UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS–GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TICIANE RODRIGUES

A HISTORICIDADE DOS TEXTOS NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

FORTALEZA

2023

TICIANE RODRIGUES

A HISTORICIDADE DOS TEXTOS NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Aurea Zavam De Stefani.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R617h Rodrigues, Ticiane.
A HISTORICIDADE DOS TEXTOS NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO / Ticiane Rodrigues. – 2023.
241 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. AUREA SUELY ZAVAM DE STEFANI.

1. Gêneros orais. 2. Historicidade dos textos. 3. Itinerário didático. I. Título.

CDD 410

TICIANE RODRIGUES

A HISTORICIDADE DOS TEXTOS NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS E DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Aurea Zavam De Stefani.

Aprovada em: 28/08/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam De Stefani (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profa. Dra. Daniela da Silva Vieira

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

_____

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)

_____

Profa. Dra. Valéria Severina Gomes

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

A Deus.

À minha mãe.

À minha amada filha, Esther.

À minha saudosa irmã, Vanda (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter colocado em minha vida essa paixão que tenho pelos estudos. Meu Pai, sou grata a Ti por tudo o que o Senhor sonhou para a minha vida, por todos os momentos que pude viver durante esta pesquisa e como o Senhor me ensinou a ser forte nos momentos difíceis dessa árdua caminhada.

À minha amada mãe, Aldenora, minha fortaleza, por sempre se colocar de joelho intercedendo por minha vida, razão maior para eu me manter de pé diante das dificuldades. Minha fonte de inspiração diária, que mesmo de longe me ensina todos os dias que Deus vem em primeiro lugar. O anjo que Deus colocou para cuidar de mim aqui na Terra. Obrigada por tudo, sem a senhora eu não teria nada. Te amo, minha rainha.

À minha super-filha Esther, minha Miss Sunshine. Filha, você chegou no início da minha caminhada no doutorado e se não fosse por você, a mamãe teria desistido de tudo. Você chegou e trouxe cores, risos, choros, cheirinho de bebê, noites acordadas, dias incríveis e um universo de sensações que não caberiam em poucas linhas. A única certeza que a mamãe tem é que você é a força que a mamãe tem para continuar, tudo por você e para você. Você com essa inocência encantadora me inspira a buscar todos os dias uma versão melhor de mim mesma. Obrigada por ter chegado no momento certo.

Ao Gleidson, meu esposo amado, pelo amor incondicional e pelo lar que construímos, por compartilhar comigo todas as alegrias e tristezas que a pós-graduação trouxe, pela compreensão pelas noites passadas em claro, pela preocupação diária, por me encorajar a fazer sempre o meu melhor, pela paciência nos dias difíceis, e, principalmente, por viver comigo esse turbilhão de emoções de altos e baixos em que precisou ser meu porto seguro. Amor, obrigada por tudo, Deus foi sublime quando cruzou nossos caminhos ainda em nossa adolescência. Te amo muito.

À minha irmã Vanda (*in memoriam*) por todo o amor e cuidado que sempre teve comigo desde que nasci. Sua perda trouxe um imenso vazio e tristeza para nossas vidas, pois não temos mais a sua alegria contagiante. Só tenho a agradecer a Deus por ter permitido viver ao lado de uma pessoa tão resiliente e que mesmo em seu leito de morte nos ensinou a nunca murmurar e a ter fé, pois Deus sabe de todas as coisas. Para sempre estará em meu coração.

À Aurea, minha orientadora querida, por sempre acreditar que eu seria capaz de conseguir realizar mais uma empreitada como foi esta pesquisa, pelas generosas contribuições, pelos

textos, pelas fecundas orientações, pelos conselhos amigos, pelos momentos grandiosos de aprendizagem desde a graduação e, principalmente, por ter me inspirado a ser uma professora e pesquisadora melhor a cada dia. Obrigada por me acolher tão bem durante a graduação, o mestrado e o doutorado; saiba que todos esses anos foram muito especiais na minha vida, me proporcionaram intenso aprendizado. Gratidão imensa por saber que eu fui orientanda de uma mulher tão forte e inspiradora como a senhora.

Aos meus filhos de quatro patas, por estarem sempre comigo nos momentos de estudo, nunca me senti sozinha, pois escolhi a companhia de meus gatos e cachorros que são sempre um motivo de muita alegria em minha vida. Nessa longa caminhada, tive que me despedir cedo demais de alguns dos meus filhos de quatro patas. Apesar de ter sido um momento muito difícil e doloroso, me apeguei às vastas lembranças da convivência que tivemos para seguir contornando a dor dilacerante da saudade que nunca acaba. Filhos peludos, aproveitem o céu dos cachorros, a mamãe nunca vai esquecer vocês.

