

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luciana Fabíola Gonçalves

O gênero oral *debate em sala de aula*: um estudo de caso

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luciana Fabíola Gonçalves

O gênero oral *debate em sala de aula*: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora:

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com profundo respeito e admiração, aos meus pais, que, com paciência e dedicação, sempre me apoiaram. Não posso me esquecer de toda a equipe da EE

Thomázia Montoro, que colaborou para a realização deste trabalho.

Aos meus queridos amigos: Lulu, Taba, Cátia, Sumaia, Amandy, Betinho, Dédé, Preta, Cumpa, Arthur, Regina, Sílvio, José Sérgio, Jane, Palmira, Berê e aos outros que não citei, mas muito me ajudaram, apoiando-me nos momentos difíceis e sempre me

estimulando a nunca desistir!!

As minhas jóias e razão de tudo, Yan e Malú.

RESUMO

O ensino com gêneros orais vigora como uma das diretrizes propostas pelos PCN de Língua Portuguesa. Entretanto, muitos professores ainda têm sérias dificuldades em lidar com essa modalidade, que parece ser relegada a segundo plano nas escolas do País. São poucas as referências teóricas sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com esse gênero.

No intuito de contribuirmos para o aprimoramento das aulas com gêneros orais, verificamos, neste trabalho, como o gênero *debate em sala de aula* foi utilizado em uma aula de Língua Portuguesa, na 6ª série do Ensino Fundamental, e apresentamos uma sequência didática para o ensino desse gênero. Nosso foco foi o de observar como se instaurou a interação no debate e quais foram os elementos linguísticos utilizados pelos alunos e pela professora-mediadora no processo interacional.

Para tanto, embasamos-nos em estudos sobre sociointeracionismo discursivo (BAKHTIN, 2002; BRONCKART, 2007); interação pela linguagem (KOCH, 2000); características da oralidade e da escrita (MARCUSCHI, 2007a); importância dos gêneros orais em sala de aula e desenvolvimento de sequência didática (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004a, 2004b; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004); características do gênero *debate em sala de aula* (RIBEIRO, 2009), entre outros.

O trabalho revelou que, de modo geral, os professores no Ensino Fundamental sentem dificuldades para trabalhar com o gênero oral. Em nossas observações, constatamos que os alunos não são devidamente orientados para interagir nesse gênero, por não conseguirem explorar adequadamente os elementos linguísticos que levam a uma interação mais significativa. Possivelmente, o professor teria alcançado melhores resultados se tivesse partido de uma sequência didática.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa, ensino, gêneros orais

ABSTRACT

Oral genres integrate one of the directives proposed by Portuguese PCNs. However, many teachers face great difficulty in dealing with it. Oral genres seem to have been considered a secondary teaching practice in Brazilian schools. There are few theoretical references to the development of pedagogic practices that utilize this genre.

In order to improve teaching using oral genres, this study analyzed a classroom debate with sixth grade students during a Portuguese language class, presenting a didactic sequence for the teaching of this genre. Our aim was to analyze student interaction during the debate and which linguistic elements were used by the students and by the teacher-moderator.

This work is based on socio-interactive speech (BAKHTIN, 2002; BRONCKART, 1999, 2007); interaction through language (KOCH, 2000); oral and written characteristics (MARCUSHI, 2007a); the importance of oral genres in the classroom and the development of didactic sequences (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004a, 2004b; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; the characteristics of classroom debates (RIBEIRO, 2009).

This study showed that, generally, elementary school teachers face difficulty in using oral genres in the classroom. We concluded that the students were not being correctly oriented to interact in this genre, because they could not explore adequately the linguistic elements that lead to a more comprehensive interaction. The teacher would have had better results have if he would have started from a didactic sequence.

Key words: Portuguese Language, teaching, oral genres

SUMÁRIO

Introdução	08
1. Gêneros orais e ensino	13
1.1. PCN e ensino de Língua Portuguesa	14
1.2. Oralidade e escrita	19
1.3. Gêneros orais na sala de aula	27
1.4. Sequência didática e avaliação	34
2. Gênero oral <i>debate em sala de aula</i>	41
2.1. Características	42
2.2. Elementos organizadores da interação oral	48
2.3. Operadores argumentativos	52
3. Análise do gênero <i>debate em sala de aula</i> e proposta de seqüência didática	57
3.1. Contexto da pesquisa	58
3.2. Análise de dados	63
3.3. Análise do <i>debate em sala de aula</i>	68
3.4. Proposta de seqüência didática	78
Considerações finais	85
Bibliografia	88
Anexos	93
Anexo 1 – Questionário de sondagem	94
Anexo 2 – Transcrição do debate	95
Anexo 3 – Respostas da professora sobre seqüência didática	111

Introdução

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990 parece ter despertado ações que incluem gêneros orais em propostas de ensino de Língua Portuguesa. De acordo com as diretrizes apresentadas nesse documento, não só o texto escrito deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna; tal atividade deve também se embasar na produção de textos orais, considerando-se seus diferentes aspectos e gêneros (BRASIL, 1998).

Entretanto, o ensino da modalidade oral parece ser ainda relegado a segundo plano nas escolas do País, pois quase não aparece em materiais didáticos e há ainda poucas referências teóricas sobre como se deve proceder no ensino de gêneros dessa natureza. Some-se a esse fato a fragilidade existente na formação dos docentes brasileiros de modo geral: nossa realidade demonstra a dificuldade dos educadores no trabalho com a oralidade, pois poucos são os que realmente conhecem suas características.

Apesar desse quadro, os PCN sugerem que em aulas de língua materna sejam desenvolvidas a oralidade, a escrita e a leitura. Se o oral é uma das práticas discursivas sugeridas, faz-se necessário então o aprofundamento dos estudos nesse campo, tendo-se em vista o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias que garantam a formação de um falante fluente, capaz de realizar escolhas adequadas aos gêneros textuais que irá utilizar.

Nossa prática como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Ciclo II também aponta para a importância da inserção da oralidade nas atividades pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa: são diversas as situações vivenciadas pelos alunos que demandam o aprimoramento da modalidade oral, tais como a exposição de ideias de modo claro diante do professor e dos colegas, a participação em seminários e debates, entre outras.

Entre os desafios com que nos deparamos, verificamos a necessidade de estudos que demonstrem o que já foi realizado por outros educadores em relação à inserção de gêneros orais em práticas pedagógicas; de estudos que abordem gêneros orais típicos das salas de aula e de abordagens eficientes de avaliação da modalidade oral. É nesse contexto que surge a necessidade de desenvolvermos esta dissertação, norteadas pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas com gêneros orais em aulas no Ensino Fundamental?;
- como o gênero *debate em sala de aula* é inserido nessas aulas?;
- que procedimentos podem ser adotados para que os alunos se apropriem desse gênero de modo mais eficiente?

Com base nessas questões, traçamos os seguintes objetivos:

- verificar como professores de uma escola estadual desenvolvem suas práticas pedagógicas com gêneros orais em aulas no Ensino Fundamental, para alunos de 5ª a 8ª séries;
- verificar como o gênero *debate em sala de aula* foi utilizado em uma aula de Língua Portuguesa na 6ª série do Ensino Fundamental;
- verificar quais os elementos linguísticos utilizados pelos alunos para instauração da interação no debate;
- propor uma sequência didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula*.

O presente trabalho está dividido em três capítulos: *Gêneros orais e ensino*; *Gênero oral debate em sala de aula* e *Análise do gênero debate em sala de aula e proposta de sequência didática*.

No primeiro capítulo, apresentamos as orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, enfatizando a concepção sociointeracionista de linguagem que rege as diretrizes estabelecidas nesse documento, com base em Bakhtin (2002) e Bronckart (2007). A seguir, tratamos de algumas características da oralidade e da escrita, na ótica de Marcuschi (2007a), ratificando a ausência de uma dicotomia entre essas modalidades. Tratamos da importância dos gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa, fundamentadas nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Brasil (1998). Por fim, explicitamos os componentes da sequência didática e tratamos do processo de avaliação, considerando os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No segundo capítulo, traçamos as características do gênero oral *debate em sala de aula*, tendo em vista os estudos de Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b); Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) e Ribeiro (2009). Na sequência, estudamos alguns fatores linguísticos responsáveis pela organização da interação nesse gênero, embasadas em Ribeiro (2009) e observamos a importância dos operadores argumentativos no processo interativo, sustentadas por Koch (2000).

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a análise dos dados coletados, a discussão dos resultados obtidos. Por fim, propomos uma sequência didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula*.

Reafirmamos a importância de o professor aprofundar seus conhecimentos no ensino de língua materna com gêneros textuais orais – e não só com escritos –, evitando, por exemplo, reduzir suas aulas ao ensino de gramática, como ainda ocorre em muitas instituições. Embora os PCN já tenham estabelecido algumas diretrizes nesse sentido, as propostas curriculares, organizadas por séries e por bimestres, não orientam ainda de maneira satisfatória o ensino da oralidade. Desse modo, o professor sente dificuldade em incluir a modalidade oral em seu processo de avaliação. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas com gêneros orais, oferecendo subsídios para a realização de um processo avaliativo de qualidade.

Capítulo 1 – Gêneros orais e ensino

Neste capítulo, apresentamos as recomendações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, enfatizando a concepção sociointeracionista de linguagem que subjaz às diretrizes estabelecidas nesse documento. Para tanto, consideramos os estudos de Bakhtin (2002) e Bronckart (2007). A seguir, tratamos de algumas características da oralidade e da escrita, na perspectiva de Marcuschi (2007a), destacando a inexistência de uma dicotomia entre essas modalidades. Tratamos da importância dos gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa, embasadas nas ideias de Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Brasil (1998). Apresentamos estudos sobre sequência didática e tratamos do processo de avaliação, fundamentadas em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

1.1. PCN e ensino de Língua Portuguesa

Uma vez que os PCN têm como finalidade principal constituir-se em uma referência para professores no processo de elaboração de suas propostas didáticas, iniciamos nossas considerações sobre ensino de gêneros orais refletindo sobre os pressupostos sociointeracionistas que embasam suas orientações para um ensino eficiente de Língua Portuguesa.

Os PCN norteiam as Propostas Curriculares Bimestrais de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, entretanto muitos professores não apresentam o preparo necessário para compreender os pressupostos teóricos que subjazem às orientações

para o tratamento da linguagem. Sobre tal despreparo, Biasi-Rodrigues (2001: 01) afirma:

[...] fica patente a necessidade de se facilitar cada vez mais o acesso desses profissionais às novas teorias e de prepará-los para lidar com novas orientações de tratamento de linguagem verbal em sala de aula, para que possam instrumentalizar os seus alunos para ações comunicativas de que efetivamente participam ou poderão participar.

Quando o foco se volta para o professor e o ensino da expressão oral, o despreparo torna-se ainda mais latente. Em virtude da supervalorização da escrita, advinda de teorias cognitivas que enfatizam dicotomias inexistentes entre a modalidade oral e escrita, o educador, que, de modo geral, formou-se dentro dessa visão dicotômica da linguagem, apresenta dificuldades em transpor as diretrizes dos PCN para a sua sala de aula. Um dos problemas enfrentados por ele, certamente, decorre da não compreensão dos pressupostos teóricos que sustentam as orientações apresentadas.

De acordo com o documento, para que o ensino de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental seja eficiente, o professor deve guiar-se pelos seguintes objetivos:

- utilizar a linguagem na escuta 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;
- saber como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- ser capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.;
- aumentar e aprofundar seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificar referências intertextuais presentes no texto;
 - perceber os processos de convencimento utilizados para atuar sobre interlocutor/leitor;
- identificar e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmar sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater preconceito lingüístico;
- 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 lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso de linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998: 32-3).

Como podemos observar, os PCN preconizam que o ensino de língua materna deve fundamentar-se no princípio sociointeracionista de que a linguagem é um lugar de interação. Desse modo, devemos organizar nossos discursos em decorrência das condições contextuais que os circundam, as quais determinam, entre outros fatores, a escolha do gênero textual no qual o discurso irá se concretizar. Marcuschi (2005: 25) explica que gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Como as esferas discursivas de comunicação são infinitas, pois são incontáveis os campos de atividade humana em que exercemos determinado papel social, dependendo da situação e do propósito comunicativo, também são incontáveis os gêneros textuais de que dispomos para nos comunicarmos. Circular em diversas esferas obriga-nos então a utilizar gêneros simples e complexos, sendo o primeiro relativo a comunicações verbais espontâneas, como um diálogo cotidiano, e o segundo relativo a circunstâncias de comunicação mais complexas, como o romance e o discurso científico. Sobre tais gêneros, Bakhtin (2002: 263) afirma que, no processo de sua formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros

primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”.

Nessa perspectiva, a definição de gênero pode parecer equivocadamente confusa ao professor, por existir um número ilimitado de gêneros textuais e por alguns possuírem características híbridas, variando de acordo com o espaço, o tempo, o período histórico-político-cultural, o suporte em que estão circulando, os papéis sociais exercidos pelos interlocutores da situação de comunicação e, sobretudo, por cada texto ter propriedades próprias, mas ao mesmo tempo comuns a modelos já praticados.

Com base em tais observações, Bronckart (2007) argumenta que a cada circunstância de comunicação temos de nos apropriar de um gênero já existente e, ao mesmo tempo, recriá-lo, pois cada situação de ação de linguagem pode exigir uma adaptação ao gênero já utilizado. Uma *ação de linguagem* refere-se à decisão que qualquer pessoa adota ao buscar gêneros que sejam modelos de ação dentro de determinado contexto.

O aluno, portanto, sempre ao se apropriar de um gênero, deve ser hábil para calcular um denominador comum entre a situação comunicativa e o conhecimento pré-existente das ações de linguagem possíveis dentro de um determinado gênero. Ao realizar tais operações, insere-se no universo social discursivo em que vive, interagindo, ao seu estilo, com as mais diversas atividades comunicativas existentes em diversos domínios discursivos. Bronckart (2007: 103) explica que

a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. [...] é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa. Esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico.

Assim, o professor, em suas práticas pedagógicas, não deve simplesmente levar o aluno a identificar os gêneros; deve fazê-lo perceber que os gêneros são pré-construtos para executarmos nossas ações de linguagem (BRONCKART, 2007). O estudante deve compreender que a apropriação de um gênero não é uma atividade meramente reprodutiva, já que se adapta às particularidades de cada situação de comunicação.

1.2. Oralidade e escrita

São diversas as discussões em torno das particularidades entre oralidade e escrita, conforme apontam os trabalhos de alguns estudiosos da língua, como Marcuschi (2007a) e Fávero *et al.* (2007). Atualmente, a ideia de que essas modalidades sejam dicotômicas não é mais considerada, haja vista que ambas podem ser concebidas como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2007a: 16).

