



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

JOSÉ BATISTA DE BARROS

**A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE**

RECIFE

2014

JOSÉ BATISTA DE BARROS

**A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a ISABELA DO RÊGO BARROS

RECIFE

2014

B277o

Barros, José Batista de

A oralidade nas aulas de língua portuguesa : a produção do gênero debate / José Batista de Barros ; orientador Isabela do Rêgo Barros, 2014.

159 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2014.

1. Linguística. 2. Oralidade. 3. Análise do discurso. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

**A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE**

José Batista de Barros
Profa. Dra. Isabela do Rêgo Barros

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP-como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data ____ / ____ /2014

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Isabela do Rêgo Barros - Orientadora
Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP

Profa. Dra. Roberta Caiado – Examinador Interno
Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP

Profa. Dra. Suzana Cortez – Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

DEDICATÓRIA

A Adriana, por ser a Rosa que sempre amei mesmo quando não sabia que a amava.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma bênção em minha vida.

À minha família, Adriana, Jonathan, Bruno (*in memoriam*), Patrícia, Guilherme, Luiza e a Davi ainda por vir, por ser a minha fortaleza sem a qual nada valeria apenas.

À Universidade Católica de Pernambuco, particularmente à Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo.

À Profa. Dra. Isabela do Rêgo Barros, pela orientação acadêmica que contribuiu em muito para minha formação profissional e humana.

À professora Nadia Azevedo, por sua disposição, receptividade e alegria em acompanhar nosso crescimento.

Às professoras Roberta Caiado e Suzana Cortez, pelos ensinamentos e pelas preciosas contribuições na qualificação deste trabalho.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo empenho e pelo apoio demonstrados e, especialmente, pelos ensinamentos recebidos.

A todos do Colégio de Aplicação da UFPE, gestores, professores, alunos e seus responsáveis, funcionários, por acolher nosso trabalho de pesquisa, e, em especial, à professora Kátia Barreto pela maestria em sala de aula e pela colaboração efetiva no contato acadêmico.

Aos colegas da Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, pela troca de experiências, pelo companheirismo e conforto emocional.

Finalmente, minha gratidão a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o uso da oralidade nas aulas de língua materna do 8º ano do Ensino Fundamental no contexto pedagógico do estudo do gênero oral debate público regrado como conteúdo curricular. As bases epistemológicas que norteiam este trabalho estão fundadas em teorias que têm como ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, para citar, as proposições de Bakhtin/Volochinov (2002) sobre a filosofia interacional da linguagem; a Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2003) pautada no dialogismo da interação comunicativa, bem como nos fundamentos associados à discussão da oralidade e do letramento na perspectiva sociointeracionista apresentada por Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008) e nas proposições de Dolz & Schneuwly (2011) acerca da didática dos gêneros textuais orais e escritos na escola. A análise em tela é de base predominantemente qualitativa, cujo *universo* da pesquisa trata-se de aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental realizadas no Colégio de Aplicação da UFPE. A *amostra* principal compõe-se de quatro debates, observados numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* da investigação é composto por questionários de pesquisa aplicados a alunos e professor; registros de observações de aulas; fotografias e áudio referente aos debates; recursos materiais usados pelos participantes no debate. Os resultados apontam para uma melhor compreensão dos usos da oralidade na escola com base no estudo do gênero debate: a) Professor e alunos compreendem a função social e discursiva do gênero no escopo das práticas interativas com a linguagem verbal; b) A sequência de ensino com o debate público regrado enfatiza a seleção temática, a orientação sobre regras e papéis de participação; c) O gerenciamento da palavra, com a organização e distribuição dos turnos foi uma incumbência especial dos moderadores, contribuindo com o desenvolvimento da fala e escuta compreensivas; d) Na articulação fala-escrita: a retextualização de gêneros orais e escritos favoreceu o processo argumentativo. Já o discurso citado apresentou-se como forma de intertexto usado para concretizar a relação entre gêneros e, sobretudo para favorecer a negociação dos argumentos quando o discurso dos próprios debatedores retomados como forma de adesão ou discordância.

Palavras-chave: Oralidade; Gênero textual; Debate; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the uses of orality within L1 basic cycle portuguese classes in the pedagogical scenario of public debate as a curricular component. The epistemic corollaries which pinpoint that research are based upon theoretical perspectives whose intersection is language enunciation studies, that is to say, Bakhtin/Volochinov (2002) propositions on language interactional philosophy. Bakhtin's discourse genre theory (2003) outlined within communicative interaction dialogism, as much as the associated premisses under the orality and literacy plateau according to the social-interactionism model presented by Marcuschi (2001, 2002, 2003, 2004, 2008) and Dolz & Schneuwly (2011) in terms of oral and written text genre didactics in regular school. The supracited analysis is predominantly qualitative and consisted of four debates tasks in Portuguese classes at Colégio de Aplicação da UFPE school in an 8th grade group. The investigation corpora is composed by questionnaire surveys applied with students and teachers, class observation diaries, photographs and debate audios, as well as diverse resources used by the participants. The results outline a better understanding of orality usage in school based on the debate theoretical study: a) teacher and students comprehend the social and discourse functions of such genre under the scope of verbal language interactive practices; b) teaching sequencing with the public debate emphasizes the theme selection, rule and role orientations; c) talking management, with the organization and turn distribution was a special role for facilitators, thus contributing to a better comprehensible speaking and listening. d) In speaking-writing articulation, the retextualization of oral and written genres sharpened the argumentation process. As for the cited discourse, it has been observed as an intertextual mechanism to achieve genre relations and, above all, to favor argument negotiations as debaters' speech were re-cited as agreeing/disagreeing manners.

Keyword: Orality; Textual Genre, Debate, Portuguese Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Esquema da sequência didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.83)	38
Gráfico1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2004, p.41)	43
Quadro 1 – Eixo da Oralidade pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa (2012)	48
Gráfico 2 - Maior finalidade para o uso do debate	81
Gráfico 3 - Principal contribuição do debate para a formação	82
Imagem 1 - Organização da sala	93
Imagem 2 - Apresentação do tema	93
Imagem 3 - Moderador direciona o turno	95
Imagem 4 – Voluntários para uso do turno	96
Quadro 2 - Usos de fontes na fundamentação argumentativa dos debates	105
Gráfico 4 - Gêneros fontes de pesquisa dos alunos para o debate	108
Gráfico 5 – Tipos de argumentos predominantes no debate escolar	112
Imagem 5 - Discurso citado com base em oralização do texto escrito	115
Imagem 6 - Discurso citado no material de apoio dos moderadores	115

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Gêneros relacionados na produção discursiva do debate	107
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

CAP	Colégio de Aplicação
ISD	Interacionismo Sócio Discursivo
LDP	Livro Didático de Português
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Implicações da concepção de língua para o ensino de Português na educação básica	19
1.1.1 Das bases do <i>interacionismo</i> para a sala de aula de língua portuguesa	23
1.1.2 Nos elos da interação verbal: os gêneros textuais na escola	31
1.1.2.1 O gênero como objeto de ensino-aprendizagem	36
1.1.3 O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa	40
1.1.3.1 A oralidade em sala de aula: a produção do debate	50
Capítulo 2 - METODOLOGIA	67
Capítulo 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	73
3.1 A oralidade no contexto da aula de língua portuguesa: aspectos da dinâmica de produção do gênero debate	73
3.1.1 Concepções dos participantes sobre o debate	73
3.1.2 A sequência de ensino com o debate público regrado: o planejamento do professor	83
3.1.2.1 Apresentação da situação: a seleção do tema, o papel dos participantes e as regras de organização do debate público	84
3.1.2.2 Gerenciamento da palavra no debate: a fala e a escuta compreensivas na participação interativa	92
3.1.2.3 Relações entre a oralidade e a escrita no debate: conexão entre gêneros e discurso citado como estratégias argumentativas	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Questionário de pesquisa aplicado ao docente	133
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa aplicado aos discentes	134
ANEXO A – Parecer do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica	136
ANEXO B – Extrato de ata do Conselho Técnico Administrativo	137
ANEXO C – Carta de aceite da instituição	138
ANEXO D – Modelo do TCLE aplicado ao docente	139
ANEXO E – Modelo do TCLE aplicado ao aluno	141
ANEXO F – Respostas do docente ao questionário de pesquisa aplicado	143
ANEXO G – Amostra de Respostas dos discentes ao questionário de pesquisa aplicado	147
ANEXO H – Texto de apoio docente 1.....	153
ANEXO I – Texto de apoio docente 2	154
ANEXO J – Texto de apoio docente 3	156
ANEXO K – Slides apresentados em aula pelo professor	158

INTRODUÇÃO

A língua, como forma de *interação social*, materializa-se na enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Nesse sentido, toda interação verbal humana, oral ou escrita, manifesta-se em contexto de comunicação concreto e situado historicamente. Ao fazerem uso da língua, os interactantes participam de práticas sociocognitivas de leitura, escuta ou produção, identificando, compreendendo, significando e articulando conhecimentos simbólicos e vínculos sócio-ideológicos.

Com base nessa concepção de língua, na escola, o seu ensino-aprendizagem vislumbra-se em situar os sujeitos da interação como aqueles que ativa e dialogicamente se constituem na e pela língua; em considerar as variedades linguísticas como formadoras da linguagem verbal; em perceber o texto como o *lugar* da interação situada associado à noção de gênero textual (GERALDI, 1997, 2002, 2009).

Com esse entendimento, as práticas pedagógicas, observando o texto como unidade de comunicação e forma de concretização de um gênero, atentam para o fato desse comportar as particularidades sócio-históricas dos processos interlocutivos, dos objetivos e das relações humanas marcadas no interior de instituições sociais em que se realizam.

Nesse sentido, os gêneros textuais, orais e escritos, – formas relativamente estáveis de enunciados em razão dos propósitos comunicativos, conteúdos dizíveis, composição e estilo articulados às distintas esferas sociais (BAKHTIN, 2003) – tornam-se objetos de ensino basilares para se compreender a língua em funcionamento e aproximar o aluno do exercício da cidadania, por ampliar suas condições de ação em sociedade.

No contexto do interacionismo social, com o entendimento da língua e do gênero textual como práticas sociais, a oralidade e o letramento são vistos como atividades interativas complementares, situadas sócio-historicamente. Neste caso, embora tradicionalmente o foco do ensino de língua portuguesa estivesse centrado nas práticas de leitura e escrita, no viés da interação, a diversidade das práticas de escuta e produção oral tomam corpo no tratamento pedagógico, observando-se as particularidades dos seus usos na perspectiva de contínuo pelo qual a fala e a escrita têm relevância equivalente (MARCUSCHI, 2001, 2004).

O ensino-aprendizagem da oralidade, então, comporta o trabalho pedagógico sistematizado com a diversidade de gêneros textuais orais. A

preparação e a produção da fala, considerando a adequação à situação sociocomunicativa proposta, bem como a capacitação para a escuta e análise linguística favorecem a construção de conhecimentos sobre as relações oralidade e escrita, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores, as regras de participação sócio-interativas e as formas linguísticas típicas da modalidade oral.

Em trabalho anterior, Barros (2011), constatamos que dentre as propostas de produção de texto sugeridas pelas coleções de livro didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental, o trabalho com a escrita foi privilegiado em relação à oralidade; também verificamos que dentre os gêneros da oralidade apresentados para produção, em ordem de recorrência, os mais tratados foram o debate e a apresentação de pesquisas. Os resultados mencionados nos instigaram a aprofundar as observações em nova pesquisa envolvendo o processo de ensino-aprendizagem da oralidade com ênfase no debate, gênero oral mais focado no LDP.

O debate é um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão. O gênero em tela permeia diversas esferas comunicativas, realizando-se também em distintos graus de formalidade e por variadas regras de funcionamento: na conversação cotidiana, no espaço jurídico, no campo da política, na mídia televisiva, bem como no domínio escolar debater é uma prática rotineira, seja com vista a, nas relações de diálogo, compreender um tema, seja para defender ou formar opiniões, entre outros. Compreendendo as suas múltiplas faces, fizemos um recorte de estudo, propondo-nos a focar o debate no âmbito das práticas escolares, na aula de língua materna.

Observamos que o debate é um gênero bastante flexível se considerarmos suas várias formas, tipos de público e espaços de realização. Contudo, em todos os casos, o gênero pauta-se em atividades sociodiscursivas da oralidade, que mobilizam o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; da capacidade de dialogar, de falar e ouvir compreensiva e respeitosamente; do potencial argumentativo oral, com a exposição e negociação de pontos de vista; além da habilidade de mobilizar estratégias textuais adequadas aos fins comunicativos nos usos da modalidade oral de língua (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011).

O tema a ser investigado permite assim despertar a atenção dos profissionais da educação para a importância do estudo da oralidade, com ênfase especial para os gêneros textuais, como facilitador do aprimoramento das ações sociodiscursivas dos alunos. Como pontuamos, a oralidade, por vezes relegada a

segundo plano na sala de aula em detrimento da escrita, é um eixo do ensino-aprendizagem de língua de relevante entendimento para participação no complexo mundo das relações das comunicações humanas. Portanto, o problema desta pesquisa reside na investigação do tratamento dado à oralidade, na disciplina de língua portuguesa, a partir da produção do gênero debate como conteúdo de ensino-aprendizagem.

Nas nossas hipóteses, o debate na escola, quando usado como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, contribui para capacitar os estudantes para oralidade no sentido de orientá-los para o planejamento da fala pública formal e a produção textual adequada a uma situação comunicativa em curso.

Nesse sentido, buscamos, com esse trabalho, possíveis respostas para as questões que se colocam:

- Como o debate é compreendido por professor e alunos na escola? Para esses sujeitos da pesquisa, com que finalidade o debate é usado?
- Em que medida o debate como objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa contribui para a capacitação dos alunos para oralidade no que tange:
 - à preparação prévia do gênero oral e a construção do plano textual, considerando os elementos da situação discursiva;
 - ao gerenciamento da palavra com fins a fala e escuta atentas e compreensivas;
 - à exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua, na intertextualidade do discurso de outrem como estratégia argumentativa.

Ao buscar responder tais questionamentos, elegemos como objetivo geral deste trabalho analisar o uso da oralidade nas aulas de língua materna do 8º ano do Ensino Fundamental no contexto pedagógico do estudo do gênero oral debate público regrado como conteúdo curricular. Como objetivos específicos, pretendemos: a) identificar a concepção do professor e dos alunos sobre o debate e seus usos sociais; b) verificar a abordagem desse gênero oral com vistas à inserção dos alunos em práticas da oralidade, envolvendo o planejamento e a produção da fala pública frente aos elementos da situação discursiva; a fala e escuta atentas e compreensivas; a exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua.

A dissertação está dividida em três capítulos:

No Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, situamos nosso trabalho no campo da oralidade, elegendo o gênero textual debate como foco. As bases de sustentação epistemológica desta pesquisa constituem-se de teorias que têm como

ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem. Nessa seara, destacamos as proposições de Bakhtin/Volochinov (2002) sobre a filosofia interacional e dialógica da linguagem (e das línguas) e observamos as suas implicações para o ensino de Português na educação básica no diálogo, em especial, com Koch (2011a), Marcuschi (2008), Geraldi (1997, 2002, 2009), além dos documentos oficiais da Educação, como os PCN.

Nesse percurso, ressaltamos os argumentos da Teoria dos Gêneros do Discurso Bakhtiniana, bem como os fundamentos associados à discussão da oralidade e do letramento na perspectiva sociointeracionista apresentados principalmente por Marcuschi (2001, 2003, 2004 e 2008) e as proposições de Dolz & Schneuwly (2011a) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011) acerca da didática do ensino dos gêneros textuais orais e escritos na escola.

Posto isso, buscamos explicitar o espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa com base na produção do debate (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, 2011; CRISTOVÃO, DURÃO & NASCIMENTO, 2002, 2003), e assim, voltamo-nos para discussão da organização do processo argumentativo no gênero, articulando a noção do dialogismo a proposições teóricas fundamentadas na análise da conversação (MARCUSCHI, 2003), na argumentação da linguagem (ADAM, 2008; KOCH, 2011a; PERELMAN & OLBRECHT-TYTECA, 2005, para citar) e na intertextualidade (KRISTEVA, 1974; MARCUSCHI, 2002, 2008; KOCH, 2004, KOCH & ELIAS, 2010; KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2007), apontando os recursos sociodiscursivos e textuais associados à consecução dos propósitos comunicativos que permeiam o uso do debate.

No Capítulo 2 – Metodologia, apresentamos o caminho metodológico de investigação adotado pela pesquisa. A análise qualitativa, com apoio de índices quantitativos, realizou-se na conjunção de atividades de observação e descrição dos usos do gênero debate na sala de aula. O universo da pesquisa tratou-se de aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental realizadas em escola pública federal. Dentro desse universo, selecionamos como amostra principal quatro debates produzidos em sala de aula no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp UFPE). O *corpus* da investigação compôs-se por questionários de pesquisa aplicados a 30 alunos e 01 professor a fim de conhecer suas concepções de debate e uso do gênero; registros de observações de 10 aulas; registros fotográficos e captação de áudio referente aos 04 debates estudados; e recursos materiais, os textos consultados pelos participantes nos debates, com o propósito de entender os processos de planejamento e realização do gênero no contexto escolar.

As categorias de análise elencadas nesta investigação foram: as concepções do docente e dos discentes sobre o debate; a orientação pedagógica para produção do gênero debate; a organização interna do debate frente ao gerenciamento da palavra; e finalmente, a exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua no debate, com ênfase na relação entre gêneros e no discurso citado.

No Capítulo 3 – Análise e discussão de dados, identificamos as concepções do docente e dos alunos sobre o debate as quais se ancoram no critério do funcionamento social. Verificamos a sequência de ensino usada pelo professor no debate público regrado, descrevendo e comentando o processo de planejamento didático: apresentação da situação de ensino aos alunos, estratégia de seleção temática para se debater, definição dos papéis dos participantes e das regras de participação no debate público. Analisamos ainda, no processo de produção do debate, o desenvolvimento do gerenciamento da palavra realizado, em especial, pelos moderadores (com mediação docente), observando sua importância para a capacitação para a fala e a escuta compreensivas na interação oral. Finalmente, pesquisamos as relações entre a oralidade e a escrita no debate, verificando a conexão entre gêneros e o uso do discurso citado como estratégias argumentativas constitutivas dos debates.

Por fim, a pesquisa teve como meta principal aprofundar os conhecimentos sobre a oralidade e o gênero debate no contexto das práticas escolares. Nesse caminho, está em evidência a produção de novos conhecimentos oriundos das reflexões analíticas desta investigação - como a oralidade é tratada pelo docente, o que ela permite entrever quanto às relações sociointerativas, como os discentes a exploram -, com vistas a contribuir com reflexões para o campo do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Implicações da concepção de língua para o ensino de Português na educação básica

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola compreendem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com a leitura, escuta, produção de texto e análise linguística que se ancora em concepções de linguagem verbal. O professor, no bojo das suas ações em sala de aula, orienta-se por quadros teóricos os quais o direcionam para tipos de compreensão sobre o que seja uma língua e como deva abordá-la no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentalmente, a partir do século XX, poderíamos dizer de um modo geral que a Linguística Moderna consolidou, em etapas distintas de sua existência, algumas posições epistemológicas sobre o fenômeno da linguagem (e das línguas) que de um modo ou de outro reverberam nas práticas educativas de estudos da língua portuguesa, as quais sintetizamos (cf. KOCH, 2011a; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1997, 2002, 2009): língua como *representação do pensamento*; língua como *estrutura, instrumento de comunicação*; e língua como *interação social* situada.

A concepção de língua como produto da representação do pensamento, partindo das condições psíquicas do sujeito falante, explica a linguagem verbal apoiada numa perspectiva estudo monológica. Essa tendência defende ser os estados da mente o objeto de investigação da Linguística. Assim, uma vez sendo a língua construída no interior do indivíduo, com base no seu aparato biológico, essa representa um ato individual, fruto do psiquismo, organizado e orientado pela atividade mental, ou seja: a língua é a expressão do pensamento.

Koch (2011a) observa que a concepção de língua adotada permeia em si concepções do sujeito, do texto e das formas de construção de sentido. Nesse contexto, evidencia-se um sujeito *psicológico*, individual, que ao produzir seus enunciados o faz com base na construção de uma representação mental a qual deseja que seja “captada” pelo interlocutor conforme fora mentalizada: “o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido” (p. 14). A consciência individual no uso da linguagem é acentuada, e a língua é vista como um instrumento, quase sem história, à disposição dos indivíduos.

Concordamos com Marcuschi (2008) quando destaca que, sendo a língua um sistema complexo e heterogêneo, adotar posições radicais em relação ao seu estudo, pode induzir o pesquisador, (e, dizemos, o professor), a incorrer em concepções superficiais, confinando-a a uma representação fenomenal e isolando-a do aspecto cultural e social na qual está imersa, o que seria do ponto de vista linguístico, inconcebível. Nesse sentido, focar a língua apenas como atividade cognitiva, ancorada no subjetivismo individual, por exemplo, pode também isolar o objeto na sua dimensão de sistema mental de representação conceitual. A língua ultrapassa tal simplismo: não apenas como atividade cognitiva, é inseparável do seu caráter social. Pensar diferente significa não admitir o entendimento de língua como cultura, a experiência dos indivíduos da sociedade num processo integrado, portanto sócio-histórica.

Muito das discussões que têm caracterizado as diferentes concepções de língua e os conflitos teóricos e metodológicos surgiram a partir dos estudos de Saussure (1973) que tomou a língua como sistema de signos, vista como essencialmente estrutural e abstrata pouco considerando os aspectos sociais, discursivos e linguístico-cognitivos, por limitar basicamente seus esforços no nível fonológico.

Nessa perspectiva de tendência estruturalista, a língua é vista como instrumento de comunicação, como um código abstrato, dominado pelos seus usuários. Para que a comunicação se estabeleça num grau de compreensibilidade aceitável, o domínio do sistema simbólico de regras será essencial por parte do falante. Ao utilizar-se da língua, esse faz uso dos conceitos estruturais de que disponibiliza para a efetivação da comunicação, codificando e decodificando os sinais em mensagens. Nessa ótica, a língua apresenta-se como um sistema estável, um conjunto de signos linguísticos que estabelecem relações entre si, segundo regras interiores. Tal perspectiva de análise é relevante, porém não suficiente, pois imaginar que estudar a língua seja resumido apenas a essa visão, é subestimar a capacidade humana de análise crítica.

Para Koch (2011a), a concepção de língua como *estrutura* corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema: “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (p.14). Nesse caminhar, a

fonte do sentido não reside no sujeito ou na interação, mas na formação discursiva a que pertence um enunciado.

Tal dimensão centrada na língua como um código sistematizado em regras em muito desassociadas do contexto de realização, nos leva a uma visão unilateral do fenômeno. Nesse caso, é tratada como um “instrumento” transparente e de manuseio fácil, possível de se abordar em níveis nem sempre articulados (fonemas, morfemas, sintagma, sema).

Quanto à terceira visão de conceber a língua, enquanto *interação social*, essa se constitui como a essência fundamental da linguagem, materializada através da enunciação. A referida concepção ancora-se na filosofia marxista de Bakhtin/Volochinov (2002)¹. Conforme o estudioso, a comunicação, compreendida na sua amplitude, leva em conta as relações da interação concreta e situada. A língua, nessa perspectiva, encontra-se em evolução permanente, através da interação verbal social dos interlocutores ao fazerem usos da mesma, e intercalando-se nos papéis de locutor, ouvinte e leitor.

No campo da interação, Marcuschi (2001, p. 20) observa que é importante distinguir os termos *Linguagem* e *Língua*, pois aparentemente sinônimos, designam fenômeno distintos e complementares:

- a) A expressão linguagem designa uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como homo sapiens, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.
- b) A expressão língua refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sociocognitiva para a comunicação interpessoal.

Nessa perspectiva, uma língua, linguagem verbal, constitui-se no sistema de interação linguística entre indivíduos, que enquanto interlocutores, constroem sentidos e significados ao interagirem com o grupo social. Apropriar-se da língua, implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

¹ Neste trabalho, embora nas nossas referências tenhamos registrado Bakhtin/Volochinov (2002), seguimos os estudos de Bronckart & Bota (2012) os quais afirmam ser Volochinov o mentor do texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, crédito antes atribuído a Bakhtin.

Associada a essa concepção, está a noção de sujeito de caráter ativo, *psicossocial*: “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados” (KOCH, 2011a, p. 15). Acha-se, nesse caso, o sujeito histórica e ideologicamente situado, chegando-se a um equilíbrio entre “sujeito” e “sistema”: o sentido de um enunciado é construído na interação sujeito-texto, não se trata, assim, de algo preexistente a essa interação.

Na sala de aula, as duas primeiras concepções de língua, *representação do pensamento e instrumento de comunicação*, repercutem em propostas pedagógicas que têm como foco o ensino da gramática tradicional, em detrimento da leitura ou produção de textos, metodologicamente centrado na metalinguagem de análise da variedade culta padrão: tradicionalmente preponderou o ensino da descrição linguística, seja inicialmente com base no exemplário já descrito pelas gramáticas prescritivas, seja, posteriormente, com o estruturalismo, com base na descrição com a teoria da comunicação (cf. GERALDI, 2002).

Por seu turno, quanto ao espaço e tratamento do texto em sala de aula, as duas citadas concepções de língua entoam atividades pedagógicas de leitura e produção que tomam o texto como um “produto”, quer do pensamento do autor, quer da codificação do emissor, nada mais cabendo ao interlocutor senão passivamente perceber as representações mentais do produtor, ou decodificar explicitamente o que esse produtor codificou. Uma vez adotada essa vertente, renega-se em muito o trabalho com a inferência associada ao processo de leitura e escuta compreensivas e responsivas dos textos, à produção verbal dialógica e à análise linguística reflexiva.

Somando-se a isso, como observa Lajolo (1991, p.53), conseqüentemente, o texto é, ainda hoje, em muitos casos, usado como pretexto², “ser intermediário de aprendizagens outras que não seja ele mesmo”: o ensino artificial de gramática, de interpretação, de história da literatura, e ainda para o ensino de valores morais. Ou, como também cita Geraldi (2003, p. 106-107), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos: *objeto de leitura vozeada*, ou oralização do texto escrito; *objeto de imitação*, modelo para produção de texto; *objeto de uma fixação de sentidos*, privilegiando-se a leitura do professor ou a de um crítico.

² A expressão: “texto como pretexto” foi cunhada por Geraldi (1997) nas reflexões sobre a prática da leitura na escola.

Todavia, no contexto das práticas escolares, assumir a concepção de língua como *interação* significa quebrar com tais paradigmas conceituais e suas consequências metodológicas para o ensino-aprendizagem de língua materna. Como bem propõe Geraldi (2002, p. 42):

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Nesse caso, subjaz a percepção da língua como um conjunto de variedades linguísticas; do texto como o *lugar* da interação; dos interlocutores como sujeitos que, no diálogo, se constroem e são construídos.

Adotaremos, pois, como referencial, essa noção de língua como prática interativa seguindo proposições de estudiosos como Bakhtin/Volochinov (2002), Bakhtin (2003), Koch (2011a), Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008); Geraldi (1997, 2002, 2009), para assim aprofundar a discussão sobre o ensinar e o aprender língua portuguesa na escola, na direção dos gêneros textuais. Para nós, entender a língua como interação, instaurada em atividades históricas e sociocognitivas, abarca percebê-la com maior amplitude, considerando-a nos seus domínios enunciativos e formais, frente à construção de sentidos. Nessa perspectiva, na escola, a primazia pelo estudo de língua contextualizado sócio-historicamente leva-nos a crer na formação significativa de sujeitos interativos, preparados para participar de diversas práticas sociais, como discutiremos no próximo item.

1.1.1 Das bases do *interacionismo* para a sala de aula de língua portuguesa

Como sinalizamos anteriormente, nas bases do *interacionismo*, está à interação social como o espaço produtivo e o princípio organizador da linguagem (e das línguas). Um dos percussores dessa filosofia, Bakhtin/Volochinov (2002), mesmo diante da efervescência da teoria estruturalista na Europa³, na primeira metade do século passado, aponta para uma mudança de paradigma no modo de compreender

³ Coordenada por Saussure ([1916] 1973) e ainda pelo Círculo Linguístico de Praga, o Estruturalismo teve também como representantes de destaque Roman Jakobson, Nikolai Trubetzkoy e Sergei Karcevskiy, assim como importantes estudiosos da literatura como René Wellek e Jan Mukařovský, componentes esses da corrente do Formalismo Russo.

o fenômeno da linguagem, aspecto que tem desdobramentos conceituais e metodológicos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para melhor entender tais desdobramentos, resgatamos as origens da construção do quadro teórico de Bakhtin/Volochinov, o qual serve de base epistemológica para o nosso trabalho de pesquisa. A fundação desse quadro assenta-se na crítica ostensiva às correntes representantes do pensamento linguístico, como nomeadas por Bakhtin/Volochinov⁴: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*. O estudioso combate os pilares de sustentação de ambas as teorias, a fim de construir uma reflexão sobre a interação verbal à parte. A primeira orientação, o subjetivismo individualista, tendo por principal representante Humboldt, toma o psiquismo individual como centro organizador da língua; ao passo que a segunda orientação, tendo por principal representante Saussure, o objetivismo abstrato, fundamenta-se, ao estudar a língua, no sistema linguístico normativo e estável, na abstração do uso da língua como produto acabado fora da dinâmica histórica.

Nesse sentido, as duas orientações passam a ser descartadas, visto que nenhuma delas considera o diálogo como alicerce da enunciação concreta. A enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin/Volochinov, 2002, p.112), nesse caso, é entendida como essencialmente dialógica. Ambas as tendências teóricas alvos de críticas, de maneira contraditória, apoiam-se na enunciação monológica e desconsideram a natureza social enunciativa.

Nessa seara, as bases do interacionismo social direcionam os estudos da linguagem verbal centrando-se em linhas mestras como: a interação constitui a substância da língua; a linguagem verbal possui uma orientação social e histórica; o dialogismo orienta toda ação semiótica humana; os signos são marcados pela ideologia e axiologia; a produção e a compreensão dos enunciados resultantes da atividade social com a língua são responsivas e ativas.

⁴ Volochinov não tem sua formação focada na Linguística, mas, na Filosofia, o que o propiciou a refletir sobre questões comuns a diversas áreas do conhecimento humano. Como filósofo, sabia das implicações que seu trabalho traria para a comunidade científica da época. A hermenêutica se apresentava como o lugar privilegiado para que os estudiosos, pesquisadores, filósofos e outros interessados pudessem fazer suas interpretações, considerações e leituras, o que lhes possibilitava ir de encontro ou não às proposições apresentadas pelos cientistas, e nesse sentido, Volochinov tinha consciência dessas possíveis interpretações e críticas ao seu trabalho evidenciado naquele momento.

No que se refere ao *dialogismo*, mais especificamente, esse é tido como um dos elementos constitutivos essenciais da linguagem verbal pela relação existente entre os sentidos e a palavra e, portanto, uma ação responsiva. Há de salientarmos ainda, ser o dialogismo a condição precípua do discurso.

Assim, os signos refletem e refratam o mundo, ou seja, além de remeter a uma realidade que está fora de si mesmo, constroem diferentes percepções desse mundo; como bem retratam Bakhtin/Volochínov, “cada campo da criatividade ideológica (...) tem seu próprio modo de orientação para realidade e refrata a realidade a sua própria maneira” (p.33). Qualquer necessidade natural para transformar-se em desejo humano, sentido e expresso, é preciso passar pelo estágio de refração ideológica e social, uma vez que depende do entorno da linguagem.

Assumimos junto a tal perspectiva que a verdadeira substância da língua não é constituída por

um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.123).

Assim, as premissas do interacionismo preocupam-se ainda com a dimensão sociológica da língua, revendo criticamente as linhas do Estruturalismo, *objetivismo abstrato*, defendendo que a enunciação e o enunciado, ambos ideológicos e sócio-históricos, devem ser alvos da análise linguística e não o sistema abstrato de formas:

1. Nas formas linguísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável.
 2. O abstrato prevalece sobre o concreto.
 3. O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica.
 4. As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto.
 5. A reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala.
 6. Univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalência vivas.
 7. Representação da linguagem como um produto acabado que se transmite de geração em geração.
 8. Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua.
- (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.106)

Segundo Bakhtin/Volochinov (2002, p.127), “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Esse conceito se

pauta em vislumbrar a língua com observância às diversidades de situações de comunicação social e histórica concretas, das quais os indivíduos participam e entendem que a coletividade é norteadora da constituição linguística, de modo que para o estudioso, as leis da evolução linguística são essencialmente sociológicas.

Considerando essa base conceitual, aponta-se uma “ordem metodológica” para o estudo da língua que vai do macro para o micro:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isso é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 124).

Assim, decorre que as propostas de análise linguística devem privilegiar a produção e recepção situadas nas práticas de usos da língua. Nas situações de comunicações concretas, toda e qualquer palavra dirige-se a alguém. Seu sentido só se completa na medida em que a compreensão se faz ativamente, em forma de réplica ao que foi dito: daí a noção dialógica da linguagem verbal. O recorte de estudo, o micro, deve ser entendido na sua contextualização sócio-histórica com o universo macro da interação verbal para que a reflexão sobre os elementos da língua não incorra à abstração formal.

Vários aspectos da teoria da interação verbal estão na pauta do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, a citar: elementos intervenientes da interação social e histórica humana para a produção de sentido linguístico; o problema da variação (estratificação) linguística; aspectos do léxico na perspectiva da polissemia do signo linguístico; a significação considerando o contexto verbal e o extraverbal; a análise do gênero do discurso na situação comunicativa interacional concreta na produção (fala e escrita) e compreensão (escuta e leitura) de textos; o pensar sobre a forma e função da língua conforme o seu uso sócio-histórico. Esses postulados servem de baliza para seleção dos “conteúdos” e da “metodologia” de ensino de língua.

Aproximando-se da sala de aula, Geraldi (2009) alega que os estudos e as pesquisas contemporâneos de vertente interacionista trazem contribuições para construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa: a forma de

conceber a *linguagem* e a forma como se define o seu objeto específico, a *língua*; a mudança no enfoque na questão das *variedades linguísticas*; e o aspecto do discurso, materializado na *diversidade textual*.

Mais além da construção de sistemas simbólicos, a linguagem é uma atividade constitutiva dos sujeitos que permite a intercompreensão. Nessa esfera, a língua atua também como um modo de compreensão, de construção de sentidos sobre as coisas, sobre as gentes e suas relações. Desse modo, como destaca Geraldi (2009), a aquisição da linguagem (e de uma língua) é também a internalização de uma compreensão de mundo:

A linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras (p.63).