À Valdiane, minha irmã, por acreditar em mim quando ainda no ensino médio me ensinou que o estudo é a nossa grande riqueza aqui na Terra. Obrigada por me guiar para o mundo acadêmico e me fazer acreditar que eu sou capaz de conseguir qualquer coisa, basta que eu estude e me dedique. Amada Valzinha, como eu te agradeço por me ensinar a estudar, saiba que se hoje eu tenho amor pelos estudos é porque você é minha principal incentivadora. Gratidão!

À minha família, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas todos muito queridos e queridas e que tiveram paciência para aceitar minhas ausências nas reuniões familiares, mas sempre me dando apoio e certos de que eu conseguiria alcançar meus objetivos. Obrigada, minha querida família Buscapé, por todas as orações a mim dedicadas. Não tem como não amar vocês.

Ao Thiago, um irmão que a UFC me presenteou, por se alegrar comigo, dividindo intensas gargalhadas, por ouvir minhas angústias e estar comigo nos vários momentos em que as lágrimas teimavam em rolar, por seu amor sincero, pelas broncas necessárias, por sua dedicação como o grande irmão que se tornou. Obrigada, Thi, por fazer parte da minha vida. Conta comigo para sempre, meu irmão!

Às professoras Ana Célia e Valéria Gomes, pela leitura criteriosa e grande contribuição para o exame da primeira qualificação. Com certeza foram sugestões que enriqueceram o projeto de tese para que ele se tornasse a tese em sua versão final.

À professora Camila Cardoso, pela leitura atenta e dedicada que fez do projeto de tese para a disciplina de Seminários de Pesquisa. Obrigada pelas ricas contribuições tecidas e acatadas por nós.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, Ana Célia Clementino, Valéria Gomes, Daniela Vieira e Gustavo Lima pela disponibilidade para ler, tecer sugestões, críticas e pela valiosa contribuição para que a tese tivesse uma versão melhor. A leitura de vocês fez toda a diferença. Obrigada!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos e permitir uma aprendizagem tão necessária a futuros linguistas.

À Funcap, pela bolsa de estudos concedida.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar as dimensões ensináveis do gênero debate regrado que nos permita conceber a historicidade dos textos, especificamente o texto oral, por meio de um itinerário didático. Dessa forma, amparamos nosso trabalho nas Tradições Discursivas (TD) propostas por Koch (1997), Kabatek (2001, 2006), Gomes (2007), Zavam (2009), Longhin (2014) e Castilho, Andrade e Gomes (2018), pois ao propor a historicidade do texto é preciso eleger os fatores e ações que influenciam sua caracterização linguístico-discursiva. No que se refere à abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos pautamos nas obras de Bronckart (1999); Schneuwly; Dolz (2011); De Pietro; Schneuwly (2006), e sobre o Itinerário Didático, em Colognesi; Dolz (2017). A escolha por essas obras nos deu o suporte necessário para defendermos que os textos e os discursos são construídos nas atividades enunciativas e que trazem como resultado as práticas intersubjetivas, interacionais e sociocognitivas. Sendo assim, não vemos o texto e o discurso como um produto acabado, mas como uma unidade de sentido situada contextualmente que permite diversos processos de construção no decorrer do tempo. Para fundamentar os aspectos globais e centrais da oralidade a serem avaliados nas atividades propostas no itinerário didático, utilizamos algumas pesquisas da Análise da Conversação (AC), como os estudos de Marcuschi (2001); Fávero, Andrade e Aquino (2007); e para nos ajudar a compreender a construção do texto falado nos baseamos em Jubran (2006); Jubran e Koch (2006). Ainda, para fundamentar a fabricação de atividades escolares, ancoramos nossa pesquisa na Engenharia Didática, mais especificamente em Dolz (2016), pois a engenharia didática aplicada à didática das línguas foi essencial para que entendêssemos o sentido pragmático de planejar atividades escolares buscando um objetivo alcançável e possível. Esta tese tem como referência o paradigma qualitativo de pesquisa com ênfase no ensino de gênero oral por meio de atividades integradoras em um sistema de itinerário didático que abarque a historicidade nos gêneros orais. Em nossa metodologia, tivemos a intenção de conceber um percurso teórico-metodológico e analítico que nos ajudasse na sistematização de um ensino da língua materna por meio de um gênero oral. Com a proposta do itinerário, a partir das atividades planejadas, foi possível caracterizar o gênero debate regrado de modo que as atividades propostas contribuíram para a construção da historicidade do gênero debate regrado a partir de exemplares de sincronias passadas assim como também foi relevante para o ensino dos aspectos orais globais e locais constitutivos do gênero oral. Com isso, esperamos que o percurso teórico-metodológico empreendido juntamente com a proposta de um itinerário didático que visa conceber o ensino da oralidade e