Uma aproximação estreita entre fala e escrita pode ser observada em ambientes virtuais. Ao adentrarmos uma sala de bate-papo, por exemplo, verificamos um modelo de comunicação que mescla as duas modalidades, formando um texto misto, cuja característica é uma *escrita oralizada*.

Marcuschi (2007a) ressalta que, ao longo da história da humanidade, o homem pode ser definido como um *ser que fala* e não *um ser que escreve*. Mas isso não significa que devemos considerar a oralidade como sendo superior à escrita ou, ainda, a escrita como sendo uma mera representação da fala. O autor ressalta que não há como tratá-las com base apenas no código linguístico, sem considerar a sua distribuição nas práticas sociais cotidianas.

Obviamente, oralidade e escrita têm, cada uma, suas características próprias. A oralidade vale-se de elementos extralinguísticos na produção de sentidos, como prosódia, gestualidade, expressões faciais, entre outros. A escrita, por sua vez, apresenta elementos próprios, como tipos de letra, cores, sinais de pontuação para representar gestos, expressões e prosódia, por exemplo. Contudo, tais características não são opostas o suficiente para caracterizarem uma dicotomia.

Marcuschi (2007a: 27) explica que as perspectivas dicotômicas entre as duas modalidades da língua originaram o prescritivismo de uma norma padrão, representada na norma culta. Em decorrência disso, estabeleceram-se diferenças estanques entre língua falada e língua escrita, conforme exposto no quadro a seguir:

Fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

O autor observa que essas dicotomias se configuram nas condições empíricas de uso da língua, tais como planejamento e verbalização, e não em características reais dos textos produzidos, considerando-se a natureza social que os circundam.

Entretanto, embora essa perspectiva venha sendo amplamente discutida no contexto educacional brasileiro, os professores, de modo geral, continuam embasando-se nas diferenças apresentadas, demonstrando dificuldade para trabalhar com a oralidade em sala de aula. Em suas práticas pedagógicas, dão mais importância à escrita, relegando a oralidade a um segundo plano. Até mesmo em cursos de graduação de Letras, em que se formam novos docentes que atuarão no âmbito do ensino de língua materna, a modalidade oral parece não ter adquirido ainda o mesmo grau de importância da modalidade escrita. Mas em que consiste, de fato, trabalhar a oralidade em sala de aula?

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os conteúdos de Língua Portuguesa devem articular-se em torno das modalidades oral e escrita, tendo-se em vista a reflexão sobre suas características, ou seja, tais conteúdos devem ser considerados em uma perspectiva de *uso-reflexão-uso*, com vistas à formação de um usuário competente do ponto de vista comunicacional, capaz de realizar escolhas adequadas ao contexto em que se insere. No que diz respeito à produção de textos orais, espera-se que o aluno:

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. BRASIL, 1998: 51.

Como podemos observar, a essas diretrizes subjaz uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, que enfatiza a característica dialógica das atividades discursivas. Nessa ótica, Marcuschi (2007a: 33) observa que fala e escrita apresentam:

dialogicidade

usos estratégicos

funções interacionais

envolvimento

negociação

situacionalidade

coerência

dinamicidade

De acordo com os PCN, os professores devem considerar que os alunos chegam à escola com uma competência discursiva utilizada em suas interações cotidianas. Assim, podem valer-se dessa competência para desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para o desenvolvimento pleno da cidadania. Cabe à escola, entre outros procedimentos,

ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal de fala tomado como mais apropriado para todas as situações (BRASIL, 1998: 25).

Por fim, a escola também deve considerar que fala e escrita trazem entre si mais semelhanças do que diferenças; elas não são estanques, mas convivem em um *continuum* fundamentado nos usos da língua e não em normas que, em uma visão dicotômica, estabelecem a oralidade como sendo própria de situações informais e a escrita como sendo própria de situações formais de comunicação. Na verdade, a oralidade pode ajudar no aprimoramento da produção escrita e vice-versa. Por exemplo, a preparação de exposições orais pode ser planejada por meio da escrita,

para que tópicos importantes não sejam esquecidos e para que não haja desvio do tema proposto. Palestrantes e conferencistas certamente escreverão previamente o que dirão, o que confirma a importância da modalidade escrita no aprimoramento da modalidade oral.

Assim, em salas de aula de Língua Portuguesa, o professor pode propor atividades de retextualização. Conforme explica Marcuschi (2007a), nesse processo deve ser observado o modo como o aluno compreende um texto, para que tenha condições de transpô-lo para a escrita. A atividade cognitiva da compreensão textual é a fonte de muitos problemas de coerência nesse processo, que se apoiará não só no momento do evento comunicativo do gênero oral, mas também na transposição das falas desse evento para a realização da retextualização.

Como exemplo de atividade de retextualização, podemos ter uma entrevista em um canal de TV (gênero oral) transposta para uma revista impressa (gênero escrito). O processo pode ocorrer também da escrita para a fala (uma exposição oral de um texto escrito); da fala para a fala (tradução simultânea de uma conferência) ou da escrita para a escrita (resumo sobre um texto escrito).

Alguns aspectos importantes no processo de retextualização de textos orais devem ser observados, para que a ação pedagógica atinja os objetivos traçados pelo professor. Os três primeiros aspectos, que são a *idealização*, a *reformulação* e a *adaptação*, conduzem a operações de natureza linguístico-textual-discursiva. Apesar de focarem as

evidências empíricas linguísticas, tais transformações estão relacionadas diretamente ao discurso, constituindo-o.

As operações não são sequenciais, pois a compreensão está inserida em todo o processo de retextualização, mas ocorrem preferencialmente nesta ordem: há primeiramente a eliminação de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras, depois a introdução da pontuação com base na entoação das falas, a retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos e a introdução da paragrafação e pontuação detalhada, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

Na realização das operações de idealização e regularização, os alunos terão de identificar traços da linguagem oral, o que incumbe o professor de levar ao conhecimento dos estudantes aspectos prosódicos da oralidade, para que sejam identificados e eliminados no momento da retextualização. As hesitações, as pausas, os elementos lexicalizados e não-lexicalizados tipicamente produzidos na fala, como os marcadores conversacionais, segmentos de palavras iniciadas e não-concluídas e as sobreposições e partes inaudíveis serão eliminados. Na operação de adaptação, os estudantes terão de realizar ações como reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos e reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa), em que se agrupam os argumentos e condensam-se as ideias (estratégia de condensação).

O quarto aspecto a ser observado em processos de retextualização é o cognitivo e conduz a processos de compreensão que levam a mudanças mais complexas, como, por exemplo, as inferências e as generalizações. Segundo Marcuschi (2007a: 69-70), esse aspecto

é o mais complexo e menos trabalhado, distribuindo-se ao longo de todas as demais operações, o que pede para esse bloco um modelo específico, já que para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma compreensão dele. De igual modo que dois falantes só interagem na suposição de uma certa compreensão mútua, um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem.

Ressaltamos que, apesar de as retextualizações estarem presentes em nosso cotidiano discursivo, não se trata de um processo mecânico e tampouco de desprivilegiar a fala perante a escrita, insinuando que tais elementos prosódicos significam transformar um texto falado caótico em um escrito organizado e bem-formado. Trata-se de fazer com que o aluno perceba que a ordem dos textos orais difere da ordem dos textos escritos. Marcuschi (2007a:47) afirma:

Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

1.3. Gêneros orais na sala de aula

Os PCN refletem a ideia de que a concepção de ensino de língua centrada apenas na gramática normativa está cada vez menos em voga nas esferas educacionais. Em vez disso, afloram propostas de trabalhos com gêneros textuais, tendo-se em vista o desenvolvimento pleno da competência discursiva dos alunos, que devem ser capazes de adequar suas escolhas linguísticas às situações interacionais de que participam.

Conforme mencionamos, tais pressupostos embasam-se em princípios sociointeracionistas de linguagem (BAKHTIN, 2002; BRONCKART, 2007) que têm o texto como lugar de interação e como fundamento do processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Todavia, notamos o despreparo de muitos professores diante das propostas dos PCN e observamos o texto sendo abordado, muitas vezes, como um estimulador da leitura ou como pretexto para o ensino de gramática. Por esse motivo, antes de tratarmos especificamente do ensino de gêneros orais, discursaremos brevemente sobre noções que deveriam permear atividades com gêneros em salas de aula de Língua Portuguesa.

Apenas recentemente, os gêneros textuais foram considerados como sendo um meio eficaz para o ensino das modalidades oral e escrita. Marcuschi (2008) explica que essa expressão esteve muitas vezes vinculada à literatura, mas, atualmente, seu conceito tomou dimensões multidisciplinares, que designam os discursos que circulam por diversas situações comunicacionais.

Nesse prisma, Dolz e Schneuwly (2004b: 171) consideram os gêneros como *instrumentos* ou *megainstrumentos*, já que em uma determinada situação um gênero é uma *ferramenta* escolhida por um locutor que agirá discursivamente no intuito de alcançar determinada intenção. Nas palavras dos autores,

os gêneros podem ser considerados *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). Vejamos o desenvolvimento dessa metáfora do gênero como instrumento. Um agente deve agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. Eis porque, às vezes, o chamamos *megainstrumento*, para dizer que se trata de um conjunto de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros.

Tais observações levam-nos a refletir sobre o modo como os professores devem ensinar com gêneros. Cabe a eles proporcionar oportunidades para que os estudantes se apropriem de gêneros diversos, em situações reais de comunicação. Para tanto, precisam fundamentar-se na natureza dialógica da linguagem: em uma situação comunicativa, precisamos relacionar nosso discurso àquele que o recebe e que se propõe a compreender o significado do que dizemos. Nesse contexto, temos um locutor que se dirige a um interlocutor e este último não é um ser passivo: ele assume uma

postura responsiva ativa, concordando, discordando, complementando o discurso daquele que lhe dirige a palavra (BAKHTIN, 2002).

Além disso, os educadores precisam escolher os gêneros mais adequados à situação de aprendizagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os *agrupamentos de gêneros e os critérios de progressão* são métodos que podem ser adotados para facilitar essa escolha. Os agrupamentos são realizados em função de certas regularidades linguísticas que podem ser priorizadas pelo professor, de acordo com seus objetivos didáticos.

Essas regularidades precisam ser identificadas para serem trabalhadas ao longo dos módulos de uma sequência didática. Por exemplo, quando se vai realizar um debate, é comum o uso de unidades linguísticas como os conectivos argumentativos (mas, porque etc.) ou as modalizações (provavelmente, certamente etc.).

Segundo os autores, é necessário que os agrupamentos

correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004: 120).

Para a definição de quais gêneros farão parte dos agrupamentos, a *progressão por meio dos ciclos (ou séries)* é um meio em que o professor pode se apoiar para realizar suas sequências didáticas. Pela progressão, não há sentido em repetir os mesmos gêneros nos mesmos ciclos, há de se trabalhar outros gêneros, em vários níveis de complexidade. Assim, quanto mais cedo a criança entrar em contato com formas mais simples de algum gênero, nos últimos ciclos a tendência é a de que ela domine bem o gênero mais elaborado que será trabalhado. Sobre esse detalhe da progressão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 125) afirmam:

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade. O conto, por exemplo, será trabalhado em diferentes etapas do ensino fundamental, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas das unidades lingüísticas que o caracterizam. Se nos ciclos/séries inferiores, os alunos descobrem as principais características do conto, da 7ª à 8ª série, o domínio do gênero pode permitir o distanciamento e a paródia. A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada.

A progressão consiste em uma organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem satisfatória. A organização dos objetivos gerais de aprendizagem tem de realizada entre os diferentes ciclos do Ensino Fundamental (progressão interciclos), assim como a da definição dos objetivos específicos e a dos conteúdos disciplinares de cada série pertencente a cada ciclo (progressão intraciclo).

Para que haja uma organização temporal dos objetivos que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, são necessárias estratégias de ensino que, segundo Dolz e Schneuwly (2004a: 53),

supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos instrumentos necessários para progredir.

A progressão é requisito para a elaboração da sequência didática, pois define os objetivos a serem atingidos em cada módulo e na produção final e permite uma organização de uma sequência de atividades e exercícios que transformem gradualmente as capacidades iniciais dos alunos para dominarem um gênero. Para a elaboração da progressão, são necessárias as seguintes estratégias, por parte do professor, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004a: 54):

- Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- Simplificar a complexidade, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;

- Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- Avaliar as transformações produzidas.

As progressões não podem ser definidas com base em um gênero, pois sua diversidade e seu caráter multiforme impossibilitam sua sistematização. Porém, podem ser realizados *agrupamentos de gêneros* para cada capacidade de linguagem que se queira desenvolver com os alunos. Essas capacidades têm relação estreita com os aspectos tipológicos do discurso: no caso, por exemplo, de uma argumentação, a capacidade de linguagem a ser trabalhada é a sustentação, a refutação e a negociação de tomada de posição.

Em suma, os agrupamentos são uma tentativa de se determinarem certos modelos de gêneros para que seja realizado um trabalho didático com eles. Para Dolz e Schneuwly (2004a: 59)

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos, no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático.

Em relação aos gêneros orais, destacamos que são diversos os argumentos em prol do ensino da oralidade em sala de aula: a competitividade do mercado de trabalho exige das pessoas maior facilidade de se comunicar, não só por meio da escrita, mas também

da modalidade oral; muitos alunos têm dificuldades de escrever porque consideram a produção escrita idêntica à produção oral, entre outros. Nessa perspectiva, os PCN (BRASIL, 1998: 15) asseveram que

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Os gêneros orais que circulam no ambiente de sala de aula são aqueles mais pertinentes ao processo de didatização que ocorre na escola (como, por exemplo, debates, exposições orais, seminários, discussões, júris simulados etc.), pois são gêneros que os alunos conhecem, por meio das mídias existentes (TV, rádio, cinema, internet) e já carregam certo conhecimento das características básicas que os constituem estes gêneros orais.

Porém, não podem ser, evidentemente, considerados os mesmos que a sociedade utiliza em situações reais – trata-se de uma variação do gênero original. Por essa razão, são chamados de *gêneros escolares*. Sobre o assunto, Dolz e Schneuwly (2004: 179) comentam que

[...] a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas. Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno.

As transformações que os gêneros orais sofrem com a escolarização do gênero são variações necessárias, que têm de considerar aspectos importantes, como: a possibilidade de aprendizagem dos alunos, os objetivos de natureza ética que a escola coloca para o ensino e a adaptação da função de determinado gênero oral. Por exemplo, na realização do debate em sala de aula, sua função será transformada, diferenciando-se da função do debate televisivo (que os alunos já conhecem).