Assim, a língua, linguagem verbal, não é um sistema fechado e pronto para nossa apropriação. Ao usá-la, interagindo com os outros e fazendo escolhas dos recursos expressivos, somos partícipes do processo de constituição da língua. Nesse contexto, a noção de variedade linguística singulariza os diversos sistemas de referência, as diferentes e amplas formas de representação do mundo e de ação nesse mundo pelos grupos sociais.

Uma variedade, (cada um dos dialetos regionais, sociais), como salienta Geraldi (2009), é complexa como qualquer outra, compondo-se de um conjunto de recursos expressivos, com gramática interna própria. Com isso, a noção de “erro” é originária da eleição social de uma das variedades com a correta e não do aspecto linguístico particularmente: historicamente, a variedade de prestígio é a aquela usada pelo grupo social que detém o poder (político, econômico, social), e essa variedade foi a base para a construção da escrita.

Na escola, entendendo a complexidade das variedades linguísticas⁵, o trabalho pedagógico incidirá na construção de possibilidades de novas interações dos alunos e não simplesmente na substituição ou imposição de uma variedade de

⁵ Partindo do pressuposto de que não há uniformidade na constituição da língua portuguesa, Ilari e Basso (2006) distinguem tipos de variação, a fim de ampliar reflexões sobre como lidar com situações que afetam o uso da língua e seu ensino. Para os autores, todas as línguas estão sujeitas a variações diversas: a) diacrônica – através do tempo; b) diatópica – em relação à dimensão do espaço, como correlações entre o português europeu e o brasileiro, ou a variação regional do português do Brasil; c) diastrática – em relação aos diferentes estratos socioculturais de uma população; d) diamésica – relativo ao meio de expressão (oral ou escrito) em que a língua se realiza; além de outras formas de variação como as de registro (grau maior ou menor de formalidade), a de sexo, a de idade etc.

prestígio, a variedade padrão. Nesse processo de interlocução, os estudantes internalizarão tanto recursos expressivos como formas de compreensão de mundo. Conforme Geraldi (2009, p 65), “trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las”.

Por fim, as revisões no entendimento do que seja o “texto” advindas da concepção de linguagem (e de línguas) com interação, situa-o como unidade de comunicação. Como tal, materializa as particularidades do processo interlocutivo e dos objetivos e relações marcadas no interior da instituição social em que se realiza. Nesse sentido, a *diversidade textual* indica que historicamente diferentes configurações de textos, tanto orais como escritos, foram criadas em razão dos propósitos interativos de uma sociedade. Nesse contexto,

centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir dela, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de usos exitoso da língua. (GERALDI, 2009, p.66)

A percepção ajustada destas questões, concepção de linguagem e de língua, variedade linguística e texto, permite escuta, produção de texto e análise linguística aproximem o aluno do exercício da cidadania, por ampliarem suas condições de usos da língua para agir em sociedade.

É nesse sentido que o panorama teórico e prático no campo do ensino se reformula: “ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas um conjunto de informações sobre a língua” (RANGEL, 2001, p.10). Somando-se ao fato, estão as contribuições das ciências da aprendizagem para o questionamento das concepções de vertente *subjetivista individualista* ou *objetivista abstrata* (que respaldam o que chamamos de “ensino tradicional” de língua materna), e das práticas de ensino-aprendizagem de língua a essas articuladas:

Dos conhecimentos prévios e das hipóteses infantis sobre a natureza e o funcionamento da escrita e da linguagem ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura, produção de texto e reflexão sistemática sobre a língua todo ensino de língua materna viu-se questionado, tanto em relação aos seus pressupostos teóricos quanto em termos metodológicos. (RANGEL, 2001, p.9)

Nesse sentido, a concepção de língua como interação social ganha ainda mais corpo na esfera do ensino com o desenvolvimento das pesquisas sobre operações mentais de processamento textual e ainda sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, as quais oferecem paradigmas de proficiência em leitura/escuta e em fala/escrita voltados às condições de produção do discurso e seus esquemas sociais, cognitivos, interativos.

Nesse contexto, a escrita e a leitura passam a ser vistas não mais como “produtos”, mas como “processos”, complexos, pelos quais os interlocutores constroem sentidos com base nos textos que ancoram pistas linguísticas a serem mobilizadas frente a uma situação interativa específica. Assim, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção de textos entram em foco. Por seu turno, estudos renovados da Linguística Textual, sobre aspectos da textualidade, coesão e coerência, também acrescentaram à ampliação da concepção de “texto” e seu tratamento didático: evidenciando mecanismos e recursos que os constituem como “unidade de sentido”.

Sai de cena a ênfase na gramática normativa, associada a um modelo *abstrato* de língua, entra como protagonista o domínio do funcionamento dos textos, que envolve o trabalho com os elementos linguísticos em razão da construção de sentido situada. O estudo gramatical não é excluído do processo de ensino-aprendizagem, todavia há uma mudança metodológica:

Em lugar de esperarmos que o conhecimento conceitual da gramática da língua leve o aprendiz a dominar ou aperfeiçoar as práticas de leitura e produção, devemos pretender que essas práticas, uma vez convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitam ao aluno intuir, a partir de sequências especialmente elaboradas, a gramática subjacente. (RANGEL, 2001, p.11)

As práticas de leitura, escrita e oralidade, nesse caminho, ditam a sistematização da metalinguagem. A gramática oferece um conhecimento conceitual e prático importante para se entender e refinar os usos da língua: sem deixar que se reconheça nesses usos a diversidade e a variação constitutivas que lhes são características tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Como bem observa Rangel (2001), a Sociolinguística e as teorias do Letramento, ademais, cooperam para firmar, com seus estudos, noções singulares para a abordagem pedagógica: a primeira, a variação como natural da língua tanto escrita como oral, apontando para a abordagem dos usos não cotidianos do oral e o valor cultural, histórico, político e social das variantes do Português; a segunda,

evidenciando a amplitude da dimensão das práticas e situações de usos da escrita numa sociedade letrada que podem ser mobilizadas em favor do ensino, (e ainda em complementariedade com as práticas de oralidade).

Tendo como horizontes tal virada paradigmática disparada pelo entendimento da língua como *interação social*, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) – documento oficial de orientação do ensino de língua materna no Brasil – sinalizam que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os sujeitos se apropriam de conteúdos, transformando-os em conhecimentos com base na ação sobre aqueles. Assim, os Parâmetros defendem que, na escola, é importante que esse sujeito possa expandir suas capacidades de usos da língua em diversas situações interativas, associadas às habilidades de falar, escutar, ler e escrever, tendo o ideal de que o domínio da língua é uma das formas de participação social e o seu acesso é necessário para o exercício da cidadania.

Nesse escopo, os PCN (1998, p.32-33) apontam como objetivos gerais de ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Elegendo o “texto”, oral e escrito, associado à diversidade de gêneros textuais, como unidade de ensino, os PCN sugerem que a abordagem pedagógica da língua materna esteja centrada em três atividades interdependentes e dinâmicas: prática de leitura, prática de produção e análise linguística. Com essas atividades, espera-se que se abarquem no âmbito do ensino, especialmente: a língua em funcionamento histórico e sócio-interativo autêntico; as questões relacionadas às diversas variantes linguísticas da língua materna; as relações de complementariedade e distanciamentos da fala e escrita; a organização estrutural

morfossintática, bem como semântica e estilística da língua integrada à produção de sentido situada.

Na circunferência do ensino-aprendizagem de língua materna, as bases do *interacionismo* apontam, ademais, para um fenômeno de linguagem imprescindível de entendimento conceitual para avaliação das condições para seu tratamento como objeto de ensino, e sobretudo, como objeto de desta pesquisa: o gênero textual.

1.1.2 Nos elos da interação verbal: os gêneros textuais na escola

Conforme sinalizado, partimos do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de interação social e a língua, linguagem verbal, assim, é observada como um fenômeno interativo e dinâmico que envolve atividades de diálogo e negociação entre indivíduos socialmente posicionados em diferentes contextos situacionais de uso.

Na nossa *fala*, e compreenda-se aqui *fala* como manifestação da linguagem verbal, oral ou escrita, usamos a língua para dizer a e agir sobre uma realidade que construímos discursivamente. Defendemos, junto a vários autores, como Bakhtin (2003), Bronckart (1999), Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008), Dolz & Schneuwly (2011), para citar, que a comunicação humana se estabelece mediante o uso de algum gênero do discurso: os gêneros organizam a nossa fala e escrita, sem os quais ficaria quase impossível interagirmos.

Os estudos dos gêneros textuais no meio científico, na última década, tiveram um crescimento considerável, sendo por vezes chamados de modismo por parte de alguns críticos da linguagem. A importância atribuída aos gêneros se dá exatamente por um fato simples: toda e qualquer forma de linguagem utilizada nos mais diversos campos da atividade humana, acontece através de enunciados, sejam orais ou escritos, reais e únicos, e, portanto, por meio de um determinado gênero textual. Para Bakhtin (2003, p.262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua

construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Contudo, a palavra “gênero” associada ao estudo da linguagem não é recente no ocidente, tradicionalmente veio sendo usada no campo da Retórica aristotélica e da Literatura, e mais recentemente foi (re)significada em áreas como a da Sociologia e a da Linguística. Nessa seara, poderíamos citar algumas perspectivas gerais das abordagens conceituais e analíticas em andamento quanto aos estudos dos gêneros (cf. MARCUSCHI, 2008, p.152-3): Sócio-histórica e Dialógica- Bakhtin (2003); Interacionista e Sociodiscursiva de Caráter Psicolinguístico – Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (2011), com influências de Bakhtin e Vygotsky; Comunicativa - Steger (1974), Gulich (1986), Bergmann (1995), Austin (1990); sistêmico-funcional - Halliday e Hasan (1976), entre outros; Sociorretórica – Swales (1990), Bathia (1997); da Análise Crítica – Fairclough (2001); e finalmente, Sociorretórica / Sócio-histórica e Cultural – Miller (1994), Bazerman (2005), para citar.

Aportamos nosso trabalho essencialmente na orientação das duas primeiras linhas, a Sócio-histórica e Dialógica e a Interacionista e Sociodiscursiva de Caráter Psicolinguístico, junto às quais defendemos a vinculação da linguagem verbal com as práticas sócio-históricas interativas e com os gêneros textuais orais e escritos; bem como, mais especificamente de acordo com a corrente Interacionista e Sociodiscursiva de Caráter Psicolinguístico, acolhemos a orientação para o estudo dos gêneros textuais no âmbito escolar, como objetos privilegiados de ensino de língua.

Permeia as citadas linhas teóricas, a temática dos gêneros do discurso assim como abordada por Bakhtin, na década de 1950, em seu clássico: *Estética da criação verbal* (2003). Bakhtin (2003, p. 261) aponta que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade

humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua composição.

Por esse pensamento, os gêneros textuais apresentam-se como fenômenos históricos de linguagem profundamente vinculados à vida social. De acordo com as proposições bakhtinianas, os gêneros são entidades históricas e sociais elaborados nas diversas esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a empresarial, familiar, entre tantas outras, compreendendo relações entre sujeitos e seus propósitos de interação. Nessa linha de pensar, destacamos ainda que são formas de ação social imprescindíveis para qualquer interação comunicativa.

Os pressupostos orientadores acima descritos foram essenciais para que Bakhtin elencasse os princípios constitutivos dos gêneros, considerando que a compreensão de seu funcionamento fora das relações dialógicas que se estabelecem numa sociedade é impossível: alternância dos sujeitos; a conclusibilidade; a responsividade; e o endereçamento⁶.

É nesse sentido que os gêneros podem ser definidos como “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativa definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).⁷ Os gêneros textuais, embora apresentem características típicas, têm a propriedade de ser *relativamente* estáveis. Nesse caso, o aspecto da plasticidade abarca sua dinâmica, não se constituindo, portanto, como formas estruturais estáticas e definidas – as situações sociocomunicativa requererão adaptações de usos.

⁶ A alternância dos sujeitos do discurso, aspecto primeiro da série, representa as fronteiras limítrofes do enunciado. Intimamente ligada à alternância dialógica dos sujeitos, a *conclusibilidade* específica também chamada de “inteireza acabada”, refere-se à percepção por esses atores da conclusão do enunciado, para que uma resposta seja dada, entrando em cena a *responsividade*, princípio pelo qual o enunciado responde aos enunciados que o precedem e se dirige aos que virão a sucedê-lo. Estabelecidas as relações com enunciados anteriores e com os que ainda estão por vir, confere-se o *endereçamento*. (cf. BAKHTIN, 2003).

⁷ Cabe-nos apresentar a noção de tipo (ou sequência) textual, deixando clara a distinção teórica em relação ao termo “gênero textual” amplamente usado nesta pesquisa: uma sequência textual é uma construção teórica que se define por formas efetivas de realização discursiva de operações cognitivas de raciocínio. Nesse caso, abarca tanto fases cognitivo-estruturais prototípicas de organização do conteúdo discursivo do texto, quanto características linguísticas. Não se trata de texto empírico, mas de elemento composicional destes, a citar categorias como narração, argumentação, explicação, descrição, entre outras (cf. ADAM, 2008; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002; VILELA & KOCH, 2001).

Observamos que Marcuschi (2002), abarcando contribuições de estudiosos como Bazerman e Miller, reforça a tese de que os gêneros, além de formas linguísticas, *textos*, são antes de tudo “formas culturais e cognitivas de ação social” (ibdem, p.18). Dessa proposição, inscrevemos que os gêneros convergem tanto para a mudança (dinamicidade e plasticidade) quanto para permanência (tradição), no último caso, a recorrência das situações comunicativas e das ações para em que são usados os gêneros nessas situações contribuem para tornar um gênero reconhecível, excelente ferramenta para a sala de aula no tocante ao ensino de língua materna.

De ampla circulação, tanto pública quanto privada, os gêneros evidenciam como a sociedade se organiza: qualquer esfera da atividade humana é permeada por gêneros textuais os quais ajudam a constituir atividades e intenções coletivas. É com esse direcionamento que o estudo dos gêneros textuais na escola contribui para a formação do leitor, escritor, falante e ouvinte, capacitando-o para o reconhecimento de e inserção em práticas sociais e discursivas (cf. MARCUSCHI, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008).

Os gêneros textuais são frutos de trabalho coletivo que colaboram para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia, o que por si já justifica a prática pedagógica com tal objeto. Porém, como bem nos lembra Marcuschi (2008), esses não são *paradigmas* para serem simplesmente imitados, mas compreendidos na sua heterogeneidade. Nesse sentido, não sendo prioridade, na esfera do ensino, a classificação e a análise da forma excessiva: a organização das ações sociais desenvolvidas parece ser um caminho mais viável.

Nesse caminhar, os PCN, ao defender o “texto” e o “gênero” como objetos de ensino, percebem-nos como um meio de interação em condições sociais e históricas de comunicação, e não como fenômenos estruturalmente rígidos, modelos estáveis a serem apreendidos pelos estudantes. Tal ponto de partida, orienta o ensino para a promoção da inserção dos alunos em práticas de oralidade e letramento situadas. De acordo com os Parâmetros,

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...]. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou

àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (1998, p. 23)

Nesse contexto, os PCN de língua portuguesa, evidenciam orientações pedagógicas que se ancoram nos estudos da Teoria de Gêneros do Discurso bakhtiniana, propondo didática para o contexto escolar brasileiro, refletindo suas implicações para o ensino de língua. O tratamento dos conteúdos volta-se para a perspectiva do uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Nesse sentido, está em foco no ensino da língua a produção/recepção de discursos: as situações didáticas são organizadas em razão do estudo dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo.

Postas em foco orientações atuais quanto ao ensino da Língua Portuguesa e a defesa do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, observamos ainda que o docente, na dianteira do processo de ensino, é o grande responsável pela prática pedagógica, criando as condições para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes de modo a fazer com que esses possam fazer uso com propriedade dos gêneros, o que poderá ser alcançado por meio de um trabalho pedagógico concreto. Nesse sentido, concordamos com o entendimento de que

o estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter técnico dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2002, p. 41)

Para ampliar a discussão desse aspecto, o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, elegemos os estudos teóricos do ISD⁸, os quais, alinhados à proposta dos PCN (1998), sugerem aplicabilidades metodológicas para a inserção dos gêneros na sala de aula no espaço do ensino de língua. Dolz & Schneuwly (2011) se ocupam em formular um modelo didático que objetive levar os estudantes a compreender os gêneros e suas especificidades, além do seu uso em situações de

⁸ A teoria vygotskyana é o principal ponto de apoio do ISD, cuja perspectiva histórico-cultural, aliada a aspectos da psicologia, tem influência direta no processo de aprendizagem da língua, concebida como uma atividade social, que favorece no desenvolvimento e possibilita usos nas mais variadas situações de comunicação linguística. Apropriar-se desse fenômeno implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

interação. Os gêneros enquanto formas heterogêneas de funcionamento da língua e da linguagem, frutos da interação social, são portanto um *megainstrumento* a ser explorado no campo pedagógico tanto nas atividades propostas pelos livros didáticos quanto nas atividades produzidas pelos docentes.

1.1.2.1 O gênero como objeto de ensino-aprendizagem

As discussões traçadas até o momento nos conduzem à ideia de que os gêneros textuais, enquanto prática sociocognitiva e discursiva de uso da linguagem verbal, nas aulas de língua portuguesa, podem servir de relevantes articuladores do funcionamento social de uso da linguagem e os objetos escolares. Os estudos, a partir dos gêneros textuais, apresentam-se como uma excelente oportunidade transdisciplinar, envolvendo o funcionamento da língua para além da situação corriqueira de uso, para as atividades culturais e sociais que a envolvem numa perspectiva mais ampla.

Nesse caso, nas discussões didáticas, há a possibilidade de se associar o conjunto de experiências contextualizadas da atividade de produção de sentido, com as formas de desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir a linguagem. A esse respeito Dolz & Schneuwly nos trazem que

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011a, p.64)

Os estudiosos propõem uma exploração do trabalho com os gêneros como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem), partindo do princípio de que, ao agir discursivamente, nos utilizamos de determinados gêneros, assim como alguém que ao executar determinada atividade, faz uso de certos instrumentos específicos, os gêneros são esses instrumentos para agir discursivamente. Nessa linha de pensar, o gênero

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'magainstrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de

instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011a, p.65).

Assim, o gênero pode ser tomado com um *magainstrumento* que tanto fornece um suporte para interação verbal situada, como um aporte para os sujeitos da aprendizagem. Ao deslocar o gênero para o contexto de sala de aula, contudo, temos que ter claro que esse não mais servirá apenas para fins de comunicação, mas também a esse caberá o papel de objeto de ensino-aprendizagem, pois do ponto de vista linguístico são como ferramentas importantes para a desenvoltura das funções cognitivas dos aprendizes, assim como sua participação nas variadas atividades.

Nessa seara, localizamos o gênero como objeto de ensino-aprendizagem no contexto das tendências pedagógicas oriundas das perspectivas de abordagens conceituais e analíticas dos estudos dos gêneros: a sócio-histórica e dialógica, associada a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico. Destacamos assim as contribuições de teóricos como Bronckart, Dolz, Schneuwly, nas suas congruências com Bakhtin e Vygotsky.

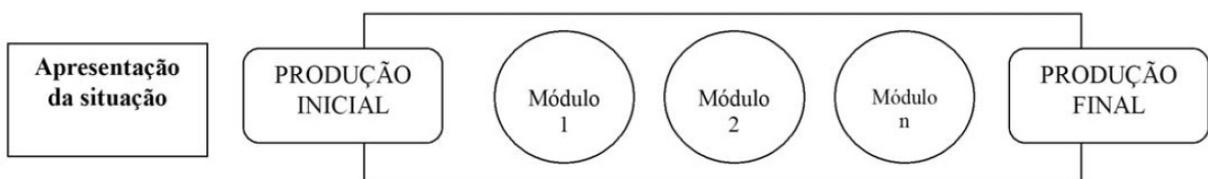
Dessas tendências, emergem alguns elementos que se precisa considerar para proposição de um modelo didático para abordagem dos gêneros na escola: como apoio de uma atividade de linguagem, o ensino-aprendizagem deste objeto necessita considerar suas dimensões quanto aos conteúdos dizíveis, à composição e ao estilo dos textos reconhecidos como de um dado gênero, abarcando as suas estruturas comunicativas e semióticas típicas, posição do enunciador, conjunto de sequências textuais particulares.

Sem descartar que a inserção de um gênero na escola se faz sempre por uma variação do gênero de origem, pela inevitável didatização, um modelo didático abriga duas grandes características essenciais nas ideias de Dolz & Schneuwly (2011a): trata-se de uma síntese com objetivo prático com fins a orientação docente e revela as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas poderão vir a ser desenvolvidas.

As sequências didáticas emergem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p.82). Trabalhar com gêneros requer conceber que os textos que circulam socialmente diferenciam-se em razão das suas condições específicas de uso, contudo há de se observar em alguma medida a

existência de regularidades associadas às situações de comunicação recorrentes em dados contextos. Nesse sentido, a sequência didática propõe-se a contribuir para que o aprendiz possa conhecer e usar melhor um gênero, especialmente aquele relacionado a práticas de linguagem novas ou pouco conhecidas, possibilitando-o a participar mais efetivamente em situações interativas orais ou escritas.

Nesses termos, uma sequência didática, estrutura-se por fases organizacionais que envolvem primeiramente a “apresentação da situação” pela qual os alunos terão o detalhamento da tarefa que irão realizar e assim produzem um texto inicial correspondente ao gênero trabalhado, a primeira produção. Com isso, o docente poderá avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, ajustando as atividades e exercícios posteriores à real necessidade do grupo de estudantes em relação às capacidades que carecem de adquirir no domínio do gênero em tela. Em seguida, são desenvolvidos “módulos” de atividades e exercícios com vistas a fornecer aos alunos condições para resolução dos problemas que o estudo do gênero lhes coloca, permitindo-lhes o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre o tema. Finalmente, é solicitada a “produção final”, momento em que os alunos poderão por em prática o que construíram como conhecimento e, junto ao professor, avaliar os seus avanços no estudo daquele gênero textual. (cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011). O esquema ilustra a idealização da sequência didática:



Esquema 1 – Esquema da sequência didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.83)

O procedimento da sequência didática, assim como pensado, envolve o ensino-aprendizagem de oralidade e escrita cujas finalidades abarcam:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, e mediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;

- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p.93).

As finalidades envolvem escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, associadas ao tratamento didático dos gêneros textuais na escola, as quais ao se concretizarem efetivamente darão condições ao aluno de desenvolver capacidades de interação oral e escrita em situações de comunicação diversas.

Contudo, diante da infinidade de gêneros textuais disponíveis no repertório comunicativo da nossa sociedade, quais deles deverão ser priorizados no trabalho com as sequências didáticas na escola? Diante dos limites do tempo escolar para o tratamento da variedade de gêneros em circulação, visando a responder essa questão delicada, a estratégia do agrupamento e progressão é posta em evidência.

O agrupamento dos gêneros aflora de escolhas de objetos de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos o acesso a uma cultura suficiente no domínio do uso da linguagem verbal que ultrapassem aspectos unitários e, em segundo plano, de escolhas que considerem critérios de progressão através de diferentes etapas de ensino. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.101), é necessário que os agrupamentos:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcional em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Assim, em sua proposta, os autores apresentam um quadro de agrupamento de gêneros em razão de critérios: domínios de comunicação (cultura literária ficcional; documentação e memorização de ações humanas; discussão de problemas sociais controversos; transmissão e construção de saberes; instruções e prescrições) e capacidades de linguagem dominantes (narrar; relatar; argumentar; expor; descrever ações, respectivamente). É justo lembrar, contudo, que os agrupamentos não são estanques e tampouco os gêneros são classificados de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos.

No que diz respeito à progressão organizada em torno de agrupamento de gêneros é preciso observar como princípios que se trata de uma progressão “em

espiral”, na qual o mesmo gênero é retomado em diferentes níveis de ensino-aprendizagem; os gêneros são trabalhados de acordo com os ciclos de ensino, com flexibilização nas escolhas e abordagens de grau de complexidade crescentes; e a aprendizagem, lenta e longa, requer o contato precoce com a diversidade de gêneros para assegurar domínio ao longo do tempo.

No bojo dessa teoria, o gênero textual oral debate, como objeto concreto de ensino-aprendizagem na escola, pode contextualizar-se em práticas pedagógicas, no escopo de um planejamento que o tome como instrumento para agir discursivamente com fins a proporcionar ao aluno o desenvolvimento das suas capacidades de reconhecê-lo, analisá-lo e produzi-lo. Imerso nas práticas da oralidade, o trabalho pedagógico com o debate acena, além disso, para ampliar o foco do ensino da língua portuguesa para oralidade letrada, ressaltando as expectativas de aprendizagem típicas da modalidade oral, conforme discutiremos no tópico a seguir.

1.1.3 O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa

Para tratar do espaço da oralidade em sala de aula, no âmbito do ensino de língua portuguesa, é relevante compreender como se apresenta a concepção e a análise da fala no campo da Linguística, visto que essas passam a ser orientadoras das práticas pedagógicas no sentido de proporcionar referências teóricas e estudos empíricos norteadores da abordagem da modalidade oral. Nesse caminhar, destacamos os pilares da teoria fala-escrita com a qual comungamos e sinalizamos as repercussões dessa na sala de aula de Português.

Partimos do pressuposto de que, tomando-se a concepção de língua como um conjunto de práticas sociais prontas a atender às mais diversas necessidades humanas, torna-se inviável tecer considerações sobre a oralidade, sem pensar as suas relações com a escrita, e pesquisar oralidade e letramento, desconsiderando seus usos no dia a dia. Ambos, oralidade e letramento, são imprescindíveis para interação em sociedade, em instâncias públicas e privadas, dos contextos menos aos mais formais:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (...)

Letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, (...), até uma apropriação aprofundada (...) (MARCUSCHI, 2004, p.25)

No contexto do interacionismo social, com o entendimento da língua e do gênero textual como um coletivo de práticas sociais, a oralidade e o letramento⁹ são vistas como atividades interativas e complementares, situadas sócio-historicamente no âmbito dos usos da língua. Com esse olhar, os usos da língua são determinantes das escolhas formais, e não o contrário como preconizado nos trabalhos da Linguística anteriores à década de 1980.

Todavia, esse pensamento nem sempre foi levado em consideração historicamente no âmbito do estudo das línguas, seja no campo das ciências seja no pedagógico. Nas comunidades letradas, a escrita, embora tenha surgido posteriormente à fala, tornou-se um bem social indispensável, sendo supervalorizada em relação àquela, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. Desse modo, como afirma Marcuschi (2004), pode-se dizer que há uma potencial cultura ideológica de associação à escrita de um forte prestígio social e essa cultura perpassa as práticas escolares - mesmo que ainda hoje existam sociedades não letradas, ou mesmo que nas sociedades letradas, a oralidade seja uma atividade comunicativa inegavelmente insubstituível.

Com vistas a elucidar as origens da polarização dicotômica na abordagem da oralidade e da escrita, a fim de compreender a necessidade do tratamento da relação dessas práticas num contínuo no processo pedagógico, fazemos um retrospecto das tendências dos estudos que se ocuparam das relações entre fala e escrita: a perspectiva das dicotomias, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista (cf. MARCUSCHI, 2004).

A perspectiva das dicotomias, de grande tradição entre os linguistas, percebe a correlação entre a fala e a escrita num sistema polarizado e restrito de análise que compara as modalidades como objetos opostos com foco no código. Tal perspectiva gera visões distorcidas do fenômeno da linguagem, visto que não

⁹ No Brasil, as pesquisas sobre as relações oralidade e letramento vem se intensificando, partindo da percepção de estudos das línguas como prática social, expandem-se para análise das afinidades entre letramento escolar e aprendizagem; do letramento da população brasileira na sua articulação com os níveis de alfabetismo; das práticas de letramentos múltiplos, em diferentes contextos, voltados para o trabalho com o ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse aspecto, citamos os trabalhos de Rojo (2009), Rojo & Batista (2003), Rojo & Moura (2012), Soares (1998).

consideram variações das situações comunicativas do uso da língua e funda-se num sistema rígido de regras gramaticais.

A tendência fenomenológica de caráter culturalista está associada aos estudos antropológicos, psicológicos e sociológicos de pesquisadores que visavam a identificar o papel da introdução da escrita nas sociedades. Concordamos com Marcuschi (2004) quando avalia que essa visão não está adequada para a observação dos fatos da língua já que se centra na investigação global (macro) das atividades psico-socioeconômico-culturais da escrita para a organização da sociedade.

A perspectiva variacionista insere-se no contexto de estudos linguísticos no ensino formal, vislumbrando o tratamento do papel da escrita e da fala com base na observância da variação na relação “padrão” e “não-padrão” – abarca os estudos de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. Noções de regularidades e variações não estanques são evidenciadas nesse paradigma. Contudo, como bem observa Marcuschi (2004), fala e escrita são duas modalidades de uso da língua e não dois dialetos.

Por fim, a perspectiva sociointeracionista vê a fala e a escrita num contexto dialógico, interativo e dinâmico de usos da língua e orienta-se numa linha discursiva e interpretativa dessas relações entre oralidade e letramento. Mesmo percebendo que a referida perspectiva não está isenta de problemas, o autor acredita ser esse um campo frutífero para análise das estratégias de organização textual-discursiva de ambas as modalidades da língua as quais estão situadas nos processos de produção de sentido do texto, e dos gêneros textuais.

Adotamos essa última perspectiva, a sociointeracionista, - junto a representativos seguidores, no contexto brasileiro, como Marcuschi (2001, 2003, 2004, 2008), Marcuschi & Dionisio (2007), Preti (2000, 2003a, 2004) e demais estudiosos presentes em títulos organizados por Preti (2003b, 2006, 2010), além de participantes do projeto dos estudos sobre a *Gramática da Língua Falada*¹⁰

¹⁰ Conforme Castilho (2005), a língua fala tem sido descrita no Brasil tanto pelo Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC) quanto, e principalmente, pelo projeto *Gramática da Língua Falada*. O Projeto NURC, desde 1969, no Brasil, reúne a Universidade de São Paulo, a Universidade de Campinas e a Universidade Estadual Paulista, além das Universidades Federais de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul em torno de estudos da fala e da escrita; já o Projeto da Gramática da Língua Falada, entre 1998 e 2000, reuniu 32 pesquisadores brasileiros, articulados a 12 universidades brasileiras que usaram, nas suas análises, dados do projeto NURC para descrição da referida gramática em 08 volumes.

coordenado por Ataliba de Castilho -, com a qual entendemos que a relação entre fala e escrita se concretiza num contínuo, alicerçado nos próprios gêneros textuais em que se dá o uso da língua no cotidiano.

Com isso, os aspectos relevantes para a observação da relação fala e escrita precisam ser vistos e analisados com base nos usos da língua e não exclusivamente no sistema do código linguístico, apontando para uma distinção continuamente gradual. Isso revelará uma visão não dicotômica de língua, na medida em que evidenciará que as manifestações da fala e da escrita se dão num contínuo dos gêneros textuais. Marcuschi (2004) formula um gráfico representativo dessas relações:

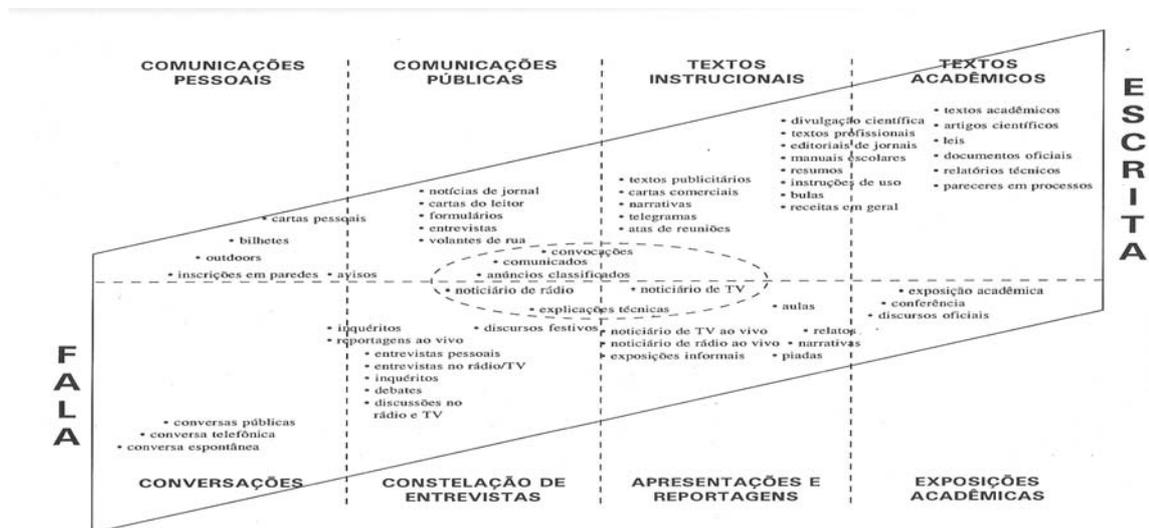


Gráfico1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2004, p.41)

Observamos que *conversas espontâneas* aproximam-se de cartas pessoais no que se refere ao nível de formalidade de linguagem exigido, distanciando-se das estratégias de formulação quanto à composição e ao estilo de outros gêneros como *conferência* e *relatórios*. Considerando apenas o espaço da oralidade, por exemplo, verificamos que há uma progressão no que tange às exigências do grau de formalidade, da seleção lexical, das formas de ação dos interlocutores ao participarem de interações de escuta ou produção mediadas por distintos gêneros como *conversas telefônicas*, *debates*, *noticiário de rádio ou TV*, *aulas* ou *discursos oficiais*.

Reforçamos, então, que a oralidade e a escrita, enquanto práticas sociais, não são sistemas dicotômicos, tão pouco, a primeira abarca o caos comunicativo, e a segunda a organização e estruturação rígidas: ambas permitem, com suas

peculiaridades, a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração formal e informal, a construção de raciocínio, a variação linguística, dentre outros aspectos. Com essa linha de pensar, há de se reavaliar o tratamento pedagógico da oralidade e da escrita na atualidade, apontando a indispensabilidade de ambas.

Com essa perspectiva, Marcuschi & Dionisio (2007b, pp.16-23) sistematizam questões centrais para o tratamento da fala e da escrita em estudos científicos e pedagógicos:

- As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo de gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares;
- As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas;
- As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita;
- É impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala;
- Tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável;
- As diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual;
- A atividade metaenunciativa e os comentários que se referem à situação de enunciação são mais frequentes na fala que na escrita;
- Tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema linguístico;
- Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado: som e grafia;
- Fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual;
- O tempo de produção e recepção, na fala, é concomitante e, na escrita, é defasado.