da historicidade dos textos possa se revelar útil também para outras pesquisas. Dessa forma, ansiamos que as implicações teóricas, metodológicas e pedagógicas possam se mostrar, de alguma forma, relevantes para a área dos estudos sobre os gêneros em geral, especialmente, os gêneros orais.

Palavras-chave: gêneros orais; historicidade dos textos; oralidade; itinerário didático.

ABSTRACT

This research investigates the teachable dimensions of the controlled genre debate that allows us to think of the historicity of texts, especially the oral text, through a teaching itinerary. Our work is based on the Discursive Traditions (TD) proposed by Koch (1997), Kabatek (2001, 2006), Gomes (2007), Zavam (2009), Longhin (2014) and Castilho, Andrade and Gomes (2018), once, when pointed out the historicity of texts, it is necessary to pin down the factors and actions that influence the constitution of the linguistic-discursive features of these very texts. Regarding the Sociodiscursive Interactionism (SDI) approach, we are in line with the works of Bronckart (1999), Schneuwly and Dolz (2011), By Pietro e Schneuwly (2006). The adopted conception of Didactic Itinerary derives from the studies of Colognesi and Dolz (2017). This reference framework provided the necessary elements to defend that texts and discourses are constructed in enunciative activities, and, as a result, intersubjective, interactional and socio-cognitive practices emerge. For that reason, we do not take "text" and "discourse" for fully fledged products, but for contextually situated units of meaning that allows different construction processes over time. To help us detail the global and central aspects of speaking, which are meant to be evaluated by means of the activities proposed in the teaching itinerary, we have adopted some contributions from Conversation Analysis (CA), such as Marcuschi (2001) and Fávero, Andrade and Aquino (2007). Furthermore, we based the understanding of the spoken text structuring on Jubran (2006) and Jubran and Koch (2006). To support the creation of school activities, we anchored our research in Didactic Engineering, mainly discussed by Dolz (2016) and which emerges as an essential tool to the comprehension of the pragmatic sense of planning school activities while an achievable and likely objective is pursued. This dissertation is a qualitative one, as it emphasizes oral genres teaching by means of integrative activities in a didactic itinerary system. In turn, this very system encompasses the historicity of oral genres. Methodologically, we designed a theoretical-methodological and analytical path which helped us systematize native language teaching using an oral genre. The proposed itinerary, along with the planned activities, allowed a more precise outline of the regulated debate – taken as a discursive genre – in such a manner that the proposed activities contributed to the construction of the historicity of this oral genre, based on examples of past synchronies. These activities have proved necessary when it came down to teaching global and local oral aspects, which are constitutive of the oral genre. We hope that the theoretical-methodological path undertaken together, along with the proposal of a didactic itinerary which conceives the teaching of orality and the historicity of

texts, may also prove itself to be useful for future research. To that effect, our hopes are that the theoretical, methodological and pedagogical implications prove themselves relevant to the area of studies on genres in general, especially when it comes to oral genres.

Keywords: oral genres; historicity of texts; orality; didactic itinerary.