A exposição dos alunos aos gêneros orais mais complexos, de domínio público, exige que o professor execute as transformações e variações necessárias, para que o gênero oral *debate em sala de aula* não seja confundido com o gênero oral *conversa* ou *discussão*. Nem mesmo pode ser considerado um *debate público regrado* ou *deliberativo*, pois o ambiente escolar determina suas transformações. Um debate na televisão, por exemplo, enfatizará mais as dimensões do discurso que provoquem polêmicas, distintivamente de um debate em sala de aula em que, segundo Dolz e Schneuwly (*apud* Miller, 1987; Nonnon 1996/1997: 12-49) evidencia *mais sua finalidade de construção coletiva de um saber sobre determinado assunto*.

1.4. Sequência didática e avaliação

Em seus estudos sobre o ensino da expressão oral e escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 96) defendem a importância da elaboração de uma sequência didática, que consiste em uma sequência de atividades organizadas de forma gradual,

cujo objetivo é propiciar ao aluno o domínio das características discursivas de um determinado gênero textual. Para os autores, esse processo deve:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhando, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe.

No universo escolar, é necessário que o professor parta do princípio de que os gêneros produzidos na escola são unidades concretas nas quais devem se embasar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Marcuschi (2008: 213) enfatiza que o ensino de gêneros textuais deve se realizar de modo ordenado, distribuído progressivamente em todas as séries do Ensino Fundamental. O autor reforça a importância de o professor criar situações reais, “com contextos que permitem reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) observam que a estrutura de uma sequência didática deve conter: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo *n* e produção final.

Na apresentação da situação, o professor explica aos alunos o projeto a ser realizado, preparando-os para a produção inicial. Nessa etapa, devem ser respondidas questões importantes, como: *qual gênero será abordado?*, *a quem se dirige a produção?*, *que forma assumirá a produção?*, *quem participará da comunicação?*, e os alunos devem conscientizar-se da importância de sua participação ativa no desenvolvimento do projeto.

Na produção inicial, os alunos produzem um texto oral ou escrito que demonstre as representações que têm da atividade proposta na sequência didática. Esse é um momento importante, pois o educador tem a oportunidade de diagnosticar eventuais problemas apresentados pelos estudantes. Segundo Dolz, Novarrez e Schneuwly (2004: 102), para o professor,

essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de uma maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.

Assim, esse é o primeiro contato do aluno não só com o gênero que está sendo trabalhado, mas com as dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem. A produção textual dessa etapa pode ser comparada com a produção final, estabelecendo-se, desse modo, um processo de avaliação contínua.

Após a apresentação da situação e da produção inicial, há o desenvolvimento dos módulos, que visam a trabalhar os problemas encontrados nas produções iniciais dos alunos. Nesse momento, serão desenvolvidas ações específicas, que abordem o reconhecimento da situação comunicativa por parte dos alunos; o planejamento da estrutura do texto, de acordo com a intenção comunicativa do locutor, o perfil do interlocutor, o lugar e o tempo em que se insere a mensagem; a realização da mensagem por meio de elementos linguísticos adequados ao contexto comunicativo. Nos módulos, podem ocorrer atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual e elaboração de uma linguagem comum, que permite ao estudante falar dos textos produzidos por eles ou pelos colegas, comentando-os ou criticando-os.

Por fim, as sequências têm seu desfecho na produção final. Nela os alunos aplicam o que aprenderam nos módulos sobre o gênero estudado e o professor poderá avaliar se os elementos trabalhados foram apreendidos de modo eficiente e, dessa forma, dar continuidade ao planejamento do trabalho.

Dissemos que a avaliação dos alunos na sequência didática deve ser contínua e deve permitir ao professor redirecionar o caminho da aprendizagem. Mas no que se refere à avaliação da produção oral, alguns obstáculos devem ser considerados. Um deles é que as turmas que preenchem nossas salas de aula são, de modo geral, bastante numerosas e, por conta disso, nem sempre há condições para uma avaliação mais individualizada. Outro ponto a ser destacado é que os professores nem sempre têm

condições de estabelecer critérios para avaliar esse tipo de produção, por não ter conhecimento suficiente das características da oralidade.

A avaliação deve atuar como elemento balizador entre as produções dos alunos e as intervenções pedagógicas. Ao avaliar, o professor terá de proporcionar ao aluno acesso a todas as partes do objeto de aprendizagem. Ter consciência do que conseguiu aprender, como conseguiu e o que falta aprender são dados importantes para que o aluno construa o conhecimento.

É importante que o docente faça um registro das ocorrências em sala de aula de produção de gêneros orais, para que o processo avaliativo seja mais eficiente. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1997: 93) afirmam:

Ao se avaliar, devem-se buscar informações. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica.

A avaliação deve ser, então, uma forma de refletir sobre os conhecimentos que estão sendo construídos. Deve ser a via em que o aluno descobre que podem existir outros modos de aprender, conhecer e fazer. Trata-se de avaliar de modo formativo, com vistas a proporcionar autonomia ao aprendiz. Em outros termos, a avaliação formativa implica levar o estudante à construção do saber por meio de atividades reflexivas, que permitam que ele reflita sobre o próprio processo de aprendizagem.

Os critérios de avaliação na produção de gêneros orais são diretrizes importantes para orientar o professor na construção das indicações a respeito de seus alunos. O que exigir, o mínimo a ser alcançado e o que determina seu melhor ou pior desempenho devem estar de acordo com os objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. De acordo com os PCN, os alunos devem ser capazes de

demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo; atribuir sentido aos textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles; selecionar e coordenar estratégias de leitura, adequadas a diferentes objetivos e interesses e à característica do gênero e suporte (BRASIL, 1997: 95).

No trabalho com a modalidade oral, melhor seria o registro, por parte do professor, das atividades propostas por meio de transcrição. Além de já ser uma forma usual de avaliação da modalidade escrita, o professor, ao avaliar a transcrição, terá de sempre compreendê-la como resultado de ações anteriores que acionaram os gêneros orais para que fosse possível sua produção. Por meio dela, poderá organizar alguns módulos de sua sequência didática.

A transcrição também se faz necessária para o aluno poder realizar as operações dos processos de retextualização que serão feitos nos módulos didáticos. Apenas a participação no evento comunicativo não propicia condições para análise das características próprias da linguagem oral: é a união dos dados colhidos na transcrição com a experiência vivenciada pelos participantes do evento no momento da

comunicação que implicarão uma plena compreensão do texto que será retextualizado.

No próximo capítulo, explicitaremos as características do gênero *debate em sala de aula*, destacando os elementos linguísticos que estabelecem a interação entre os participantes.

Capítulo 2 – Gênero oral *debate em sala de aula*

Neste capítulo, traçamos as características do gênero *debate em sala de aula*, tendo em vista os estudos de Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b); Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004a, 2004b) e Ribeiro (2009). Em seguida, estudamos alguns fatores linguísticos responsáveis pela organização da interação nesse gênero, no intuito de analisar o processo de argumentação construída pelos participantes do evento comunicativo em questão, embasadas em Ribeiro (2009). Observamos a importância dos operadores argumentativos no processo interativo, sustentadas por Koch (2000).

2.1. Características

Consideramos que o gênero *debate em sala de aula* é um poderoso aliado para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada idéia que defende. Dolz e Schneuwly (2004: 166) explicam que esse gênero consiste em “uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”.

O debate desempenha um importante papel na vida escolar e em nossa sociedade, pois, por meio dele, os estudantes podem desenvolver um conjunto de capacidades privilegiadas, como a gestão de palavras entre os participantes, a escuta do outro e a

retomada do discurso. No entanto, o debate que circula em sala de aula não pode ser somente aquele que imita o clássico modelo do *debate televisivo*, já que as condições de produção do momento de comunicação, o local, sua função dentro da sala de aula são diferentes das de um estúdio de TV, onde é realizado o debate regrado televisionado.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004b) explicam que há pelo menos três tipos de debate, que, de acordo com os objetivos didáticos do professor, podem ser trabalhados em sala de aula:

- a) *O debate de opinião de fundo controverso*, que diz respeito à exposição de crenças e opiniões, com vistas a influenciar a posição do outro. Por meio dos confrontos das ideias, esse tipo de debate representa um poderoso meio de compreender um assunto controverso, pois nele o aluno descobre as mais variadas facetas sobre o tema debatido, podendo, inclusive, forjar uma nova ideia sobre o assunto, ou até transformar um argumento seu anterior.
- b) *O debate deliberativo*, no qual a argumentação tem por objetivo uma tomada de decisão, o que exercita a negociação entre as partes opostas, pois todos têm de pensar numa só solução para a questão central;
- c) *O debate para resolução de problemas*, que aumenta a capacidade dos alunos de buscar soluções para a questão proposta. Por exemplo: “Como funciona o grêmio de uma escola?” Os alunos, juntos, irão gerir a resposta para a pergunta,

formulando suas opiniões e escutando as dos outros, a fim de tirar proveito do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores.

Nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, os alunos já têm habilidade para organizar a tomada de turnos, para expor suas ideias de modo ordenado e também para escutar o outro, entretanto não organizam ainda seus argumentos de modo adequado e também sentem certa dificuldade para negociar suas opiniões com os outros participantes.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004b: 258) explicam:

Notamos que muitos debates de crianças tendiam a “girar em círculo” e chegavam rapidamente a um impasse ou voltavam-se constantemente aos mesmos argumentos, na falta de um gancho que permitisse passar a outra coisa, por exemplo, a um nível de generalização mais alto ou a um aspecto da problemática.

Para que os alunos consigam transpor os níveis propostos, para que consigam desenvolver adequadamente as capacidades de linguagem subjacentes ao debate em sala de aula, é necessário explanar sobre as características desse gênero oral. Assim, conforme explica Ribeiro (2009), ao elaborarem suas sequências didáticas com o gênero *debate em sala de aula*, o educador terá de trabalhar os seguintes aspectos:

- a) sequência tipológica (argumentativa) - é necessário apresentar ao aluno textos variados, orais ou escritos, que tenham a predominância da tipologia textual argumentativa;

- b) estratégias discursivas: deliberação, explicação, demonstração - o aluno deverá ter ciência das ações discursivas a serem realizadas no momento do debate;
- c) estratégias enunciativas: marcas do autor e do destinatário - esse item refere-se às condições de produção, qual a função do debate e quem são os participantes envolvidos. Tais informações têm de ser claras, para que os alunos possam formular suas idéias;
- d) estratégia argumentativa: tese, argumentos e conclusão - cabe ao professor estimular os alunos a construírem e defenderem opiniões e ideias, para que possam argumentar com o devido respaldo de informações sobre o tema proposto;
- e) organização linguística (características linguísticas típicas do gênero oral debate), como presença de expressões de responsabilidade de autoria, como *eu penso, eu acho*; discurso quase sempre em primeira pessoa, pois se trata de textos em que se tem de expressar as próprias opiniões; articulação coesiva pelos operadores argumentativos; uso do presente do indicativo, como marcador temporal, uso de modalizadores, predominância de conectivos de encadeamento etc.

Nos módulos da sequência, outros gêneros podem ser trabalhados para que os alunos desenvolvam melhor sua capacidade argumentativa, preparando-os para a produção final de um debate. Um deles é o *diálogo argumentativo*, que, segundo Ribeiro (2009: 43), é uma variação do diálogo cuja importância

incide sobre a capacidade de gerar conflitos, fazendo com que os interlocutores busquem novos argumentos para defender suas idéias. Buscando convencer ou persuadir o outro através do discurso, o interlocutor sempre estará recorrendo ao raciocínio lógico, às evidências, às emoções, às provas e outros mecanismos de argumentação, no sentido de validar o discurso próprio.

O professor deve escolher com bastante atenção o tema do debate, pois esse deve estar de acordo com os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Conforme observam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004b: 262), ele deve levar em conta quatro dimensões do gênero:

- a) dimensão psicológica (interesse dos alunos) - é importante perceber os interesses dos alunos, suas preferências e afetos, para que a escolha seja compatível com tais interesses;
- b) dimensão cognitiva (nível de complexidade compatível com os alunos) - o nível de complexidade do tema tem de estar de acordo com o repertório que os alunos já trazem consigo;
- c) dimensão social (aprofundamento crítico e social) - o tema tem de estar relacionado à realidade vivenciada pelos alunos dentro e fora da escola, atingindo certa espessura social. Deve conter potencialidades polêmicas, para desencadeamento da discussão e abrir perspectivas para a elaboração de um projeto de classe que faça sentido para os aprendizes;

- d) dimensão didática (conteúdo de aprendizagem) - o tema tem de apresentar certo nível de dificuldade, que comporte aprendizagens, em que os alunos expandam seu conhecimento sobre determinado assunto.

Seja qual for o tipo de debate, essa atividade proporciona interação intensa entre os participantes e oferece uma oportunidade aos alunos de transitarem por outros universos discursivos, pois, por meio dos temas escolhidos, tomam conhecimento de palavras, expressões e idéias novas e, como se trata de uma comunicação semiformal, leva-os a por em prática um nível de linguagem mais elaborado e planejado, diferentemente das falas a que estão acostumados em seus cotidianos.

No que se refere aos elementos facilitadores da interação, podemos citar os marcadores conversacionais, os modalizadores e os operadores argumentativos, que serão as categorias de análise do *debate em sala de aula* neste trabalho. Trataremos desses elementos de forma mais específica na próxima seção.

Escolhemos o gênero *debate em sala de aula* como objeto de análise nesta pesquisa porque se trata de um gênero essencialmente argumentativo e nem sempre o professor parece utilizá-lo adequadamente. O ensino desse gênero deve ser considerado mais seriamente pelos educadores e não apenas como uma técnica de avaliação descontextualizada, sem relação com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Caso contrário, teremos apenas uma forma de participação tumultuada e mal planejada

dos alunos em aulas de língua portuguesa, que pode desestimular a todos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de gêneros orais.

2.2. Elementos organizadores da interação oral

O debate é um gênero oral que, por apresentar a argumentação como tipologia predominante em sua constituição, tem os operadores argumentativos como principais organizadores dos argumentos, refutações e negociações. O ato de sustentar uma opinião ou negociá-la exige o uso de expressões que articulam os pensamentos e ideias de maneira clara e objetiva, no momento da apresentação oral.

Embora os operadores argumentativos sejam um dos principais elementos da interação verbal num debate, existem outros elementos da interação que são próprios da linguagem oral e que constituem itens importantes a serem observados, como os marcadores conversacionais, por exemplo.