Esses princípios contribuem para se compreender os usos da língua no cotidiano, percebendo que as aproximações e os distanciamentos entre as modalidades falada e escrita se dão no âmbito do funcionamento e não do sistema; além de permitirem investigar as estratégias próprias da fala na relação com a escrita e as formas de tratamento das modalidades da língua em atividades de retextualização¹¹.

Marcuschi (2007, p. 74) pontua que a fala caracteriza-se pelas atividades tipicamente desenvolvidas nos processos de textualização chamados de “procedimentos de formulação textual da fala”. Assim, fenômenos relativos a

¹¹ Entendemos, junto a Marcuschi (2004), que a retextualização trata-se de um processo complexo que envolve operações (de natureza linguística, textual, discursiva e cognitiva) que interferem no código e no sentido. Essas operações evidenciam atividades de compreensão que conduzem a reformulações textuais na passagem de uma modalidade a outra.

processos de produção textual, e não aspectos morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal ou socioletal, passam a ser alvo de observação da fala na sua especificidade. Dentre as estratégias típicas da fala, o pesquisador destaca o uso de marcadores conversacionais, repetição, correção, hesitação, paráfrase, elipse, anacoluto, interjeição, parentetização, digressão e metaformulação. Dentre tais estratégias, o pesquisador ressalta que a *repetição* e *elipse* são de alta incidência na fala, tópicos merecem destaque nos estudos da oralidade.

Complementamos que o fato da fala apresentar, como diria Marcuschi (2007, p.84), uma sintaxe “em construção”, “emergente no ato de produção”, a diferencia enunciativamente da escrita, pois esta, por em geral descartar seu *borrão*, abarca uma sintaxe mais rígida, podendo receber formatos estilizados para efeitos expressivos, caso da literatura.

A visão teórica sobre as relações fala-escrita apresentada, instaurada na perspectiva interacionista de estudo de língua, serve de referências para se conceber o que seja ensinar o oral em sala de aula, bem como para pensar propostas pedagógicas afinadas com esses ideais.

Assumindo essa visão, observamos que os estudos da oralidade e da escrita, não concorrentes entre si, mantêm relações mútuas e estreitas. Na escola, a oralidade influencia e contribui fortemente no processo de aquisição da escrita, que ao se aprofundar, paulatinamente retribui com a ampliação das capacidades de uso da própria língua oral. Inicialmente a modalidade oral da língua, oriunda do contexto mais privado e familiar, serve de principal instrumento com o qual o aluno irá interagir com o professor para a construção de novos conhecimentos sobre a própria língua. Aos poucos, o trabalho pedagógico com a diversidade de gêneros textuais, em variadas situações de comunicação, privadas a públicas, informais a formais, permite a ampliação das competências de escrita e fala.

A nossa linha argumentativa conduz para a defesa de que fala e escrita permeiam nossa vida cotidiana sob a forma de gêneros textuais diversos. Nesse sentido, o ensino da oralidade contextualiza-se em atividades que caminhem pelo tratamento pedagógico do gênero textual oral, seus aspectos sociodiscursivos e suas formas de materialização linguística.

É nesse sentido que Marcuschi (2001, 2004, 2007) aponta aspectos centrais do estudo e análise da fala a serem incorporados pela escola: a relação fala-escrita com base nos gêneros textuais; a variação linguística e suas questões sócio-ideológicas; os níveis de usos da língua; estratégias organizacionais da interação verbal; atividades de retextualização. No mesmo compasso, Dionísio e Hoffnagel (2007) destacam a análise das particularidades das estratégias de textualização, como correção, repetição e modalização, na fala e na escrita como proposta a ser explorada pedagogicamente respeitando-se os usos da língua. Por seu turno, Dionísio (2007) propõe o estudo da multimodalidade discursiva na atividade oral, caso de aspectos áudio / visuais, como gestos e entoação, complementares a palavra na construção de sentido da fala por exemplo. Na mesma perspectiva está o trabalho de Marcuschi & Cavalcante (2007), que propõe formas de observação do tratamento da oralidade e da escrita em diversos gêneros na escola, resgatando-se o seu funcionamento em situação comunicativa real. Dentre suas análises, as estudiosas destacam que, num dado gênero, as modalidades oral e escrita se articulam: uma diversidade de gêneros se organizam para compor a sua materialidade.

Essa forma de pensar está em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 32) quando norteiam que “falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” o que deságua no ideal de ensino da linguagem oral tendo em vista a diversidade de situações comunicativas, especialmente as mais formais: entrevistas, debates, seminários, dramatizações, entre outras.

Os referidos Parâmetros ao tratar dos objetivos de língua portuguesa para os anos iniciais da Educação Básica apontam que o ensino-aprendizagem deve levar o aluno a utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a às mais variadas situações de comunicação, sejam públicas ou privadas, expressando opiniões, defendendo pontos de vista, relatando fatos e expondo os temas estudados; deve também habilitar o aluno a participar das situações comunicativas, acolhendo e considerando as opiniões alheias, respeitando os diferentes modos de falar.

Assim, a abordagem significativa da oralidade na escola capacita o indivíduo no desenvolvimento de habilidades linguísticas tanto de fala quanto de escuta, indicando não apenas a necessidade do respeito pelo interlocutor, mas

também pela observação e formulação da argumentação, a organização das ideias e do posicionamento crítico.

Segundo os PCN (1998),

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (p.27).

Com essa perspectiva não se pretende ensinar o aluno a *falar*, mas a compreender e fazer usos, situados (social e historicamente) e adequados da linguagem oral. Nesse caminhar, na escola, a prática de compreensão e de produção de textos orais, deve ancorar-se na organização de situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento da fala que, conforme os PCN (1998, p. 74):

- a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;
- b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modalizadora;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizam o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo alunos e as estratégias de ensino.

A visão dos PCN incide na noção de língua como interação verbal, pela qual o funcionamento, as condições de produção e a situação contextual de uso são orientadores das análises das relações entre a fala e a escrita: assim, as análises afastam-se da noção tradicional de língua como sistema único e abstrato, para se inserir no universo da heterogeneidade e da variação como constitutivo dos usos linguísticos.

Em sintonia com o referido documento, estão os aportes dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa (2012), defendendo o tratamento da oralidade na escola no seio da concepção de linguagem interacionista. Com base nessa concepção, propõe o rompimento com perspectivas dicotômicas e estanques, adotando a noção de contínuo para o estudo

das relações fala-escrita. Nesse viés, destacam os gêneros textuais orais como objetos importantes para o trabalho pedagógico voltado para a construção de sentidos a partir das diversas situações comunicativas, como nos evidencia o quadro:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PRODUÇÃO ORAL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
EA1 - Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva, tais como interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão.	EA1 - Preparar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. EA2 - Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva. EA3 - Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (como perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra). EA4 - Produzir textos orais com o apoio de materiais escritos (cartazes, slides, uso de equipamentos etc.). EA5 - Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto. EA6 - Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas. EA7 - Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (como inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).
EA2 - Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-línguas).	
EA3 - Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).	
EA4 - Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).	
EA5 - Produzir textos instrucionais orais, regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos.	
EA6 - Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).	
EA7 - Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário).	
EA8 - Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.	
ESCUITA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
EA9 - Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.	EA8 - Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto. EA9 - Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (como pausa, entonação, ritmo, hesitações).
EA10 - Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas).	
EA11 - Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral.	
EA12 - Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não).	
EA13 - Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.	
EA14 - Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	
RELAÇÕES ORAL/ESCRITO	ANÁLISE LINGUÍSTICA
EA15 - Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva.	EA10 - Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.
EA16 - Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva.	

Quadro 1 – Eixo da Oralidade pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa (2012)

Nesse contexto, as expectativas de aprendizagem para oralidade no trabalho pedagógico com a produção oral, a escuta e as relações fala-escrita estão articuladas à análise linguística, baseadas em proposições de situações metodológicas organizadas e sistematizadas que levem o aluno a imergir nas práticas sociais mediadas pelos gêneros orais: o uso do gênero antecede de um preparo prévio, a escolha da variedade linguística e do registro adequados à situação comunicativa, o uso da escrita como aporte para fala, a análise dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos e não linguísticos próprios da fala são aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa que visa a capacitar os aluno para oralidade.

Além dos PCN e Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, outra importante instância que norteia o ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira é o Programa Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD). Seu objetivo é, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos, amparar o trabalho docente. Antecede a distribuição das obras, a sua avaliação – processo de referência para as escolhas do material a serem usados em sala de aula. Assim, o PNLD estabelece critérios para publicação dos livros didáticos amplamente usados nas escolas nas públicas e privadas.

No campo da oralidade, o Programa norteia que o conjunto das atividades propostas em um livro didático de português (LDP): favoreçam o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem; explorem as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam; propiciem o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas; verifiquem se os conceitos e as informações básicas são suficientemente claros para seu aluno; mobilizem e desenvolva diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral (cf. Guia de livros didáticos: PNLD 2014).

Com isso, o PNLD, enquanto política pública de educação, ao estabelecer critérios para publicação dos livros didáticos, aponta para a qualificação dos LDP e, conseqüentemente, da seleção dos conteúdos e seu tratamento pedagógico a ser mobilizado na escola pelos professores. Uma das principais ferramentas para facilitar o estudo do letramento e da oralidade na escola, o LDP, vem se

aperfeiçoando, trazendo em seu bojo a abordagem da diversidade de gêneros em situações de usos com proposições metodológicas que respeitam a noção de língua como um processo heterogêneo e interativo.

O espaço da oralidade nas aulas de português, por suposto, ocupa uma questão central do ensino de língua: revela elementos do seu funcionamento em sociedade. O estudo da oralidade, na perspectiva da interação, apresenta-se de forma situada, considerando-se as características sociodiscursivas e textuais dos gêneros orais em que se realiza, e os processos típicos de construção associados a essa modalidade. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem do debate configura-se como uma oportunidade de se compreender e analisar a *fala* preservando as condições de uso da língua.

1.1.3.1 A oralidade em sala de aula: a produção do debate

O debate é um gênero textual oral bastante flexível se considerarmos suas várias formas e espaços de realização, bem como possibilidades de posicionamento sócio-interativo enquanto locutor /interlocutor. Contudo, em todos os casos, o gênero pauta-se em atividades sociodiscursivas da oralidade, que mobilizam o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; da capacidade de argumentar e expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro; e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins.

O gênero oral em tela, de uso privilegiado na nossa sociedade, sobretudo por mediar disputas de grupos sociais por referências de mundo e formas de agir, como assistimos a recorrentemente no campo da política ou da mídia, se apresenta como excelente instrumento para o trabalho em sala de aula. O debate requer dos seus produtores, um conjunto de capacidades de comunicação e de procedimentos textuais essenciais ao posicionamento diante de situações enunciativas que envolvem a discussão de temas controversos em relação a valores e regras sociais, que orientam e disciplinam o comportamento dos envolvidos.

No contexto escolar, voltando-se para o estudo dos aspectos do gênero debate a serem trabalhados na sala de aula, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011) desenvolvem pesquisas dirigidas para elaboração, aplicação e análise de sequências didáticas, partindo do pressuposto de que a oralidade deve ser tópico de

ensino na escola, considerando-se a existência de práticas de linguagem muito particulares que a envolvem.

No ensino de língua, em se focando um gênero oral como o debate para objeto de estudo, há de se questionar previamente: o que ensinar? Que aspectos do debate trabalhar em sala de aula? Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011) observam que o debate tem uma relevante função social que não pode ser desprezada pela escola, visto que em comunidade o usamos para defender pontos de vista, escolhas ou procedimentos de descoberta; relacionado a formas de comunicação oral, requer o desenvolvimento de capacidades de argumentação, de gestão da palavra, de escuta atenta, de elaboração crítica, de mobilização linguística (técnicas de retomadas do discurso, marcas de refutação, entre outras); vivenciar pedagogicamente o debate, ademais, contribui para o desenvolvimento da capacidade de construção de identidade e exercício da cidadania.

Os autores destacam a existência de diversos tipos de debate, dentre os quais (idem, p. 215-6):

- *Debate de opinião de fundo controverso*, (público regrado), o qual visa à compreensão de um tema polêmico por diversas óticas, permitindo exposição de argumentos com intuito de influenciar a opinião dos outros, e também a possibilidade de mudanças dos próprios conceitos. Nesse debate, há também a possibilidade de se forjar opiniões ou transformá-las.
- *Debate deliberativo*, o qual visa à discussão de um tema para posterior tomada de decisão, quando há em voga escolhas ou interesses opostos entre os participantes. A ação argumentativa, com base na explicitação e negociação de motivos, pode conduzir a soluções originais na resolução de problemática, congregando inclusive posições opostas;
- *Debate para resolução de problemas*, o qual visa à elaboração coletiva de soluções para problemas que demandam aprofundamento de conhecimentos. Tendo por base a expressão livre de pensamentos sobre um tema, a proposta é de se gerir a busca de soluções a partir das contribuições de cada um dos debatedores.

Seja qual for a sua tipologia, o debate é um *lócus* de construção dialógica, de opiniões e saberes o que justifica em si sua presença na escola como objeto de ensino. Contudo, tomando como exemplos os debates que dominam as interações na nossa sociedade, Dolz & Schneuwly (2011a) em suas críticas, apontam um questionamento essencial: seria o debate na escola um lugar de manipulação ou um instrumento coletivo de reflexão?

Sobre as várias formas de apresentação de debates no Brasil, em particular os vistos nas emissoras de televisão em períodos que antecedem as eleições governamentais, para não falar dos mais acalorados exibidos diariamente em programas nos canais abertos, geralmente com temas familiares, em que grande parte das regras de interação social básicas são desrespeitadas, poderíamos dizer que estes representam uma espécie de “anteproposta” de estudo, que em pouco ajuda com o trabalho com gênero no ambiente educacional, senão servindo para evidenciar o que não deve ser tomado como um debate pautado, sobretudo, no respeito entre interlocutores: em relação ao que se diz e ao como se diz. A proposta de trabalho com o gênero debate privilegiada pela escola deverá levar em consideração o mais básico dos elementos que o constitui, o respeito ao outro, sendo acordados com os debatedores, as regras sócio-interativas de participação.

Pensar o debate na escola, subjaz, como explicitam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011), a construção de um modelo didático a fim de melhor definir os objetivos de ensino (diante das necessidades específicas dos alunos) e organizá-los a fim de obter uma visão mais global do gênero. O modelo define os princípios (por exemplo, o que é um debate? Que aspectos trabalhar pedagogicamente? Quais as capacidades argumentativas a se focar com os alunos?), os mecanismos (como reformulação, retomadas, refutação) e as formulações (modalizações e conectivos).

É nesse sentido que a gestão do ensino do gênero oral precisa ser pensada. Particularmente, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011), chamam a atenção para alguns pontos:

- A *duração*: pensando nas variadas e complexas possibilidades de aspectos relacionados à produção oral e especificamente a produção do debate, é necessário ter o cuidado para que a sequência didática se torne ingerenciável. Assim é preciso limitar os elementos a serem abordados, pensando na possibilidade

de ensino, no nível da progressão das capacidades dos alunos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

- O *projeto de classe* e a *sequência*: o docente deverá verificar o que será pertinente no ensino-aprendizagem do gênero para o grupo de alunos ao qual leciona; além disso, os alunos precisam atribuir sentido às atividades pedagógicas para que as suas aprendizagens sejam relevantes.

- O *material*: o trabalho com o oral necessita de suportes adequados como por exemplo o gravador e o vídeo para se ter a possibilidade de se rever a produção.

- Os *documentos*: a seleção de documentos a serem trabalhados no ensino permite a identificação dos meios de linguagem do debate e os conteúdos a debater, assim documentos escritos e, sobretudo orais são fontes de estudo imprescindíveis para o planejamento e a produção do oral.

- O *lugar do professor*: no trabalho com a oralidade, o docente assume alguns papéis relevantes, tais – o de explicitar as regras e constatações por meio das observações e análises dos documentos, usando a escrita também como instrumento; o de intervir quando necessário para resgatar as normas e para avaliar a produção oral dos alunos; e o de dar sentido às atividades pedagógicas situando-as em relação aos objetivos do projeto global (o ensino do debate regrado público, por exemplo).

Assim, para o trabalho pedagógico com o debate, é necessário que se destaquem aspectos, - pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua oral e adequados ao nível escolar dos alunos -, a serem abordados em sala de aula que digam respeito aos elementos sociais, cognitivos, discursivos e linguísticos do gênero oral em tela. Conforme Cristóvão, Durão e Nascimento (2002, p.131-2), os elementos a serem selecionados para o ensino e aplicados nas aulas devem:

- a) explicitar a situação de comunicação e o contexto de produção do debate – capacidade de ação;
- b) escolher e dispor os itens para organização interna do debate – capacidades discursivas;
- c) apresentar os elementos linguísticos adequados para o desenvolvimento do debate – capacidades linguístico-discursivas.

Diante da diversidade e complexidade de aspectos do debate possíveis de se explorar em sala de aula, pensar os elementos intervenientes no seu processo argumentativo é basilar. Nesse contexto, articulados ao caráter argumentativo da linguagem, destacamos como objetos a serem trabalhados nas aulas de língua

portuguesa no tratamento do gênero oral debate público regrado três dimensões que se inter-relacionam no seu planejamento e produção:

- o contexto de produção do debate: a construção do plano textual frente aos elementos da situação discursiva da oralidade, observando-se regras de condução enunciativa do debate: como os papéis que desempenham os diferentes debatedores, objetivos comunicativos, seleção do tema, elementos composicionais.

- o gerenciamento da palavra no debate: como se distribuem e se organizam os turnos¹², no sentido de contribuir para o desenvolvimento da fala e a escuta compreensivas;

- as articulações fala-escrita, considerando as possibilidades de atividades de retextualização¹³ que os participantes desempenham ao retrabalhar enunciados escritos dos quais se valeram como fontes de pesquisa para sua fundamentação; ou retrabalhar os discursos orais, a fala de algum interlocutor, por exemplo, ao retomá-la para contra argumentar. Para tanto, focamos em fundamentos sobre os aspectos da *intertextualidade* intervenientes nas reformulações de enunciados.

Guiados por essa perspectiva, ancoramos o nosso trabalho fundamentalmente em teorias que se preocupam com a dimensão dialógica e linguística da argumentação¹⁴, junto às quais defendemos que todo discurso produzido verbalmente está permeado pela ideologia, como nos lembra Bakhtin/Volochinov (2002), e assim, mesmo que se queira parecer imparcial em alguns casos, a produção de linguagem nunca é neutra, pois a argumentatividade é

¹² Nesse caso, para se identificar as características organizacionais da conversação como a organização dos turnos e marcadores conversacionais, o estudo de Marcuschi (2003) é colaborativo.

¹³ Quanto à retextualização, reconhecer as operações textuais que interferem no código e no sentido na passagem da escrita para fala, fala para fala ou fala para escrita, como observa Marcuschi 2004.

¹⁴ No paradigma clássico, os estudos da argumentação foram conduzidos, de Aristóteles ao fim do século XIX, numa perspectiva de vínculo à retórica, à lógica e à dialética. Na virada do referido século, o arcabouço da análise do discurso, da comunicação institucional e das interações verbais delineou a observação das práticas discursivas, com uma visão crítica à retórica. Na primeira metade do século XX, novas reflexões sobre a argumentação emergem com a reintrodução e renovação de conceitos, com a corrente da “Nova Retórica”. Citamos a contribuição de Perelman e Olbrecht-Tyteca, com a obra “Tratado da argumentação” de 1958, ao aprofundar a discussão das técnicas argumentativas, com base fortemente ideológica: “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que propomos a seu assentimento” (p.5). Já nos anos 1970, uma tendência lógico-linguística começa a tomar corpo nas ciências da linguagem, com os trabalhos de Ducrot (1973), dentre outros estudiosos, junto ao estruturalismo, à lógica linguística e ao cognitivismo, com a percepção de que a argumentação está na língua e não apenas na ideologia voltada à regulação racional de interesses. A partir dos anos 1980, uma vertente crítico-dialogal da argumentação encontra adesão influenciada pelas pesquisas sobre linguagem em contexto, a conversação e o diálogo natural, a citar os trabalhos de Plantin (1995). (cf. Plantin, 2008).

uma característica intrínseca da interação social. Destacamos, contudo, que no debate, em especial, o processo argumentativo é bastante explícito.

Assim, além do aparato teórico sobre fala-escrita referenciado no item “O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa”, que traz subsídios para o estudo da oralidade (o qual pode ser associadas às interações no debate) (MARCUSCHI, 2003, 2004, 2007, especialmente), para pensar nos aspectos do gênero textual a se apontar para o trabalho pedagógico, destacamos também os estudos da argumentação centrados especialmente na linguística de texto que subsidiam a relação da argumentação com a linguagem (KOCH, 2011a); a descrição da estrutura argumentativa e seus aspectos discursivo-textuais nas línguas naturais (ADAM, 2008; BRONCKART, 1999, VILELA & KOCH, 2001), a identificação de variados tipos de argumentos (PERELMAN & OLBRECHT-TYTECA, 2005), bem como a inter-relação da intertextualidade com a compreensão e produção dos discursos (KRISTEVA, 1974; MARCUSCHI, 2002, 2008; KOCH, 2004, KOCH & ELIAS, 2010; KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2007).

Numa esfera social de uso da língua, as condições da situação sociocomunicativa serão balizadoras da interação pelo gênero textual. Na escola, a construção do plano textual do debate associa-se aos elementos destacados para o trabalho pedagógico, com observância ao objetivo da interação, papel dos debatedores, tema de discussão e elementos composicionais.

Em relação ao objetivo da interação, nas aulas de língua portuguesa, um dos propósitos de uso do debate é o ensino-aprendizagem da própria língua, mais especificamente visa-se a capacitar o aluno a reconhecer e fazer usos da interação oral: se relacionar com o outro; compreender um tema polêmico por diversas óticas; construir e expor oralmente argumentos com intuito de influenciar a opinião dos outros, e também compreender os argumentos alheios com a possibilidade de mudanças dos próprios conceitos; desenvolver habilidades diversas de mobilização dos conhecimentos sobre os recursos expressivos da língua (como construir representações de pontos de vista e defesas e negociação de opiniões, com base em tipos diversos de argumentos, seja por comparações, analogias, autoridade, exemplo, justificativa, refutação, descrições, relatos, etc.) em função das circunstâncias sociais apresentadas pedagogicamente (cf. DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, 2011).

Para tanto, a escolha do tema é fundamental no desenvolvimento do debate. Não basta ser um tema de interesse dos alunos, mas esse precisa permitir o desenvolvimento de argumentações controversas relacionadas à coexistência de opiniões diversas sobre o mesmo. Além disso, há de se observar o nível de complexidade do tema em relação ao nível de amadurecimento dos estudantes. Nesse sentido, a escolha do tema para o trabalho pedagógico com o gênero debate deve pautar-se em dimensões tais:

- dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema ao repertório dos alunos;
- dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagem (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, 2011, p.225).

O tema, abarcando as diversas dimensões, pode promover o aprofundamento do conhecimento e das capacidades discursivas argumentativas dos estudantes. No ensino, a preparação do conteúdo e da forma de dizê-lo torna-se vital para a aprendizagem das práticas interativas do debate.

No debate regrado, o jogo da argumentação e contra argumentação é regulado: o gerenciamento da palavra contribui para o desenvolvimento da fala e a escuta compreensivas e ativas. Sobre esse aspecto, uma figura de destaque é a do *moderador*. Essa pode ser assumida pelo professor ou por alunos previamente indicados para tal. O papel do moderador é substancial para a condução da discussão temática do debate, em geral, é a aquele que assegura a função de sintetizar, repropor e reenfocar o conteúdo. Além disso, o moderador garante a regulação das normas de comportamento, como por exemplo, a organização dos turnos, a distribuição da palavra.

Os estudos da análise da conversação oferecem pistas sobre como as pessoas se entende ao conversar, como sabem que estão se entendendo, e como sabem que estão agindo coordenada e corporativamente, e ainda como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua, como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais no âmbito da oralidade (cf. MARCUSCHI, 2003; GALEMBECK, 2010). Nesse sentido, resgatamos

essa teoria para fundamentar algumas questões relativas à interação no debate que se aproximam da conversação.

Sobre a *simetria de papeis*, nas interações face a face, é possível observar, segundo Marcuschi (2003): diálogos assimétricos (em que um dos participantes exerce liderança entre os outros, dirigindo a interação) e diálogos simétricos (os vários participantes têm supostamente os mesmos direitos à autoescolha da palavra, do tema e da decisão do tempo de fala). O debate aproxima-se da primeira modalidade de diálogo, contudo em alguns momentos da produção a assimetria de papeis se manifesta, especialmente quando o moderador não desempenha seu papel de regulação, seja por inexperiência, seja até mesmo mobilizado por objetivos concretos (caso do professor, quando deseja verificar a capacidade de negociação dos alunos).

“Fala um por vez” é uma regra básica da conversação, e quiçá para a maioria das línguas, culturas e situações: Marcuschi (2003) observa que a distribuição dos turnos entre os falantes é um fator disciplinador da atividade de fala importante para intercompreensão. No debate, essa característica é similar, e a organização dos turnos, o sistema de trocas e distribuição, configura-se numa operação básica para interação. As trocas de turno obedecem a mecanismos associados a técnicas e regras típicas das interações orais, podemos citar: o falante corrente escolhe o próximo falante e esse inicia o próximo turno; o falante corrente para e o próximo falante obtém o turno pela autoescolha; o falante que desempenha o papel de moderador/mediador das discussões escolhe o próximo falante, seja após a sua fala, seja após a conclusão da fala de outro.

Na produção empírica do debate, esses recursos serão alvo de negociação entre os participantes a fim de que se evitem falas simultâneas e as sobreposições de vozes que comprometam a comunicação. No caso, a percepção dos marcadores conversacionais¹⁵, metalinguísticos e paralinguísticos, servirá de apoio tanto para a distribuição dos turnos quanto para a reparação de problemas nas trocas de turno quando necessária. Assim, no estudo do debate na escola, é basilar o entendimento

¹⁵ Conforme Urbano (2010), os marcadores conversacionais são elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado conversacional, funcionando como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e também de seus interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto no que concerne ao seu caráter pragmático e interacional.

das formas de gerenciamento da palavra no interior da produção, posto que, como observa Galembeck (2010, p.65),

uma das formas de se compreender a organização do texto conversacional é verificar os processos pelos quais ocorrem a alternância nos referidos papéis e a maneira pela qual os participantes atuam conjuntamente na construção do diálogo.

Considerando demais aspectos do plano composicional do debate, apontamos para o processo argumentativo. Do ponto de vista da relação da argumentação com a linguagem, entendemos, junto a Koch (2011b) nos seus estudos no âmbito da semântica argumentativa de Ducrot, que a argumentatividade permeia de maneira fundamental a interação social pela língua. Dotada de ideologia, a ação de linguagem verbal é entremeada pela intencionalidade: ao usarmos a língua não apenas realizamos juízos de valor sobre nós mesmos, os outros e o que nos cerca, como também, em grau maior ou menor, visamos a modificar o comportamento de outrem, buscando a sua adesão às nossas opiniões. Nesse sentido, o gênero debate é uma das ações sociais de linguagem em que a argumentatividade apresenta-se demasiadamente explícita, como apontamos, posto que o ato de argumentar revela-se em alto nível como enunciativo e linguístico fundamental.

Sendo a argumentatividade estruturante do discurso, a língua, afirma Koch (2011a), baseada nos estudos de Ducrot (1977), é um jogo de argumentação enredado em si mesmo: a argumentação, nesse caminho, está inserida no funcionamento linguístico. O movimento argumentativo não ocorre independentemente da língua, por vias meramente lógica, sociológica ou psicológica, pois o valor dos elementos linguísticos, situados semântico-pragmaticamente, é fundamental para o encaminhamento argumentativo do discurso. É nesse sentido que num debate, a seleção e organização lexical trazem em si significações que subjazem instruções que orientam a intenção argumentativa em jogo, revelando as possibilidades de argumentação, o conjunto das conclusões às quais se pode chegar a partir delas.

Para nós, entender o ato argumentativo como basilar da língua significa percebê-lo como intrínseco aos diversos gêneros textuais, os quais, no âmbito da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin, são constituídos e constituintes das interações humanas. Aproximando postulados epistemológicos das correntes

teóricas da Argumentação e da Interação Social, reconhecemos que incide no ato interativo a mobilização de conteúdos, composições e estilos por sujeitos dialógicos e, ainda, argumentativos, que visam à adesão dos seus pares as suas conclusões: “debater não é desdobrar habilidades de linguagem a respeito de qualquer temática; é construir uma questão controversa no interior dessa problemática; é construir, por meio da linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumento”, observam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011, p. 227).

Assim, especificamente quanto ao debate na escola, as condições das situações sociointerativas, as posições sócio-ideológicas que os participantes ocupam, a ação de negociação de pontos de vista associada ao gênero são consoantes à seleção dos recursos linguístico-textuais, - tais quais a tipologia textual de base, os tipos de argumentos presentes e os aspectos de intertextualidade frequentes, marcadamente tracejados pela argumentatividade.

Como expressam Cristóvão, Durão e Nascimento (2002, p.129), debater implica defender pontos de vista com o objetivo de fazer o interlocutor aderir ao que se propõe. Nesse caso, se mobilizam procedimentos a fim de se levar o interlocutor a crer no que se diz ou a fazer o que se propõe, em geral, os recursos argumentativos utilizados são:

- a) manter a unidade textual, já que um texto dispersivo e confuso faz com que o interlocutor tenha dificuldade para identificar sua(s) ideia(s) central(is);
- b) comprovar a(s) ideia(s) defendida(s) mediante a citação de trabalho(s) de autor de referência, conferindo confiabilidade ao exposto;
- c) estabelecer a relação causa-efeito entre as partes do texto mediante mecanismos de coesão textual;
- d) confirmar o que se diz mediante exemplos;
- e) refutar ideias.

Nesse caminhar, do ponto de vista da sua tipologia, os textos socialmente reconhecidos como debate são, em geral, organizados estruturalmente com a predominância da sequência textual argumentativa. Reforçamos que os textos não são homogêneos quanto a sua constituição tipológica, as sequências podem se articular, se encaixar, mas, em geral, mantêm a estrutura hierárquica de uma dada sequência, como é o caso da argumentação no debate. Adam (2008) e Bronckart (1999) destacam como fases típicas de estruturação argumentativa, com ordem de posicionamento e complexidade de articulações variáveis: a fase de premissas (apresentação de constatação de partida), a de apresentação de argumentos, a de

apresentação de contra-argumentos, e finalmente a de conclusão ou nova tese, integrando os efeitos da argumentação.

No que tange aos aspectos linguísticos, conforme Vilela & Koch (2001), Koch, (2004), a sequência argumentativa tem por traços marcantes a presença do verbo “ser”, ou similar, na construção das assertivas; também é recorrente o uso de verbos que incidem nas relações causa e efeito (causar, originar, ocasionar, suscitar, motivar, etc.), bem como de verbos discendi (afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar) cuja finalidade diz respeito à introdução de argumentos pautados no discurso citado; além disso, o presente como o tempo com o valor universal é bastante evidenciado. Os articuladores discursivo-argumentativos, responsáveis em muito pela coesão e coerência textual, fundamentalmente explorados são os de ordenação dos argumentos (em primeiro lugar, em segundo lugar, por último, finalmente, a seguir) ou os operadores argumentativos (conjunção, contra junção, justificativa, explicação, conclusão, generalização, especificação, comprovação e outros). Os operadores são responsáveis pelo norteamento argumentativo dos enunciados, visto que atuam articulando conteúdos textuais em que temas são introduzidos e a estes são adicionados argumentos que visam a comprovar a veracidade, justificá-los, melhor explicá-los, etc.

A tipologia argumentativa citada favorece a planificação do texto do gênero debate obedecendo, acentuamos, ao princípio da plasticidade. É importante ressaltar que a argumentação está inscrita em operações de natureza dialógica em que as escolhas formais associam-se às ações de linguagem pretendidas como criar tensão, persuadir, convencer, regular, resolver problemas, fazer agir.

Ainda no campo da argumentação, dos estudos de Perelman & Olbrecht-Tyteca (2005), destacamos como singular a construção de uma tipologia de argumentos, pois compreender e usar a diversidade de forma de apresentação de um argumento ou contra-argumento para defesa de premissa num debate é um relevante recurso de persuasão de auditório a ser explorado pedagogicamente em sala de aula. Os referidos autores, alicerçando os fundamentos da Nova Retórica¹⁶, realizam um exame exaustivo dos recursos discursivos relativos ao uso da linguagem com fins a persuasão e convencimento, caracterizando diversas estruturas argumentativas, as quais circundam desde argumentos quase lógicos

¹⁶ A Nova Retórica traduz uma concepção filosófica da argumentação centrada na discussão do *conhecimento*, em contraponto ao racionalismo cartesiano.

(comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, caracteristicamente demonstrativos têm a pretensão a certa validade em virtude do seu aspecto racional) até argumentos baseados na estrutura do real (baseados em princípios universais, que se supõem constituir a realidade e as conclusões provem destes princípios, aparentando-se como imprescindíveis)¹⁷.

No campo argumentativo, nesse sentido, com base na produção do debate em sala de aula, o docente poderá eleger diversos aspectos a serem trabalhados em consonância com as expectativas de aprendizagem do grupo classe, a citar:

(...) a distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que “fala” em certas passagens); a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a coesão verbal e nominal nas sequências narrativas e argumentativas; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito etc. (CRISTÓVÃO, DURÃO E NASCIMENTO, 2003, p.1440),

Assim, a variedade de aspectos ensináveis do debate permite a elaboração de diferentes sequências didáticas, com módulos diversos, pelos quais diferentes objetos de ensino-aprendizagem relativos à produção oral, à escuta, às relações

¹⁷ Dentre a diversidade tipológica discutida por Perelman & Olbrecht-Tyteca (2005), destacamos aqueles tipos de argumentos que melhor coadunam-se com o foco da nossa pesquisa – a produção do debate – voltando-nos para os que fogem do escopo das lógicas racionais matemáticas, e fundamentam-se, sobretudo na estrutura do real, dentre os quais destacamos:

- Argumento de Autoridade - Configura-se como uma citação de fonte confiável, ou depoimento de especialista, ou dados de instituição de credibilidade no assunto abordado, usados para confirmar uma tese, extraindo parte do seu poder de persuasão em virtude da presunção da imparcialidade e do conhecimento.
- O Argumento Pragmático – Caracteriza-se por anteceder as consequências de um ato ou acontecimento antes da sua execução. Bastante contundente em seu poder de convencimento, acaba por vezes ofuscando outras argumentações.
- Argumentação pelo Exemplo- é o tipo que se vale de dados da realidade que vão servir de base para as conclusões que virão posteriormente e que estará a disposição para quem quiser conferir.
- Argumento por Analogia – Nesse, defende-se que, se coisas são iguais em determinados aspectos, é provável que sejam semelhantes em outros. Neste caso, as questões afetivas mais prevalecem em detrimento da racionalidade.
- Argumentos Extraídos dos Lugares da Quantidade – É validado quando vem como justificativa para argumentar que algo é melhor que outra pela quantidade apresentada. Constitui-se um argumento de peso, pois apresenta dados em números para se efetivar.
- Argumentos Extraídos dos Lugares da Qualidade – Em detrimento da virtude dos números, esse tipo ressalta a importância da qualidade, se sobrepondo conseqüentemente à quantidade.
- Argumento da Misericórdia – Argumenta-se com base no apelo à compaixão das pessoas a fim de que se aceite uma afirmação.

fala-escrita e às análises linguísticas a essas capacidades associadas poderão entrar em evidência.

