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf. Acedido em: 1 abril 2022.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris: Editions du Seuil, 1996.

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

PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, pp. 27-52, 2003.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Luci. *Traité de l'argumentation*. 6e éd. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 2008.

REIS, Carlos. *Programas de Português do ensino básico*. Ministério da Educação/DGIDC, 2009.

THORNBURY, Scott. *How to teach speaking*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Pearson Education, 2005.

SWALES, John. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

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

VILLAR, Claudia. Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 5(10), p. 130–172, 2011.