Neste trabalho, observaremos no gênero *debate em sala de aula* duas marcas linguísticas da argumentação e um aspecto da interação verbal, estudado pela análise da conversação: os operadores argumentativos, os indicadores modais e os marcadores conversacionais, respectivamente. Especificamente nesta seção, trataremos dos indicadores modais e dos marcadores conversacionais. Quanto aos operadores argumentativos, trataremos deles na próxima seção.

Os índices de modalidade, ou ainda, os modalizadores regulam a forma como são ditas as idéias e argumentações e, segundo Koch (2000: 47) “são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito”.

Os principais tipos de modalidade indicados pela lógica, que veiculam o mesmo conteúdo proposicional são: *necessário/possível*, *certo/duvidoso*, *obrigatório/facultativo*. Entre eles, há diversas formas de lexicalização das modalidades no discurso, consideradas formas cristalizadas de expressão da modalidade. Algumas delas são:

a) é + adjetivo:

É necessário que a criminalidade acabe (representa uma necessidade).

É possível que a criminalidade acabe (representa uma possibilidade).

É certo que a criminalidade vai acabar (representa uma certeza).

É provável que a criminalidade acabe (representa uma dúvida).

b) Certos advérbios e locuções adverbiais (*talvez*, *certamente*, *possivelmente*, *possivelmente*):

Possivelmente a criminalidade acabará (representa uma possibilidade).

Certamente a criminalidade vai acabar (representa uma certeza).

c) Verbos auxiliares modais, como *poder* e *dever*:

A criminalidade *deve acabar* (representa uma certeza).

A criminalidade *pode acabar* (representa uma possibilidade).

d) Construções verbais de auxiliar + infinitivo (ter de + infinitivo, precisar ou necessitar + infinitivo ou dever + infinitivo):

A criminalidade *tem de acabar* (representa uma necessidade).

A criminalidade *deverá acabar* num futuro próximo (representa uma possibilidade).

A criminalidade *precisa acabar!* (representa uma necessidade).

e) Orações modalizadoras (*tenho certeza de que, não há dúvida de que, há possibilidade de, todos sabem que, eu acho que* etc.).

Não há dúvida de que a criminalidade tem de acabar.

Em todos os meios de lexicalização das modalidades acima mencionados, verificamos um índice de modalidade para um mesmo conteúdo proposicional. Há casos em que se pode verificar uma mesma modalidade, com diferentes funções, ou, ainda, um indicador modal que representa diferentes modalidades, como é o caso dos verbos *poder* e *dever* nos seguintes exemplos:

Todos os participantes do concurso *devem* comparecer ao local indicado para as inscrições (*devem* = obrigatoriedade).

O clima *deve* esquentar amanhã (*deve* = possibilidade).

Os participantes *podem* se apresentar com trajés adequados (*podem* = facultativo).

As inscrições *podem* ser encerradas de repente. (*podem* = possibilidade).

No que se refere aos marcadores conversacionais, estes são índices que servem para organizar as relações estruturais e linguísticas da conversação em turnos (trocas de falas dos participantes da interação verbal) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Portanto, têm funções sintáticas e conversacionais, porém são próprios da linguagem oral. Segundo Marcuschi (2007b: 61), “Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios meramente comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos”. São sinais que servem como elo entre as unidades comunicativas, que orientam os falantes entre si e aparecem em várias posições: na troca de falantes, ou na mudança de tópico, por exemplo.

Os recursos verbais que operam como marcadores conversacionais são palavras de senso comum, estereotipadas, que não contribuem com informações novas ou adicionais, mas situam os interlocutores no contexto geral da conversação. As marcas conversacionais verbais dividem-se em dois grandes grupos: as marcas produzidas pelos falantes e as produzidas pelos ouvintes. As marcas produzidas pelos falantes subdividem-se em *marcas conversacionais pré-posicionadas* e *pós-posicionada*. Por exemplo: “olha” é um marcador que orienta o ouvinte e geralmente é evidente no começo de turnos ou de unidades comunicativas. Já o marcador “né” é encontrado no final de turnos ou de unidades comunicativas.

Os marcadores conversacionais produzidos pelos ouvintes dividem-se em três grupos: os *convergentes*, que orientam o falante e demonstram concordância com o que foi dito

pelo falante, os *indagativos*, que expressam dúvida e os *divergentes*, que orientam o falante no sentido de discordância com sua fala.

Na próxima seção, trataremos dos operadores argumentativos, um elemento importante da interação verbal num debate. Serão selecionados alguns tipos de operadores para que haja uma verificação de seu uso, na análise do debate.

2.3. Operadores argumentativos

O termo *operadores argumentativos* foi introduzido por O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para denominar os elementos gramaticais de uma língua que têm a função de “indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2000: 30).

A autora ressalta que, para compreendermos o funcionamento dos operadores, é necessário levar em conta duas noções básicas: a de *escala argumentativa* e a de *classe argumentativa*.

Segundo Koch (2000: 31-38), os tipos de operadores argumentativos são:

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*.

Exemplo: “O homem teme o pensamento como nada mais na terra, mais que a ruína e *mesmo* mais que a morte”. Nesse caso, o termo *mesmo* conduz à conclusão, indicando a introdução de um argumento mais forte.

- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos a favor de uma mesma classe argumentativa): *e, também, ainda, nem, não só...mas também, tanto...como, além de*.

Exemplo: “João é o melhor candidato. Tem boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas”. Aqui, o conectivo *e* somou vários argumentos a favor de que João é o melhor candidato.

- c) Operadores que introduzem conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente*.

Exemplo: “O custo de vida vem subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. *Portanto* não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo”. Nesse trecho, o termo *portanto* introduz uma conclusão decorrente da ideia anterior.

- d) Operadores argumentativos que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja*.

Exemplo: “Vamos juntos participar da passeata. *Ou* você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos?” Aqui, o termo *ou* designa argumentos alternativos.

e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão...como*.

Exemplo: “Vamos convocar Lúcia para redigir o contrato. A Márcia é *tão* competente *quanto* a Lúcia”. O termo *tão* e *quanto*, nesse trecho, estabeleceram relações de comparação.

f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque que, já que, pois*.

Exemplos: “Não fique triste *que* esse mundo é todo teu. Tu és muito mais bonita *que* a Camélia *que* morreu” (Jardineira). Nesse exemplo, o termo *que* introduz uma justificativa.

g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, todavia, contudo, no entanto)* e *embora, (ainda que, posto que, apesar de que)*.

Exemplos: “A equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo” / “*Embora* o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado”. Aqui, o termo *embora* indica que a idéia que se seguirá é contrária à idéia que está na oração principal.

Do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do *mas* e os do grupo do *embora* têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias. A diferença entre os dois grupos diz respeito à estratégia argumentativa utilizada

pelo locutor: no caso do *mas*, ele emprega a *estratégia do suspense*, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor uma conclusão, para depois introduzir o argumento que irá levar à outra conclusão. Ao empregar o *embora*, o locutor utiliza a *estratégia de antecipação*, ou seja anuncia, de antemão, que o argumento introduzido pelo conectivo vai ser anulado.

h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora*.

Exemplo: “Paulo *ainda* mora no Rio”. O operador *ainda* remete a um pressuposto de que Paulo já morava no Rio.

i) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a *afirmação total* e o outro, numa escala orientada para a *negação total*.

Exemplos: “Ela estudou pouco” (tem possibilidade de passar) / “Ela estudou um pouco” (provavelmente não passará).

Enfatizamos com Koch (2000: 38-39) que os operadores argumentativos ainda fazem falta nos manuais didáticos que norteiam o trabalho do professor em salas de aula de língua materna. Nesse sentido, a autora explica:

trata-se de elementos que – por falta de tempo ou por outras razões que não cabe aqui discutir – têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa, já que pertencem às classes gramaticais invariáveis (advérbios, preposições, conjunções, locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas, etc) ou, então, são palavras que de acordo com a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) não foram incluídas em

nenhuma das dez classes gramaticais, merecendo assim “classificação à parte”... Acontece, porém, que são justamente essas palavrinhas (tradicionalmente descritas como “meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico”) as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos.

Os operadores argumentativos têm uma fundamental importância no processo de argumentar, pois são responsáveis pelo direcionamento e pela articulação das opiniões e refutações e funcionam como indicativos da capacidade argumentativa dos alunos. O trabalho com os operadores é necessário quando se desenvolvem sequências didáticas baseadas em gêneros agrupados na esfera da argumentação. A apropriação adequada desses articuladores e o conhecimento sobre seus tipos e suas variações de sentido propiciarão um melhor desempenho no debate.

No próximo capítulo, o gênero debate em sala de aula será analisado, bem como elementos lingüísticos que promovam a interação verbal a argumentação nesse tipo de gênero oral, e em seguida será proposta uma seqüência didática.

Capítulo 3 – Análise do gênero *debate em sala de aula* e proposta de sequência didática

Neste capítulo, apresentamos o contexto de nossa investigação, caracterizando a unidade escolar em que colhemos os dados de pesquisa e o perfil dos alunos e da professora envolvida no debate analisado. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos adotados, tendo em vista o alcance dos objetivos do trabalho, e apresentamos a análise de dados e os resultados obtidos. Por fim, propomos uma sequência didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula*.

3.1. Contexto da pesquisa

A escola

O universo de nossa pesquisa consiste em uma unidade escolar da Rede Pública, na qual atuamos como professora de Língua Portuguesa, situada na zona Oeste da cidade de São Paulo. Essa localização contribui para a constituição de uma clientela *passageira*: os alunos que frequentam a instituição deslocam-se, de modo geral, de outras regiões distantes, perigosas e carentes, no intuito de obter ensino de melhor qualidade, misturando-se aos poucos estudantes de classe média que moram no bairro.

Apesar de a unidade escolar ter um projeto pedagógico que prevê a inclusão da comunidade, por meio da formação de grêmios estudantis e de reuniões pedagógicas, o perfil de seus frequentadores não converge para esse sentido: a clientela passageira

cria vínculos superficiais com a instituição e isso resulta no descomprometimento com o ambiente escolar.

Com relação à classe escolhida para a realização da análise do gênero *debate em sala de aula*, trata-se de uma turma de trinta e cinco alunos, que constituem um grupo heterogêneo, com idade entre onze e quatorze anos. A sala apresenta sérios problemas, como, por exemplo, alunos semianalfabetos, segundo relato da própria professora da turma.

A professora J., que ministra aulas para essa classe, está na unidade há aproximadamente 8 anos, sendo que suas aulas são planejadas com base nos conteúdos citados no Planejamento Bimestral. Além de seguir as propostas curriculares sugeridas pela Secretaria da Educação de São Paulo, ela se utiliza de diversos outros recursos em suas aulas, como manuais didáticos, dicionários, jornais, revistas e outras mídias. Contudo, apesar de aproveitar uma grande variedade de materiais em sua aula, há um planejamento, porém ele não segue o modelo sistemático de sequências didáticas para o trabalho com os gêneros orais.

Suas aulas são ainda baseadas em princípios estruturalistas e tradicionais, com exercícios prescritivos. Portanto, há uma sistematização do ensino por meio dos gêneros, em suas aulas, contudo ela não segue o modelo proposto, por meio dos módulos didáticos.

Procedimentos metodológicos

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, nossa pesquisa norteia-se pelas seguintes questões:

- como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas com gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?;
- como o gênero *debate em sala de aula* é inserido nessas aulas?;
- que procedimentos podem ser adotados para que os alunos se apropriem desse gênero de modo mais eficiente?

Com base nessas perguntas, traçamos os seguintes objetivos:

- verificar como professores de 5ª a 8ª séries, em uma escola estadual, desenvolvem suas práticas pedagógicas com gêneros orais nas suas aulas no Ensino Fundamental;
- verificar como o gênero *debate em sala de aula* foi utilizado em uma aula de Língua Portuguesa na 6ª. série do Ensino Fundamental;
- verificar quais os elementos linguísticos utilizados pelos alunos e para instauração da interação no debate;
- propor uma sequência didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula*.

No intuito de alcançá-los, elaboramos, em um primeiro momento, um *Questionário de sondagem*¹ com questões de múltipla escolha, para verificar como os professores da escola selecionada desenvolviam suas práticas pedagógicas com gêneros orais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O grupo de professores que respondeu o questionário era composto por professores que lecionavam na 6ª série da turma escolhida para a realização da transcrição e professores que lecionavam em turmas das 5ª, 7ª e 8ª séries. Dos doze professores que responderam o questionário, quatro omitiram a disciplina que lecionavam. Acreditamos que a resistência desses professores se deva ao fato de temerem serem identificados. Do grupo dos nove professores que responderam o nome da disciplina que leciona, dois eram de Ciências, um de Língua Inglesa, um de História, um de Arte, um de Geografia e dois de Leitura e Produção de Textos.

Em seguida, realizamos a *transcrição*² e a *análise* de um debate em uma aula de Língua Portuguesa, ministrada para a 6ª. série do Ensino Fundamental. A classe foi escolhida aleatoriamente, com base nas respostas atribuídas à primeira questão do *Questionário de sondagem*: escolhemos a classe de uma professora, designada aqui de professora J., que prontamente aceitou participar da atividade de investigação.

A transcrição da conversação foi realizada tendo-se em vista o objetivo de verificar quais os elementos linguísticos utilizados por alunos e professor-mediador para

¹ Apresentado no anexo 1 da dissertação.

² A transcrição do debate consta no anexo 2 deste trabalho.

instauração da interação. Pressupostos da análise da conversação embasaram os aspectos observados ao transcrevermos o debate. Fatores importantes, como as pausas, o volume de voz utilizado pelo interlocutor, a entonação, as tomadas de turnos pelos participantes da interação verbal, as observações de fatos não-linguísticos, todos os fatores são indicados numa transcrição por meio de sinais, que obedeceram a convenções, *que são os sinais mais frequentes e úteis para uma transcrição*, segundo Marcuschi (2007b: 10).

O debate durou trinta e quatro minutos e seu registro contou com o auxílio de uma câmera digital e um aparelho MP3. Embora, nesta pesquisa, os elementos paralinguísticos não tenham sido considerados, a câmera ajudou na transcrição das falas dos participantes, pois a identificação de quem fala tornou-se mais precisa.

Dezesseis alunos participaram do debate, mas somente oito verbalizaram suas opiniões de forma recorrente. Desses oito, cinco participaram mais ativamente e três, de modo menos ativo. Os mais ativos receberam as designações de **A1**, **A2**, **A3**, **A4** e **A5** e os menos ativos foram designados pela letra **A**. A professora-mediadora recebeu a designação de **P**.