Em se tratando da variação linguística e do nível de registro a serem esperados na produção do debate, pontuamos que, nessa prática da oralidade, a fala formal é requerida frente à situação de uso público da língua em instância social acadêmica. Nesse caso, a língua culta, de maior prestígio social, é um item a ser trabalhado pedagogicamente, respeitando o fato dos alunos estarem em processo de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos sobre a variedade padrão. Como bem observa Preti (2003a), além da escolaridade, para se identificar a seleção da variedade a ser usar, os grupos sociais e as condições históricas em que se situam, além do gênero textual e da situação comunicativa em que atuam servem de parâmetros.

A organização da fala pública requer um planejamento prévio, posto isso, que para a produção do debate, os alunos têm a possibilidade de estudar sobre o tema e idealizar com mais profundidade o seu discurso argumentativo, diferente de uma fala mais espontânea, sem preparação anterior. Isso refletirá não apenas na seleção dos vocábulos a serem usados, mas também na organização sintática das frases, no nível de hesitação, dentre outros.

Salientamos que a linguagem oral representa uma das mais imediatas marcas de identidade social (PRETI, 2003), assim, no debate entre adolescentes, mesmo diante das exigências do gênero, as tensões entre a seleção lexical do campo formal de maior prestígio acadêmico, e a do campo da informalidade (relativa à coloquialidade com a qual os sujeitos desse grupo interagem) de menor prestígio acadêmico se manifestam. Cabe ao professor, refletir sobre essas tensões a fim de promover a capacitação dos alunos para a organização adequada da fala pública.

Finalmente, no que tange mais especificamente à articulação **fala-escrita**, na produção do debate, destacamos dois aspectos relativos a atividades de intertextualidade que os participantes desempenham no domínio da fala pública e formal: primeiro, retrabalhar enunciados escritos dos quais se valeram como fontes de pesquisa para sua fundamentação argumentativa; e segundo, retrabalhar discursos orais no próprio ato de produção do debate, - por exemplo, a fala do seu interlocutor, ao retomá-la para (contra)argumentar. Para subsidiar teoricamente essas atividades constitutivas do debate, buscamos referências dos estudos da

Linguística que tratam da compreensão e análise dos aspectos da intertextualidade nas produções discursivas.

Partindo da ideia de que aprender a debater consiste também em saber se documentar e a compreender esses documentos numa perspectiva de divergência ou da convergência opinativa, de buscar argumentos, defendemos que, na organização do processo argumentativo do debate, a mobilização consciente dos enunciados prévios é uma estratégia para consecução dos propósitos interativos que permeiam o uso do gênero. Essa suposição está consoante com a ideia da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2003), de que todo e qualquer gênero responde a enunciados anteriores, assim como se projeta em razão de uma resposta a enunciados a ele posteriores - reside nesse fato a noção de *dialogismo* da teoria:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra me defino em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade [...]. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 113)

Nesse sentido, a constituição dos gêneros ancora-se, dentre outros elementos, nas relações que mantêm com demais gêneros já produzidos socialmente. Com esse entendimento, Bakhtin (2003) reflete sobre a constituição do discurso, atestando que os enunciados, leiam-se os gêneros textuais, são plenos das palavras dos outros. Nesses termos, todo gênero tem em sua formação marcas dos demais e essas relações possuem graus distintos de assimilabilidade e de relevância.

Quando retomamos historicamente as palavras de outrem, de forma mais ou menos consciente, resgatamos para a nossa produção de linguagem não apenas seus aspectos formais, mas, sobretudo sociodiscursivos, pois “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. (BAKHTIN, 2003, p. 295).

É nesse contexto epistemológico que nasce o termo “intertextualidade”, de muito interesse para Linguística Textual, para tratar do traço específico da natureza dialógica da linguagem verbal que diz respeito aos processos de reelaboração e recontextualização de textos em novos contextos de produção textual.

Kristeva (1974), no cenário da teoria literária, baseia-se na filosofia dos autores Volochínov e Bakhtin para tratar do que chamou primeiro de “intertextualidade”: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (p.64). O fenômeno indica que ao longo da história os textos reacentuam os textos do passado, evidenciando “a inserção da história em um texto e deste texto na história” (p.39). As relações de intertextualidade, na perspectiva da autora, abarcam desde as formas de um texto responder a outros direta e especificamente, até responder de maneira mais complexa e menos evidente e imediata.

Ressaltamos, contudo, que o conceito de *intertextualidade* é polissêmico, observamos que com as releituras da obra de Kristeva, os estudiosos vêm ampliando sua semiose, tomando-o tanto num sentido mais restrito, a presença notavelmente perceptível de um texto em outro, ou num sentido mais amplo, a marca constitutiva de todo e qualquer texto, e, nesse último caso, há inclusive uma aproximação, quase que equivalente, da noção de *dialogismo*.

Autores como Marcuschi (2002; 2008), Koch (2004), Koch & Elias (2010), Koch, Bentes & Cavalcante (2007) apresentam reflexões e análises relevantes sobre os processos de transformação dos textos anteriores na composição dos novos textos, apontando possibilidades distintas de critérios para seu entendimento e investigação, dentre as quais se destacam noções:

- Intertextualidade *stricto sensu* – indica a presença de um texto anterior num dado texto produzido a qual é percebida pelo fato desse intertexto está presente na memória social de uma coletividade. Essa categoria de intertextualidade se estabelece pela referência efetiva, na produção de um “novo” texto, a textos(s) já produzidos. Nesse caso se enquadram subcategorias como: a) Intertextualidade temática: é encontrada em textos normalmente pertencentes às mesmas áreas, que compartilham conteúdos temáticos associados. b) Intertextualidade estilística: abarca a retomada de estilos feita pelo produtor do texto, com caráter de repetição, imitação ou paródia estilística. c) Intertextualidade explícita e Intertextualidade implícita: considerando o grau de explicitude da fonte retomada num dado texto, a explícita diz respeito ao processo de relações textuais em que se faz a mostra do intertexto de maneira clara e expressa, a referência ao texto fonte

retomado é evidente; por outro lado, a implícita acontece quando se introduz um texto em outro e não se faz menção direta da fonte.

- Intertextualidade *lato sensu* – num sentido amplo aponta para a noção da heterogeneidade como princípio constitutivo dos textos, ou seja, a ideia que assume que o fenômeno intertextual extrapola a relação que ocorre entre enunciados isolados, mas recobre também relações sócio-históricas mais profundas que atravessam os enunciados produzidos, abarcando os modelos gerais e abstratos de produção e recepção de textos: casos das relações existentes de textos do mesmo gênero, bem como entre gêneros distintos.

Observamos como bastante produtivo para o ensino-aprendizagem do debate o entendimento das relações entre textos, (e conseqüentemente entre gêneros, orais e escritos, a esses relacionados), como estruturante do seu processo argumentativo. O fenômeno da intertextualidade na sua visão estrita (*intertextualidade stricto sensu*) se manifesta de forma explícita, ou implícita, podendo o produtor do debate ter mais, ou menos, consciência do fato.

A mobilização dos enunciados prévios é uma estratégia para consecução dos propósitos interativos que permeiam o uso do gênero: a discussão de um tema polêmico a fim de que se (re)construam pontos de vistas sociais. A produção do debate é banhada pelo recurso intertextual, pelo qual o resgate de outros textos, em gêneros diversos, orais e escritos, com base em várias estratégias textuais (discurso citado, paráfrase, menção, alusão) que permitem a construção dos argumentos para a defesa dos pontos de vista. No mesmo caminhar, os debatedores se escutam, discutem as tomadas de posições, retomando por vezes os discursos dos seus interlocutores imediatos na interação face a face: as reformulações permitem assegurar a compreensão (sintetizar, precisar); bem como marcar a orientação argumentativa do falante (aderindo ou não às posições dos seus parceiros).

Na perspectiva argumentativa da linguagem, fomentar o debate entre os alunos permite encontrar soluções para problemas colocados em discussão na coletividade. Nesse diálogo coletivo, face a face, busca-se alcançar esclarecimentos sobre as controvérsias, exigindo-se dos participantes escuta e fala compreensivas e ativas, para a reflexão e para a assimilação dos discursos anteriores, “recuperando e reformulando o já-dito por si próprios ou pelos demais, recorrendo a modalizações

para dar novos ares às variadas tomadas de posição” (CRISTÓVÃO, DURÃO e NASCIMENTO, 2002, p. 130).

Por fim, o trabalho com a oralidade, nas aulas de língua portuguesa, dada a produção do debate, associasse a um planeamento pedagógico, cujos procedimentos para a sua concepção abrangem uma inter-relação entre a literatura existente, as hipóteses pedagógicas e o trabalho de campo do docente: elementos que tomaremos por base na composição da nossa metodologia e na análise e discussão de dados evidenciados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

A pesquisa em tela, desenvolvida no programa do Mestrado em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa *Linguagem, Processos de Organização Linguística e identidade social* é de base predominantemente qualitativa, contudo complementamos a análise com técnicas de investigação quantitativa a fim de melhor ilustrarmos os dados com o uso de instrumentos de coleta mais padronizados (questionários), adequados a apurar concepções explícitas e conscientes dos entrevistados.

Optamos por tal procedimento de análise seguindo o pensar de Oliveira (2008) quando nos traz: “Fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica” (p.172) o que sugere um maior envolvimento dos participantes que podem direcionar o seu rumo com suas interações. O processo e seu significado são os focos principais nessa abordagem, não importando a quantidade de dados obtidos, mas a sua relevância para o problema investigado.

O *universo* da pesquisa trata de aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental realizadas em escola pública federal brasileira. Dentro desse universo, selecionamos como *amostra* principal quatro debates produzidos em sala de aula no Colégio de Aplicação da UFPE, em Recife - PE.

A escolha do 8º ano do Ensino Fundamental deve-se por entendermos ser uma fase acadêmica importante, momento prévio de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Tal etapa é vital para formação do aluno, quando se exige dos estudantes maior amadurecimento quanto à participação em práticas de linguagem, especialmente, no que tange aos usos dos gêneros textuais, orais ou escritos, e suas articulações.

Por seu turno, a seleção do Colégio de Aplicação como campo de investigação, não por acaso, revela-se por ser uma instituição de referência nacional no que tange à qualidade de ensino, referendada por exames avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil na qual obteve, nessa última categoria, em todas as suas edições, o 1º lugar nacional. Somando-se a isso, a

escola é um campo de inovação e experimentação pedagógica, cuja linha epistemológica quanto ao ensino de língua efetiva-se segundo seu Programa de Ensino numa perspectiva sociointeracionista.

No que tange ao perfil dos informantes desta pesquisa, observamos que a professora possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1984), especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Pernambuco (1992) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), com ênfase em Teoria da Literatura. É docente com larga experiência na Educação Básica, atuando há mais de 20 anos na própria escola em regime de dedicação exclusiva. Além do ensino, participa de pesquisas e projetos de extensão relativos às práticas escolares de língua portuguesa e literatura brasileira no ensino fundamental e médio. Orienta monografias de especialização e atua como assessora / capacitadora, junto aos professores das redes municipais e estaduais.

Quanto ao perfil dos estudantes, verificamos que a turma é relativamente homogênea do ponto de vista da situação socioeconômica (classe média), bem como do ponto de vista acadêmico (destaque intelectual), jovens em sua maioria oriundos de escolas particulares que se submeteram ao processo seletivo público, com provas de Português e Matemática, para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio. Residentes em distintos bairros da cidade do Recife e região metropolitana, o grupo é composto de forma equilibrada quanto aos gêneros feminino e masculino. No que tange aos seus aspectos atitudinais, a turma demonstra ser bastante envolvida com os trabalhos escolares e práticas de leitura, questionadora, criativa, participativa, contudo demonstra também ser inquieta, ansiosa e irreverente nas intervenções, e ainda carente de saber ouvir, respeitando a fala alheia.

A fim de proporcionar uma interação efetiva com os objetivos e informantes da pesquisa, selecionamos como *corpus* e instrumentos de coleta de dados da investigação:

- Questionários aplicados a alunos e professor (Apêndices A e B) a fim de conhecer elementos como: conceito do debate; frequência e objetivo de uso na disciplina; bem como a percepção dos envolvidos sobre as repercussões dessa prática para a vida social, sobretudo, acadêmica, dos alunos.

- Registros de observações das aulas que antecedem a realização do debate, bem como das aulas em que o debate se procedeu, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2013, perfazendo um total de 12 horas-aula.
- Registros fotográficos e captação de áudio referente ao debate.
- Recursos materiais (livros, textos impressos ou em arquivo digital, slides apresentados em *datashow*) usados pelos participantes no debate, com o propósito de entender os processos de planejamento e realização do gênero. Dentre esses, está o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

Como procedimento, contatamos o Serviço de Orientação e Experimentação pedagógica (SOEP) da instituição, submetemos o projeto de pesquisa para apreciação e parecer do serviço (ANEXO A). Esse parecer foi aprovado em reunião do Conselho Técnico Administrativo (CTA) da escola, havendo assim a liberação para o trabalho de investigação (anexos B e C).

Mediado pelo SOEP, realizamos um encontro com o professor da disciplina de Língua Portuguesa, com vistas à apropriação da dinâmica escolar no sentido de agendar uma rotina de observação das aulas do professor citado. No ensejo, entregamos ao docente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D) para assinatura. Também encaminhamos os TCLE para assinaturas dos alunos e seus responsáveis legais (ANEXO E). Os termos foram recolhidos na semana posterior ao primeiro contato com o docente quando iniciamos as observações de aulas.

Ao iniciar as observações, quatro horas-aula, registramos a estratégia de preparação pedagógica antecedente à atividade de produção do debate. Também aplicamos ao docente um questionário (APÊNDICE A) com perguntas a respeito da sua prática com o gênero oral debate em sala de aula. Aos discentes, aplicamos também um questionário de sondagem dos seus conhecimentos prévios sobre o gênero debate (APÊNDICE B), nos primeiros trinta minutos da nossa observação.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, adotamos o título de “Professor” para as referências ao seu discurso, visto que se trata apenas de um sujeito nesta categoria. No que tange aos discentes, nos foi preciso numerar os alunos do ensino fundamental ao traçarmos a análise e discussão dos dados: optamos por classificá-los aleatoriamente com a numeração entre 01 e 30 – Aluno 01, Aluno 02,..., Aluno n quando da referência às suas respostas aos questionários de pesquisa. Já quanto aos recortes de suas falas durante a produção do debate, elaboramos as referências: para o professor, P; para os alunos, com base no papel que desempenham em cada produção específica, moderador, M1 (2, 3) e debatedor, D1 (2, 3,..., n).

No tocante às aulas em que os debates foram produzidos em cena, o docente propôs a produção de um ciclo de debates sobre o tema central da unidade letiva “Adolescer”. Em cada duas aulas geminadas, que somaram 100 minutos, foi realizado um debate, mediado por um grupo de alunos diferente, sobre um subtema derivado do principal, a saber: Debate 1: Adolescência e os distúrbios psicológicos; Debate 2: A formação do caráter na adolescência; Debate 3: A importância da amizade; e Debate 4: Adolescência e música. Quatro debates foram analisados nesta pesquisa, perfazendo uma carga horária total de 08 horas-aula debate.

Neste contexto particular de produção, o debate é produzido por 30 estudantes com idades entre 13 e 14 anos, com a participação do professor como mediador da aprendizagem. Tem como *circulação* uma sala de aula do ensino fundamental de uma escola pública federal, o Colégio de Aplicação da UFPE. Essa sala de aula é o espaço privilegiado das discussões que se dão em torno da temática “adolescer”, instigadoras para jovens na faixa etária apontada que têm a oportunidade de debater e apropriar-se de conhecimentos significativos, reais e pertinentes para a sua formação pessoal, acadêmica e social.

Podendo se dar em diversas outras situações de comunicação como em tribunais, corporações, congressos, o debate se moldará aos propósitos diversos de cada situação particular de produção, apresentando variações entre si, resiliente. O debate, na escola, constitui parte do conteúdo ou metodologia de diversas disciplinas do currículo, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, como objeto de estudo ou estratégia de ensino e permite desenvolver capacidades de fala e escrita, na discussão de temas de interesse. Nessa esfera social, como conteúdo

escolar, o gênero é didatizado, sendo assim um exemplar de texto que, embora seja pautado em práticas sociais de uso da língua, no contexto da sala de aula, cumpre uma função pedagógica.

Dentre os vários modelos de debates que circulam na sociedade, o professor optou, como objeto de ensino, pelo *debate público regrado (ou debate de opinião de fundo controverso)*, gênero relativamente bem definido, o qual visa à compreensão de um tema polêmico por diversas óticas, mobilizando-se um conjunto de capacidades argumentativas privilegiadas com vistas à influência da opinião dos outros.

Os debates se desenvolveram na sala de aula de Língua Portuguesa com as carteiras em formato de semicírculo. A arrumação do mobiliário nesse modo contribuiu para ampla visualização dos participantes, além de evidenciar os moderadores que, por sua vez, contemplavam a todos com sua visão periférica.

A dinâmica de apresentação se deu seguindo uma ordem, à medida que os grupos definiam seus temas, o professor montava a lista dos responsáveis (moderadores) por cada debate. O formato de apresentação dos debates ficou a critério dos moderadores, que além de terem estipulado a temática a pautar, optaram pelo uso, ou não, de aparato tecnológico, como a apresentação de slides, vídeo, áudio etc.

Por ser um gênero frequentemente trabalhado em sala de aula no Colégio de Aplicação, nas diversas disciplinas e em anos distintos, verificou-se certa tranquilidade por parte dos alunos na participação no evento no momento das exposições.

Conforme o exposto, os debates analisados nessa pesquisa se deram, com frequência semanal, na disciplina de Língua Portuguesa, em dias e horários acordados entre professor e alunos. Ao final da coleta dos dados, 04 debates foram monitorados, e registrados em áudio e imagens, além de registros escritos oriundo de observações.

Na sequência, depois de observado o debate *in lócus*, procedemos com a análise do *corpus*. Para tanto, definimos as seguintes categorias:

- Concepções do docente e dos discentes sobre o debate: definição; finalidades de usos; contribuições para formação acadêmica e cidadã.

- Orientação para produção do gênero debate, considerando o contexto de produção: a construção do seu plano textual frente aos elementos da situação discursiva da oralidade (objetivo comunicativo, interlocutores, tema, composição, variedade linguística, registro de linguagem).

- Organização interna do debate - Gerenciamento da palavra: a fala e a escuta atentas e compreensivas articuladas aos procedimentos de trocas de turnos (orientação com base em comandos e instruções orais; observação das normas de funcionamento de participação interativa).

- Exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua no debate, observando estratégias de retextualização, destacando-se as marcas específicas da oralidade próprias das situações formais públicas (a relação entre gêneros e o discurso citado).

Finalmente, para transcrição das falas, baseamo-nos no trabalho de Marcuschi (2003), adotando as referências:

Ocorrência	Sinal
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[]
Pausas	(+)
Pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção	reprodução do som como entendido pelo analista
Dúvidas e suposições	()
Truncamentos	/
Ênfase ou acento forte	Uso de MAIÚSCULAS
Comentários do analista	(())
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	uso de reticências; reticências entre duas barras /.../ indicam um corte na produção de alguém.
Perguntas	”

Com as orientações metodológicas descritas, partimos para análise e discussão dos dados, evidenciando os achados de pesquisa relativos à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa com base na produção do debate.

Capítulo 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1 A oralidade no contexto da aula de língua portuguesa: aspectos da dinâmica de produção do gênero debate

A análise e discussão de dados desta pesquisa tem por base a investigação do tratamento dado à oralidade, na disciplina de língua portuguesa, a partir da produção do gênero debate como conteúdo de ensino-aprendizagem. Centrados na perspectiva interacionista de uso da língua, observamos mais particularmente os aspectos relativos às concepções do docente e dos discentes sobre o debate; bem como a orientação pedagógica para produção do gênero debate, considerando o contexto de produção, a sua organização interna relativa ao processo de gerenciamento da palavra com vistas ao desenvolvimento da capacidade de fala e escuta compreensivas e, finalmente, as relações entre as modalidades escrita e oral da língua presentes na constituição do gênero, com ênfase nas marcas específicas da oralidade próprias das situações formais públicas de caráter fortemente argumentativo - a relação entre gêneros e o discurso citado.

3.1.1 Concepções dos participantes sobre o debate

A análise de dados a seguir tem o propósito de evidenciar as concepções do gênero debate entendidas pelos sujeitos desta pesquisa; a finalidade do seu uso no dia a dia; a contribuição do uso desse para a formação acadêmica e cidadã dos interlocutores. Com base nas respostas dadas aos questionários de pesquisa aplicados a professor e estudantes, visamos a identificar o conhecimento desses sobre o referido gênero, tendo como norteador da discussão o enfoque dialógico do uso da língua, premissa em que o presente trabalho de pesquisa se ancora.

Analizamos, inicialmente, as concepções do professor, por entendermos que, sendo esse o profissional orientador do estudo das situações de comunicações evidenciadas na sala de aula, os demais envolvidos serão influenciados por suas

concepções por mais que demonstrem habilidades interativas, visto que lhes faltam a experiência e o conhecimento aprofundado dos conteúdos curriculares. Contudo, destacamos que essa ordem estabelecida não pressupõe entendermos que deva existir uma relação de poder verticalizada entre os mesmos, apenas contribui para organizar melhor nosso trabalho, primeiramente analisando as concepções do docente, para, na sequência, analisar as dos aprendizes.

As respostas do docente ao questionário de pesquisa (ANEXO F) nos dão uma pista importante do seu perfil enquanto educador comprometido com uma prática efetivamente de qualidade. As questões foram elaboradas de forma que inicialmente visassem a retratar a concepção de língua do professor, uma vez que a resposta a essa pergunta seria decisiva para investigação da sua coerência com a abordagem teórica e a metodológica por ele adotada.

Suas respostas ao questionário indicam que possui a consciência da concepção sociointeracionista de linguagem verbal, visto que demonstra se preocupar com um ensino da língua em seus usos, elegendo como objeto de ensino textos contextualizados e atualizados em diferentes gêneros textuais orais e escritos, também considera que o trabalho pedagógico com o gênero debate é relevante para capacitar o aluno para o aprimoramento da oralidade:

Qual a sua concepção de língua?

Quando questionado sobre qual a sua concepção de língua, o professor foi categórico em afirmar: *“Adotamos a concepção de língua como forma de interação. Essa concepção situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1985). Portanto, no processo de interlocução, não há apenas uma transmissão de informações, existem vínculos, compromissos, relações que precisam ser detectados, compreendidos e analisados”*. Observamos que a concepção adotada está ancorada na linha epistemológica do interacionismo social, mantendo consonância com as proposições dos PCN.

Que referências teóricas apoiam o seu trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?

No que tange ao aporte teórico no qual ancora o seu trabalho pedagógico com os gêneros textuais em sala de aula, o professor cita estudiosos que tratam do tema, caminhando desde Bakhtin aos principais representantes na contemporaneidade do interacionismo sociodiscursivo de caráter psicolinguístico, Schneuwly e Dolz - sem perder de vista os documentos oficiais como os PCN: *“Existem várias correntes teóricas que discutem os gêneros textuais. As que mais apoiam o meu trabalho são as de abordagens sociodiscursivas como Schneuwly e Dolz, pesquisadores da Universidade de Genebra que trabalham, entre outros aspectos, os gêneros orais e escritos na escola; e, a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, teórico russo. Documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais também são referências de leitura para o trabalho com gêneros textuais”*.

O que envolve o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa? Quais as expectativas de aprendizagem para os alunos?

No que concerne ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, o professor aponta a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais orais considerando seus usos, função social e formas na adequação à situação comunicativa: *“o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa envolve tanto atividades de uso da modalidade oral da língua em oportunidades mais espontâneas de interação oral, como também atividades planejadas e orientadas para o desenvolvimento das habilidades de produzir textos orais de diferentes gêneros, característicos de situações orais mais estruturadas e formais, próprias de instâncias públicas como debate, seminário, exposição, relato de experiência, relato de pesquisa, entrevista, depoimento, etc.”*, aponta o docente.

Para o professor, o ensino da oralidade objetiva capacitar os alunos para *“produzir textos orais de acordo com as condições de produção: função da fala, gênero do texto, objetivos da produção do texto, interlocutores visados; ouvir textos orais de diferentes gêneros com compreensão e avaliação da adequação da fala aos objetivos e à situação discursiva; discutir ideias em grande grupo, apresentando opiniões ou argumentos; ouvir reflexivamente, com atenção e interesse, leitura ou ideias apresentadas por outros; expor ideias com fluência, clareza, fidelidade às*

fontes de informação e adequada seleção e organização dos pensamentos; discutir ideias em pequenos grupos, apresentando opiniões ou argumentos; planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; aprimorar a linguagem oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase; expor oralmente, em situação formal, orientando-se por roteiro escrito". O planejamento da fala pública frente ao contexto de interação, a adequação da variedade linguística e do registro, a capacidade de escuta e fala compreensivas e ativas, a relação fala-escrita permeiam as expectativas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, observamos uma coerência entre a concepção de língua apontada pelo docente e a sua reflexão sobre o ensino da oralidade como prática social de uso dessa língua.

Defina o gênero oral DEBATE.

Direcionando para o gênero debate, o docente o define de forma sucinta, porém contempladora, demonstrando conhecer o gênero e suas particularidades conforme o relato a seguir: *"Debate é um gênero textual oral da ordem do argumentar, próprio de situações de interação oral, mais formais e estruturadas, vivenciadas em instâncias públicas"*.

Com que frequência você usa o gênero textual oral debate no seu planejamento?
Com que finalidade o debate é usado no contexto escolar?

Quanto à frequência de uso do gênero textual oral debate dentro do seu planejamento, o professor demonstra ser um assíduo usuário do gênero, articulando esse conteúdo com o uso do LDP. Para o docente, o debate é um instrumento excelente para o tratamento de questões que exigem dos estudantes um relevante grau de comprometimento com a pesquisa e o estudo a fim de que possam fundamentar com propriedade sua argumentação: *"A depender dos temas propostos em cada unidade didática, alguns possibilitam o uso constante do debate (uma vez ou duas vezes por semana); já em outros temas, a frequência é mais distanciada (uma vez por mês)"*.

Com relação à finalidade com que o debate é usado no contexto da escola, o educador consciente dos efeitos produzidos pelo uso desse gênero pelo cidadão no seu dia a dia, pensando ainda mais especificamente na sua vida acadêmica e também profissional (futura), discorre: *“O debate tem a finalidade de ampliar, no estudante, capacidades discursivas fundamentais como argumentar, criticar, saber ouvir, saber respeitar pontos de vista diferentes, contra argumentar, posicionar-se em relação a temas diversos”*.

Exemplifique algum trabalho já realizado com o gênero.

Demonstrando adotar o gênero debate como objeto de estudo e estratégia de ensino em diferentes trabalhos realizados, o docente deixa claro o gosto pela prática quando depõe: *“Já realizei diferentes trabalhos com o gênero textual debate. Por exemplo: organizamos debate deliberativo sobre determinado tema que estava interferindo nas relações interpessoais da turma. Escolhemos um moderador que organizou o debate e um redator que anotou os tópicos da discussão e os encaminhamentos. Já realizamos também debate regrado público a partir de temas selecionados a partir da leitura de uma determinada obra literária”*.

De que modo o estudo do gênero contribui para a formação do aluno, sujeito interativo, agente da comunicação humana?

Indagado sobre de que modo o estudo do gênero contribui para a formação do aluno, o professor exalta as contribuições nas ampliações das comunicações interativas entre indivíduos e a desenvoltura nas diversas modalidades de uso da língua, como podemos verificar em seu depoimento: *“Contribui para que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da oralidade e no da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício de sua cidadania”*.

Como você avalia o trabalho do debate no LDP?

Quanto às proposições sugeridas com o gênero debate evidenciadas no LDP e a qualidade dessas propostas, o mesmo reconhece a preocupação de alguns autores com o trabalho estruturado em variados gêneros textuais, o que de certo modo contribui para resultados significativos. Porém admite existir propostas reduzidas a uma discussão oral, as quais são confusas e tentam se passar por debate, demonstrando falta de conhecimento por parte de quem elaborou tais proposições: *“Em alguns livros didáticos, o trabalho com o gênero textual debate é bem estruturado e orientado a partir de temas propostos para discussão com base em textos diversos. Em outros LDP, a proposta de debate fica reduzida a perguntas para discussão oral ou atividades de uso da modalidade oral da língua, sem regras ou orientações; essas atividades são propostas como se tratasse do gênero textual debate, mas, de fato, não se configuram como tal gênero”*.

Em que medida as relações entre textos servem de base para apoiar o processo argumentativo?

Ao fazer uso da linguagem, necessariamente, estabelecemos diálogo com outros textos em variados gêneros. No debate essas relações intertextuais têm uma importância de peso, pois reforçam os argumentos e dizem muito sobre quem argumenta. O docente sabedor dessa relação esclarece: *“O diálogo estabelecido entre textos, seja de natureza intertextual ou temática, ajuda a enriquecer os argumentos construídos pelo aluno, uma vez que trazem para esse diálogo gêneros textuais de diferentes ambientes discursivos.”* – confirmando que as relações entre textos servem de base para apoiar o processo argumentativo.

Como você orienta seus alunos para pesquisa a fim de realizar a produção do debate?

A busca por fontes referenciais que dão credibilidade e sustentação aos argumentos, classificando-os em variados tipos, é fator primordial quando da preparação para a produção do debate. Quando questionado sobre essa forma de orientação com seus alunos, o professor sugere a busca de variados gêneros nos mais diversos suportes, de modo a trazerem para a discussão um leque maior de

informações acerca do tema debatido, enriquecendo e acalorando o debate com informações relevantes. *“Oriento os alunos a procurarem textos dos mais diversos gêneros acerca do tema do debate, publicados em diferentes suportes como jornais, revistas, internet. Sugiro também a leitura de livros que abordem o assunto”.*

Notamos que a concepção do docente apresentada em respostas ao questionário de investigação é coerente com a definição apresentada em sala de aula no trabalho pedagógico com o gênero, a saber: *“O debate é um gênero da ordem do argumentar, que coloca em jogo capacidades fundamentais, que são elas: linguísticas, cognitivas, social e individual. Quando você debate qualquer tema, numa sala de aula, numa atividade de ensino, você coloca em jogo sua capacidade linguística, você vai ter suas marcas de refutação. O que é refutar? É rebater a fala do outro, é contra argumentar. Na capacidade social, nós vamos ouvir e respeitar o outro, saber rebater sem brigar, criticar sem destruir, respeitar o outro é escutar e individualmente tomar uma posição”.*

Pelo exposto, podemos afirmar que o docente demonstra ter amplo conhecimento teórico acerca da concepção de linguagem e língua de base sócio-histórica e dialógica e ainda da linha interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, consoante com a teoria adotada por este trabalho de pesquisa. As noções de linguagem, oralidade, gênero textual, gênero debate, intertextualidade e contexto de ensino de língua mantêm coerência epistemológica, fundadas na filosofia bakhtiniana e na pedagogia da escola de Genebra. Tais evidências justificam-se, a nosso ver, pelo nível de formação acadêmica do docente, bem como pela sua atuação como formador de professores de instâncias competentes da UFPE.

No que se refere às concepções dos alunos sobre o gênero debate, conteúdo a ser estudado na disciplina de Língua Portuguesa, em resposta ao questionário de pesquisa (APÊNDICE B), notamos que as mesmas refletem as concepções do docente.

Defina o gênero debate.

Os discentes demonstram ter familiaridade com o gênero visto já terem trabalhado em outras propostas ainda neste ano letivo, como poderemos constatar:

“O gênero debate caracteriza-se por uma discussão onde existem dois polos que apresentam opiniões diferentes ou não, com finalidade de enriquecer conhecimentos sobre determinado assunto, ou, defender algo em que acredito e que está sendo discutido no momento.” (Aluno 01) - “Argumentar contra ou a favor de uma ideia.” (Aluno 02) - “Debate é um gênero destinado à exposição de argumentar e opiniões discutidas em grupo sobre algum tema.” (Aluno 03).

Os conceitos apresentados pelos alunos giram em torno da ideia de que o debate é um gênero textual guiado por propósitos sociocomunicativos claros – negociar opiniões, ampliar conhecimentos, exercitar a argumentação, chegar a conclusões consensuais ou não. Essas percepções discentes aproximam-se da compreensão de Marcuschi (2008) de que para a definição do gênero aspectos relativos à função, em geral, são mais importantes do que relativos à forma.

Também perpassa a ideia de que subjaz a sua participação a fundamentação argumentativa baseada em fontes prévias: *“É um gênero em que expomos nossas opiniões usando argumentos diferentes pesquisados anteriormente para que ao fim da discussão cheguemos a uma conclusão.”* (Aluno 04). Os alunos reconhecem que o debate, ao menos no contexto das práticas escolares, assenta-se no respeito ao outro: *“Debate é uma discussão saudável, onde pessoas apresentam os seus argumentos e ideias aos outros participantes do debate”.* (Aluno 05). Os estudantes percebem ainda que o gênero é guiado por uma dinâmica composicional relativamente estável em que os participantes agem segundo normas preestabelecidas: *“O debate é um gênero que diferente dos outros (conto, crônica) é oral. Nele nós elaboramos argumentos e os defendemos diante dos outros, que podem ter outra opinião.”* (Aluno 06). *“Uma discussão organizada que visa obter informações ou de defendê-las em meio a uma troca de perguntas e de dados por meio dos debatedores.”* (Aluno 07). Nesse sentido, os gêneros são compreendidos não apenas como exemplares de textos formalmente marcados, mas, sobretudo como formas de agir em sociedade.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia a dia?