Após o debate, solicitamos à educadora que respondesse a um *Questionário sobre sequência didática*³, sem nenhuma interferência de nossa parte. Nosso intuito foi o de verificar como a professora organizou as atividades para a produção do debate e, com

³ Apresentamos esse questionário no anexo 3 desta pesquisa.

os resultados obtidos, propor uma sequência didática que pudesse contribuir para um melhor aproveitamento desse gênero em sala de aula.

Por fim, propusemos uma sequência didática com a finalidade de contribuir para um melhor aproveitamento do gênero *debate em sala de aula* em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para tanto, embasamo-nos nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mencionados no capítulo 2.

3.2. Análise de dados

Questionário de sondagem

Com a aplicação do *Questionário de sondagem*, procuramos verificar como professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual desenvolvem suas práticas pedagógicas com gêneros orais em sala de aula, no Ensino Fundamental.

Na primeira questão, procuramos observar que gêneros orais eram mais praticados na escola. As alternativas de resposta consistiam em: debates, seminários, leitura em voz alta, outros. Os docentes poderiam escolher mais de uma alternativa, ao responder a primeira questão e suas escolhas estão apresentadas no quadro abaixo:

Debate	Seminário	Leitura em voz alta	Outros
58%	25%	83%	16%

Como podemos observar, o gênero *leitura em voz alta* foi o mais cotado. Atribuímos esse fato à forma tradicional como a maioria dos professores ainda ministra as aulas, em que a leitura em voz alta é um dos gêneros orais mais utilizados como estratégia de ensino e aprendizagem e como principal meio de diagnosticar problemas de leitura dos alunos.

O *debate* foi a segunda alternativa mais cotada e esse resultado só confirma a importância de se desenvolverem estudos que auxiliem os professores a aproveitar melhor os debates em suas práticas pedagógicas. Acreditamos que os professores se valem de debates como meio de trabalhar com os alunos a argumentação oral, porém não são trabalhados aspectos importantes da oralidade, como elementos prosódicos adequados à situação de comunicação, características da interação verbal, como as pausas, hesitações, repetições, o uso dos marcadores conversacionais e, principalmente, os operadores argumentativos. Além de não trabalharem fatores constituintes importantes do debate, os professores não procuram informações sobre as características do gênero que será usado como objeto de ensino.

O *seminário* veio em seguida e, por ser um gênero oral que exige uma preparação muito intensa por parte dos alunos para ser realizado. O gênero oral seminário é considerado um gênero escolar, por propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos. Foi um gênero que teve sua gênese em grandes empresas, na década de 80, sendo usado como estratégia de desenvolvimento para que seus empregados fizessem um melhor trabalho em equipe. Foi adaptado ao ambiente

escolar e, desde então, tornou-se uma tradicional ferramenta, conhecida dos professores. O gênero seminário, pela complexidade enfrentada pelos alunos para prepará-lo, exige mais tempo para o momento da apresentação oral, portanto os professores o utilizam com menos frequência que o debate, por exemplo.

Na alternativa *Outros*, tivemos *participação nas aulas e leitura silenciosa*. É importante observar que alguns professores que participaram da pesquisa consideram tais alternativas como gênero, fato que demonstra desconhecimento sobre o assunto. A leitura silenciosa, por exemplo, é uma estratégia pedagógica que prepara para uma atividade que será desenvolvida e não constitui um gênero oral. Além disso, nem mesmo pode ser avaliada pelo professor, já que é silenciosa.

Na segunda questão, tivemos como objetivo observar com que frequência os gêneros orais eram praticados em salas de aula. O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos:

Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
75%	16%	8%	–

O fato de todos os professores terem mencionado que trabalham com gêneros orais em suas aulas indica que têm a noção da importância de se desenvolverem as habilidades orais dos alunos. Entretanto, ressaltamos que eles não parecem ter conhecimentos

teóricos suficientes para trabalhar com essa modalidade linguística e isso reflete na utilização inadequada dos gêneros orais.

Na terceira questão, procuramos observar se os gêneros orais eram considerados em processos avaliatórios. Perguntamos ao professor se havia em seu diário um campo para a avaliação das atividades orais e as respostas foram as seguintes:

Sim, todos os bimestres	Sim, porém nem todos os bimestres	Não, mas incluo o oral no processo de avaliação para estabelecer a nota final	Não, utilizo como avaliação somente trabalhos escritos
41%	33%	8%	2%

Diante desses dados, constatamos que, embora os gêneros orais mais complexos não sejam praticados com frequência em sala de aula, a maioria dos professores os inclui em seus processos de avaliação finais. A maior parte dos professores, ao responder que inclui o oral no processo de avaliação, demonstra reconhecer a importância do desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, porém, pelas respostas dadas às primeira e segunda questões, concluímos que eles trabalham os gêneros orais menos complexos.

Na última questão, nossa finalidade foi observar se os professores verificaram, na Proposta Curricular Bimestral 2008, a menção a gêneros orais em sua disciplina. As respostas foram:

Sim	Não	Não sei; não me lembro
66%	17%	17%

Na Proposta Curricular Bimestral, há uma diretriz clara para que se trabalhe com gêneros, inclusive os orais, em salas de aula. Assim, os professores teriam de responder que, mesmo que não tivessem lido a Proposta, a menção do trabalho com gêneros em sua disciplina era certa.

Entretanto, observamos que 66% dos docentes responderam ter verificado a presença dos gêneros orais, 17% responderam que não verificaram a presença dos gêneros orais na Proposta e 17% responderam não se lembrarem dos gêneros orais na Proposta. Apesar de a grande maioria dos professores da escola estar ciente da relevância do uso dos gêneros orais, um número considerável de professores ainda desconhece os gêneros orais como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os que responderam a alternativa *b* ou *c* possivelmente desconhecem as novas propostas ou possuem um conhecimento superficial a seu respeito. Se somarmos as duas porcentagens das alternativas *b* e *c*, verificaremos que 32% dos professores

entrevistados ou não saberiam apontar, na sua disciplina, os gêneros orais na Proposta, ou nem tomaram conhecimento do documento.

As respostas só confirmaram a necessidade de os professores participarem de atividades de reciclagem profissional, que lhes permitam aprofundar conhecimentos sobre o trabalho com gêneros textuais. Ao fazerem um estudo mais detalhado sobre o uso dos gêneros como objeto de ensino, constatarão que, ao seguirem uma prática pedagógica planejada por meio das sequências didáticas, chegarão aos objetivos propostos.

Tendo em vista os dados obtidos com o *Questionário de sondagem*, podemos afirmar, em síntese, que os professores entrevistados, embora saibam da importância dos gêneros orais para o desenvolvimento da linguagem oral, necessitam sistematizar o trabalho com a oralidade, por meio das sequências didáticas.

3.3. Análise do *debate em sala de aula*

Nesta seção faremos um estudo de caso de um debate em sala de aula, que, segundo Chizzotti (1995: 102)

é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

A transcrição e a análise do debate permitiram-nos verificar como esse gênero foi utilizado em uma aula de Língua Portuguesa na 6ª. série do Ensino Fundamental. Nosso foco foi o de observar como se instaurou a interação no debate e quais foram os elementos linguísticos utilizados pelos alunos e pela professora-mediadora no processo interacional.

As tomadas de turno foram quantificadas em minutos e o resultado obtido foi o seguinte:

Aluno	Tomada de turno	Tempo de exposição (em minutos)
A1	40	6'
A2	11	1'50"
A3	18	2'40"
A4	20	3'
A5	04	1'
A	50	14'
P	112	7'

Ao tabularmos esses dados, tivemos como objetivo observar como ocorreram as tomadas de turnos entre os participantes, tendo em vista que o gênero *debate* se

constitui por um alto nível de interação, em que as tomadas de turno pelos participantes ocorrem de forma equilibrada.

O quadro acima demonstra que houve um equilíbrio entre o professor-mediador do debate e o aluno participante A1, porém os demais participantes falaram poucos minutos. As tomadas de turno dos participantes devem ser maiores, para indicarem assim um nível de interação satisfatório, como o de A1. Partimos do princípio sócio-discursivo-interacionista de que, para haver a construção conjunta do conhecimento, todos os participantes do momento de comunicação devem interagir de forma equilibrada. Cabe ao professor-mediador viabilizar o equilíbrio da interação dos participantes do evento comunicativo, estimulando todos os alunos a fazerem suas tomadas de turnos.

Na interação instaurada entre os participantes, procuramos observar quais marcadores conversacionais e quais índices de modalidade foram utilizados na organização do debate e, ainda, que operadores argumentativos foram mais utilizados pelos alunos em suas exposições orais e como esses operadores contribuíram para o processo de argumentação dos alunos em torno do tema debatido.

A identificação dos marcadores conversacionais e dos modalizadores poderá contribuir para a elaboração de exercícios de retextualização, que serão propostos na sequência didática como sugestão na próxima seção. Suas ocorrências, ao serem evidenciadas nas atividades em que os alunos terão de passar da linguagem oral para a linguagem

escrita, proporcionarão a demonstração na prática das peculiaridades de cada uma das linguagens.

Os operadores argumentativos mais utilizados serão analisados e, assim como os outros elementos de interação que já foram citados, serão retextualizados em propostas de atividades inseridas nos módulos didáticos. Selecionamos os dois operadores argumentativos mais utilizados pelos alunos no momento da realização do debate, procurando verificar se esse uso foi coerente ou não com a ideia exposta após o termo articulador argumentativo.

Primeiramente, começemos com a identificação dos *marcadores conversacionais*. Selecionamos as evidências desses marcadores na fala dos alunos participantes do debate. Foram separados conforme o seu posicionamento: se foram encontrados no começo ou no final de turnos, ou no começo ou final de unidades comunicativas. Identificamos o posicionamento, utilizando a seguinte abreviação: CT (começo de turno), FT (final de turno), CUC (começo de unidade comunicativa) e FUC (final de unidade comunicativa):

- A1 6 *né, ó, é, que é assim* (CT)/ *claro* (FT).
- A2 6 *bom, é* (CT)/ *ó, como é* (CUC)
- A3 2 *não, é* (CT)
- A4 4 *Ah, sim* (CT)/ *né* (FT)
- A5 -

A 8 *Bom, ta bom (CT)/ é isso (FT)/como se fala?, ô (CUC)/ entendeu (FUC)*

Podemos perceber que o exemplo acima revela que, apesar de A1 ter falado mais que todos os outros participantes do debate⁴, usou o mesmo número de marcadores conversacionais de A2. Os marcadores foram usados de maneira muito particular por cada um, pois os participantes escolheram os mesmos para usarem em diferentes turnos, indicando que cada aluno possui suas escolhas e preferências individuais dos marcadores conversacionais utilizados e, provavelmente, utilizam-nos em outras situações de interação verbal.

A identificação dos marcadores facilitará a identificação das peculiaridades da linguagem oral. O levantamento dessas evidências será necessário para que, no processo de retextualização proposta sejam suprimidos, por meio de *estratégias de eliminação*, um dos primeiros passos realizados nas operações textuais-discursivas.

Entre as vinte e seis ocorrências de marcadores conversacionais, verificaremos sua presença, nas quatro posições possíveis dentro de um turno, separando quatro turnos:

Exemplo 1 –

A1: *é... porque você é contra*”

Nesse caso, o marcador encontra-se no começo de um turno.

⁴ Quadro do número de minutos que cada um falou se encontra na p.69.

Exemplo 2 –

A1: primeiro o grupo que é contra... **né**”

Nesse caso, o marcador está no final de um turno.

Exemplo 3 –

A2: ó professora... tenho uma resposta aqui... **ó**... porque ele polui

Nesse caso, o marcador está no começo de unidade comunicativa.

Exemplo 4 –

A : eu acho que Javé é uma história real’... porque... é porque os moradores viviam lá... então eles não queriam se separar... porque... tinha gente morta... da família DELES lá... **entendeu**”... e a empresa inundou a cidade deles... e começaram a chorar... e:: javé é uma cidade que eles sentiram saudade, é isso

Nesse caso, a marcador está no final de uma unidade conversacional.

A segunda categoria a ser verificada são os *índices modais*, ou, ainda, os *modalizadores*. Serão também evidenciados como com os marcadores conversacionais, embora os modalizadores estejam envolvidos em outros tipos de operações textuais-discursivas, que abordaremos na proposta da sequência didática. A tabela abaixo apresenta o número de ocorrências de cada aluno dos modalizadores e, em seguida, mencionamos os índices modais:

A1 = 9 ocorrências. Descrição: *Eu queria saber/ Vocês tem que/ Eles têm que/ Eu acho que/ Na minha opinião.*

A2 = 0 ocorrências.

A3 = 4 ocorrências. Descrição: *Eu também acho que/ Devia ter.*

A4 = 8 ocorrências. Descrição: *Tem que ter/ Devem estar/ Eu acho/ Você não acharia/ Eles deviam doar/ Tem que haver.*

A5 = 0 ocorrências.

A = 11 ocorrências. Descrição: *Eu acho/ Tem a possibilidade/ Queria ter encenado/ Tem que saber a localização exata/ Acho melhor/ É melhor.*

Apesar de o aluno A1 ter maior tomada de turnos e ter maior tempo de exposição oral, A4 apresentou uma desenvoltura excelente, no que se refere ao uso dos modalizadores, pois eles são de fundamental importância para exporem claramente suas opiniões e idéias durante o debate. Nesse sentido, A4 apresentou uma boa desenvoltura na exposição oral durante o debate em sala de aula. Já o número de ocorrências dos outros participantes está de acordo com o número de turnos e tempo de exposição oral de cada um deles. Os participantes A2 e A5 falaram poucos minutos, por isso as estratégias de interação verbal foram pouco utilizadas.

De um total de trinta e duas incidências de uso de modalizadores, foram verificados os casos mais significativos, de acordo com o propósito de levar ao conhecimento dos alunos as diferenças e nuances entre o uso dos índices modais na linguagem oral e escrita, exercício esse que será proposto na retextualização. A seguir, podemos observar as seguintes verificações e qual a implicação do seu uso.

Exemplo 5 –

A1: é, mas a cidade é muito pequena/ então, é::... vai ter um trabalho imenso... que pode ajudar várias pessoas... então... **tem que matar** alguma cidade para isso/ então... essa cidade **podia se locomover** dali/ pra construção da hidroelétrica

Nos termos evidenciados no exemplo acima, o aluno A1, ao usar o verbo auxiliar **ter**, no presente do indicativo, mais o **que** e o verbo principal no infinitivo **matar** evidencia uma modalização para exprimir a ideia de que será inevitável, na construção da hidroelétrica, a inundação de algumas terras, que podem incluir vilas e cidades. Já os termos **podia se locomover** indicam a modalização para introduzir uma sugestão, como solução para os moradores das cidades e vilas alagadas.

Passemos para mais um exemplo de uso dos índices modais.