Considerando as finalidades de uso do debate no seu dia a dia, os alunos apontam especialmente a defesa de pontos de vista, o aprimoramento da

participação em situações de exposição oral e escritas, a exposição de ideias sobre determinados temas, tentativa de convencimento do outro da validade da argumentação, desenvolvimento e aprimoramento do senso crítico, bem como a resolução de conflitos, cada item com seu grau de importância. Como poderemos verificar no gráfico ilustrativo a seguir:

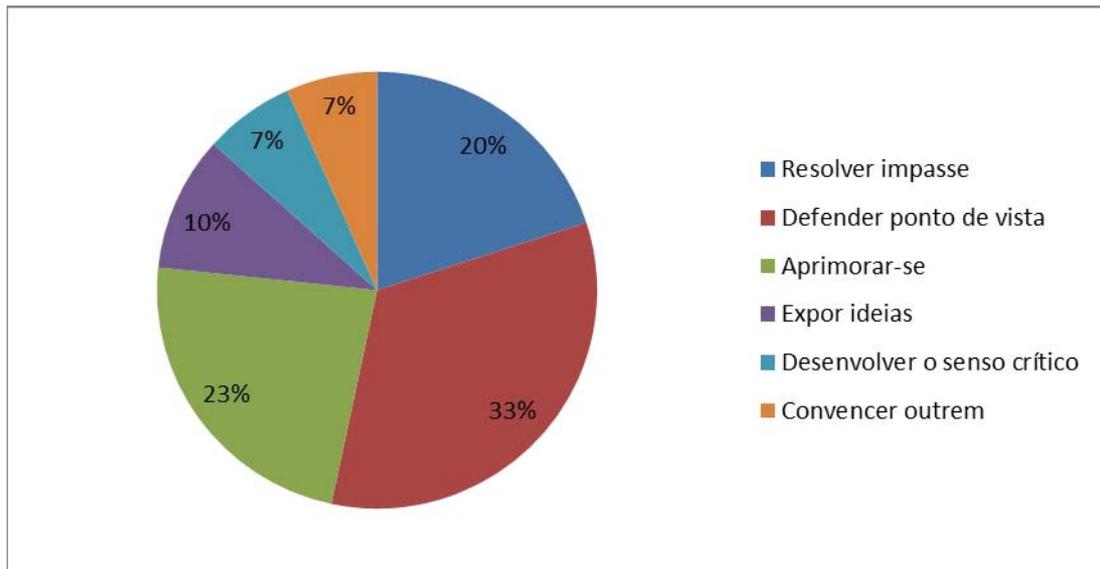


Gráfico 2 - Maior finalidade para o uso do debate

Conforme sinaliza o Gráfico 2, os alunos indicam uma gama de finalidades de usos do debate no cotidiano o que aponta para compreensão da dinamicidade dessa prática de linguagem, em como indica um entendimento da importância de conhecê-lo para o desenvolvimento de competências de interação, na negociação de pontos de vista, exposição de argumentos, refutação, troca de ideias, experiências e tantas outras.

Observadas as mobilizações de usos acima, remetemo-nos aos princípios basilares do ISD, no que diz respeito ao processo de construção do pensamento humano consciente, vinculado à construção do mundo e dos fatos sociais, no qual evidencia o ser humano como social e historicamente constituído por meio da linguagem e da sua interação com o mundo e segundo Bronckart: “(...) a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano” (1999, p.338).

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

O trabalho pedagógico com o debate, gênero de natureza essencialmente argumentativa, contribui para a formação cognitiva, linguística, social e pessoal dos sujeitos. Entra em jogo, no estudo do gênero, o desenvolvimento de habilidades que exigem fundamentação discursiva, a desenvoltura do uso da linguagem oral, a capacidade de respeito às regras sociais de fala e escuta do outro, a reflexão dos fatos do cotidiano, a troca de opiniões entre outros, como nos revelam as percepções dos discentes:

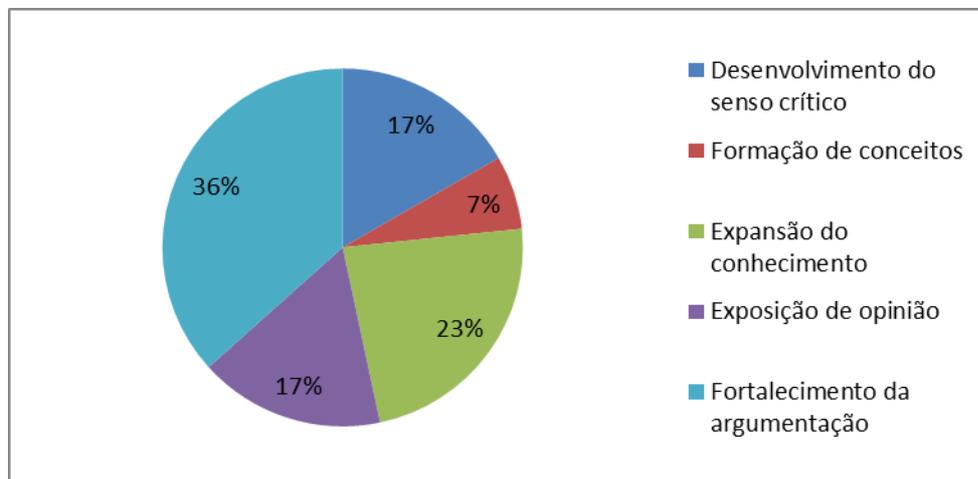


Gráfico 3- Principal contribuição do debate para a formação

O Gráfico 3 indica que os discentes compreendem que o debate contribui potencialmente para sua formação, não apenas acadêmica, mas humana, cidadã: o fortalecimento da argumentação, a expansão do conhecimento, o desenvolvimento do senso crítico, a exposição de opinião e a formação de conceitos são ganhos substanciais da participação em debates. Podemos constatar que os estudantes têm um olhar afinado com a noção defendida por Dolz & Schneuwly (2011) de que o gênero debate tem um papel central como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e de demais competências necessárias ao ser humano, sendo

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 (2011.p.72).

É nesse sentido que, seguindo tal linha de pensar, o docente revela amplo conhecimento teórico sobre a linha interativa de estudos da língua, sobretudo do ISD; a noção bakhtiniana de gênero textual; a perspectiva não dicotômica no tratamento das relações fala – escrita; a vertente do ensino-aprendizagem de língua pautada na leitura, escuta, produção e análise linguística focada na diversidade dos gêneros textuais. Por seu turno, os alunos demonstram conhecimentos prévios a respeito do gênero debate, situando-o no contexto das práticas de usos da língua, entendendo a importância da sua presença em sala de aula como objeto de ensino que os habilitará a agir em sociedade na defesa de pontos de vista construída por processo de argumentação. Assim, perpassa às concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o gênero oral debate as ideias de que a língua é um lugar de interação social; com base no gênero textual agimos em sociedade; e o estudo do debate na escola, nessa perspectiva, capacita o aluno para o uso efetivo e situado da língua na sua modalidade oral.

3.1.2 A sequência de ensino do debate regrado: o planejamento da fala pública

No nosso ponto de vista, o ensino-aprendizagem de língua tem como foco o trabalho pedagógico com a diversidade de gêneros textuais enquanto objetos de estudo, considerando seus usos situados. Para tanto, o planejamento de ensino pautado em gêneros, necessariamente, deverá ancorar-se na concepção de proposição de atividades que favoreçam a aprendizagem de forma progressiva, mediante uma proposta de trabalho elaborado em etapas que visem a abarcar as especificidades do conteúdo a ser tratado.

Nesse sentido, analisamos a sequência de ensino do debate regrado na aula de Língua Portuguesa, verificando aspectos intervenientes na preparação dos estudantes para o desenvolvimento da fala pública, em situações acadêmicas: as orientações pedagógicas para produção do gênero debate, tendo por base a construção do plano textual do gênero frente aos elementos da situação discursiva da oralidade.

O uso de um gênero textual exige o reconhecimento das suas particularidades, mesmo que haja heterogeneidades de acordo com as condições de usos, porém não podemos descartar a existência de regularidade em situações de

comunicação de acordo com contextos recorrentes. A sequência didática elaborada e desenvolvida pelo professor, nesse aspecto, contribui para o reconhecimento dos gêneros por parte dos alunos, os quais têm suas capacidades cognitivas, sociais, individuais e linguísticas mobilizadas pedagogicamente no viés da possibilidade de participação mais efetiva nas diversas situações de interação, sejam elas escritas ou orais.

No âmbito do seu planejamento, o professor analisado procedeu à sequência de ensino do debate: primeiramente, a apresentação da situação, com a preparação para o debate; em seguida, a produção mediada de um ciclo de debates com os alunos.

Com a sua sequência didática, na etapa de “apresentação da situação”, o docente trabalhou no sentido de informar os envolvidos dos detalhes da atividade a ser produzida e das características do gênero debate, e só a partir de então propôs a produção do primeiro debate. Nesse momento, refletiu com os estudantes primordialmente: a seleção do tema, o papel dos participantes e as regras de organização do debate público, associando esses elementos aos propósitos argumentativos e à situação de interação em planejamento a se desenvolver. No próximo tópico, descreveremos a “apresentação da situação” com base nas observações e nos registros do processo de ensino-aprendizagem de língua materna pesquisado.

3.1.2.1 Apresentação da situação: a seleção do tema, o papel dos participantes e as regras de organização do debate público

A escolha de tema é fundamental para a produção do debate, posto que a depender da sua potencialidade polêmica, bem como da sua capacidade motivadora propiciará o engajamento e o comprometimento dos sujeitos nas exposições e negociações de pontos de vista. Nesse sentido, a seleção temática é parte substancial do enfoque pedagógico com o referido gênero.

Inicialmente, apoiado no Livro Didático de Português¹⁸ (LDP), no tema da Unidade II, “Adolescer”, (ANEXO H), o professor informa a turma de que irão estudar o gênero textual debate, apontando que vários debates seriam realizados ao longo

¹⁸ Cereja & Magalhães (2009).

do bimestre letivo. O docente sugere ao grande grupo que os temas a serem debatidos versem em torno do tema pontuado no LDP, por ser um assunto de interesse, pois todos se enquadram na categoria “adolescente”.

Com essa postura didática, o docente revela aos alunos os objetivos de ensino-aprendizagem, deixando claras as expectativas pedagógicas a respeito do conteúdo a ser ministrado. O ponto de partida do professor é a motivação para a seleção do tema a se debater, ficando subtendido que os alunos já têm conhecimentos prévios sobre o conceito e a funcionalidade do gênero¹⁹.

Em seguida, o docente usa o texto “*A descoberta da juventude*”, um dos capítulos que compõe o livro: *Caminhando Contra o Vento uma Adolescente dos Anos 60* da autora Cristina Costa, (ANEXO I), como ferramenta pedagógica para o trabalho de leitura e compreensão / interpretação oral, assim como para introdução do tema do ciclo de debates: “Adolescer”.

Na sequência, com outro texto, desta vez constante no LDP, intitulado “*Eu escultor de mim*”, outro fragmento da mesma autora, aprofunda a discussão, (ANEXO J). Questiona sobre o fenômeno da intertextualidade, provocando os alunos a buscarem na memória outro texto que possui um título semelhante. Um dos alunos aponta a canção “Caçador de mim” de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá. Nesse contexto, uma aluna usa um aparelho celular para reproduzir a canção, colaborando com o professor para a discussão sobre a intertextualidade composicional. Com a abordagem da temática das mudanças nos corpos dos adolescentes, o mesmo foi lido coletivamente pelos estudantes e logo após iniciou-se um debate livre acerca dos conteúdos dos textos.

O professor amplia a reflexão sobre o tema “Adolescer”, trazendo para sala de aula, de forma articulada, textos de apoio tanto do LDP, aqui usado como suporte e não como recurso exclusivo para o trabalho em sala de aula, quanto de outras fontes. Com isso, demonstra que seu discurso pedagógico foi construído com base em um planejamento que abarca a pesquisa, a leitura e a seleção de materiais didáticos para o preparo da fala acadêmica.

Ao se discutir os textos e se debater os pontos de vista acerca da temática, o professor foi o organizador da ordem das falas de forma que cada aluno pôde expor sua opinião, mesmo que por vezes certo alvoroço nas falas ocorresse. Em

¹⁹ Aspecto detectado no item 3.1 Concepções dos participantes sobre o debate.

determinados momentos, o assunto em pauta gerava certo desconforto em quem argumentava por trazer a tona aspectos do corpo dos adolescentes, contudo os jovens demonstravam-se fundamentados nas suas falas recorrendo a sua memória discursiva no que tange aos textos que abordavam os temas já lidos, como reportagem em revista para adolescentes e pesquisa em revistas de circulação nacional semanal além de outras fontes como a internet.

O professor deteve o controle do debate e aproveitou para trazer novas informações sobre a temática em discussão. Fez um breve histórico da palavra adolescência apoiado em fragmentos do referido livro “*Caminhando contra o vento - uma adolescente dos anos 60*” que mostra a (r)evolução por que passaram os jovens ao longo dos anos. Aproveita para trazer uma nova palavra vinculada à sociedade que está surgindo devido a maior permanência dos jovens adolescentes na casa dos pais, a adultescência. A questão não ganha importância, no entanto, aspectos mais ligados ao momento de vida do atual estágio em que se encontram obtêm mais destaques nas discussões, tais como: formação do caráter do adolescente, sexualidade na adolescência, a complexidade do mundo adolescente, responsabilidade civil e sobrecarga de atividade atribuída aos adolescentes e suas consequências, foram tematizados livremente com maior fluência pelos debatedores. Devido às falas se entrecruzarem, por diversos momentos, o professor interviu e os próprios alunos solicitaram que os colegas respeitassem as falas uns dos outros.

Observamos que a aula, antes expositiva, torna-se um debate: o professor assume o papel do moderador, paulatinamente introduzindo novas questões sobre a temática e gerenciando os alunos para fala e escuta compreensivas. Com essa postura, implicitamente apresenta uma referência aos alunos de como deve se portar aquele participante que tem como função mediar o debate.

O professor retomou o texto em discussão para trazer trechos impressos da canção “*Caçador de mim*” do Milton Nascimento, momento em que questionou novamente os estudantes sobre o fenômeno da intertextualidade: “o que essa canção tem em comum com o de texto da autora (“Eu escultor de mim”) e que nome dá-se a esse fenômeno?”. Novamente, a aluna reproduziu voluntariamente a canção por meio do aparelho celular, e todos acompanharam atentamente a letra. Logo em seguida, a professora solicitou que fizessem a relação entre o fragmento da música

e do texto em pauta: os alunos identificaram que a construção do título “Eu escultor de mim” possui um paralelismo com a do da canção “Caçador de mim”, marcando uma intertextualidade; além disso, verificam passagens do intertexto da canção no desenvolvimento do conteúdo do texto lido em estudo. Finalizando a aula, um estudante solicitou a professora permissão para leitura de um poema sobre adolescência feito por uma colega da turma que não quis que o identificasse, mas que, pelos olhares direcionados para uma determinada discente, acreditavam que seria ela a autora do referido gênero, no final todos aplaudem.

Com essa postura, notamos que o professor demonstra dois aspectos relevantes do trabalho pedagógico: a ciência do fenômeno da intertextualidade como constitutivo dos textos, bem como da sua necessária discussão em sala de aula a partir da extração dos conhecimentos prévios dos estudantes, e a valorização das contribuições dos estudantes para produção do conhecimento em sala de aula, colocando-os como sujeitos das suas aprendizagens.

Na sequência à apresentação e debate livre do tema, o professor retomou a noção do gênero e apresentou oralmente suas características, baseado nos tipos de debates - público regrado que exige a presença de moderadores e o debate deliberativo em que é colocado um tema em discussão e no final prevalece à decisão da maioria. *“Nós vimos dois tipos de debate o ano passado: o debate regrado público e o deliberativo. Adotaremos o primeiro, estabelecendo as regras... é público porque é aberto ao público, não é privado”.* (Professor). Ademais, o docente enfoca ser o debate um gênero da oralidade de importante função social para formação da cidadania. Deixa claro que adotará o debate regrado público no trabalho em sala de aula.

Identificamos que o professor realiza uma articulação constante do seu conhecimento teórico, - detalhado nas suas respostas ao questionário de pesquisa -, com as proposições das atividades práticas, mobilizando o estudo do debate enquanto objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tomando o gênero como forma de ação social. O docente também demonstra explorar o trabalho pedagógico com os gêneros textuais de forma espiralada: o debate já fora abordado em momentos de ensino-aprendizagem anteriores e, neste contexto, é retomado para se aprofundar os conhecimentos sobre o mesmo.

O professor também define o papel do moderador num debate: a pessoa responsável pela organização da interação, momento em que anota as inscrições dos que querem falar, controla o tempo de cada debatedor e zela pelo ambiente de respeito entre os participantes; tem autoridade para interferir no debate, porém sem ser autoritário. O docente deixa claro para os estudantes que a liderança deve ser um dos requisitos para um trabalho de sucesso, caso não exerça essa capacidade, o debate poderá ficar fora do controle.

Percebemos que a ideia de produção de uma série de debates proposta na sequência didática do docente oportuniza a uma grande parte da turma o protagonismo no papel do moderador. Nesse caso, a construção desse papel e a possibilidade de exercitá-lo apresentam-se como capacidades discursivas priorizadas pelo docente nas suas escolhas dos elementos ensináveis.

Valendo-se do LDP adotado na turma, o professor recorre à temática sugerida para o trabalho na unidade II, “Adolescer”, para gerar subtemas que serão abordados nos debates previstos. Acreditando que variados subtemas interessantes poderão surgir, atribui aos alunos que formem duplas. Cada dupla atuará como moderadora de um debate e terá a incumbência da escolha do subtema a ser discutido. A estratégia do docente logo surte efeito, mobilizando toda a turma para a definição dos moderadores e seleção das temáticas. O docente sugere que os grupos apresentem na aula seguinte os títulos a serem debatidos.

No âmbito da sua proposição pedagógica, o professor, trazendo para o contexto da sala de aula um tema maior e deixando os alunos à vontade para a definição dos subtemas, abordou as dimensões psicológica, cognitiva, social e didática intervenientes na seleção do conteúdo a se debater, demonstrando sintonia com a perspectiva do ISD por ele adotada.

Psicologicamente, a temática foi motivadora, concernente ao universo dos adolescentes, com base na qual muitos se aproveitaram do espaço para dirimir suas dúvidas ou trazer para a discussão assuntos de seu interesse que não teriam coragem de tratar com seus familiares; além disso, os próprios estudantes foram os autores dos subtemas, o que gerou uma sensação de afeto pelo tema escolhido, fazendo-os defenderem com muita veemência e propriedade os pontos de vista assumidos.

Cognitivamente, a proposição da temática não representou barreira ao repertório dos envolvidos, pois dizia respeito ao mundo o qual eles vivenciavam: suas experiências e descobertas pessoais, bem como seus estudos acadêmicos, visto que esse tema é alvo de diversas disciplinas na própria escola, como em Ciências ou Orientação Educacional.

As circunstâncias da dimensão social do tema também vieram à baila: suas polêmicas no tocante às diversas perspectivas com que os distintos grupos sociais observam a “adolescência”, os legisladores, os psicólogos, a mídia, a família, a escola, e os próprios adolescentes. A seleção do tema estava condizente com o perfil da turma, as variadas sugestões de recortes apresentadas para compor as discussões no ciclo de debates proposto, estas faziam sentido para os envolvidos.

Além disso, quanto à dimensão didática da temática, esta extrapola a rotina do cotidiano, considerando a possibilidade de aprofundamento e entendimento da complexa fase da adolescência, no encaixe com o estudo do gênero debate a promover aprendizagens significativas relativas à negociação de opiniões no contexto da argumentação pela linguagem.

Destarte, não demora muito e dois grupos se apresentam como moderadores, sugerindo os subtemas para discussão, respectivamente: A adolescência e os distúrbios psicológicos e Formação do caráter na adolescência. Definidos os dois primeiros temas e seus moderadores, o professor orientou para a pesquisa a ser realizada sobre os subtemas em questão, lembrando-os de que se apropriassem do máximo de argumentos para que pudessem discutir com propriedade e segurança, sem esquecer-se de atribuir os créditos às informações colhidas.

Identificamos que o docente não apontou as fontes nem os suportes para a realização da pesquisa, julgamos que, ao proceder dessa forma, demonstra conhecer o potencial do grupo no tocante à capacidade de leitura e seleção de fontes apropriadas, bem como dar autonomia aos alunos para realizarem suas escolhas as quais, (presumimos), seriam alvo de reflexão em sala de aula.

Prosseguindo, o professor lembra os alunos de que, o trabalho com os gêneros, em especial o debate, favorece a exposição de diferentes pontos de vista, orientando para a elaboração de um projeto de classe maior, com vistas a ampliar as experiências e práticas socioculturais. A nosso ver, o docente conscientiza a turma

de que o objeto de ensino em pauta aponta para o desenvolvimento de capacidades importante para a interação sociocognitiva.

No momento antecedente ao primeiro debate, o professor, fundamentado em Dolz & Schneuwly (2011), apresentou com base em slides projetados pelo *datashow* (ANEXO K), um breve histórico acerca do conceito do debate, situando-o dentro dos gêneros da ordem do argumentar, momento em que são colocadas em jogo as capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e individuais dos usuários. Reforçou também quanto aos tipos de debate e seus propósitos, definindo o modelo mais apropriado que seria trabalhado com a turma. Retomou a reflexão sobre o papel dos moderadores num debate na questão da organização do tempo de fala de cada um dos debatedores, de modo a fazer com que o debate transcorra de forma que todos respeitem a fala uns dos outros durante a argumentação/refutação, instigando os alunos a elegerem os demais moderadores de cada debate a ser produzido.

No que tange aos participantes, na aula anterior já havia explorado o papel do moderador como mediador da discussão, e nesse novo momento abordou elementos relativos à participação dos debatedores nos eventos a serem realizados. Apresentou o *slide* sobre princípios do debate democrático, esclarecendo dúvidas dos alunos:

1. Todos os participantes tem o direito de: falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro); expressar sua ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado; estar em igualdade de condições com os outros.
2. No debate, o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Ao apresentar a organização e os princípios que regem o debate, o professor revelou-se um conhecedor do gênero como processo comunicativo, explicitando que debater consiste no desenvolvimento da capacidade de argumentação sobre um determinado tema polêmico, num contexto de interação sociocomunicativa particular que visa a refletir e discutir a respeito de questões de interesse social, não consensuais. No nosso entender, o discurso do docente orientou os alunos a perceber não apenas que o respeito entre os participantes deve ser elemento essencial para um debate democrático, como também a importância

da organização da comunicação, de maneira compartilhada e planejada nas suas etapas, acenando para as regras de participação daquele texto oral.

Destacamos que o professor em tela não segue rigidamente as proposições do ISD no tocante à elaboração de uma sequência didática, embora que tanto nas respostas ao questionário de pesquisa, quanto nas explicações de sala de aula registradas pelas nossas observações em lócus, faça referência aos teóricos Dolz & Schneuwly (2011). Os estudiosos sinalizam as fases a seguir: apresentação da situação inicial – produção inicial – módulo (1, 2,...n) – produção final. Todavia, os dados obtidos nesta pesquisa evidenciam que os “módulos” pensados pelo professor, - etapas que consistem de atividades que irão fornecer as condições reais do gênero em uso, permitindo uma reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos -, são estruturados com base na produção de vários debates pelos quais os alunos na própria ação vão refletindo sobre a mesma. Nesse sentido, observamos um esquema de sequência didática do tipo: apresentação da situação inicial – produção mediada (1, 2,...n).

Por fim, verificamos que na fase de apresentação da situação, o docente traça orientações para produção do gênero debate, considerando o contexto de produção. Os elementos da situação discursiva, - especialmente objetivo comunicativo, interlocutores, tema, regras de organização e interação oral -, são postos em foco como aspectos a se refletir para se planejar a fala pública frente à produção do debate.

De acordo com o conhecimento prévio e as novas informações discutidas na “apresentação da situação”, o docente pesquisado, dando prosseguimento a sua sequência didática propõe a realização do ciclo de debates. Ao longo dos debates, o professor observa a interação dos estudantes, verifica necessidades de aprendizagem e, paulatinamente, intervém pedagogicamente de modo a levá-los a superarem-nas, ampliando o domínio do gênero em pauta, como veremos na discussão dos tópicos “Gerenciamento da palavra no debate” e “Relações entre a oralidade e a escrita no debate” os quais tratam de dados empíricos relativos à produção efetiva de 04 debates.

3.1.2.2 Gerenciamento da palavra no debate: a fala e a escuta compreensivas na participação interativa

Nas distintas esferas sociais, obedecemos a diferentes regras interativas em razão das instituições nas quais nós encontramos. Exigências diferenciadas quanto ao uso da fala, nas instâncias pública e privadas, são requeridas em conformidade às situações comunicativas de uso da língua. A título de exemplo, é possível notar diferenças substanciais nas formas de posicionamento dos interlocutores em uma conversa informal durante um almoço num restaurante e em um debate em assembleia de trabalhadores: se no primeiro caso, os falantes têm maior liberdade para disputar o turno e interferir na conversação quando avaliar pertinente; no segundo, haverá maior rigor na organização da alternância dos turnos, com inscrições prévias e controle do tempo de fala.

No contexto escolar, especificamente na aula de Língua Portuguesa, a capacidade discursiva dos alunos é explorada, ao se estudar os gêneros textuais orais. A fala e a escuta compreensivas e ativas são essenciais para que se estabeleça uma comunicação adequada na oralidade. Nesse sentido, o gerenciamento da palavra no debate, a organização dos turnos, constitui um princípio basilar para a produção do gênero.

Como parte das estratégias de organização do trabalho com o gênero debate, a definição dos papéis de cada participante ficou clara mediante a explanação pedagógica do docente, assim como também o acordo coletivo na construção das regras que norteariam a interação. Sendo o contexto de produção a sala de aula, a participação do grupo dos estudantes é um pilar para o processo de ensino-aprendizagem do gênero tomado como conteúdo curricular.

Na etapa de produção do debate, acordadas e definidas as funções, coube aos moderadores o exercício na coordenação do debate, organizando as intervenções de cada participante, determinando os turnos e direitos de resposta de cada um. Ficaram também incumbidos de procurar manter a discussão dentro do tema e dos objetivos predeterminados, garantindo o seu andamento dentro do que fora planejado, sendo esse o guardião das normas de respeito a todos os participantes. A participação dos debatedores deveria, assim, ocorrer de forma saudável, pois, debater na sala de aula consiste em construir conhecimentos e não

afrontamentos de ideias: argumentações e contra argumentações seriam relativamente livre e prioritariamente voluntárias, sob a mediação do moderador.

Durante a produção empírica do gênero oral, verificamos que a ação co-participativa no processo discursivo. O moderador, conforme seu papel, não se privando da fala e, quanto aos demais participantes, assumem a ação de falante e ouvinte, ou apenas ouvinte, abstendo-se da fala. Embora os moderadores sejam responsáveis pela condução das discussões, os demais presentes, alunos debatedores e professor, trazem sua contribuição para a construção do gênero no contexto escolar.

Nos debates analisados, especificamente no tocante ao gerenciamento dos turnos, observamos que há uma relação assimétrica entre os participantes, na qual o moderador ocupa um papel de destaque, exercendo maior poder, exceto em relação ao professor. Essa relação de poder é estabelecida mediante a negociação conjunta das regras de participação no debate. Nesse sentido, além da escolha da temática específica a se debater, o moderador faz a abertura do debate com uma explanação de orientação argumentativa sobre a temática, organiza a troca dos turnos e realiza o fechamento da produção.

Abertura do debate



Imagem 1- Organização da sala



Imagem 2 – Apresentação do tema

(01) Contexto: Debate 1

...
M1: é (+) vocês já devem saber sobre o que é o nosso trabalho pois vocês estavam aqui na última aula para os que não estavam nosso trabalho é sobre adolescência e distúrbios psicológicos (+) e como isso é um tema bem amplo a gente vai apenas pontuar certos tipos de distúrbios /.../

(02) Contexto: Debate 3

...

M1: olá pessoal hoje trouxemos para o debate o tema a importância da amizade e é importante antes de começarmos lembrá-los de que cada debatedor terá dois minutos para falar é então cada pessoa terá dois minutos pra falar e se você tiver uma réplica você levanta a mão que a gente vai dar importância a você beleza” o tema é (+) /.../

(03) Contexto: Debate 3

...

M2: primeiro eu vou ler um texto aqui e depois vou pedir a opinião de vocês sobre esse texto depois a gente vai debater sobre o texto (+) ((começa a leitura do texto)) pesquisas mostram que a amizade turbinas carreiras melhora a saúde e até prolonga a vida.

(04) Contexto: Debate 4

...

M1: bom dia (todos respondem bom dia juntos) eu e João Paulo estamos aqui para apresentar nosso (+) debate que vai ser sobre a adolescência e a música e como primeiro tópico a propor seria como a música influencia o adolescente alguns têm alguma ideia” o Gabriel quer falar ali.

A abertura do debate funcionou como a parte do plano textual do gênero responsável por situar os participantes sociocognitivamente no contexto de produção oral. Nesse caso, os alunos foram orientados sobre qual disposição física na sala deveriam ocupar, com a sugestão, em todos os debates, da organização da turma em círculo (Imagem 1) o que facilitou a comunicação face a face. No ensejo, os moderadores buscaram realizar a apresentação do tema do debate (Imagem 2) (01); fazer o resgate das regras de participação, como definição do tempo das falas dos debatedores ou do momento específicos de se realizar a réplica (02); ler o texto de apoio sobre a temática, com o direcionamento para exposição da tese (03); dirigir questionamentos aos participantes (04), instigando à discussão. Nesse caso, a abertura contribuiu para gerar expectativas sobre o que seria realizado no restante do curso do plano textual no que diz respeito ao conteúdo temático, bem como às normas interativas.

O desenvolvimento do debate

- Organização dos turnos

A organização dos turnos nos debates em estudo obedeceu à regra básica da conversação “fala um de cada vez”, em conformidade às seguintes técnicas:

1. O moderador escolhe quem falará:



Imagem 3 – Moderador direciona o turno

(05) Contexto: Debate 3

...

M2: Carol pediu uma réplica ((aponta para a colega))

(06) Contexto: Debate 4

...

M1: bom dia ((todos respondem bom dia juntos)) eu e João Paulo estamos aqui para apresentar nosso (+) debate que vai ser sobre a adolescência e a música e como primeiro tópico a propor seria como a música influencia o adolescente (+) alguém tem alguma ideia” (++) Gabriel quer falar ali.

(07) Contexto: Debate 1

...

M1: e aí (+) Ana (+) o que você acha disso”

(08) Contexto: Debate 3

...

M2: ((conclui a leitura de um texto e se dirige a turma)) (+) o que é que vocês acham sobre isso” sobre a opinião do que é um amigo a definição de amigo (+) fala Paulinho lembrando que todo mundo terá dois minutos /.../

(09) Contexto: Debate 2

...

M1: ahrã (+) certo (+) Ismael” é você ((direciona o olhar para o colega))

(10) Contexto: Debate 2

...

M1: ...deixem o rapaz ali falar (+) Henrique (+) por favor (++) fale

Nesse caso, o moderador seleciona um daqueles que solicita a palavra, seja por meio de um pedido expresso verbalmente (05), seja por sinalização pela mão levantada (06); ou indica quem irá falar (se não há alguém solicitando o turno) (07). Em alguns caso, o moderador faz uma listagem com os nomes dos alunos que desejam falar para que a ordem das falas seja garantida quando há muitos participantes requerendo o turno (08).

Para tanto, o moderador além de usar a linguagem verbal, chamando os colegas pelo nome (09) e atribuindo-lhe imperativamente o turno (10); também se vale de recursos não verbais para indicar a escolha do próximo falante, como um movimento com as mãos (Imagem 3), ou um olhar diretivo.

2. O moderador deixa livre para que alguém se voluntarie



Imagem 4 – Voluntários para uso do turno.

(11) Contexto: Debate 2

...

M1: a gente trouxe as definições para discutir (+) PSIU (+) alguém podia tentar definir” essa parte talvez (+) eu pelo menos não concordo em tudo /.../

(12) Contexto: Debate 3

...

M1: ... a amizade verdadeira é a do seu pai (+) da sua mãe (+) da sua família do tipo que jamais te abandona ((o argumento é seguido de um grande aplauso do grupo)) vou continuar com leitura (+) a importância de uma amizade é indescritível (+) ter alguém do seu lado nos momentos de alegria é muito fácil (+) difícil mesmo é encontrar alguém perto de você quando o mundo está desmoronando na sua cabeça (+) quando uma pessoa te apoia num momento difícil (+) saiba que é uma amizade verdadeira, a pessoa que irá te deixar ciente que você nunca estará sozinho (+) um amigo é algo precioso (+) há amizades que duram a vida toda (+) mesmo quando predomina a distância (+) pois bons amigos nunca se separam realmente ((finaliza a leitura)) então vocês acham que amigo é do tipo que eu tinha lido antes(+) melhor amigo e tal (+) concordam”

Nesse caso, os moderadores, dirigindo questionamentos ao grupo, com marcadores conversacionais, indicando saída de turno pela indagação (“alguém podia tentar definir””, “concordam””) abriram espaço para que os debatedores exercitassem a negociação na organização dos turnos (11) (12).

A passagem de um turno a outro, seguindo estratégias conversacionais, permitiu a compreensão mútua, contudo quando os alunos não demonstravam habilidade na mobilização dos recursos de organização conversacional, um tumulto de vozes entrecruzadas se estabelecia. Nesse sentido, os participantes do debate

necessitavam reconhecer os sinais produzidos pelo falante em curso relativos à sustentação de turno (“viu?”, “entende?”) ou à saída ou entrega de turno (“é isso aí”, “o que você acha?”, pausa longa); bem como respeitar a regra “fala um de cada vez”, não querendo tomar o turno do outro sem que o mesmo houvesse concluído sua fala.

3. O moderador restringe a participação de alguém

(13) Contexto: Debate 2

...

M1: calma ainda tem Paulinho na vez é /.../

D1: deixe eu falar antes (+) é /.../

D2: eu (+) **tem eu**

M1: agora é Paulinho

(14) Contexto: Debate 2

...

M1: gente sem réplicas agora é (+) depois eu vou dar espaço da réplica (+) então me diga alguma coisa (+) ((apontando para uma debatedora que queria falar))

Em cumprimento ao que foi acordado como regra de participação no debate, o moderador, por vezes, teve que ser rígido no tocante à distribuição dos turnos, garantindo as falas segundo ordem de inscrição, seja em lista escrita ou por memorização das ordens de aceno com as mãos (13), e ainda reprimindo as falas daqueles que desejavam o turno recorrentemente, inclusive fora da sequência estabelecida (14).