Exemplo 6 –

A4 : eu acho assim... que:: como a prefeitura fez a usina... eles deviam... como eram poucas pessoas em Javé... **deviam doar** umas casas pra eles morar... pra não prejudicá-los também...

Com o uso do verbo **dever** mais o verbo principal **doar**, o aluno utiliza a modalização para a expressar a opinião de que a construtora da hidroelétrica tem obrigação de ressarcir os habitantes das cidades e vilas afetadas.

Nos dois exemplos acima, as expressões modalizadoras servem como caminhos para expressarem de forma objetiva e clara as opiniões. Vale ressaltar que os índices *Eu acho* ou *Na minha opinião* podem ser considerados tanto marcadores conversacionais como índices de modalização, como podemos observar no exemplo abaixo.

Exemplo 7 –

A1: **na minha opinião**...a energia solar é a melhor...porque”... porque você vai num estabelecimento... que tenha energia da eletropaulo...ela vai sempre estar pagando uma quantia em dinheiro/

O lexema **na minha opinião** torna-se um índice modal a partir do momento em que não é somente um índice de interação verbal de confirmação para o falante. A1, ao usar o termo, modalizou no sentido de deixar clara que se trata de uma certeza, pois a energia solar é mais econômica que as outras vindas de fontes diversas, como é o caso das hidroelétricas.

Passemos, agora, para a última categoria de análise, que são os operadores argumentativos mais utilizados pelos participantes do *debate em sala de aula*. Abaixo, o quadro de ocorrências, dos dois operadores mais utilizados, por participante:

	PORQUE	MAS
A1	10	5
A2	4	1
A3	3	1
A4	4	1
A5	1	-
A	8	1

Os números revelam que, apesar de o *mas* ser um dos mais utilizados, ele foi usado bem menos que o *porque*, o que remete à dificuldade dos alunos para elaborar suas refutações sobre o tema e os tópicos que estão sendo abordados.

Outro fator importante é a pouca variedade do uso desses operadores, pois foram utilizadas somente duas categorias das nove já mencionadas nesse trabalho⁵. Um dos objetivos dos exercícios de retextualização dos módulos didáticos, inseridos na proposta da sequência didática, é levar o aluno a utilizar uma variedade maior de operadores argumentativos em diferentes situações de comunicação, em diferentes gêneros argumentativos, como o *debate em sala de aula*, gênero oral abordado nesta dissertação.

O levantamento desses índices é importante para o aluno, pois, reconhecendo a importância dos operadores argumentativos na linguagem escrita e falada, ele pode apropriar-se do uso de outros, não só o *porque* e o *mas*, como pudemos observar pelos dados colhidos.

A seguir, verificaremos o uso do ***porque*** e do ***mas*** no exemplo abaixo:

Exemplo 8 –

A 1: eu acho que sim... ***porque*** tem a energia solar... um exemplo da energia solar... tem casa hoje que é movi::da à energia solar... ***mas*** isso... é:: tipo assi::m... se a casa tem energia solar... ela custa 50.000... ela vai valer 120.000... ela dobra de preço”

⁵ Os tipos de operadores argumentativos encontram-se na p 52, capítulo XX.

Nos termos destacados, percebemos o uso pertinente à argumentação apresentada: o **porque** introduz uma explicação ao fato de o aluno achar que a energia solar é mais barata que a elétrica. O **mas** introduz a adversidade em relação ao uso da energia solar, pois o equipamento que permite o uso desse tipo de energia é caro.

Na próxima seção, será apresentada uma proposta de uma seqüência didática para melhor viabilizar e sistematizar o trabalho do professor com o gênero oral *debate em sala de aula*.

3.4. Proposta de uma seqüência didática

Com base nos resultados obtidos na análise de dados, propomos uma seqüência didática prevista para três semanas. O material a ser utilizado nas etapas são cadernos, cartolinas, lápis, caneta, canetinha (ou canetão) e um aparelho de gravação de áudio e vídeo, para gravar os momentos de debate de qualquer tipo, realizado durante a seqüência didática.

Na apresentação inicial já é colocado o tema e o professor o situa como o tema será contextualizado e desenvolvido ao longo dos módulos, e logo se faz a produção inicial: um debate regrado de opinião sobre o tema proposto, no caso *o meio ambiente e os avanços tecnológicos*. A essa produção chamamos de diagnóstica, que será comparada futuramente com a produção final. Com esse procedimento, ficarão evidentes os avanços dos alunos e o que lhe falta ainda aprender. Já na produção

inicial, com a gravação das partes argumentativas dos alunos, eles, sob orientação do professor, realizarão exercícios de retextualização.

A sequência didática para trabalhar com o gênero oral debate propõe que sejam trabalhados, durante três oficinas, três gêneros argumentativos (dois orais e um escrito). O primeiro gênero é o *diálogo argumentativo*, sendo a primeira oficina uma socialização dos conhecimentos pesquisados sobre a temática *meio ambiente*. Os alunos utilizarão cartazes, para exporem suas idéias principais sobre o tema, um aparelho de reprodução (cd ou vídeo-cassete) e uma TV, para assistirem aos debates gravados, selecionados pelo professor.

É importante trabalhar outros gêneros orais argumentativos para que o aluno entre em contato com uma variedade de gêneros orais mais simples e informais, que irão prepará-lo para a apresentação oral do *debate em sala de aula*, objetivo da produção final dessa sequência didática. As idéias principais, quando levantadas pelo grupo num diálogo argumentativo, faz uma preparação para os exercícios de retextualização e suas operações.

Para a realização desses exercícios nos módulos didáticos, há a necessidade de serem gravados trechos, tanto da produção inicial como dos gêneros orais argumentativos desenvolvidos ao longo da realização dos módulos didáticos, pois só assim as retextualizações poderão ser realizadas. A gravação de todo o evento poderá ser realizada, para que o aluno selecione somente os trechos em que haja algum tipo de

expressão verbal de ideias, opiniões e argumentos. Com esses trechos transcritos, os alunos perceberão as particularidades de cada linguagem e terão a noção das relações existentes entre a escrita e a oralidade. Segundo Marcuschi (2007a: 99):

Não é difícil obter dados de retextualizações. Basta dispor de gravações e transcrições que o trabalho pode fluir de maneira bastante proveitosa. No caso de ser utilizado em contextos de ensino, o método serve para avaliar o grau de consciência lingüística e o domínio da noção das revelações entre o texto oral e o texto escrito.

Na verdade, em todas as oficinas que tiverem momentos de prática de gêneros orais argumentativos, pode haver gravação do evento comunicativo e transcrição das partes interessantes.

Todos os momentos em que a retextualização for realizada, as nove operações textuais-discursivas de passagem do texto oral para o escrito terão de ser realizadas cuidadosamente, para que o resultado seja positivo.

As quatro primeiras operações de passagem estão estritamente relacionadas à linguagem oral e dependem das orientações dos professores para que os alunos possam realizá-las. Nas quatro primeiras operações, baseados nos trechos gravados, os alunos, nesta ordem, terão de:

- eliminar as marcas estritamente orais (como os marcadores conversacionais);
- introduzir pontuação conforme intuição pela entoação das falas;
- retirar as repetições, reduplicações, redundâncias, etc;

- introduzir a paragrafação do texto, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

Trata-se das operações *regularização* e *idealização*, na retextualização do texto oral para o escrito. Já as operações que realmente transformam e concluem a retextualização são as cinco últimas operações, que serão realizadas após a conclusão das quatro primeiras operações já mencionadas.

Portanto, o estudo dos textos argumentativos escritos a ser realizado na primeira e na segunda oficina é de suma importância, pois o aluno terá como perceber as particularidades da argumentação na oralidade e na escrita e se expressará melhor em sua apresentação oral, na produção final do *debate em sala de aula*.

Das cinco operações restantes, as que mais são trabalhadas em gêneros argumentativos, como é o caso do debate, são as últimas operações, que consistem em reordenar o texto em tópicos, para reorganização da sequência argumentativa, e em agrupar os argumentos, condensando-se as idéias e opiniões. Para o domínio dessas duas operações é necessário um conhecimento razoável do manejo da língua em diversas situações de comunicação, essencialmente em situações em que se usem os gêneros orais argumentativos. Segundo Marcuschi (2007a: 86):

Esta operação exige alto domínio da escrita e se dá em especial em textos mais complexos em que o aspecto argumentativo predomina ou em diálogos para os quais se sugere uma

retextualização mais global sem atenção para detalhes informacionais, sendo então acopladas a esta a 9ª operação.

Portanto, por ser uma operação complicada e exigir um nível de conhecimento da linguagem que provavelmente um aluno de 6ª série ainda não tenha, as duas primeiras oficinas dos módulos didáticos são de extrema relevância para que os aprendizes tenham conhecimento sobre opiniões diversas sobre o mesmo tema e, em seguida, consigam formular suas próprias opiniões a respeito do assunto debatido em sala de aula.

A prática da transcrição deve ser realizada pelo professor somente de algumas partes do momento do debate, as que os alunos expõem suas idéias e opiniões, não havendo a necessidade de se fazer a transcrição completa. A partir das gravações, o professor passará para os alunos a transcrição dessas partes, juntamente com as gravações, que serão reproduzidas para os alunos, várias vezes, para que o aluno se conscientize das peculiaridades de cada linguagem, a oral e a escrita.

A segunda oficina aborda o gênero texto de opinião. Consiste em uma atividade em que os estudantes farão a análise de textos de opinião, sobre o tema abordado, a partir de escuta e leitura de textos e produzirão seu próprio texto de opinião, sobre o assunto que está sendo abordado.

Nesse módulo, as operações de retextualização não serão utilizadas, pois os alunos partirão de textos escritos, para realizarem suas produções. Embora não sejam realizados exercícios de retextualização, há a necessidade de serem descritos os operadores argumentativos, para que os alunos possam identificá-los, bem como suas funções, demonstrando a importância desses articuladores no texto falado e escrito.

Na terceira oficina, a primeira ação será uma oficina de escuta e observação de um debate, em vídeo, sobre as fontes de energia existentes (Projeto educativo da TV Escola/MEC), seguida de uma análise e discussão sobre os tipos de argumentos apresentados no debate, para que o aluno se sinta preparado para formular seus próprios argumentos, refutações e negociações.

A próxima ação será outra oficina de escuta, em que se comparam dois tipos de debate: um acerca do desequilíbrio ecológico e desenvolvimento urbano (Programa de TV gravado/Rede Cultura) e o outro, um debate político (Programa de TV gravado). A comparação deve ser feita, observando como nos dois casos houve a argumentação e a refutação de idéias e opiniões.

No caso do *debate em sala de aula*, se a professora-mediadora tivesse realizado os passos propostos pelos módulos didáticos, com os exercícios de retextualização e o contato com outros gêneros argumentativos, o resultado da produção final seria certamente mais positivo, pois os alunos teriam um conhecimento maior sobre os

recursos verbais interacionais e utilizariam, provavelmente, uma variedade maior de operadores para sustentarem seus argumentos.

A produção de diálogos argumentativos, a partir de situações vividas na escola, a leitura de textos produzidos pelos alunos, a reelaboração de textos orais de forma escrita e a organização de debates de vários tipos, executados nos módulos didáticos, preparam o aluno para ter um bom desempenho em sua produção final, que é a realização do debate regrado de opinião. A análise desses três gêneros argumentativos trabalhados em sala de aula trarão aos alunos uma melhor realização de sua produção final.

Para que os alunos avaliem o conhecimento que construíram sobre o gênero debate e, ainda, o que falta aprender, as gravações das produções inicial e final são importantes, justamente para comparar os dois momentos da sequência didática, observando-se quais foram seus pontos de evolução e quais ainda faltam ser desenvolvidos.

As transcrições servirão de material de avaliação das ações do professor, e mais ainda do aluno que pode, posteriormente, selecionar os argumentos, as refutações, as opiniões e as negociações para analisá-las mais profundamente.

Considerações finais

Nesta dissertação, procuramos mostrar que os gêneros orais fazem parte das atividades realizadas na escola, porém de modo não-sistematizado. Os professores utilizam gêneros orais em suas práticas em sala de aula, contudo trabalham pouco os de domínio público, como é o caso do *debate*. Consideramos importante destacar que os alunos já vêm com o domínio dos gêneros orais informais e cotidianos, como a conversa espontânea. Cabe à escola levar esses alunos a praticarem gêneros orais mais complexos e formais.

Além disso, a escola deve levar o aluno a conhecer as peculiaridades da linguagem oral e perceber que tanto a oralidade quanto a escrita são vias de expressão fundamentais da língua e que devem ser articuladas conforme a situação de comunicativa em que estão inseridas.

Os professores devem procurar caminhos teórico-metodológicos para desenvolver adequadamente o ensino por meio dos gêneros orais e estimular o aluno a não considerar a escrita como sendo a mais importante e o único objetivo da escolarização.

Procuramos apresentar uma proposta didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula*, partindo da premissa de que os gêneros orais devem ser objetos de estudos em sala de aula, em todo Ensino Fundamental. Buscamos um modelo didático que propiciasse, por meio das relações intertextuais, a apropriação de conhecimentos sobre o gênero.

Sabemos que a estratégia dos modelos didáticos não é novidade, porém reconhecemos seu valor no sentido de indicarmos novos caminhos com a argumentação oral. A utilização da sequência didática como proposta de ensino possibilita a alunos e professores a apropriação mais adequada de um número diversificado de gêneros com a mesma tipologia, tanto orais como escritos.

Não podemos afirmar que a elaboração e aplicação de uma sequência didática para o ensino do gênero *debate em sala de aula* torne os alunos mais competentes no domínio dos gêneros orais argumentativos. Contudo, é possível concluir que a sistematização proporcionada certamente contribuirá para a evolução da capacidade argumentativa dos alunos, tornando-os capazes de selecionar diferentes estratégias argumentativas e adequá-las de acordo com a situação comunicativa.

A análise das evidências linguísticas do *debate em sala de aula* leva-nos a concluir que a *performance* final dos alunos poderia ser muito mais adequada se o trabalho com o gênero oral em questão tivesse sido realizado por meio de uma sequência didática. Por tudo isso, reafirmamos a necessidade de mudança de postura dos professores, no sentido de intervir com ações didáticas que possam propiciar situações de linguagem que desenvolvam a oralidade.

Bibliografia

BAKHTIN, M. (2002). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. N. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BIASI-RODRIGUES, B. (2001) Diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino. *Comunicação apresentada durante o VI Congresso de Lingüística Aplicada: A linguagem como prática social*. Publicado em CD Rom.

BRANDÃO, H. N. (2001). Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. *Estudos sobre o discurso*. São Paulo: USP, p. 286-296.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa (5ª – 8ª séries)*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

BRONCKART, J. P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha . São Paulo: EDUC.

CHIZZOTTI A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2ª ed.

CRISTOVÃO V.L. & NASCIMENTO E.L. (2006). Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 37-55.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) (2006). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das letras, p. 95-128.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2004a). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras. p 53.

DOLZ J. & SCHNEUWLY, B. (2004b). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 71-91.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras. p 171.

DOLZ J., SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.F. & ZAHND G. (2004a). A exposição oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 215-246.

DOLZ J., SCHNEUWLY B. & DI PIETRO, J.F. (2004b). Relato de uma seqüência didática: o debate público. In : *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 247-278.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado das Letras.

FÁVERO L. L., ANDRADE M. L. & AQUINO Z. (orgs.) (2007). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, L. A. (2003). *Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo*. São Paulo: Efusão Editora.

GUIMARÃES, E. (1987). *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes.

KOCH, I. V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. (2000). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

MAINGUENEAU, D. (2005). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA M.A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (2005). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2007a). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (2007b). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) (2007). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

MILANEZ, W. (1993). *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. Campinas: Mercado das Letras.

MILLER, M. (1987). Argumentation and cognition. In: HICKMAN, M. (ORG.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, p. 225-249.

NEVES, M. H. (2001). Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: URBANO H., DIAS A.R.F., LEITE M.Q.; SILVA L.A.; GALEMBECK P. (orgs.). *Dino Pretti e seus temas: oralidade, literatura e ensino*. São Paulo: Cortez.

NONNON, E. (1996/1997). Qules outils se donner por lire la dynamique dês interactions et lê contenus de discours?. *Enjeux*, 39-40, p. 12-49.

RIBEIRO, R. M. (2009). *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez.

SEESP (2008). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SIGNORINI, I. (org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

TRAVAGLIA, L. C. (2006). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.

URBANO H., DIAS A.R.F., LEITE M.Q.; SILVA L.A.; GALEMBECK P. (orgs.); (2001). *Dino Pretti e seus temas: oralidade, literatura e ensino*. São Paulo: Cortez.

Anexos

Anexo 1 – Questionário de sondagem

Gêneros orais e seu papel em sala de aula.

Quais gêneros orais você mais pratica em sala de aula:

- A. Debates
- B. Seminários
- C. Leitura em voz alta
- D. Outros: _____

Com qual frequência você pratica os gêneros orais com seus alunos:

- A. Frequentemente
- B. Às vezes
- C. Raramente
- D. Nunca

Você, em seu diário, reserva um campo só com as notas de avaliação sobre o desenvolvimento das habilidades orais de seu aluno?

- A. Sim, todos os bimestres
- B. Sim, porém nem todos os bimestres
- C. Não, mas incluo o oral no processo de avaliação para estabelecer a nota final
- D. Não, mas incluo no processo de avaliação para dar a nota final
- E. Não, utilizo como avaliação somente trabalhos escritos

Na Proposta Curricular Bimestral 2008/SP, na sua disciplina, os gêneros orais aparecem como item proposto?

- A. Sim
- B. Não
- C. Não sei; não me lembro

Anexo 2 – Transcrição do *debate*

Para a realização da transcrição, foram utilizadas as convenções contidas na obra de Marcuschi, *Análise da conversação*. Os alunos que tiveram mais destaque, falando com maior frequência, foram denominados como **A1**, **A2** e assim por diante. A abreviação **P** refere-se à professora. Os alunos que falaram eventualmente nos turnos foram indicados somente com a letra **A**.

P : então... nó::s vamos fazer ho::je o debate... né gente'...nós temos aí:: o pessoal contra... então/ já expliquei pra vocês... vocês vão faze::r... um vai fazer pergunta pro outro/ sente-se por favor... ((barulho de carteiras sendo arrastadas)) sente-se... um vai fazer pergunta pro outro e::... o auditório vai observar... pra isso... a gente vai dispor as cadeiras de modo que todos do auditório vejam... tanto o que está perguntando...que é a favor... tanto o outro que vai ser contra a construção da hidroelétrica... tá ... então

A : [Eu sou contra]

P : [...não... não importa o que você é... importa que você vai ouvir ... importa o que você... é::... vai debater... depois... que vai ter um momento que o auditório vai poder perguntar pra essas pessoas que responderam e perguntaram... é::... alguma coisa que você queira saber pra definir a sua posição... né"... se você é contra ou favor... ou chegar àquela conclusão... né" porque o debate tem duas partes né"... a segunda parte é qual...é a da pergunta que a gente tem que entrar num consenso... não é"

A: [é::]

P : ...o que a gente pode fazer para ter o progresso e NÂ-O agredir a natureza...não é isso"... então tá'... é::... eu pediria pra essa carteira/ xo eu arrumar como eu costumo arrumar/

A : M. pediu pra senhora perguntar é::... perguntar pra senhora arrumar essas coisas

P : [depois eu arrumo... senão vai atrapalhar /... / se vai ter que levantar daí de qualquer jeito'/ por favor'/ você M. V. ... você... coloque a sua carteira pra gente fechar /.../

A : [aqui G."]

P :você não vai gravar"/ então pode gravar'

A : [eu começo

A : [onde é que faz"

P: é aqui... ó que vai gravar"

((Muitos ruídos, professor procurando alguém para gravar e arrastando as carteiras))

P: agora/ pode começar a gravar/ aí ó... vamos fazer o debate"/O que estão aí alheios... gente"... pessoal... pesso-al"... quem não vai participar do debate... mesmo perguntando ou respondendo... tem que ficar a par pra depois perguntar/Então vem pra cá/ você tem que ficar sabendo o que está acontecendo'/ venham pra cá... gente"

A : [é / Mariana / Luana / vem pra cá"]

((muitos ruídos inaudíveis, depois se acalmam e o primeiro que vai perguntar no debate, dirige-se à professora))

A1. primeiro é o grupo que é contra... né"

P. [eu vou definir isso agora/ vamo lá"

((ruídos inaudíveis de pessoas falando alto))

P. primeira pessoa a perguntar... vai ser o L./ por favor você quer LEVANTAR DO LUGAR"/vem L.... por favor/ Tá muito barulho na sala... vou começar a mandar pra fora" VOU COMEÇAR A MANDAR PRA FORA" (2.5) e o P. vai responder... isso mesmo P....((risos)) muito bem'/ O Paulo pode sentar-se... você tem um minuto é::... para perguntar... fazer a pergunta/ você é a favor'

A : [/.../

P : é mas você é contra né"/ pode perguntar/ você tem um minuto/ você tem um minuto pras respostas... E o L. tem trinta segundos para os comentários/ Lembrem que esses comentários é a parte ma::is importante do debate... ta:."/Então... pode perguntar

A1: eu queria saber qual é/

P : um momento/ CALEM A BOCA... você... pode sair da sala...não tem/ temos tempo de aula ... então... pode perguntar L.

A1 : então... eu queria saber... porque você é contra a usina hidroelétrica'

A2 : porque eu sou contra"

A1 : é... porque você é contra"

A2 : bom... eu sou contra...

P. é você tem um minuto pra responder... mas é bom responder logo que esse minuto passa rapidinho...

((o auditório ri alto))

P : eu acho que você não está apto a responder... precisa ser substituído/ Quem quer"/ Quem" (2.5) ((silêncio no auditório)) pessoal do auditório... quem quer responder"

((risadas baixinhas, murmúrios e silêncio da maior parte do auditório))

P : quem é contra a construção da usina e queira falar no lugar de::le::"

((os alunos discutem quem é contra ou a favor))

A : é contra"

A2 : ó professora... tenho uma resposta aqui... ó... porque ele polui

P : [polui...]

A2 : muito

P : como assim... polui muito"

A1 : é::... como assim"

A2 : polui muito o rio'

P : Você tá mal informado... ele não polui o rio... ele inunda o lugar/ Você não viu o filme"/ vamos dar mais uma chance pra ele'/ Vai... pergunta de novo'

A1 : porque você é contra a construção da:: hidroelétrica"

A2 : porque ia... como é"... fazer o rio trans-bor-dar a cidade... e as pessoas iam pra outro/ como é/ pra outra região...

P : comentário

A1: é, mas a cidade é muito pequena/ então, é:... vai ter um trabalho imenso... que pode ajudar várias pessoas... então... tem que matar alguma cidade para isso/ então... essa cidade podia se locomover dali/ pra construção da hidroelétrica

P. mu::ito bem"... está ótimo"/ Agora... calma gente... não se tem palma em debate"... por enquanto eles estão debate::ndo pra de-po::is vocês fazerem as perguntas pra eles... né"/ agora vem o G.... vai perguntar/ e o M. J.... vai responder

A : [Eu!]

P : alguém entra no lugar do M."

A2 : ele é bu::rro ...depois fala de mim'

P : alguém no lugar do M. e do P." (2.5) alguém quer responder" vai lá Tainá" (2.5) ninguém... então acho que vai ter que ser o Paulo mesmo"/ que se prontificou a falar a fav/... contra... né"/Quem mais"/ então ta... *vamo lá*"/ o que é isso"

((G. se dirige à professora com um papel na mão))

A3eu vou ver pra ler o que ele perguntar... ver se ele é contra o que eu *to* lendo

P : é... mas não pode/ Ô gente... SILÊNCIO" (2.5) ((a sala continua agitada, mas falando em tom moderado)) você deu o nome ontem... lembra"/ *tá* arrependido"

((G. se senta na carteira para fazer a pergunta))

P : então... G.... pode perguntar

A3: "Uma usina hidro/ hi-dro-elé::trica é um conjunto complexo arquitetônico... capaz de produzir através do aproveitamento do potencial hidro/hidráulico existente num rio"/ você é contra isso"

((o auditório dá risadas por não entender a pergunta))

P : explique isso sem o papel"

A3 : não...ele me deu isso aqui hoje... e falou pra eu ler o papel...

P : explique o que você leu... o que você está explicando"((professora se refere ao papel que G. leu))

((risadas do auditório, inclusive de A1 e A2))

P : explique aí”

A3 : [aqui está explicando que:: é arquitetônico... é um conjunto de

P : [o que que é isso então?

A3 : é a definição da usina hidroelétrica”

P : explique isso... é a definição

((A1, A2 e A3 falam ao mesmo tempo))

A1, A2, A3 : [é, é a DEFINIÇÃO

P : são palavras difíceis... né G.”... pra que você quer usar isso a seu favor”

A3 : porque você é contra a nossa hidroelétrica”

P : você tem que formular a pergunta

A2 : [eu sou contra a construção da usina *hidre* /.../
((risadas pois o aluno falou errada a palavra))

A1: *Hi-dro* elétrica

A2: Hi-dro-e-létrica... porque ia fazer a cidade transbordar... ai todas as pessoas iam ter que sair e::... morar lá na cidade que era tão falada...

P : [é:: mas ó/ tá tudo repetindo/então vamos lá/ agora tá o F./F. *vamo* fazer a pergunta M./M.... faltou a M....

A1 : faltou

P : gente... esse grupo *tá* difícil... pode entrar no lugar do P.((A4 levanta a mão para poder entrar no lugar de P.))/ finalmente alguém pra entrar no lugar do P.

A : [eu também quero ir

P : então vamos lá

((A4 se acomoda na cadeira))

A1 : já que você é contra a usina hidroelétrica ... você é a favor a viver com a luz da lâmpada ou é::... como fala...prefere *vive* a luz de vela”

A4 : eu acho que:: aquela cidade era muito pobre e não podia viver assim... a luz de vela... porque toda cidade... tem que ter luz da energia

P : então::o... aí... aí vai ficar sem energia/ eles tinham energia... não”

A3 : não

P : [não chegava até/ então... como que tem energia... se não vão construir a hidroelétrica”

A4 : eles *ia* morar em outro lugar que tivesse energia’

P : então... mas você tem que ser a favor’

A1 : contra

P : [contra aliá::s

A3 : [contra

((os colegas começa a ajudar A5 a se colocar contra))

A1 : você tem que ser contra a construção da usina

A3 : [fala que você tem que ser contra

A4 : a::h... eles viveram sem a luz... eles devem estar acostumados com isso’

((risadas do auditório diante da resposta irreverente))

P : *ai meu Deus*” ((risos da professora))

A4 : então fica na vela mesmo

P : ah... então está ó::timo... esse argumento ó” / então *tá* bom... muito bom... prum começo... ótimo saída”... N. *tá* bom aí o papo... né”

A1 : deixa eu no lugar dela’/ deixa eu fazer a pergunta’

P : pode

A1 : pra gente não construir a:: usina hidroelétrica... e inundar a cidade... vocês tem que ter um argumento mu::ito forte... eu queria saber... qual o argumento que *ia contra nós*... pra poder /

A4 : pode repetir”
((risos do auditório))

A1 : ó...pra gente não construir a hidroelétrica... a gente alagar a cidade... vocês tem que ter um argumento muito forte contra a hidroelétrica... você que é contra a hidroelétrica... que motivo que você usaria para impedir a:: ge::nte:: de:: construir a hidroelétrica”

A4 : (2.5) deixa eu pensar

((risos do auditório))

A : fala... fala M.

A4 : como o filme... eles tavam/ como diz no filme... eles estavam usando o livro para salvar o alagamento da cidade... para não construírem a usina hidroelétrica...]

P : ago::ra... vou fazer uma pergunta...vou quebrar o protocol/ a PRÓPRIA PROFESSORA quebrando o protocolo aqui... do debate/ do debate regrado é:::/ vou perguntar assim... que patrimônio histórico Javé tinha M.'... que patrimônio histórico Javé teria”

A4 : o que é patrimônio”

A1 : patrimônio é um artefato antigo que justifique/

P : [é aquilo que tem uma importância histórica e cultural pro lugar... Javé tem algum patrimônio”

A4 : eu acho (2.5) e::u:: acho que sim

P : o que que seria o patrimônio histórico de Javé”

A4 : a cidade era muito falada na/então eles acostumaram lá... então aquela cidade é bem antiga

P : bem antiga... né” ... e tem moradores/ onde tem pessoas... tem costumes

A4 : a cidade era bem antiga

P : você se saiu muito bem”... falando... porque esse é um argumento co::ntra, não é” agora você tem um comentário... você fez a pergunta para ele... agora você vai comentar a resposta dele

A1 : é::... o argumento dele é muito forte... ma::'s teria que ter bastante relatos é:: tipo testemunhas de:: ... cada pessoa tá dizendo uma história diferente... então... as próprias pesso::as... que estão indo contra... tão guerreando entre si ali/ eu acho

P. ah

A4 : posso fazer uma pergunta pra ele”

P : então agora é::... nós vamos trocar quem é que quer fazer a pergunta’ L.”