- *Distribuição do tempo de turno*

(15) Contexto: Debate 4

...

M1: aí a gente vai deixar as pessoas falarem à vontade (+) /.../

(16) Contexto: Debate 1

...

M1: para esse debate seria legal no máximo no máximo cada pessoa tivesse dois minutos (+) no máximo /.../

(17) Contexto: Debate 1

...

M2: alguém pode ficar com o celular para o controle do tempo” pode”

(18) Contexto: Debate 4

...

M2: Júlio seu tempo acabou (+)

Em relação à distribuição do tempo de fala, esse variou conforme acordos em cada debate. Houve casos em que o tempo de fala dos participantes foi considerado livre (15), ficando a critério de cada um a duração das intervenções. Contudo, em sua maioria, o tempo de fala foi restrito para cada participante (16), para que a fala não ficasse centralizada em alguns debatedores, bem como para que fosse garantido, *a priori*, uma participação mais diversa nas interlocuções. Nesse caso, a preocupação do moderador com o controle do tempo (17), bem como com a sinalização aos falantes sobre a duração de seu turno (18) foi importante para que o objetivo pensado fosse atingido, ficando o debate mais plural.

- *Resoluções de conflitos na distribuição dos turnos: a quebra da regra “fala um de cada vez” ou da distribuição do tempo/turnos*

O número de participantes e a capacidade de respeito às regras sociocomunicativa da interação no gênero são determinantes nesse quesito. As situações de conflitos evidenciadas e as tomadas de atitude dos moderadores nos debates em estudo são:

1. Falam todos ao mesmo tempo: as falas simultâneas e sobreposição de vozes acontecem quando os participantes disputam o turno ao mesmo tempo para argumentar; ou também quando alguém está com o turno e conversas paralelas entre demais alunos, às vezes sem relação com o tema do debate, ocorrem. Nesse caso, o moderador:

a. pede silêncio

(19) Contexto: Debate 3

...

M2: ...minha gente CALA A BOCA (+) Carol”

b. solicita respeito ou atenção da plateia

(20) Contexto: Debate 4

...

M1: ...vocês tem que respeitar a fala dos outros (+) colaborem /.../

c. lembra das regras de participação do debate

(21) Contexto: Debate 1

...

M1: tem muita gente que fala e diz não não eu ainda tenho muita coisa pra falar, lembro que a cota deve ser respeitada a vez da fala do outro tem que ser respeitada não pode ser interrompida é tem outra coisa (+) quem falou tipo eu levantei a mão mas eu não quero replicar o que ele falou então levanta só a mão também fica acordado que quem quiser replicar faz assim ((levanta a mão com os dedos fazendo um V)) levantou a mão para fazer réplica.

(22) Contexto: Debate 1

...

M2: e eu vou ficar fazendo a ordem das pessoas (+) eu vou anotar a ordem das falas e ela ((aponta para o moderador 1)) vai anotar sobre os argumentos do debate.

d. solicita que alguém pare de falar por não estar na vez ou exceder no tempo

(23) Contexto: Debate 1

...

M1: e Alice e quem quiser falar é só levantar a mão assim ((faz um gestual de levante das mão))

(24) Contexto: Debate 4

...

M1: por favor conclua seu tempo acabou (+)

e. sinaliza com elementos paralinguísticos, faz pausa, bate palmas, usa interjeições

(25) Contexto: Debate 2

...

M1: PSIU (+) calma (+) calma (+) calma! (+) tem alguém pra falar aqui ((apontando para o lado direito da sala))

2. Vários participantes solicitam o turno ao mesmo tempo:

(26) Contexto: Debate 1

...

M2: quem quer falar levanta a mão ((vários alunos levantam a mão ao mesmo tempo))

Para gerenciar as intervenções dos debatedores, o moderador, em geral, respeitava a ordem dos pedidos pela estratégia da memorização. Nem sempre essa estratégia dava certo, e quando havia algum esquecimento por parte do moderador sobre a ordem das falas, os participantes entravam em conflito por não se sentirem contemplados. Uma estratégia que se demonstrou eficiente foi a produção escrita de lista de inscrição: esse apoio à escrita foi realizado para gerenciar os conflitos instalados; ou para evitá-los, quando a experiência faz o moderador antecipar as inscrições no início do debate.

3. Um participante intenta o domínio dos turnos no debate

(27) Contexto: Debate 2

...

D7: vamos dizer assim se você vai adquirir sua personalidade sua opinião em relação a tudo durante toda sua vida é (+) e você não adquiriu a sua opinião pra você tudo tanto faz ai você gosta disso ou daquilo” tanto faz e vai igual a outra pessoa quer dizer que tudo que você viveu não valeu apenas de nada que você não tem opinião que você não tirou nada daquilo que você viveu e aquilo foi só fatos então tipo você tem que tirar alguma coisa da sua vida tudo que aconteceu você não pode deixar tudo neutro.

M1: sim mas seja mais objetivo.

D7: lá parado serviu só aconteceu tudo assim do nada você tem que pensar sobre aquilo o que é que aquilo vai me ensinar se você chega para uma pessoa e diz é (+) pergunta o que é que acha disso” e diz sei lá significa que nada da vida dela ensinou alguma coisa em relação aquilo se ela disse nada em relação a tudo significa que nada ensinou em relação a nada é pois é /.../

(28) Contexto: Debate 2

...

M1: tá certo (...) eu quero três voluntários pra (+) he (+) tentar explicar /.../

D11: EU

M1: ((desconsidera o voluntário e escolhe outro debatedor)) que é personalidade”

D23: personalidade é quando você começa a ser influenciado por outra pessoa e ai você começa a adquirir ai você vai praticar alguma coisa a /.../

Nesse caso, o moderador age de duas formas: não faz intervenções, pois avalia que essa atitude não vem a prejudicar a produção; ou solicita que o participante seja mais sucinto (27) ou até mesmo não lhe permite a palavra (28).

4. Os participantes prolongam demasiadamente o tempo de fala

Nesse caso, quando o moderador não está atento ao controle do tempo, o problema continua e até se repete como vários alunos; mas, caso haja essa preocupação, o moderador alerta o término do tempo (18) ou solicita que o debatedor conclua o pensamento (26).

5. Moderador não consegue administrar adequadamente as falas simultâneas

(29) Contexto: Debate 1

...

P: vocês estão muito excitados, colaborem.

(30) Contexto: Debate 2

P: PERSONALIDADE é (+) /.../ ((tentando chamar a atenção do grupo para o debate))

(31) Contexto: Debate 2

...

P: oh Gabriel se você ficar gritando “calem a boca” toda hora, as pessoas vão ficar caladas e ai me lembra de um caso em que num debate o moderador começou a pedir para as pessoas calarem a boca e ai todo mundo ficou em silêncio, só ele falava, deixou de ser um debate para ser um monólogo.

(32) Contexto: Debate 4

...

P: depois eles vão fazer as inscrições pras pessoas que querem argumentar alguns que quiserem argumentar ir contra é (+) o argumento do outro fazendo réplica ou tréplica ai vocês vão certo”

Nesse momento, a intervenção do professor se faz necessária para gerenciar a turma, orientando os alunos para a fala e a escuta compreensivas, solicitando o silêncio devido (29), chamando a atenção para o tópico da discussão (30), corrigindo intervenções inadequadas dos moderadores (31), contribuindo para a revisão das regras do debate (32).

Por sua vez, os debatedores também desempenham papel de apoio no gerenciamento dos turnos:

(33) Contexto: Debate 1

...

D18: CALMA deixe eu terminar (+) gente foi numa pesquisa (++)

(34) Contexto: Debate 1

...

D10: gente vamos fazer SILÊNCIO não escutei o nome direito. Quem é esse”

(35) Contexto: Debate 2

...

D13: colaborem fazendo silêncio Gabriel ameaça no final faça uma prova

(36) Contexto: Debate 1

...

D1: lembram da aula de história que quem falava era quem tinha o bonequinho na mão” para evitar de levantarem a mão sem tá com o bonequinho aqui eu tô propondo a pessoa não falar quando não tiver com o bonequinho ou seja uma pessoa por vez.

Os participantes envolvidos com o debate efetivamente solicitam respeito a sua fala (33); pedem silêncio ao grupo (34); alertam para ordem ou tempo das falas; apoiam os moderadores na sua imposição de ordem (35); sugerem alternativas para organização dos turnos (36).

Fechamento do debate

(37) Contexto: Debate 4

...

M1: (+) então como conclusão temos que a música ela pode ajudar pode sim influenciar pode fazer você mudar sua vida seu estilo de vida sua personalidade ela afeta tanto a sua mente quanto o seu físico ela pode diferenciar dois tipos de pessoa muito facilmente poucos dias poucas semanas escutando certos tipo de música você pode totalmente seu jeito de pensar seu jeito de viver sua tranquilidade agitação felicidade e tristeza e é isso que a gente conclui.

(38) Contexto: Debate 3

...

M1: então gente foi isso a gente procurou trazer pra vocês, tipo uma reflexão para que a partir do debate de hoje a gente possa de fato valorizar as verdadeiras amizades.

...

M1: [Um amigo é algo precioso. Há amizades que duram a vida toda, mesmo quando]
M2: [predomina a distância, pois bons amigos nunca se separam realmente.]
 ((são aplaudidos pelo grupo))

Na fase de fechamento do debate, verificamos duas situações: a primeira, em que a aula encerra e os alunos simplesmente levantam-se e saem de sala sem qualquer fechamento; e a segunda, em que o moderador, diante da percepção de que o tempo do debate estava para se esgotar, faz uma pequena conclusão pautada na sua tese (37) ou faz um encerramento com base num pensamento para reflexão (38).

Não observamos a realização da síntese dos argumentos por parte dos moderadores, por seu turno, o professor também não apresentou interferência na fase de fechamento, deixando em aberto a oportunidade de elaborar instrumentos de registros e sínteses, bem como de aplicar o conhecimento apreendido e, em conjunto com os discentes, avaliar o processo de aprendizagem e seus avanços no estudo do gênero textual.

Durante os debates, os alunos se capacitaram para, com base nas regras de participação interativa negociadas, a fala e a escuta atentas e compreensivas. O exercício de gerenciamento da palavra, pelos moderadores, e também pelos demais participantes, somando-se às contribuições das intervenções pedagógicas do docente, foi relevante para consecução dos propósitos comunicativos do gênero, envolvendo a construção e a negociação de pontos de vista sobre um tema controverso em desenvolvimento.

3.1.2.3 Relações entre a oralidade e a escrita no debate: conexão entre gêneros e discurso citado como estratégias argumentativas

Na organização do processo argumentativo no debate, a mobilização consciente dos discursos prévios é também uma estratégia para consecução dos propósitos comunicativos que permeiam o uso do gênero. Nesse processo, a exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua se faz presente: pela estratégia de (re)textualização, para elaboração da fala formal pública, os debatedores retrabalham discursos alheios com base em estratégias intertextuais.

Portanto, nesta análise, definimos como procedimentos, a investigação das fontes usadas pelos estudantes para fundamentar o seu debate, ou seja, dos textos (os gêneros textuais a esses associados) tomados como referências no momento das suas intervenções argumentativas, bem como a análise das formas linguísticas de manifestação dessa atividade discursiva. Nessa seara, observamos, mais especificamente, as relações entre os gêneros na constituição do processo de argumentação no debate, além de refletirmos sobre a recorrência ao discurso citado na recontextualização dos discursos alheios.

Primeiramente, antes de tratarmos da produção empírica do debate propriamente dita, observamos que o professor, no desenvolver do seu trabalho pedagógico, com a *apresentação da situação inicial*, valeu-se de uma série de textos anteriores para moldar o seu dizer²⁰. O docente preparou a sua aula com base numa pesquisa de fontes de leitura consistente, trazendo para os estudantes recortes de textos, lendo, ouvindo e dialogando sobre os mesmos numa articulação com o objeto de estudo: o debate. Por seu turno, aproveitou-se também da contribuição que os alunos trouxeram ao participar das discussões.

É importante ressaltar que com tal postura, o docente explicitamente retrabalha a “palavra” alheia no desenvolvimento do seu discurso pedagógico, isso pode convergir para não apenas compor uma imagem de preparo profissional e conseqüentemente respeito quanto ao saber acumulado, como também afluir para, mesmo que não abertamente assinalado, guiar os estudantes na construção do

²⁰ Conforme análise realizada no item “3. 2 A sequência de ensino do debate regrado: o planejamento da fala pública”.

perfil de um mediador, e ainda de um falante maduro, no sentido de servir de parâmetro de observação desses alunos no que tange ao uso formal da linguagem oral. Por seu turno, os alunos também se sentem confortáveis para sugerir leituras complementares à discussão desenvolvida, bem como explicitar parte do repertório dos textos com os quais já entraram em contato no passado, articulando com as temáticas em foco.

Ademais, o professor dá orientação aos estudantes para pesquisar analisar e recontextualizar fontes anteriores para não só constituir o seu acervo do dizer, o conteúdo temático do gênero, como também para fundamentar sua argumentação mobilizando os discursos pré-existentes e a polêmica social já instalada nas rodas interativas da contemporaneidade. Contudo, como já observamos, não aponta as fontes nem os suportes para a realização da pesquisa.

Durante a produção, para a fundamentação sobre o tema “adolescer” a ser debatido, dentre as fontes de pesquisa usadas pelos estudantes para organizar-se para o debate, destacaram-se os textos oriundos de blogs, redes sociais e sites de internet, livros, literatura técnica, sites oficiais, e ainda textos produzidos no campo do discurso cotidiano, da família.

Ao longo das suas intervenções argumentativas, os alunos demonstraram que haviam realizado consultas a fontes, especialmente os moderadores. Essa preocupação na preparação de seleção e escolha dos materiais esteve presente no processo de planejamento e elaboração dos seus discursos: a produção do debate, de forma mais ou menos consciente, ancorou-se nas relações de intertextualidade, fenômeno imprescindível para realização do gênero.

Assim, no momento da fala os alunos retextualizaram os textos que haviam selecionado para orientar a sua argumentação, valendo-se, desse modo, de gêneros escritos e orais como apoio para a produção da fala pública, tanto do ponto de vista do conteúdo a se dizer e da linha argumentativa adotada, como da articulação linguístico-discursiva. Além disso, retextualizaram textos não necessariamente pesquisados para a produção específica do debate, mas que entraram em evidência com base no resgate da memória suscitado pontualmente para apoiar uma argumentação em curso.

Explorando mais especificamente os textos verbais referenciados na produção do debate, apresentamos um quadro ilustrativo das alternâncias dos

debatedores, forma de intertextualidade e intertexto, bem como os gêneros textuais retrabalhados durante o processo de argumentação:

Papel do Produtor	Forma de intertextualidade / Intertexto	Gênero	Argumentação
1º Debate: Adolescência e os distúrbios psicológicos			
Moderador	Citação direta de trecho do livro <i>Adolescência – notas de psicologia</i> - Rosa Giuliana Benetti – por meio de leitura comentada.	Trabalho acadêmico - Literatura técnica: Psicologia	Apresentação da tese: a juventude, dentre as fases da vida, é excessivamente acometida por problemas psicológicos.
Moderador	Citação direta de trecho do livro: <i>Adolescência – notas de psicologia</i> - Rosa Giuliana Benetti – por meio de leitura comentada.	Trabalho acadêmico - Literatura técnica: Psicologia	Especificação da tese mencionada: os principais distúrbios que acometem os adolescentes.
Moderador	Alusão à pesquisa (não há indicação de fonte)	Artigo científico	Argumento por quantidade: reforço do argumento apresentado pelo debatedor - destacando o quanto a juventude é acometida por problemas, mas a sociedade nem sempre os revelam, mostrando mais a ideia de que o jovem é poderoso, saudável, cheio de vitalidade.
Debatedor	Menção à pesquisa na internet cuja fonte não consegue lembrar	Artigo científico	Argumento de autoridade - sem base legal da fonte. Não ressoa credibilidade.
Moderador	Menção a relato de experiência extraído de rede social (Facebook)	Relato pessoal	Argumento pelo exemplo público: as amigas podem ajudar os jovens depressivos a reverter o problema.
2º Debate: A formação do caráter na adolescência			
Moderador	Citação direta do conceito de “caráter” (não explicita a fonte – apenas indica tê-la extraído da internet) – leitura de slide.	Verbetes de Dicionário	Apresentação do tema a ser debatido.
Debatedor	Citação direta de um pensamento de Clarice Lispector: “ <i>O que eu sinto, eu não ajo. O que ajo, não penso. O que penso, não sinto. Do que sei, sou ignorante. Do que sinto, não ignoro. Não me entendo e ajo como se me entendesse.</i> ” Leitura de texto impresso.	Pensamento	Argumento por analogia: Objetivo de mostrar a complexidade do ser humano e, portanto da formação do caráter dos indivíduos.
Moderador	Menção a fragmentos da canção “Eu caçador de mim” de Milton Nascimento.	Canção	Argumento por analogia: ser humano vive em busca de saber quem ele é.
Moderador	Citação indireta do texto “Eu escultor de mim” de autoria de Cristina Costa (texto do livro didático)	Matéria jornalística	Argumento de autoridade: defesa de que o ser humano está em constante transformação, inclusive de caráter.

Debatedor	Paráfrase pela produção de relato pessoal: conversa avó e neta – avó demonstra preconceito racial	Conversa	Argumento pelo exemplo particular: o papel da família é singular para formação do caráter da criança.
3º Debate: Adolescência e Música			
Moderador	Citação direta e paráfrases de trechos do texto “Perscrutando a harmonia perdida – a música na adolescência”, extraído da internet	Texto de divulgação científica	Apresentação do tema do debate e exposição da tese: “Adolescência e música”. A música está intrínseca na vida das pessoas mais do parece.
Debatedor	Alusão à pesquisa (não há indicação de fontes)	Artigo científico	Argumento de autoridade: reforço da ideia do poder da música na vida das pessoas
Debatedor	Paráfrase pela produção de relato pessoal: conversa pai e filho - pai proíbe escutar música enquanto estuda	Conversa	Argumento por exemplo particular: A música contribui para a distração
Debatedor	Alusão a texto midiático (não há indicação de fonte)	Reportagem na mídia televisiva	Argumento por quantidade: Danos causados pelo uso de fone de ouvido em volume alto
Debatedor	Alusão à notícia jornalística (não há indicação de fonte)	Notícia de jornal	Argumento de autoridade: os cuidados com a saúde auditiva precisam ser reforçados pela juventude.
Debatedor	Alusão generalizada às letras de músicas da memória discursiva compartilhadas pelos alunos	Canção	Argumento por analogia: Crítica à má qualidade estética e temática da música contemporânea.
Moderador	Citação direta do texto: “Influência da música na formação da identidade do adolescente” – leitura comentada de trechos extraídos da internet	Artigo de opinião	Argumento de autoridade: Refutação aos argumentos apresentados pelos debatedores
Moderador	Menção a vídeos postados na internet: “Fala Sério - Como a música influencia sua vida?” e “A música na adolescência”	Relato pessoal	Recomendação de fontes para aprofundamento da discussão: Como a música influencia sua vida.
4º Debate: A importância da amizade			
Moderador	Citação direta do texto: “A importância da amizade” de Anne Rodrigues – colunista da gazeta interior - site de jornal. Leitura comentada.	Matéria jornalística	Apresentação do tema e da tese: A importância da amizade para a carreira, saúde e para a vida.
Moderador	Alusão à pesquisa – sem citar a fonte	Resultados de pesquisa científica em artigo	Argumento por autoridade: O poder da amizade para curar os males da alma
Moderador	Alusão à reportagem (não há referência a fonte)	Reportagem	Argumento por autoridade: A importância de uma amizade é indescritível.
Moderador	Citação direta e paráfrases do texto “As amizades influenciam?”, Juliana Spinelli Ferrari – extraído da internet	Artigo jornalístico	Argumento de autoridade: A aderência a grupos e as relações de amizade proporcionam a inserção dos seres humanos nas regras e normas da convivência social.

Debatedor	Alusão a estudo científico (não há referência à fonte)	Artigo científico	Argumento de autoridade: Comprova o poder da música na vida das pessoas. Em alguns casos, a música serve como ativador de desinibição.
Debatedor	Citação do ditado popular “Mente sã, corpo sã.”	Ditado popular	Argumento pragmático: Para se cativar a amizade é preciso está bem com a saúde do corpo.
Debatedor	Menção à crônica “Uma amizade sincera” do livro <i>Crônicas para Jovens de Amor e Amizade</i> , Clarice Lispector	Crônica	Argumento pelo exemplo fictício: defende que o conceito de amizade é polissêmico e por vezes contraditório.
Moderador	Citação direta com base em leitura de artigo intitulado Amizade Virtual	Artigo de opinião	Argumento por autoridade: você tem muitos amigos virtuais?

Quadro 2 - Usos de fontes na fundamentação argumentativa dos debates

Assimilamos, reelaboramos e reacentuamos as palavras de outrem ao produzir as nossas. Assim, a escolha do *intertexto*, aqui analisado, não é aleatória – como bem nos diz Kristeva (1974) – o mosaico de citações constitutivas de um texto passa por um processo de absorção e transformação, resultando numa nova produção.

Os dados apresentados no Quadro 2 mostram que na constituição do debate um conjunto de gêneros textuais é requerido pelos participantes na construção do processo argumentativo. A fala pública, nesse sentido, é planejada e realizada com base na recontextualização intertextual tanto de textos escrito quanto de textos orais no debate. Tabela 1 a qual revela os gêneros e a sua predominância de uso na produção dos debates:

Gênero	Quant.	%
Artigo científico	05	18,7
Matéria jornalística	03	11
Artigo de opinião	02	7,4
Canção	02	7,4
Conversação	02	7,4
Relato pessoal	02	7,4
Reportagem	02	7,4
Trabalho acadêmico	02	7,4
Crônica	01	3,7
Ditado popular	01	3,7
Fotografia	01	3,7
Notícia jornalística	01	3,7
Pensamento	01	3,7
Artigo divulgação científica	01	3,7
Verbete de dicionário	01	3,7
Total	27	100%

Tabela 1 – Gêneros relacionados na produção discursiva do debate

Notamos que os gêneros do domínio científico (artigo científico, artigo de divulgação científica, trabalho acadêmico), do domínio midiático (artigo de opinião, matéria jornalística, reportagem, notícia) e do cotidiano (conversa e relato pessoal) são bastante recorrentes na fundamentação do debate. O que observamos na prática, durante a produção do debate, está em sintonia com as respostas dos estudantes ao questionário de pesquisa. Quando perguntados sobre as fontes de pesquisa utilizadas para fundamentar seu discurso ao participar de debates, os estudantes informam em resposta ao questionário de pesquisa:

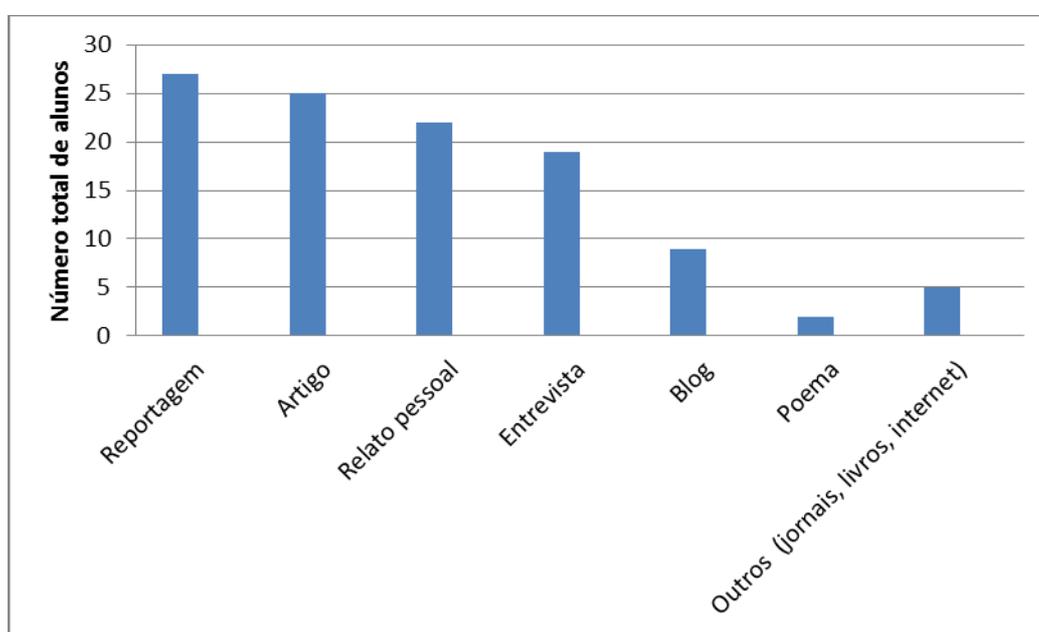


Gráfico 4 - Gêneros fontes de pesquisa dos alunos para o debate

Os gêneros do domínio científico foram de uso predominante dos moderadores, alunos pré-selecionados pelo professor para conduzir a discussão em sala, e, portanto, que demonstraram maior compromisso com a pesquisa de fontes:

(38) Contexto: Debate 4

...

M1: primeiro eu vou ler um texto aqui e vou pedir a opinião de vocês sobre esse texto: As pesquisas mostram que a amizade turbinas as carreiras, melhora a saúde e prolonga a vida. O que seria de uma pessoa sem ter grandes amigos” estar juntos de pessoas que te fazem bem que te orientam e são capazes de te reconfortar nos momentos difíceis é sempre muito bom ter um amigo de verdade é muito difícil conquistar a confiança de alguém é bastante complicado /.../

(39) Contexto: Debate 4

...

M2: ((leitura de artigo)) especialistas afirmam que a amizade passa por uma tremenda crise de identidade no passado a diversão se dava na companhia da família em aniversários casamentos festa de natal e almoços de domingo hoje os parentes têm seus próprios problemas e os

casamentos já não duram tanto tempo o afeto dos amigos se tornou uma espécie de refúgio assim ampliou-se o conceito de amizade /.../

As pesquisas, inseridas em artigos e trabalhos acadêmicos, numa sociedade, configuram-se num conjunto de conhecimentos produzidos num campo científico por autoridades competentes para tal e, portanto na sua fundamentação argumentativa trazem o discurso da autoridade instituída para legitimar o argumento apresentado.

O discurso do poder entra em diálogo com o debate, mais evidentemente, os moderadores se valem de textos disponíveis na grande rede, em sites oficiais, com o mesmo propósito de ação: trazer o discurso de autoridade para que não fiquem dúvidas, ou pelo menos deixe o interlocutor refletindo sobre sua posição a respeito do tema tratado. A seleção de artigo para composição discursiva do debate também é singular: por ser um gênero de cunho opinativo, oferece àqueles que o consultam tanto *teses* quanto *argumentos* previamente estruturados sobre os assuntos de interesse em discussão, o que facilita, por seu turno, a organização da fala pública.

Os textos jornalísticos, de uso de moderadores e debatedores, também carregam em si o discurso de autoridades sociais consultadas para composição das materiais. Além disso, são de fácil acesso para a sociedade e circulam amplamente em vários suportes, o que facilita a propagação de suas informações e seus pontos de vistas na memória coletiva. A reportagem é um gênero veiculado por um órgão de imprensa resultante de atividades de estudo bibliográfico e de campo que envolve a seleção e o tratamento de dados com mais profundidade e visão crítica que uma notícia (cf. COSTA, 2008).

No que tange ao uso dos gêneros mais associados ao domínio do cotidiano, como conversação e relato pessoal, observamos que esse foram de uso frequente dos debatedores, os quais os produziam espontânea e autonomamente (nem sempre com referências às fontes), demonstrando com isso um caráter de improviso:

(40) Contexto: Debate 1

...

D3: eu vou contar um caso conhecido de uma garota que ela era diferente e nisso ela tinha uma tendência a ficar querendo chamar a atenção e ai é (+) é (+) isso se explica o querer que a adolescente /.../

Por uma série de aspectos, tais como: pouca experiência de vida, a leitura somente de textos de seu interesse, a facilidade de fixação das marcas deixadas por esse tipo de gênero, a frequência de escuta de relatos, a importância dada à escuta do fato, o descompromisso de guardar a fonte entre outros fatores levam, a nosso ver, os envolvidos no evento a fazerem uso com certa regularidade do referido gênero.

Pelo exposto, em se tratando de debate na escola, determinados gêneros são relativamente previstos no processo de argumentativo, porém o aparecimento de outros não tão comuns, como os dados de ocorrências indicam (Tabela 1) (crônica, poema, pensamento, etc.), revela a diversidade de possibilidades de organização do discurso na produção de debates. Essa variedade é compreensível se considerarmos a plasticidade e dinamicidade inerente à constituição dos gêneros, pois, como bem nos lembra Marcuschi (2002), o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero. A dinâmica de produção dos debates na escola aponta para a heterogeneidade do gênero. Enquanto fenômeno histórico, vinculado à vida social e cultural, o mesmo é permeado pelo princípio de renovação se instaurara em cada nova situação de uso da linguagem.

Na produção do debate, observamos ademais que os textos amplamente referenciados, como os dos gêneros artigo e matéria jornalística, estão correlacionados à modalidade escrita da língua. Além disso, o tipo de argumento mais comumente a esse associados é o argumento de autoridade.

Observamos nesse diálogo com tais gêneros, o resgate de informações já discutidas num domínio específico do saber, o científico ou midiático, como forma de reforçar e consolidar o ponto de vista do interlocutor:

(41) Contexto: Debate 2

...

M1: para tentar fazer você pensar um pouco mais e quem sabe mudar de opinião (+) eu vou ler algo ler um pequeno texto aqui escutem com atenção hoje em dia a música é uma das principais formas de expressão assim influenciando muito na formação da identidade das pessoas desde os anos 60 vem sendo assim é comum ver grupos de jovens se unindo pelo gosto musical em comum pela mesma forma de pensar e agir Infelizmente há conflitos entre opiniões junto com esse conflito vem o preconceito já que muitos não aceitam formas de pensar que não seja a do sujeito em pessoal /.../

Os gêneros citados trazem em si a palavra abalizada, pois são nos seus campos de atividade humana usados para comprovações de teses científicas,

artigos, ou conduzir a opinião pública sobre os variados temas de interesse sociais, matérias jornalísticas, confiando veracidade aos argumentos desenvolvidos.

Constatamos também que os textos referenciados, associados aos gêneros conversação e relato pessoal, estão correlacionados à modalidade falada da língua. Ademais, o tipo de argumento mais comumente a esses articulados é o argumento pelo exemplo. No contexto, o diálogo com a conversação ou o relato pessoal traz para cena do debate fatos atestados, no domínio privado ou público, fidedignos e pertinentes, para a defesa do ponto de vista, dando-lhe um caráter de concretude e verdade, afastando-o da opinião gratuita. Os casos singulares são usados como comprovadores de verdades gerais, ocorrendo assim uma generalização que amplia a abrangência argumentativa. Contudo, alertamos que o uso de generalizações pautadas em dados não consistentes, tornam-nas indevidas, posto que o acidental venha a ser tomado como necessário.

Ao discutir o fenômeno da argumentação, Perelman e Tyteca (2005), considerando o argumento no seu sentido lato, alegam que este pode ser compreendido como um procedimento linguístico com vistas à persuasão do interlocutor, a fim de que aceite ou creia no dito e faça o proposto discursivamente. Dentre os recursos discursivos relacionados ao processo argumentativo, os autores apontam uma tipologia de argumentos que abarca mais de 80 categorias, como o argumento de autoridade; argumento pragmático; o argumento pelo exemplo; argumento por analogia; argumento da direção; argumento da essência; argumentos extraídos dos lugares da quantidade; argumentos extraídos dos lugares da qualidade; argumento da ignorância; argumento da misericórdia e tantos outros. No debate em estudo, percebemos a presença marcante do argumento de autoridade e do argumento pelo exemplo, o que nos mostra o Gráfico 5:

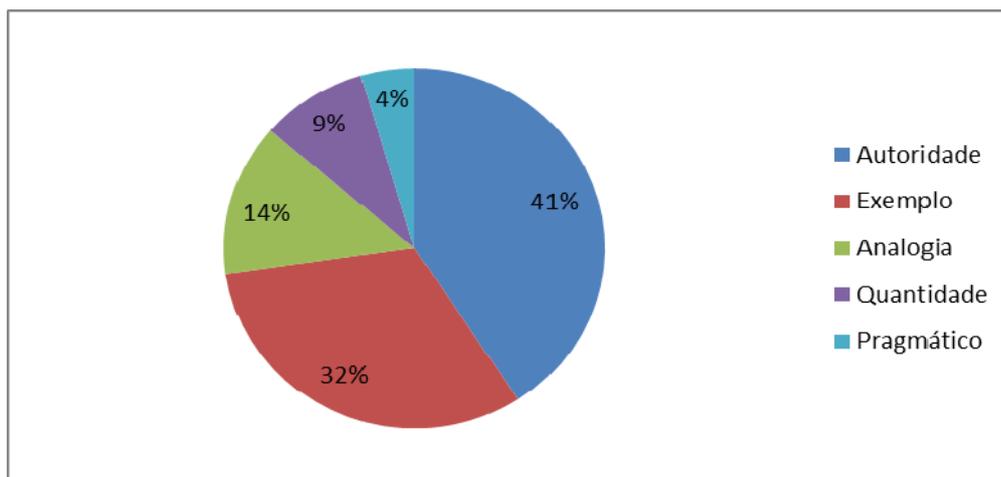


Gráfico 5 – Tipos de argumentos predominantes no debate escolar

No que se refere especificamente ao argumento da autoridade, observamos a supremacia do seu uso em relação aos demais tipos, mesmo que no primeiro debate, esse tipo de argumento não esteja presente. Os moderadores, responsáveis pela condução do debate, em sua maioria, apresentam as referências das fontes de pesquisa ao recorrer à autoridade argumentativa:

(42) Contexto: Debate 1

...

M1: nós nos dividimos para pesquisar os casos recorreremos à biblioteca para os livros tem um livro muito interessante que nós vamos socializar que é Adolescência: notas de psicologia de Rosa Giuliana ((nome do livro e autor)) que fala sobre adolescência e do crescimento, da passagem da infância para a adolescência e dos distúrbios que costumam acometer os jovens a autora é psicóloga e autora de livros nesse sentido (+) vou ler /.../

(43) Contexto: Debate 1

...

M2: na pesquisa que li de um grupo de pesquisa de uma universidade diz que quanto mais você pensa mais fácil você se deprime /.../

...

M1: para responder a esse teu questionamento eu vou ler uma parte desse livro aqui Encarando a adolescência de Clara Rappaport que vai te mostrar um aspecto que você não está considerando /.../

(44) Contexto: Debate 3

...