A : não

P : não né”/ pra variar... está falando sobre/ o que que está tão interessante”... vem mais pra cá... pra vocês poderem participar... pra poderem fazer perguntas’/ vem pra cá”/ vem ver o debate”/ então... essa outra você pode fazer... ó::... agora/ é o contra/ o F. tá aí”... não... J.....J.L. tá aí”

A : não

A4 : [não... saiu

P : saiu... a J. não ve::io... l::hh... tá desfalcado o grupo contra , hein”/J.”...J.”/ J.... não vai fazer nenhuma pergunta”

A1 : pergunta”... ela não é contra”

P : é contra... tá aqui marcado... devia perguntar alguma coisa para eles reponderem... quem é que vai responder”

A4 : eu”

P : M.”/ M.não quer responder”... N. também não quer’

A3 : deixa eu responder”

P : G.

A3: EU”

P : quer responder”

A5 : Quero

((a professora dá chance para que A5 pergunta, já que não tinha feito antes))

P : então vai lá... você.... sai que ele vai responder’

A5 : vou responder”

P : não... pergunta é você quem faz’

A5 : porque você é contra a construção”

P : e::ssa pergunta já foi feita”

A : deixa eu per-gun-ta::r”

P : ca::lma que vai ser aberto ao auditório/ é::... cê não quer pensar um pouqui::nho antes de fazer a pergunta”

A5 : não

A4 : professora... posso entrar no lugar do G.”

P : então pode... pode sentar no lugar da J./ a pergunta... isso

A4 : porque você quer que construa a usina hidroelétrica”

A1 : porque eu acho que:: vai melhorar a vida da população’

A4 : porque’

P : não... não... você só po::de fazer comentário... não pode perguntar

A4 : não pode”

P : não pode

A4 : ah... mas com essa resposta que você deu... você nu::m... acharia que:: podiam fazer uma usina hidroelétrica... que aquelas pessoas estão muito acostumadas... aquele local... sentiriam falta de lá... né”

P : âhn’

A4 : entã::o... seria ruim porque/ por exemplo... você mora muito tempo com seu pai... se você fosse se afastar dele... você ia ficar com saudade dele/

P : então vamos lá... quem mais quer fazer perguntas pro

A1 : [eu quero fazer”

P : nossa... o M. tá bom de responder... hein”/ Você já respondeu’

A : [eu quero perguntar

((tumulto inaudível))

P : que::m mais quer fazer pergunta::s”

((o tumulto continua))

P : pera aí... eu vou começar a fazer/ e o auditório vai poder fazer perguntas...vamos abrir entã::o... pro auditório”

A : vamos

A1 : vamos

P : então vamos... quem gostaria de fazer as perguntas”/ Quem gostaria de fazer alguma pergunta”

A : o auditório”

P : o auditório

P : ó... pergunta

A : essa cidade pelo menos existe”

P : a::h... ele perguntou assim... essa cidade re::a::lmente existe”... quem gostaria de responder”... o contra ou a favor (2.5) xi::... vocês vem pra cá... que agora vocês são o auditório... vamos fazer perguntas... todo mundo... você sabe a resposta”

((professora dá a vez para alguém do auditório falar, que ainda não havia se pronunciado))

A : bom... um dia estava pesquisando na internet... a história de Javé... que é que era uma história antes de cristo

P : [mas é Javé bíblica

A : é

P : tá... mas é a Javé do Ceará

A : Ceará é:: como se fala/ digamos assi::m... é::... como o município de sp

P : ah... é uma cidade també::m...você sabe se ela é rea::l ou nã::o” / quem sabe me responder”

A1 : eu a::cho que:: ela não é não

A3 : eu também acho que não'

A : eu acho que é

A : eu acho que é:: porque o rio transbordou

P : e você C.... porque acha que é”

A : porque foi transbordada /.../ na televisão... em uma hidroelétrica

P : GENTE... xi::... mas várias/ pára de falar'/ ó... no:: no filme... eu não sei se vocês repararam... no filme tem uma senho::ra... que começa a chorar por Javé... e ela... fala o nome de Javé... então parece... a partir do filme... pare::ce que a gente pó::de... chegar a conclusão que é real... que ela realmente existiu e sumiu do mapa... em função da usina é::... quem mais quer perguntar”

A : eu... se essa cidade existe... tem a possibilidade de estar embaixo do oceano... professora”

P : do oceano”... não... debaixo de alguma usina/ alguém mais vai perguntar”

A : Javé é só uma história ou é real”

P : acaba::mos de perguntar... acaba::mos de responder... quem poderia responder isso aí... do grupo contra e do grupo a favor”... a pergunta é... será que Javé é uma história rea::l... ou não”

A : eu acho que Javé é uma história real’... porque... é porque os moradores viviam lá... então eles não queriam se separar... porque... tinha gente morta... da família DELES lá... entendeu”... e a empresa inundou a cidade deles... e começaram a chorar... e:: javé é uma cidade que eles sentiram saudade, é isso

A : então a questão

((muitos do auditório falam ao mesmo tempo))

A : não respondeu

P : [não respondeu a pergunta...você tem uma fo::rma de resposta melhor”

A3 : eu acho... professora... que:: como fizeram o filme... devia ter alguma coisa a ver... o filme e a cidade... por isso eu acho que e::la:: é real

A1 : mas teve

P : teve o que”

A3 : entre o filme e a cidade

P : mas ali era um filme'

A3 : então... isso que eu acho... como era um filme/

A : que nem no começo do filme... que:: o homem naquele bar lá... que ele começa a contar

P : e daí'

A : ele falava de um jeito muito real

A3 : mas como ele podia sair assim

A : sair encenando

P : sair encenando"

A1 : ele contava com uma naturalidade que parecia ser ele

P : gente... vamos colocar o pessoal pra dentro... por favor... senão eu vou receber bronca... vamos aqui... fazer perguntas pro pessoal do contra e do a favor"

A : professora... eu tenho uma pergunta

P : pode fazer... alto

A : é::... tá bom... é:: se é mentira... da onde que o diretor tirou a idéia do filme"

A1 : é igual um autor de livro

P : você pode responder

A : [é a autora do Harry Porter ((tumulto na sala para responderem))

P : ó... xi::... ouçam aí

A : acho que eles não iam tirar essas idéias "narradores de Jávê"... sendo que não *existia* essa cidade

A1 : que não EXIS-TIS-SE

A : é... não existisse

A3 : não teria nem a idéia'

A : pode ter encenado essa filme... por uma coisa assim... por... *por eles podem* ter inventado esse filme... ou estão baseando num fato real que aconteceu"

P : geralmente... geralmente né"... a arte imita a vida... ou a vida imita a arte"

A : [a art/

P : então...quando você fala em narradores de Javé... a cidade de Javé... possivelmente... a::lguma o::utra cidade já foi inundada por uma usina hidroelétrica... e tem a mesma história de Javé... não Javé... exatamente... mas o que se se/ o que que isso importa... o que importa é você prestar atenção para o problema do filme... não é... ai então

A : porque o pessoal da hidroelétrica não queria só:: inundar a cidade/ queria melhorar porque não tinha energia elétrica... não tinha nada

A : então... é:: onde eles iam morar...se:: fosse inundada a cidade"

P : então e:: ele tem uma pergunta... pode fazer

A : porque, por causa des/ dessa usina hidroelétrica/ como é que a cidade foi parar debaixo d'água"

P : ó... pode explicar

A1 : porque quando eles... quando eles vão fazer uma usina hd... o rio... o rio ele enche... porque... porque eles *coloca* vários materiais... pra:: produzir energia porque eles *usa* a:: velocidade da água... a pressão da água pra produzir energia... então eles tem que usar muita queda... porque se:: você for ver uma foto de uma usina hidroelétrica... você pode ver que a água *tá* cain::do...porque... porque:: a água cain::do... a gravidade vai puxar a água e a potência... produz energia

P : ENTÃ::O... precisa de um reservatório mui::to gran::de... pra..

A1 : [muito grande pra /.../ e às vezes... o rio também:: assim... às vezes o rio está em ou::tro /.../... o rio toma ou::tra trajetória... então acaba alagando outros lugares e:: alagando as cidades

P : muito bem"... respondeu bem... não é"

A : e também... professora... eles não iam ter nenhum problema de inundar a cidade... porque a cidade não:: tem:: nenhum ponto histórico... não tem nada oficial que aquela cidade é importante"

P : ÁH:: então você é a favor... né"... você acha melhor trazer o progresso/ agora vamos fazer a segun::da etapa do debate... a segunda etapa do debate/ fala... pode falar

A : não é:: que é assim... então/ mas assim/ eles não ia

P : Ô GENTE"

((tumulto na sala))

P : fechem a porta aí::... fechem a porta/ xi::... silêncio (2.5) ô... calaboca aí vocês... silêncio"... pode falar

A : a:: cidade tem que saber a localização exata... pra poder fazer a hidroelétrica

P : sim... aí a grande questão... será que a gente... em detrimento de toda uma população que vai ser beneficiada com a/com a luz... a gente sacrifica o povoado de Javé... que é pequenininho... ou a gente dei::xa o povoado lá... e:: não leva... a luz necessária

A : eu acho que

A1: [no começo do filme

P : [e como levar essa luz... ai vem a pergunta do debate consensual... do debate aberto/ como levar essa luz... sem prejudicar a natureza... sem inundar Javé... por exemplo"

A1 : só tem uma maneira... é aquela maneira... tipo:: movida ao vento

P : [então é::

A1 : tem ali na pesquisa'

P : [onde está a pesquisa"

((inaudível, tumulto e várias pessoas chamando ao mesmo tempo))

A : ô professora... ô professora... eu acho professora... não ter a hidroelétrica porque é melhor sem energia do que

A1 : [olha aqui na pesquisa

P : renovável não é::... alternativa/ quais são as energias alternativas que vocês pesquisaram... que não se::ja é:: a usina... que cai a água e tem a potên::cia e tudo mais

A1 : professora... eu pesquisei duas...uma que é energia solar

P : [solar

A1 : /.../que usa a energia do sol

P : pera só um pouquinho/ o GENTE"/ venham participar do debate... tá muito legal viu"

A3 : vocês não querem participar e fica atrapalhando nosso trabalho"

P : é isso mesmo"... vocês não têm o direito de atrapalhar a maioria que está aqui"...
xi:... fiquem quietos"/ Pode falar

A1 : tem a energia que é ... energia/

P: ô M... venha aqui participa... você estava até:: ago::ra aqui... participando"

A 1: energia renovável... que é:: tipo de um ventilador gigante... que:: o:: vento bate...
gira e a pressão do vento forte e:: a energia solar... que é feito num tipo um vidro/

P: [Nossa: "... eu não sabia disso não"... renovável é:: aquela energia que... por
exemplo... a água vai pro rio... e o ve::nto...você tá /não gasta na::da" legal"/ e a energia
solar"

A 1: [a energia solar eu não cheguei a pesquisar ma::s/

P: [e o valor disso tudo"... o
que sai mais barato"

A 2: [ah" é:: a energia elétrica"

P: será::"

A 1: eu acho que sim... porque tem a energia solar... um exemplo da energia solar...
tem casa hoje que é movi::da à energia solar... mas isso... é:: tipo assi::m... se a casa
tem energia solar... ela custa 50.000... ela vai valer 120.000... ela dobra de preço"

P: [porque"...porque a energia solar ela é renovável"...ela nunca acaba...

A 2: mas o equipamento é caro"

A 3: [que capta a energia é caro"

P: é muito mais caro"

A1: na minha opinião...a energia solar é a melhor...porque"... porque você vai num estabelecimento... que tenha energia da eletropaulo...ela vai sempre estar pagando uma quantia em dinheiro/

P: [é/

A1: se ela gastar o dinheiro com a energia solar... ela vai pagar ca:ro... mas não vai mais ficar gastando com energia... ela vai com o dinhe:iro... ela vai pagar a:: eletropaulo... ela vai poder usar a energia solar e::... economizar bem mais/

P: [será que o povo de Javé terá condições"... e mais... será que::... o construtor da hidroelétrica vai ter condições"... mas tem que lutar pra essa condição... que é uma energia mais barata e agride menos a natureza/

A: [ô... professora... acho melhor não construir a hidroelétrica... porque é melhor não ter energia... do que ter um lugar para morar... e ter energia e:: não ter um lugar para morar/

P : [mas são poucos... em benefício de muitos... porque a energia vai para mu::itas cidades... pessoas...

A1: que é assim... você tá tirando o habitat de po::ucas pessoas... e:: dando um habitat confortável para mais milhões de pessoas...

P : [é isso... isso

A1: daí:: eles vão/

P : [quer comentar"

A4 : eu acho assim... que:: como a prefeitura fez a usina... eles deviam... como eram poucas pessoas em Javé... deviam doar umas casas pra eles *morar*... pra não prejudicá-los também...

P : [M. veio com a solução que:: fortalece o contra... porque:: a solução e o consenso é esse... tem que haver a indenização... tem que haver a construção e a indenização/

A4 [sim... tem que haver/

A1: [claro

P : assi::m... nós encerramos o debate

A: posso falar"

P: não há mais tempo... meu amor... próxima vez debateremos com outras pessoas... de: outras salas... é: o mesmo tema... o próximo passo é esse/ bom... esse foi o debate da sexta série da escola Thomázia Montoro, feito no dia 22 de 03 de: 2009/ final de transcrição/

Anexo 3 - Questionário sobre sequência didática

1. Quais os procedimentos que prepararam o aluno para o momento do debate em sala de aula? Descreva-os passo a passo.

Primeiro passo: passei o filme “Narradores de Javé”, para eles assistirem. Depois, pedi uma pesquisa sobre o tema proposto. Dei uma aula sobre como funciona o debate. Logo em seguida, realizei o debate e, depois, pedi que me entregassem uma resenha sobre o tema.

2. Houve alguma explanação sobre o gênero oral que iria ser trabalhado? Que tipo de orientação?

Sim, falei que o debate era formado por três componentes: os debatedores, o mediador (que seria eu) e o auditório. E que seria dividido em duas partes, sendo a última uma discussão para se chegar a um consenso sobre o tema.

3. Quais etapas do procedimento foram avaliadas e que tipos de avaliação foram usadas?

Dei nota para a participação dos alunos no debate e na resenha.

4. Foi passada alguma informação aos alunos sobre o funcionamento e mecanismos da linguagem oral?

Não, nunca li nada a respeito.

5. Foram trabalhadas anteriormente à explanação características linguísticas que facilitariam a argumentação, tão necessárias em um debate (como os operadores argumentativos)?

Não, não tenho o costume.