M2: esses autores que trouxemos que também são psicólogos é (+) são especialistas em avaliação de adolescentes que apresentam problemas de aprendizagem na escola /.../

Já os debatedores, recorrem a essa estratégia de uma forma mais difusa, não demonstrando segurança a respeito da fonte da informação, sendo a sua credibilidade subtraída:

(45) Contexto: Debate 1

...

D4: eu li uma pesquisa na internet que não dizia isso não (+) ao contrário mostrava que o adolescente não está nem aí para essas coisas /.../

Esse tipo de participação dos alunos, em diferentes papéis no debate, com variado domínio de uso das referências, indica que os moderadores estavam mais fundamentados em pesquisas prévias, enquanto que os debatedores não aparentavam ter estudado com afinco para participação na interação, embora o professor os tenha instruído para tal.

No que tange particularmente ao argumento pelo exemplo, esse se fez presente em todos os debates, usado tanto por moderadores quanto por debatedores. Os dados de uma realidade surgem como âncora para se firmarem pontos de vista acerca do tema debatido. No contexto de análise, observamos a presença de exemplos baseados em experiências do cotidiano dos interlocutores por esses relatados, resgatando-se uma conversação:

(46) Contexto: Debate 2

...

D5: eu tenho uma experiência para contar (+) minha avó me perguntou se eu me casaria com um homem negro ai eu falei que sim se eu gostasse dele e tal, aí ela “Deus me livre já imaginou você se acordar do lado de uma coisa preta toda descabelada” eu disse que isso não tinha nada a ver, que a cor da pele não fazia diferença minha avó não imagina um homem negro ao meu lado eu descobri o que era preconceito com ela e ai eu discordei dela na hora fui muito sincera /.../

Além disso, verificamos exemplificações pautadas nas experiências do cotidiano de outros cidadãos as quais foram expostas na mídia televisiva ou impressa, em sites e blogs na internet, e resgatas pelos interlocutores do debate com bases nas relações entre textos:

(47) Contexto: Debate 1

...

M1: pois é (+) deixe eu falar de um caso que eu vi e (+) é o seguinte: teve uma menina do twitter é (+) que o perfil dela é público e que ela não coloca o nome dela, ela tem um twitter o nome do twitter é ‘uma fraca’ ela fica postando fotos de uns cortes dela e fica falando que (+) é desculpas mãe eu fui fraca (+) /.../

Percebemos ainda, argumentos pelo exemplo que exploram o campo ficção, seja pela construção de hipóteses pelos próprios debatedores, seja pela referência a um texto literário, contudo retratando experiências imaginárias com potencial possibilidade de tornar-se real:

(48) Contexto: Debate 4

...
D6: (+) isso me faz lembrar muito um texto de Clarice Lispector que li certa vez sobre a amizade sincera que duas pessoas que são amigas inseparáveis e ao morarem juntas veem que não tem mais o que conversar mais afinidades acabam achando que o mais sincero é viver longe um do outro.

Com o exemplo baseado numa crônica, gênero que muito dialoga com as situações do cotidiano, o debatedor questiona a ideia de amizade verdadeira e aponta que o conceito de amizade varia para cada um.

No que concerne às formas de intertextualidade usadas pelos participantes do debate ao resgatar textos anteriores (Tabela 1) para constituir o processo argumentativo do gênero, observamos o recurso à alusão, à menção, à paráfrase e ao discurso citado. Deter-nos-emos na análise do discurso citado, estratégia bastante recorrente, que desempenha uma potencial função argumentativa na produção do debate – os alunos apreendem o discurso de outros sujeitos, passando pelo crivo de sua compreensão e apreciação, para recolocá-lo no novo contexto de uso da língua com vistas a contribuir para consecução dos seus objetivos comunicativos: defesa de pontos de vista.

No debate em estudo, as marcas linguístico-discursivas da intertextualidade, mais especificamente do discurso citado, operam nos procedimentos formais de retextualização escrita-fala, bem como fala-fala, como o uso do discurso direto e do discurso indireto:

a) O intertexto nas relações escrita-fala: como mencionado, os alunos, em geral os moderadores, resgatam fontes de pesquisa, textos escritos, para argumentar no debate. São extraídos desses textos, extratos selecionados especificamente para atender algumas intenções de construção do discurso do debate - apresentação do tema e sua controvérsia; apresentação da tese e síntese de argumentos; exposição de argumento.

(49) Contexto: Debate 3

...
M2: vamos prestar a atenção para essa leitura (+) para o que diz essa pesquisa escrita por quem entende a respeito do assunto (a música na vida do adolescente) (++) a música é essencial no decorrer de toda a adolescência (+) e não só (+) está presente em quase todos os momentos e circunstâncias (+) oferta-nos um meio de nos darmos a conhecer (mutuamente), de nos ligarmos, equilibrarmos e harmonizarmos (+) os gostos musicais dos adolescentes são como janelas que se nos abrem para o seu íntimo (+) para cada criança que ficou para trás e para o adulto em formação (+) refletem aspectos da sua personalidade e da sua individualidade (+) dão-nos indícios importantes acerca das suas ideias e sentimentos (+) sobre si mesmos (+) os outros (+) a vida

(++) em qualquer estilo (+) a (boa) música (+) supera a limitação das palavras (+) reflete muito sobre quem a compôs e não menos sobre quem a refere ou escuta (+) atentamente (++) pela música (+) o ouvinte e o músico dão lugar a algo maior (+) que os liga entre si (+) no plano afetivo e no abstrato (+) tal como sucede com o amor (++) transforma-se o ouvinte na música ouvida /.../

No recorte (49), o aluno usa um marcador conversacional verbal (“*vamos prestar a atenção para essa leitura (+) para o que diz essa pesquisa escrita por quem entende a respeito do assunto*”) com o qual opera funções conversacionais relevantes: além de sustentar o turno, dirigindo a atenção do ouvinte, explicita a intenção argumentativa e marca a unidade temática. Além disso, faz um destaque para a importância da escrita (leitura) como fonte de credibilidade e para o sujeito que escreveu o *intertexto* como legitimado socialmente na defesa da tese. Observamos, contudo, que nem sempre os alunos tinham propriedade na apresentação dos créditos como a explicitação do nome da pessoa ou do título do livro consultados, o que mereceria abordagem pedagógica no nosso ver.

O discurso direto foi à forma mais utilizada, e em sequência a realização de uma paráfrase do que fora lido, reforçando-se o ponto de vista do participante do debate. Além disso, no debate, a presença do texto escrito e a leitura do mesmo também colaboraram para dar um cunho de formalidade à fala pública:



Imagem 5 – Discurso citado com base em oralização do texto escrito



Imagem 6 – Discurso citado no material de apoio dos moderadores

Os alunos demonstraram preocupação na seleção de fragmentos de textos para leitura em sala de aula, seja usando o suporte original (Imagem 1), seja produzindo um novo texto escrito, apresentação acadêmica em slides (Imagem 2), compartilhando o discurso de outrem.

Pelo discurso citado, o pensamento, a ideologia, um sujeito social reconhecido (pesquisador, jornalista, e outros) é retrabalhado no debate. A

indicação da fonte do texto, em correção com o gênero textual de origem (artigo, verbete, matéria jornalística), aspectos do campo da atividade humana, propósitos comunicativos, conteúdos, composição também contribuem para endossar o fundo argumentativo:

(50) Contexto: Debate 1

...
M1: olha só gente (+) trouxe dados de um artigo que destaca o quanto a juventude é acometida por problemas dessa natureza (+) mas que infelizmente a sociedade nem sempre acredita que os jovens tenham (+) mostrando mais o outro lado da história que mostra mais a ideia de que o jovem é poderoso (+) saudável (+) cheio de vitalidade /.../

Em (50), antes da citação direta, com a leitura de trecho do texto “Adolescência – notas de psicologia”, de Rosa Benetti, o moderador chama a atenção da turma (“olha só gente”) com um marcador conversacional, sinaliza o gênero textual de onde fora extraído o discurso a ser lido (“artigo”), e realiza uma síntese mediante paráfrase do seu conteúdo, o qual também será tema do debate, já explicitando uma controvérsia.

O discurso indireto também ocorreu no debate, mesmo que em menor incidência, nesse caso, o uso de marcadores de retomada do discurso alheio (expressões conformativas, “de acordo com x”, “conforme x”) associadas a paráfrases reformulativas vieram à tona:

(51) Contexto: Debate 4

...
M1: pra vocês terem uma ideia dos efeitos da música na vida do adolescente de acordo com um professor de uma universidade a música ajuda na reflexão e na emoção das pessoas por isso é tão importante (+) para abrir a mente.

De modo geral, o discurso citado fora trazido pelos alunos como estratégia discursiva para se reforçar seu argumento com base em um texto escrito; todavia, esse poderia ser usado como instigador das polêmicas sociais: vários discursos de outrem, com linhas ideológicas díspares, apresentados pelos moderadores, por exemplo, para acalorar o debate, - o que não ocorrera.

b) O discurso citado nas relações fala – fala: na produção do debate, também textos orais, em seus respectivos gêneros textuais, são retrabalhados com vista à fundamentação argumentativa dos participantes.

Observamos que o discurso citado originário de fontes orais (aula, conversação, relato pessoal, reportagem ou notícia jornalística televisiva) foi usado

de forma privilegiadamente indireta nos debates em análise, particularmente, na fase de exposição de argumentos:

(52) Contexto: Debate 2

...
D9: isso tá me fazendo lembrar o que o professor Luna falou (+) ele comentou sobre o idiota (+) idiota é aquele que não entende a si mesmo (+) eu penso assim (+) a personalidade é o seu entendimento sobre você o que você entende sobre você (+) então é (+) ele falou esse negócio de idiota que alguém que age como outro para aparecer que está bem quando ele falou que era (+) o ambiente que você gosta é que forma a tua personalidade (+) seria como se fosse essa questão do idiota que você tem uma personalidade pelo que vê (+) pelo que você tem ao seu redor, não o que você gosta pelo querer /.../

No exemplo referido, (52), o debatedor concorda com o colega anterior (também debatedor), sobre a ideia de que a “personalidade” não se resume ao “gosto” que rege as escolhas comportamentais das pessoas. Para tal, (com base na lembrança ocasional sobre uma aula, e não num planejamento prévio), retoma o discurso de autoridade de um professor da turma para o endosso do seu ponto de vista. Com discurso indireto, introduz o nome do sujeito com um marcador conversacional não linguístico (entoação da voz), explorando o verbo dicendi (“falar”, “comentar”) para introdução do argumento, e reformula por paráfrase as palavras do docente citado, intercalando a tal discurso o seu (/eu penso assim (+) a personalidade é o seu entendimento sobre você o que você entende sobre você (+) então é/ - / seria como se fosse essa questão do idiota que você tem uma personalidade pelo que vê (+) pelo que você tem ao seu redor, não o que você gosta pelo querer/).

Observamos também que no contexto de produção do debate, o tempo de produção e recepção, entre falantes e ouvintes que se alternam, é quase que concomitante. Os alunos apresentam seus pontos de vistas uns aos outros num espaço de tempo conjunto e o resgate da palavra uns dos outros, seja para reforçar a argumentação, seja para contra argumentar é constante.

Nesse sentido, o uso do discurso citado se faz presente como elemento de formulação textual intimamente relacionado às condições contextuais de produção do texto oral. Frente a tal evidência, na orientação pedagógica, o docente atenta para a relevância das estratégias de retomada do discurso do outro no processo argumentativo do debate:

(53) Contexto: Debate

...
P: quando você debate qualquer tema, numa sala numa atividade de ensino (+) toda atividade de ensino você coloca em jogo sua capacidade linguística (+) claro (+) você vai ter suas marcas de refutação mas afinal o que é refutar”

D12: é tipo um debate.

D9: - refutar é (++)

P: marcas de refutação ” por quê que num debate você utiliza linguisticamente marcas de refutação ”
(++) você retoma a fala do outro ” refutar é (++)

D22: um fala e o outro vai e fala outra coisa na mesma razão da fala do outro complementando ou se opondo a sua fala.

P: quando você retoma você vai na direção da fala do outro, quando você refuta você vai rebater a fala do outro (++) certo ” pronto (+) isso você vai linguisticamente fazer você não vai brigar com o outro você vai contra argumentar, certo ” (+) ((apresentação da situação))

(54) Contexto: Debate 4

...

P: ok pessoal vamos nos organizar para o debate ” primeiramente gostaria de lembrá-los do que é debater primeiro debater não é criticar o outro (+) uma outra capacidade mobilizada no debate é você colocar seus argumentos (+)

M1: conseguir ouvir conseguir rebater o outro

P: ISSO conseguir ouvir (+) conseguir rebater sem está numa briga pessoal (+) move a capacidade linguística de você refutar e eu disse o que era uma refutação o que é ” quem lembra ” é rebater um argumento do outro uma capacidade de você também é (++) cognitivamente ir criticando certo ” sua capacidade crítica que eu disse que a crítica não seria para (+) a crítica seria para quê ” a crítica que você colocasse a um argumento do outro seria uma crítica para (+) construir um argumento retomar o argumento do outro isso e a gente tinha alguns princípios que é (+) você tem (+) todos têm direito a participar tem direito a ouvir certo ”

O docente destaca, durante as aulas, em notas introdutórias à realização da produção dos debates, que a crítica incide na proficiência de se questionar ideias e não pessoas. Para criticar, é necessário ouvir compreensivamente o outro, para assim poder explorar a capacidade linguística da adesão ou refutação, retomando-se a fala do outro com propriedade semântica e sintática.

Ao longo dos debates, essa estratégia de formulação textual fora requisitada pelos estudantes que se alternavam na concordância com os ou discordância dos argumentos alheios:

(55) Contexto: Debate 4

...

D2: quando a gente tem intimidade com a pessoa é (+) eu acho que o que importa mesmo é ela vai (+) ela vai se importar com você quando você precisar ela vai tá lá e isso é mais importante do que você ter muitos amigos que não se importam com você (+)

D5: para mim eu discordo da colega eu quero é ter muita gente comigo se são amigos ou não (+) não importa e eu sou capaz de parar minha vida para ajudá-los (+) se você se importa com o outro tipo assim tem um amigo que tá meio (+)

M1: não pára de seguir sua vida né ”

M2: Carol pediu uma réplica (+)

D2: eu queria dizer que ter grandes amigos é mais importante do que ter muitos amigos sem qualidades que não te ajudam em nada (+) quando você mais precisa deles não estão nem aí pra você (+) é isso aí (++)

Na discussão sobre a importância das amizades, o debatedor D2 apresenta o seu ponto de vista e o debatedor D5 o refuta. Para a refutação, usa conector de introdução de opinião (“para mim”, “eu”), bem como usa a negação (com base no conteúdo semântico do verbo “discordo”), e refere-se ao sujeito a quem refuta (“da colega”) para sinalizar a recusa ao seu discurso, que fica elíptico, pois já é introduzido o contra-argumento. Por seu turno, o debatedor D2, ao retomar a palavra, reformula o conteúdo dito (“eu queria dizer que”) no sentido de esclarecer o seu argumento, demonstrando que o debatedor D5 não havia compreendido exatamente o que dissera. No mesmo caminho, pelo discurso indireto, um debatedor mostra-se concorde em relação ao argumento de um outro debatedor:

(56) Contexto: Debate 2

...
D20: é assim eu acho a característica querendo ou não seus pais e familiares interferem e as características hereditárias os seus familiares desde sua chegada você tem uma influência sobre eles, tipo (+) é (+) por exemplo se eu se eu nasci aí tem meu pai que torce por um time é lógico que ele vai dizer até eu crescer até eu ter minha opinião geralmente como você foi ensinado desde pequeno a ser aquilo (+) você provavelmente não vai mudar não, vai ter outro modelo acontece muitas vezes na questão da religião diz que nasceu naquela religião e vai morrer naquela religião mas você nasceu você não nasce com opinião em relação aquilo você nasce com a opinião dos seus pais em relação aquilo.

D17: eu acho que esse negócio aí da característica hereditária é assim do tipo é sua criação você não nasce com a capacidade de pensar você não nasce já com sua capacidade com a sua noção, com seu ponto de vista você não tem já um (+) ensino prévio você aprende com seus pais você aprende a gostar de coisas você aprende.

(57) Contexto: Debate 4

...
D5: eu concordo com Gabriel quando ele disse que quem gosta de música agressiva são pessoas agressivas (+) pois a galera metal até na dança são violentos (+) nos shows é o que mais vê.

Em (56), o debatedor D17 retoma o discurso do debatedor D20 no turno subsequente: o discurso do outro é referenciado, indiretamente, por uma expressão anafórica (“esse negócio aí da característica hereditária”), sendo ampliado o argumento daquele colega de classe (“assim do tipo”) com uma explicação adicional. Observamos que quando há um espaço de tempo maior entre os turnos, nas retomadas do discurso do outro, as elipses são menos frequentes e as marcas linguísticas de introdução do discurso de outrem (uso do verbo dicendi “dizer”;

referência ao nome próprio do autor do discurso a citar) se fazem necessárias para o resgate (57), além disso, o apoio em notas escritas é importante para que não se perca o conteúdo a ser referenciado no esquecimento, e seja comprometida a argumentação.

Os dados mostram que no debate as relações fala-escrita são constitutiva da organização da fala pública: os participantes retextualizam textos escritos e textos orais de outrem na elaboração do seu discurso. Assim, diversos gêneros textuais são resgatados para fundamentação argumentativa como recurso intertextual de composição, assim como o recurso ao discurso citado também é requerido no desenvolvimento da argumentação como base suporte para legitimar um argumento ou rechaçá-lo.

Com a análise e discussão dos dados, evidenciamos um espaço de tratamento pedagógico da oralidade na aula de língua portuguesa com base no estudo da produção do debate no contexto específico do nosso *corpus*. A concepção dos participantes sobre o gênero e a sequência de ensino-aprendizagem do mesmo foram alvos de investigação sobre os quais teceremos nossas impressões nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo analisar o uso da oralidade nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental no contexto pedagógico do estudo do gênero oral debate público regrado como conteúdo curricular, nesta pesquisa, percorremos especialmente duas vertentes de investigação: identificamos a concepção do professor e dos alunos sobre o debate e seus usos sociais; e verificamos a abordagem desse gênero oral com vistas à inserção dos alunos em práticas da oralidade.

Quanto à identificação da concepção do professor e dos alunos sobre o debate e seus usos sociais, observamos que essa se ancora no critério do funcionamento social do gênero.

Em suas respostas ao questionário de pesquisa, o docente adota a concepção sociointeracionista de estudos da linguagem (e da língua materna, conseqüentemente), visto que revela a importância de se abordar pedagogicamente a língua em funcionamento, tomando o texto como objeto de ensino, contextualizado e atualizado em diferentes gêneros textuais, orais e escritos.

Consonante com tal concepção, para o professor, mais especificamente sobre as práticas da oralidade, a exploração de atividades de escuta, produção e análise linguística com a diversidade de gêneros textuais orais deve ser preservada na sua correlação com a escrita, assim, o trabalho pedagógico com o gênero debate é um relevante caminho para capacitar o aluno para o aprimoramento da oralidade.

O professor, ainda, destaca que o referido gênero faz parte do seu planejamento de ensino em diversos anos do ensino fundamental, bem como demonstra-se conhecedor de propostas pedagógicas de viés interativo tanto elaboradas por si próprio, como por livros didáticos aos quais realiza algumas ressalvas quanto à qualidade no que concerne à adequação aos postulados do sociointeracionismo.

Em sintonia com o discurso do professor, os alunos revelam que o debate é um gênero textual pelo qual os participantes interagem no sentido de negociar opiniões, ampliar conhecimentos, exercitar a argumentação, chegar a conclusões consensuais ou não. Os discentes entendem que por ser uma prática bastante presente na sociedade da qual fazem parte, estudá-lo na escola é importante para aprofundar seus conhecimentos sobre a arte de argumentar, bem como sobre as formas de interação diárias.

Aproximando-se do contexto de produção do debate em estudo, essencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, observamos que como produtores estão o professor, mediador que planeja e organiza os debates; os alunos, divididos em papéis atribuídos pelo docente ora de moderador, ora de debatedor. Embora os alunos sejam os principais atores nos debates, o docente participa pontualmente dando orientações e norteamentos para discussão.

No tocante à circulação do gênero, restringe-se à sala de aula, não há proposição de gravações para estudos posteriores nem divulgação em outras instâncias, para outros públicos. Assim, o público do debate, por sua vez, também se centra nos próprios alunos que produzem-no para si próprios. É interessante notar que embora estejamos diante de uma prática escolar, que subjaz uma avaliação dos participantes por parte do professor, os estudantes não dirigem suas falas apenas para o docente, demonstram compreender que o debate é fruto do diálogo coletivo e não se trata de uma produção de texto dirigida exclusivamente a um professor.

Na medida em que os alunos vão sequencialmente participando de novos debates na sua turma, acabam por amadurecer quanto a sua forma de interagir, aprendendo com o uso e não apenas com base na explanação teórica do professor. Essa metodologia adotada, ampara-se na perspectiva apontada pelo docente sobre o funcionamento da linguagem e os usos dos gêneros textuais como organizadores das nossas ações. Na resposta ao questionário de pesquisa, nas suas explicações junto à turma, na sua proposta metodológica há uma coerência interna quanto à concepção de que a linguagem verbal constitui-se no diálogo, na interação, na negociação e nas relações humanas – os conteúdos, as composições e os estilos empregados estão estreitamente afinados com os propósitos comunicativos. Por seu turno, os alunos parecem perceber tal filosofia e incorporá-la ao sinalizarem em falas e ações que a função social do debate, bem como a contribuição do seu estudo na escola são relevantes para sua formação cidadã.

No que concerne à abordagem do debate com vistas à inserção dos alunos em práticas da oralidade, observamos: o planejamento e a produção da fala pública frente aos elementos da situação discursiva; a fala e escuta atentas e compreensivas; a exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua.

Verificamos que o docente adota as proposições teóricas de Dolz & Schneuwly (2011) sobre a elaboração de uma sequência didática que eleja um gênero como objeto de ensino, conforme sinaliza em resposta ao questionário de pesquisa, bem como na explanação oral em sala de aula com, inclusive, referências aos teóricos realizadas por apresentação de slides.

Por tal teoria, ao se trabalhar um gênero, há de se pensar em conteúdos ensináveis a partir desse objeto, compreendendo-se que não há como se abordar numa sequência didática todos os aspectos de linguagem verbal o que um gênero pode suscitar, assim, cabe ao professor com o conhecimento da realidade do seu grupo de estudantes selecionar aspectos relevantes e necessários à aprendizagem daqueles alunos, ciente de que haverá outros momentos de retomada desse conteúdo na trajetória de aprendizagem. O docente demonstra propriedade dessa filosofia, resgatando com os alunos aprendizagens anteriores e projetando novas possibilidades de estudo do gênero ao introduzir sua sequência didática com a apresentação da situação inicial.

Nessa fase, na apresentação da situação de ensino aos alunos, verificamos que o docente enfatiza a orientação para a seleção temática para se debater, a definição dos papéis dos participantes, especialmente a função do “moderador” na condução das discussões, e das regras de participação no debate público, reforçando a necessidade do respeito à diversidade de opiniões e também à regra interativa “fala um por vez”. Nesse caso, orienta os alunos para preparação prévia do gênero oral e para construção do plano textual, considerando os elementos da situação discursiva.

Após a fase de apresentação da situação, o professor propõe como módulos da sua sequência didática, a produção de um ciclo de debates. Cada debate foi coordenado por uma equipe de 2 ou 3 moderadores responsáveis pela escolha de um subtema, pensado é pesquisado a partir de um grande tema, e também pelo controle das regras interativas. Nesse caso, analisamos o processo de gerenciamento da palavra empregado pelos moderadores com fins de verificar o desenvolvimento da fala e escuta.

Os moderadores trabalharam no sentido de realizar a abertura do debate, situando os participantes sobre a temática e regras de funcionamento do gênero; de conduzir o desenvolvimento das discussões, garantindo que os estudantes respeitassem a regra fundamental para o entendimento na interação face a face “fala um por vez”; e finalmente, de fazer o fechamento do evento com suas notas conclusivas.

Verificamos que uma das expectativas de aprendizagem do eixo da oralidade relativa a tal aspecto foi o “saber ouvir”: os alunos, debatedores, nem sempre respeitavam a referida regra, tanto no sentido de desejar opinar, argumentar, em momento indevido, como também no sentido de comprometer a produção do debate com conversas paralelas. Assim, os moderadores buscaram trabalhar na organização e distribuição dos turnos, atentando a turma sobre a necessidade de se colaborar com o processo de produção textual em vigor. Nos

momentos que os moderadores não conseguiam manter o controle da situação, o professor interviu mediando conflitos localizados.

Em relação aos fechamentos dos debates, pontuamos a ausência de sínteses conclusivas com resgates dos argumentos trabalhados pelos grupos ao longo das discussões. Também destacamos a ausência da intervenção do professor na elaboração de instrumentos de registros e sínteses, bem como na avaliação conjunta do processo de aprendizagem e seus avanços no estudo do gênero textual.

Sobre a exploração das relações entre as modalidades escrita e oral da língua, verificamos estratégias de intertextualidade com ao discurso de outrem para organização argumentativa do gênero oral, verificando a conexão entre gêneros e o uso do discurso citado como estratégias discursivo-textuais constitutivas do debate.

Nos quatro debates em estudo, os alunos com maior ou menor maestria, recontextualizaram discursos anteriores construindo seu novo discurso. Assim, no momento da fala retextualizaram tanto os textos, orais e escritos, que haviam selecionado para orientar a sua argumentação, como também os não necessariamente pesquisados para a produção específica do debate, mas que entraram em evidência com base no resgate da memória suscitado pontualmente para apoiar uma argumentação em curso. Além disso, retextualizaram os enunciados produzidos pelos colegas de turma no curso do debate, tanto para aderir a, quanto para discordar da sua linha argumentativa, valendo-se, especialmente, do discurso citado para tal.

No que diz respeito à investigação da relação intertextual que o debate estabelece com demais gêneros textuais, identificamos que em todos eles, essa rede esteve presente. Inicialmente, notamos que, na apresentação da situação, ao construir sua aula, o docente faz usos de vários textos para ampliar a temática da unidade, “adolescer”, e persuadir os alunos a percebê-la como relevante para suas vidas. Também, orienta os estudantes sobre a necessidade de se pesquisar fontes para uma melhor participação nos debates, mesmo que não tenham aprofundado a discussão sobre onde e como pesquisar, os tipos seguros de fontes, as formas de mobilização dessas fontes em favor da construção da sua argumentação.

Averiguamos, com base nos dados, que a relação entre gêneros é constitutiva dos debates. Dentre os gêneros de maior recorrência nessas relações, citamos os do domínio científico (artigo científico, artigo de divulgação científica, trabalho acadêmico), do domínio midiático (artigo de opinião, matéria jornalística, reportagem, notícia) e do cotidiano (conversação e relato pessoal). Os gêneros dos dois primeiros domínios, em geral, foram citados pelos moderadores dos debates, fruto de uma pesquisa a fontes preparatória à participação, vinculavam-se à fundamentação argumentativa pelo argumento de autoridade; já os do cotidiano,

frequentemente elaborado no turno de um dos debatedores, de forma por vezes improvisada, garantia a argumentação pelo exemplo, partindo de um fato particular para uma generalização.

Consideramos que os moderadores cumpriram o seu papel no que se refere à consulta de fontes para fundamentação do debate, porém os debatedores apresentaram-se com estudos insipientes e o debate girou em torno de suposições. Sobre esse aspecto, avaliamos que, o professor demonstra conhecer o potencial do grupo no tocante à autonomia e à capacidade de leitura e seleção de fontes apropriadas, contudo, o fato dos debatedores não cumprirem com o acordo de preparação para o debate (pesquisa sobre o tema) deveria ter sido alvo de reflexão pedagógica em sala de aula, o que não ocorreu.

A alusão, a menção, a paráfrase e o discurso citado foram bastante produtivos como formas de intertextualidade usadas pelos participantes do debate ao resgatar textos anteriores. Com o discurso citado, mais especificamente, os alunos apreenderam o discurso de outros sujeitos, passando pelo crivo de sua compreensão e apreciação, para recolocá-lo no novo contexto de uso da língua.

O discurso citado no debate apresentou-se como recurso formal de retextualização escrita-fala, bem como fala-fala, como o uso do discurso direto e do discurso indireto: no primeiro caso, os alunos, em geral os moderadores, resgatam fontes de pesquisa, textos escritos, para argumentar no debate, contribuindo para organização do plano textual com a apresentação do tema e sua controvérsia; apresentação da tese e síntese de argumentos; exposição de argumento; no segundo, na produção do debate, também textos orais, em seus respectivos gêneros textuais, são retrabalhados com vista à fundamentação argumentativa dos participantes – em especial, o discurso dos próprios debatedores são citados e as constantes retomadas permitem que a negociação dos argumentos se realize.

Finalmente, evidenciamos que, no planejamento pedagógico com o debate, foram contemplados aspectos da oralidade que envolvem: a produção de textos orais, considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero); a escuta, com base na orientação a partir de comandos e instruções orais, no reconhecimento das regras de participação do gênero oral; as relações oral-escrita, com a retextualização do texto escrito para o oral, considerando a situação discursiva; a análise linguística, com o preparo prévio do gênero oral, elaboração de plano de trabalho e produção de texto oral com apoio de material escrito.

Confirmamos enfim as nossas hipóteses de que o debate na escola, quando usado como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, contribui para capacitar os estudantes para oralidade no sentido de orientá-los para o

planejamento da fala pública formal e a produção textual adequada a uma situação sociocomunicativa em curso.

Sem a pretensão de se esgotar os estudos sobre o tema, os resultados desta pesquisa apontam para uma melhor compreensão do trabalho com a oralidade no contexto escolar, especialmente com o debate. Outras pesquisas poderiam ser desenvolvidas no âmbito da temática em pauta como a investigação da variação sociolinguística, de registros e níveis de fala e suas implicações para produção do debate, bem como a análise de atividades de escrita associadas ao planejamento e à produção do debate tanto por parte do docente e dos moderadores quanto dos debatedores.

Os resultados oriundos da nossa investigação trazem uma contribuição para a comunidade científica uma vez que evidenciam novas reflexões sobre os estudos no campo da oralidade, tema ainda carente de pesquisas. E ainda, a investigação em tela vem a consolidar os trabalhos relacionados às pesquisas desenvolvidas no Brasil que estão em consonância com a perspectiva interacionistas e sociodiscursivas de estudos da linguagem, no âmbito pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, D. D. Debate regrado: a produção oral no centro do debate. In: MENDONÇA, M. (coord.) **Diversidade textual**: propostas para sala de aula. Recife: MEC CEEL, 2008. pp. 239-252.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, J.B. de. **Os gêneros da oralidade no livro didático de português**: o espaço da produção de texto oral no 5º ano do ensino fundamental. Recife: O autor, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Vale do Acaraú.
- BRONCKART, J. P. 1999. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: In.: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp.37- 46.
- BRONCKART, J. P. **Atividade verbal, Textos e Discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P.; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. São Paulo: Parábola, 2012.

- CAREL, M.; DUCROT, O. **La semântica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- CASTILHO, A. T. (Org. 1990). **Gramática do Português Falado**, vol. I, 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1997.
- CASTILHO, A. T. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. Vol. 3, n. 4, março de 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes Limitadas, 1971.
- _____. **Linguagem e Mente**. Brasília: Editora Universitária, 1998.
- CRISTÓVÃO, V.L.L.; DURÃO, A.B.A.B.; NASCIMENTO, E.L. O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 5, dez. 2002. pp. 125-157.
- _____. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003. pp. 1436-1441.
- DIONISIO, A. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In.: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 177-196.
- DIONISIO, A. P. **A interação em narrativas conversacionais**. Recife: Bagaço, 2009.
- DIONISIO, A.; HOFFNAGEL, J. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In.: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 105-122.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trads.). **Gêneros**

- orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011a, p. 61-80.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trads.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011b, p.35-60.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trads.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 213-239.
- DUCROCT, O. Dizer e não dizer. In. **Princípios de semântica linguística.** São Paulo: Cultrix, 1977.
- _____. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Polifonia y argumentación.** Cali: Universidad del Valle, 1990.
- FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: Instituto de Letras, 2001.
- FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade.** In.: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- GALEMBECK, P.T. O turno conversacional. In.: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais.** 7. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2010. pp. 65-92.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de português. In. (org.) **O texto em sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. pp. 39-46.
- _____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Prática da leitura na escola. In. (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002, pp. 88-102.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M. M.. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. pp.51-62.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Possenti, S. (trad.). São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, B. ; CAVALCANTE, M.C.B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In. MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO. A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 123-144.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. pp. 19-32.
- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp.19-36.
- _____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In. MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO. A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 57-84.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO. A. P. (orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.
- MENDONÇA, M. (coord.) **Diversidade textual**: propostas para sala de aula. Recife: MEC CEEL, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. **Projetos, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2009.
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.
- Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Pernambuco: Secretaria de Educação, Governo do Estado de Pernambuco, 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHT-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (1958).
- PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PLATÃO, F.S.; FIORIN, J.L. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In.: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (orgs.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. V. 3. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 353-391.
- PRETI, D. **Sociolinguística**: Os Níveis da Fala. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- _____. Variedade lexical e prestígio social das palavras. In.: (Org.) **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003a. pp. 47-67.
- _____. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

- _____. (Org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas Publicações, 2000.
- _____. (Org.) **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003b.
- _____. (Org.) **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- _____. (Org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2010.
- RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In.: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. pp. 7-14.
- ROJO, R. H. R. . **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) . **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.
- ROSA, A. L. T. da. **Faces do Funcionamento intertextual do conselho**. Tese de doutorado, UFPE: Recife, 2008.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 5. Ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SCHNEUWLY, B. **Genres et types de discours: considérations psychologiques et antogénétiques**. In: Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel, 1994. Anais. Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173, 1994.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998).
- SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa em educação escolar. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, nº 03, pag.31-49, julho/setembro de 2010.
- URBANO, H. Marcadores conversacionais. In.: DINO, P. (Org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2010. pp. 93-116.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa aplicado ao docente**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM****Pesquisa de Mestrado:**

A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate

Questionário de Pesquisa: Professor

1. Qual a sua concepção de língua?
2. Que referências teóricas apoiam o seu trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?
3. O que envolve o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa? Quais as expectativas de aprendizagem para os alunos?
4. Defina o gênero DEBATE.
5. Com que frequência você usa o gênero textual oral debate no seu planejamento?
6. Com que finalidade o debate é usado no contexto escolar?
7. Exemplifique algum trabalho já realizado com o gênero.
8. De que modo o estudo do gênero contribui para a formação do aluno, sujeito interativo, agente da comunicação humana?
9. Como você avalia o trabalho do debate no LDP?
10. Em que medida as relações entre textos servem de base para apoiar o processo argumentativo?
11. Como você orienta seus alunos para pesquisa a fim de realizar a produção do debate?

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa aplicado aos discentes**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM****Pesquisa de Mestrado:**

A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate

Questionário de Pesquisa: Aluno

Defina o gênero DEBATE.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

() Artigos

() Reportagens

() Blogs

() Relatos pessoais

() Entrevistas

() Poemas

() Outros gêneros textuais: _____

ANEXO A – Parecer do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica

Ao SOEP para
apreciação e
pronunciamento.

Em 06/06/2012.

Profª ADRIANA LETÍCIA TORRES DA ROSA
VICE-DIRETORA do Colégio de Aplicação da UFPE
SIAPE: 1513720

A profª Adriana Letícia.

Considerando que o CAPIUFPE
figura como locus de ensino,
pesquisa e extensão e, ainda, que
o projeto de pesquisa está inserido
no domínio da pesquisa acadê-
mica, tendo como objetivo inves-
tigar o gênero debate no contexto
de práticas escolares; vimos de
parar favorável ao pleito. Re-
comendamos, porém, a vinda
do pesquisador a esse serviço para
viabilização do contato com os
professores de Português e História
a fim de dar consecução ao
trabalho de pesquisa.

Recife 17 de setembro



COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE
Supervisor do SOEP

Aprovado no CTA do dia
19. IX 2012.

A Coord. do Curso Fundamen-
tal, profª Gerciana Azeredo
para conhecimento.

Em 19. IX 2012

Ciente: 19/09/12

Prof. ALFREDO MATOS MOURA JUNIOR
DIRETOR do Colégio de Aplicação da UFPE
SIAPE: 1301554

ANEXO B – Extrato de ata do Conselho Técnico-Administrativo



**EXTRATO DA ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO
CONSELHO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO CAP/UFPE,
REALIZADA NO DIA 19 DE SETEMBRO DE 2012.**

.....
.....
b) parecer sobre pedido do estudante de pós-graduação José Batista de Barros para realizar coleta de dados para sua dissertação de mestrado, *Debate em sala de aula: relações entre gêneros e fundamentação argumentativa*, da UNICAP no Colégio de Aplicação: sendo favorável, o parecer foi aprovado à unanimidade; ...
.....

Em 28/9/2012, eu _____ copieei da original.

 Marize Viana Pereira da Luz
SECRETÁRIA EXECUTIVA
CAD 354147 SIAPE 1134502

ANEXO C – Carta de aceite da instituição

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Colégio de Aplicação

**CARTA DE ACEITE**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar esta Instituição, para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: **Debate em sala de aula: relações entre gêneros no processo argumentativo**, sob a responsabilidade do Professor / Pesquisador José Batista de Barros do curso de Mestrado em Ciência da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Recife, 19 de setembro de 2012.

Adriana Letícia Torres da Rosa
CPF: 865 888 184 91

Profª ADRIANA LETÍCIA TORRES DA ROSA
VICE-DIRETORA do Colégio de Aplicação da UFPE
SIAPE: 1513720

Endereço: Avenida da Arquitetura S/N Cidade Universitária – Recife – PE - CEP 50740 - 550

CONTATO:

Secretaria: (81) 2126-8332

Direção: (81) 2126-8335

Fax: (81) 2126-8329

ANEXO D – Modelo do TCLE aplicado ao docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Debate em sala de aula: Relações entre gêneros no processo argumentativo”. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos realizar.
2. Você foi selecionado considerando-se o conjunto de professores e alunos de escola pública do país, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental. Entendemos ser essa uma fase importante de transição acadêmica, momento prévio de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O ensino e a aprendizagem nesta etapa é essencial para formação do aluno, quando se exige dos estudantes maior amadurecimento quanto à participação em práticas de linguagem, especialmente, no que tange aos usos dos gêneros textuais, orais ou escritos, e suas articulações. Contudo, informamos que a sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar ou seu responsável legal poderá retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são:
 - Analisar o gênero textual *debate* no contexto das práticas escolares, investigando a sua dinâmica de produção discursiva em aulas no Ensino Fundamental.
 - Identificar os aspectos linguístico-discursivos que particularizam o contexto de produção, circulação e uso do debate por professores e alunos em âmbito escolar.
 - Investigar a relação intertextual que o debate estabelece com outros gêneros textuais, orais e escritos, enquanto elemento constitutivo desse gênero.
6. A sua participação nesta pesquisa consistirá em comparecer normalmente às aulas de língua portuguesa e deixar-se, junto aos demais estudantes da turma, ser observado pelo pesquisador. Responder a um questionário sobre o referido objeto de estudo – o gênero textual debate – e seus usos na escola. Ao participar de um debate em sala de aula, ser eventualmente fotografado ou ter sua fala captada em áudio. Fornecer informações sobre os recursos materiais usados para fundamentar-se no debate, como referências de artigos ou livros usados para estudo.
7. Os riscos relacionados a sua participação serão nulos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social e intelectual. Vale salientar também que a participação na pesquisa não implicará em custo financeiro.

8. Os benefícios relacionados a sua participação são relevantes para sociedade, em especial para a área acadêmica, visto que o projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao trabalho pedagógico com o gênero textual debate em sala de aula, bem como às formas de organização discursiva do referido gênero, direcionando as ações voltadas para a promoção da educação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no país.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

10. Os dados da pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, visto que as informações pessoais dos pesquisados não serão em qualquer hipótese mencionadas, estando protegida e assegurada a privacidade dos participantes.

11. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Nome: Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Assinatura: _____

Endereço: Rua Franklin Távora, 481, Apto 302, Bloco D, Campo Grande, Recife – PE – CEP 50.040-050.

Telefone: (81) 3267 0840.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa “Debate em sala de aula: Relações entre gêneros no processo argumentativo”. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81)2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br. Desta forma, concordo em participar da referida pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2013.

Sujeito da pesquisa:

ANEXO E – Modelo do TCLE aplicado ao aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Debate em sala de aula: Relações entre gêneros no processo argumentativo”. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos realizar.
2. Você foi selecionado considerando-se o conjunto de professores e alunos de escola pública do país, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental. Entendemos ser essa uma fase importante de transição acadêmica, momento prévio de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O ensino e a aprendizagem nesta etapa é essencial para formação do aluno, quando se exige dos estudantes maior amadurecimento quanto à participação em práticas de linguagem, especialmente, no que tange aos usos dos gêneros textuais, orais ou escritos, e suas articulações. Contudo, informamos que a sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar ou seu responsável legal poderá retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são:
 - Analisar o gênero textual *debate* no contexto das práticas escolares, investigando a sua dinâmica de produção discursiva em aulas no Ensino Fundamental.
 - Identificar os aspectos linguístico-discursivos que particularizam o contexto de produção, circulação e uso do debate por professores e alunos em âmbito escolar.
 - Investigar a relação intertextual que o debate estabelece com outros gêneros textuais, orais e escritos, enquanto elemento constitutivo desse gênero.
6. A sua participação nesta pesquisa consistirá em comparecer normalmente às aulas de língua portuguesa e deixar-se, junto aos demais estudantes da turma, ser observado pelo pesquisador. Responder a um questionário sobre o referido objeto de estudo – o gênero textual debate – e seus usos na escola. Ao participar de um debate em sala de aula, ser eventualmente fotografado ou ter sua fala captada em áudio. Fornecer informações sobre os recursos materiais usados para fundamentar-se no debate, como referências de artigos ou livros usados para estudo.
7. Os riscos relacionados a sua participação serão nulos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social e intelectual. Vale salientar também que a participação na pesquisa não implicará em custo financeiro.

8. Os benefícios relacionados a sua participação são relevantes para sociedade, em especial para a área acadêmica, visto que o projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao trabalho pedagógico com o gênero textual debate em sala de aula, bem como às formas de organização discursiva do referido gênero, direcionando as ações voltadas para a promoção da educação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no país.

9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

10. Os dados da pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, visto que as informações pessoais dos pesquisados não serão em qualquer hipótese mencionadas, estando protegida e assegurada a privacidade dos participantes.

11. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Nome: Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Assinatura: _____

Endereço: Rua Franklin Távora, 481, Aptº 302, Bloco D, Campo Grande, Recife – PE – CEP 50.040-050.

Telefone: (81) 3267 0840.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa “Debate em sala de aula: Relações entre gêneros no processo argumentativo”. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81)2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br. Desta forma, autorizo a participação do menor na pesquisa citada.

Recife, _____ de _____ de 2013.

Sujeito da pesquisa:

Assinatura do responsável legal pelo menor

ANEXO F – Respostas do docente ao questionário de pesquisa aplicado

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM**

Pesquisa de Mestrado:

A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate

1. Qual a sua concepção de língua?

Adotamos a concepção de língua como forma de interação. Essa concepção situa a *linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos* (GERALDI, 1985)¹. Portanto, no processo de interlocução, não há apenas uma transmissão de informações, existem vínculos, compromissos, relações que precisam ser detectados, compreendidos e analisados.

¹ GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

2. Que referências teóricas apoiam o seu trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?

Existem várias correntes teóricas que discutem os gêneros textuais. As que mais apoiam o meu trabalho são as de abordagens sócio-discursivas como Schneuwly e Dolz, pesquisadores da Universidade de Genebra que trabalham, entre outros aspectos, os gêneros orais e escritos na escola; e, a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, teórico russo. Documentos oficiais, como *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Diretrizes Curriculares Nacionais* também são referências de leitura para o trabalho com gêneros textuais.

3. O que envolve o ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa? Quais as expectativas de aprendizagem para os alunos?

O ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa envolve tanto atividades de uso da modalidade oral da língua em oportunidades mais espontâneas de interação oral, como também atividades planejadas e orientadas para o desenvolvimento das habilidades de produzir textos orais de diferentes gêneros, característicos de situações orais mais estruturadas e formais, próprias de instâncias públicas como debate, seminário, exposição, relato de experiência, relato de pesquisa, entrevista, depoimento, etc. As expectativas de aprendizagem giram em torno de objetivos que busquem desenvolver no aluno a capacidade de:

- Produzir textos orais de acordo com as condições de produção: função da fala, gênero do texto, objetivos da produção do texto, interlocutores visados.
- Ouvir textos orais de diferentes gêneros com compreensão e avaliação da adequação da fala aos objetivos e à situação discursiva.
- Discutir ideias em grande grupo, apresentando opiniões ou argumentos.
- Ouvir reflexivamente, com atenção e interesse, leitura ou ideias apresentadas por outros.
- Expor ideias com fluência, clareza, fidelidade às fontes de informação e adequada seleção e organização dos pensamentos.
- Discutir ideias em pequenos grupos, apresentando opiniões ou argumentos.
- Planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.
- Aprimorar a linguagem oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase.
- Expor oralmente, em situação formal, orientando-se por roteiro escrito.

4. Defina o gênero DEBATE.

Debate é um gênero textual oral da ordem do argumentar, próprio de situações de interação oral mais formais e estruturadas, vivenciadas em instâncias públicas.

5. Com que frequência você usa o gênero textual oral debate no seu planejamento?

A depender dos temas propostos em cada unidade didática, alguns possibilitam o uso constante do debate (uma vez ou duas vezes por semana); já em outros temas, a frequência é mais distanciada (uma vez por mês).

6. Com que finalidade o debate é usado no contexto escolar?

O debate tem a finalidade de ampliar, no estudante, capacidades discursivas fundamentais como argumentar, criticar, saber ouvir, saber respeitar pontos de vista diferentes, contra argumentar, posicionar-se em relação a temas diversos.

7. Exemplifique algum trabalho já realizado com o gênero.

Já realizei diferentes trabalhos com o gênero textual debate. Por exemplo: organizamos debate deliberativo sobre determinado tema que estava interferindo nas relações interpessoais da turma. Escolhemos um moderador que organizou o debate e um redator que anotou os tópicos da discussão e os encaminhamentos. Já realizamos também debate regrado público a partir de temas selecionados a partir da leitura de uma determinada obra literária.

8. De que modo o estudo do gênero contribui para a formação do aluno, sujeito interativo, agente da comunicação humana?

Contribui para que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da oralidade e no da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício de sua cidadania.

9. Como você avalia o trabalho do debate no LDP?

Em alguns livros didáticos, o trabalho com o gênero textual debate é bem estruturado e orientado a partir de temas propostos para discussão com base em textos diversos. Em outros LD, a proposta de debate fica reduzida a perguntas para discussão oral ou atividades de uso da modalidade oral da língua, sem regras ou orientações; essas atividades são propostas como se tratasse do gênero textual debate, mas, de fato, não se configuram como tal gênero.

10. Em que medida as relações entre textos servem de base para apoiar o processo argumentativo?

O diálogo estabelecido entre textos, seja de natureza intertextual ou temática, ajuda a enriquecer os argumentos construídos pelo aluno, uma vez que trazem para esse diálogo gêneros textuais de diferentes ambientes discursivos.

11. Como você orienta seus alunos para pesquisa a fim de realizar a produção do debate?

Oriento os alunos a procurarem textos dos mais diversos gêneros acerca do tema do debate, publicados em diferentes suportes como jornais, revistas, internet. Sugiro também a leitura de livros que abordem o assunto.

ANEXO G – Amostra de Respostas dos discentes ao questionário de pesquisa aplicado

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM**

Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

Para mim um debate é uma 'mostra de opiniões'. Um assunto é apresentado e após explicações, é discutido gerando a tal mostra de opiniões.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

Para atividades ou até participações em debates à parte, mas me ajuda(m) a aprender.

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

O debate ajuda na percepção dos assuntos e (m) abre a visão para novos horizontes, é muito interessante e de certa forma estimulante estar a par da opinião de outras pessoas.

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

- Artigos
- Reportagens
- Blogs
- Relatos pessoais
- Entrevistas
- Poemas
- Outros gêneros textuais: _____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM
Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

O debate é um gênero que contém linguagem informal ou formal em que o principal foco é a troca de ideias sobre um determinado assunto

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

Geralmente o debate é utilizado quando entre amigos e colegas um fato é apresentado e é respondido com várias opiniões parecidas ou não ocasionando um debate, geralmente ocorre com uma linguagem informal.

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Como estamos em fase de formação, o conhecimento desse gênero contribui principalmente na exposição das nossas ideias, conclusões e opiniões gerais

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

- Artigos
- Reportagens
- Blogs
- Relatos pessoais
- Entrevistas
- Poemas
- Outros gêneros textuais: _____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
 PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
 COORDENAÇÃO DE PESQUISA
 MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

O debate é um gênero que difere dos outros (conto, crônica) e oral. Nele nós elaboramos argumentos e os defendemos diante dos outros, que podem ter outra opinião.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

Os debates são usados para discutir ideias sobre um determinado assunto.

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Na minha opinião ele ajuda a fixar o assunto mais facilmente na mente. Você também aprende mais, pois escuta diferentes opiniões sobre um assunto, etc.

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

- Artigos
- Reportagens
- Blogs
- Relatos pessoais
- Entrevistas
- Poemas
- Outros gêneros textuais: jornal

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM
Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

O debate é (é) um gênero destinado à exposição de argumentos e opiniões dissonantes em grupo sobre algum tema.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

É usado principalmente para discutir sobre um tema, uma obra ou outros que possam gerar discussões e conclusões sobre os mesmos.

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Contribui, indiretamente, na aceitação de diferentes opiniões, na formação da mesma e na formação/construção de argumentos.

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

- Artigos
- Reportagens
- Blogs
- Relatos pessoais
- Entrevistas
- Poemas
- Outros gêneros textuais: livros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM
Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

É um gênero em que expomos nossas opiniões usando argumentos diferentes, pesquisados anteriormente, ~~mas~~ para que ao fim da discussão cheguemos a uma conclusão.

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

Para pensarmos sobre assuntos diversos e debatermos diferentes pontos de vista e reformular meu ver sobre determinados assuntos.

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Com os debates me sinto cada vez mais seguro com minhas ideias e pensamentos e monto minha opinião de forma mais coerente.

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

Artigos

Reportagens

Blogs

Relatos pessoais

Entrevistas

Poemas

Outros gêneros textuais: _____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM
Projeto de Pesquisa: O debate na aula de língua portuguesa

Defina o gênero DEBATE.

Uma discussão organizada que visa obter informações ou de defendê-las em meio a uma troca de perguntas e de dados por meio dos debatedores

Com que finalidade o debate é usado no seu dia-a-dia?

Como informado acima, há como finalidade obter informações úteis para a formação correta de uma sociedade ou para a exposição ao público

De que modo o estudo do gênero debate contribui para sua formação?

Notadamente, algo que foi informado anteriormente, as informações obtidas podem ser utilizadas para a formação correta

Quando você está se preparando para um debate, quais as principais fontes de pesquisa utilizadas?

Artigos

Reportagens

Blogs

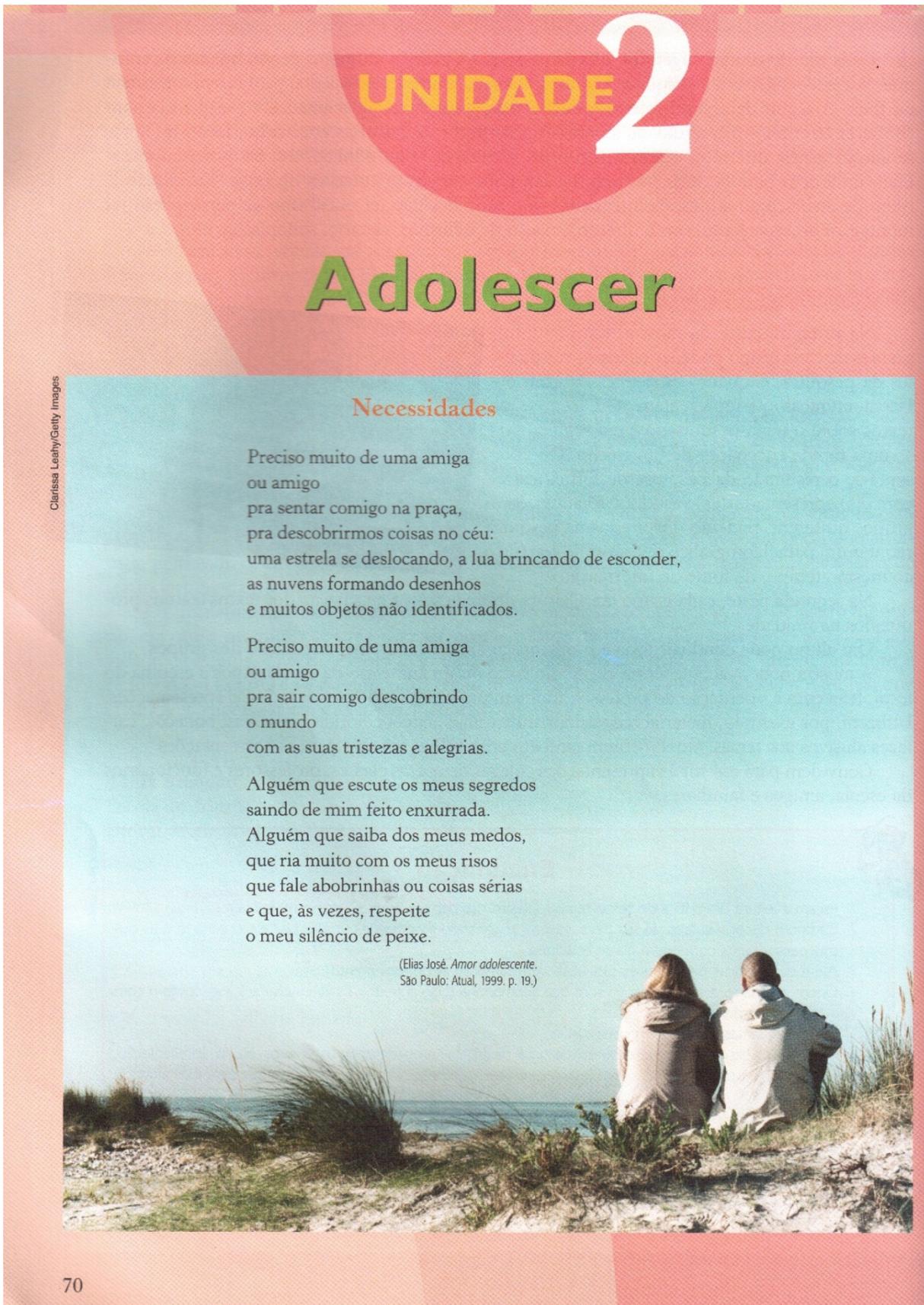
Relatos pessoais

Entrevistas

Poemas

Outros gêneros textuais: _____

ANEXO H – Texto de apoio docente 1



UNIDADE 2

Adolescer

Necessidades

Preciso muito de uma amiga
ou amigo
pra sentar comigo na praça,
pra descobirmos coisas no céu:
uma estrela se deslocando, a lua brincando de esconder,
as nuvens formando desenhos
e muitos objetos não identificados.

Preciso muito de uma amiga
ou amigo
pra sair comigo descobrindo
o mundo
com as suas tristezas e alegrias.

Alguém que escute os meus segredos
saindo de mim feito enxurrada.
Alguém que saiba dos meus medos,
que ria muito com os meus risos
que fale abobrinhas ou coisas sérias
e que, às vezes, respeite
o meu silêncio de peixe.

(Elias José. *Amor adolescente*.
São Paulo: Atual, 1999. p. 19.)

70

ANEXO I – Texto de apoio docente 2



Colégio de Aplicação da UFPE

Professora: Kátia Barreto - Língua Portuguesa

Aluno (a): _____

8º ano Data: ___/___/___

O texto abaixo pode ser encontrado no livro didático *Português – Uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. Foi escrito por Cristina Costa e pertence ao livro *Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60*. São Paulo: Editora moderna, 1995, p.11-13.

A DESCOBERTA DA JUVENTUDE

Cristina Costa

Dona Marina Fernandes, uma mulher de oitenta anos, contou que tinha quatorze quando brincava no alto de uma árvore na fazenda e seu pai a chamou para lhe dizer que ela iria se casar. O que, aliás, aconteceu logo em seguida. Inúmeros casos semelhantes recheiam as memórias familiares do início do século: meninas que largavam as bonecas para se casar e que aos dezoito anos eram mães de dois, três ou mais filhos — sem contar os abortos.

Também os homens muito cedo tinham de deixar os brinquedos, escolher uma profissão ou acompanhar o pai em negócios. Saíam de casa ainda jovens para estudar e trabalhar. A infância terminava de repente com as quase-crianças tendo de mergulhar na vida adulta cheia de responsabilidades e obrigações.

Nessa época não havia adolescência.

No decorrer do século, a ciência foi conseguindo garantir às pessoas uma longevidade maior. Hoje, a esperança de vida nos países mais desenvolvidos é de quase o dobro do que era no começo do século, atingindo a casa dos oitenta anos. Isso provoca grandes modificações na vida das pessoas e uma delas é o prolongamento da infância e da adolescência.

Até os anos 60 existia uma brusca entrada na idade adulta, sendo a fase dos treze/quatorze anos até os dezenove/vinte vista apenas como um período de treino para as responsabilidades que passavam a ser assumidas, como profissão, casamento, heranças, etc.

Não se acreditava que esse período tivesse dinâmica e características próprias. Apenas emancipava-se a criança e pronto! Dá-lhe conselhos e recomendações para o sucesso desse candidato a gente!

Isso pode ser notado até na imagem dos jovens de então. Se você examinar as antigas fotografias da família verá que seus avós ou tios mais velhos — aqueles que foram jovens antes da década de 60 — mesmo quando moços, já pareciam respeitáveis senhores e senhoras. Vestiam as mesmas roupas formais e pesadas, tinham a mesma postura, o mesmo olhar circunspecto e sério. As mulheres exibiam conjuntos de cor escura com blusas claras, que faziam acompanhar de luvas, chapéus e bolsas. No verão arriscavam um vestido estampado,



Foto de 1921.

mas havia sempre muita economia de cor e ausência de exagero. Os homens sempre em respeitável terno e, quando não, em calças de gabardine e camisa social. As cores variavam entre azul-marinho, cinza e marrom.



Foto de 1902.

E assim, os jovens da primeira metade do século assemelhavam-se a seus pais na aparência e na mentalidade. Alguns aparecem em álbuns de família envergando chapéu e bengala, quando dois anos antes ainda usavam calças curtas e boné. Fisionomia séria e contida, um ar severo e comportado envolvia essa turma recém-aceita no mundo adulto.

Surge a adolescência

Nos anos 60, entretanto, as coisas mudaram: os jovens proclamaram sua existência e independência. Começaram a não aceitar os modelos dos pais, adotaram novas ideias, novas posturas, novos hábitos e acabaram por criar a adolescência e a juventude. Não era uma simples revolta que procurava estabelecer novos padrões para a vida adulta. Não! Os jovens dos anos 60 mostraram para o mundo que existia um período da vida com características próprias e que não se constituía num simples ensaio para o que vem depois.

Essa é uma fase que se caracteriza pela insubordinação e desobediência aos valores dos mais velhos, pela desconfiança, pelo desejo de checar e comprovar informações e crenças até então tidas como válidas. Um período no qual já há certa distância da família para vê-la com mais realismo, em que experimentamos coisas por nós mesmos, sem apoio, ajuda ou permissão dos pais. Uma época em que testamos nossos talentos e nossas vocações.

Como se vê, uma fase que tem sua própria dinâmica, na qual procuramos olhar o mundo familiar com distância e o mundo estranho com mais proximidade.

Pois foi na década de 60 que tudo isso tomou forma, fazendo surgir a consciência da adolescência enfim descoberta.



Foto de 1947.

ANEXO J – Texto de apoio docente 3

CAPÍTULO

1

Corpo em (r)evolução

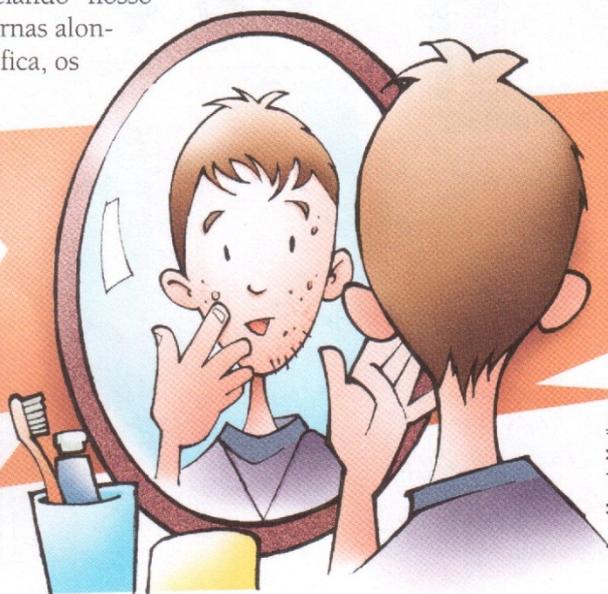
De repente, a voz daquele menino fica meio grossa, meio fina, parecendo voz de dublagem de desenho animado; uma espinha nasce bem na ponta do nariz, na véspera de uma festa; pernas e braços se alongam; a barba precisa ser feita todos os dias, senão vira motivo de gozação. O que está acontecendo com seu corpo?

Eu, escultor de mim

É bem provável que vocês já tenham ouvido alguém dizer que todos os bebês se parecem entre si, que todos eles têm a mesma “carinha”. E, embora isso não seja de todo verdade, somos obrigados a reconhecer que os bebês só diferem mesmo uns dos outros para seus familiares. E quando crescemos, com quem é que se parecem? Com seus pais, certamente. É isso que geralmente estamos pensando quando perscrutamos curiosos o rosto dos filhos de nossos amigos, em busca de um olhar, de um sorriso conhecido e... herdado. Ansiamos reconhecer neles as feições pelas quais temos afeto.

E assim, de “cara de nenê” a “cara do papai”, passamos nossa infância até o limiar da adolescência. O que acontece então? Há uma grande revolução, uma grande ruptura. Nosso corpo começa a modificar-se violentamente e por todos os lados: pelos aparecem nos lugares mais impróprios, nos mais escondidos e até em plena cara. Os suores começam a deixar seu aroma forte e inconfundível, revelando nosso excesso de exercícios e medo. Braços e pernas alongam-se desmesuradamente, a voz se modifica, os órgãos sexuais despontam indisfarçadamente e o corpo se insinua... Sim, se insinua no sentido original do verbo: introduzir no seio ou fazer entrar no coração... O corpo se delineia, como uma paisagem que emerge do projeto de um pintor. [...]

Podemos dizer que nosso corpo sai do anonimato em que sempre esteve e começa a adquirir um perfil, no qual certamente reconhecemos heranças, mas que também começa a revelar particularidades. É um jeito especial de andar, é uma risada mais espontânea e aberta, é um bumbum que



Fonte: Cereja & Magalhães (2009, p.72)

arrebata, é um peito que se alarga como de remador. E se é verdade que às vezes as pernas são mais grossas do que desejávamos ou o nariz parece que não vai mais parar de crescer, é inegável também que o nosso corpo vai ficando, finalmente, cada vez mais parecido com nós mesmos.

As surpresas se sucedem: os músculos se tornam mais fortes, as pernas começam a ficar torneadas, impossível não reparar. A presença do corpo se torna tão intensa que nos espantamos até mesmo quando, casualmente, passamos diante de um espelho ou de uma vidraça. A nova imagem surpreende: é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa.

E por mais que queiramos disfarçar, sob roupa larga e uma postura meio desleixada, é esse corpo que chama a atenção de todos, constante assunto de rodinhas e de comentários dos tios. “Como ela cresceu!”, “Nossa, já de barba”, “ela já menstruou, asseguro!”

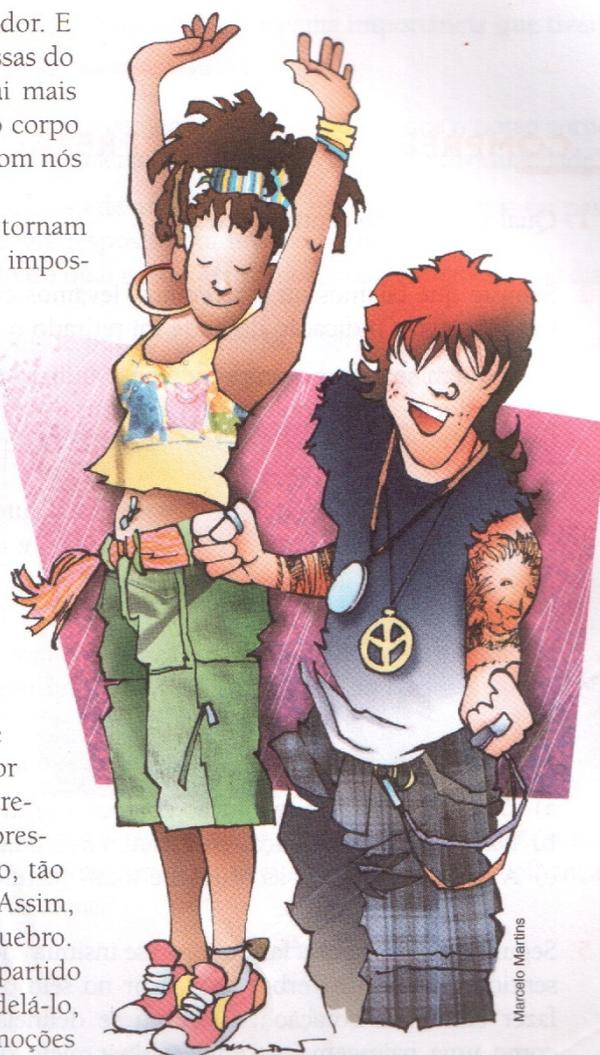
E assim esse corpo vai assumindo cada vez mais importância, como fonte de prazer, de transformação e de identidade. Começamos por ele a nos tornar nós mesmos, a termos feições e trejeitos. Fazemos dele, então, nossa forma de expressão — não só porque ele nos parece tão plástico, tão flexível, como por ser centro de tanta atenção. Assim, exageramos na risada, na cabeça erguida, no requebro.

E logo percebemos que podemos tomar partido desse corpo ainda em formação, podemos modelá-lo, exibí-lo, realçá-lo... Podemos expressar nossas emoções e nossas ideias, criar um tipo, nos individualizar. Tatuagens, malhação, brincos, dietas, máscaras fazem parte desse trabalho de escultor a que se dedica todo adolescente.

Passamos horas tentando entendê-lo, controlá-lo, explorá-lo. Procuramos conhecer seus defeitos e suas manhas, de maneira a torná-lo nosso grande aliado. E esse corpo se torna nossa passagem secreta para o mundo adulto: ele nos diferencia, nos abre espaço, nos faz vistos e notados e até... desejados. É ele que atesta, contra qualquer disposição em contrário, a distância que já existe entre nós e a infância que ficou para trás. E nessa vida nova, na qual penetramos sem passado, sem história, sem sucessos, sem currículo, é sem dúvida nenhuma essa nossa imagem, essa nossa presença que podemos exibir ao mundo.

Só mais tarde, quando já tivermos amadurecido por dentro e por fora, quando tivermos conquistado outras formas de expressão e identidade em que pudermos exibir outras particularidades que nos distingam, esse corpo passará a ter menor importância. Não deixará nunca, entretanto, de ser o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade.

(Cristina Costa. *País&Teens*, ano 2, nº 6.)



desmesuradamente: de modo exagerado, excessivo.

limiar: começo, início.

perscrutar: examinar, investigar, procurar penetrar no segredo das coisas.

Procure no texto outras palavras que você desconheça.

ANEXO K – Slides apresentados em aula pelo professor

Debate – gênero textual oral da ordem do argumentar

O debate coloca em jogo capacidades fundamentais do ponto de vista:

- linguístico (marcas de refutação);
- cognitivo (capacidade crítica);
- social (escuta e respeito pelo outro);
- individual (capacidade de tomar posição).

(Schneuwly e Dolz, 2004)

Debate – gênero textual oral da ordem do argumentar

De acordo com a situação ou finalidade com que é produzido, o debate pode ser:

Debate regrado público - utilizado para se conhecerem os diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico.

Debate deliberativo – realizado quando se pretende além de discutir o tema, deliberar, isto é, tomar decisões que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo.

O papel do moderador

O moderador é a pessoa responsável pela organização do debate: anota as inscrições dos que querem falar, controla o tempo de cada debatedor e zela pelo ambiente de respeito entre os participantes. Tem autoridade para interferir no debate.

Princípios de um debate democrático

1. Todos os participantes tem o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
 - expressar sua ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado;
 - estar em igualdade de condições com os outros.
2. No debate, o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.