RESUMEN

Esta investigación indaga en las dimensiones enseñables del debate de género controlado que permite pensar la historicidad de los textos, especialmente el texto oral, a través de un itinerario de enseñanza. Nuestro trabajo se basa en las Tradiciones Discursivas (DT) propuestas por Koch (1997), Kabatek (2001, 2006), Gomes (2007), Zavam (2009), Longhin (2014) y Castilho, Andrade y Gomes (2018), una vez, cuando se señala la historicidad de los textos, es necesario precisar los factores y acciones que influyen en la constitución de los rasgos linguístico-discursivos de esos mismos textos. En cuanto al enfoque del Interaccionismo Sociodiscursivo (IDE), estamos en la línea de los trabajos de Bronckart (1999), Schneuwly y Dolz (2011), By Pietro e Schneuwly (2006). La concepción adoptada de Itinerario Didáctico deriva de los estudios de Colonsi y Dolz (2017). Este marco de referencia proporcionó los elementos necesarios para defender que los textos y discursos se construyen en actividades enunciativas y, como resultado, emergen prácticas intersubjetivas, interaccionales y sociocognitivas. Por esa razón, no tomamos "texto" y "discurso" como productos completos, sino como unidades de significado situadas contextualmente que permiten diferentes procesos de construcción a lo largo del tiempo. Para ayudarnos a detallar los aspectos globales y centrales del habla, que se pretenden evaluar mediante las actividades propuestas en el itinerario docente, hemos adoptado algunas aportaciones del Análisis de la Conversación (AC), como las de Marcuschi (2001) y Fávero, Andrade y Aquino (2007). Además, basamos la comprensión de la estructuración del texto hablado en Jubran (2006) y Jubran y Koch (2006). Para apoyar la creación de actividades escolares, basamos nuestra investigación en la Ingeniería Didáctica, discutida principalmente por Dolz (2016) y que emerge como una herramienta esencial para la comprensión del sentido pragmático de planificar actividades escolares mientras se persigue un objetivo alcanzable y probable. Esta disertación es cualitativa, ya que enfatiza la enseñanza de los géneros orales mediante actividades integradoras en un sistema de itinerarios didácticos. A su vez, este mismo sistema abarca la historicidad de los géneros orales. Metodológicamente diseñamos un camino teórico-metodológico y analítico que nos ayudó a sistematizar la enseñanza de la lengua nativa utilizando un género oral. El itinerario propuesto, junto con las actividades planificadas, permitió trazar con mayor precisión el debate reglado – tomado como género discursivo – de tal manera que las actividades propuestas contribuyeron a la construcción de la historicidad de este género oral, a partir de ejemplos de sincronías pasadas. Estas actividades han resultado necesarias a la hora de enseñar aspectos orales globales y locales,

constitutivos del género oral. Esperamos que el camino teórico-metodológico emprendido juntos, junto con la propuesta de un itinerario didáctico que conciba la enseñanza de la oralidad y la historicidad de los textos, pueda resultar también útil para futuras investigaciones. En ese sentido, esperamos que las implicaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas resulten relevantes para el área de estudios sobre géneros en general, especialmente cuando se trata de géneros orales.

Palabras clave: géneros orales; historicidad de los textos; oralidad; Itinerario didáctico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos extralinguísticos 50
Quadro 2 – Gênero conversação telefônica 51
Quadro 3 – Meios não linguísticos da comunicação oral 52
Quadro 4 – Aspectos linguísticos 53
Quadro 5 – Tipos de argumentos 59
Quadro 6 – Pesquisa em livros didáticos. 111
Quadro 7 – Plano Geral do Itinerário Didático 116
Quadro 8 – A progressividade no ensino da oralidade 134
Quadro 9 – Campos de atuação da BNCC 153
Quadro 10 – A oralidade na BNCC nos Ensinos Fundamental e Médio 159
Quadro 11 – A sinopse do itinerário didático 177
Quadro 12 – Ficha de avaliação 192

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – A linguagem como prática social 36
Esquema 2 – Tradições discursivas 71
Esquema 3 – Conceitos de TD e suas categorias 75
Esquema 4 – Evocação 76
Esquema 5 – Itinerário didático 95
Esquema 6 – Domínios da Engenharia didática 102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de linguagem.....68
Figura 2 – Proposta da Sequência Didática.....88
Figura 3 – Proposta Adaptada de Sequência Didática.....88
Figura 4 – Unidades curriculares eletivas de língua portuguesa. 118
Figura 5 – Atividade proposta em livro didático 1.....137
Figura 6 – Atividade proposta em livro didático 1 (continuação do texto proposto).....138
Figura 7 – Atividade proposta em um livro didático 1 (continuação do texto).....139
Figura 8 – Atividade proposta em livro didático 1 (parte final).....140
Figura 9 – Atividade proposta em livro didático 2.....142
Figura 10 – Atividade proposta em livro didático 2 (continuação da proposta) 143
Figura 11 – Atividade proposta em livro didático 2 – (orientações para a produção) 144
Figura 12 – As dez competências gerais da Educação Básica – BNCC.....151
Figura 13 – Atividade do livro didático.....165
Figura 14 – Atividade do livro didático.....167
Figura 15 - Atividade de produção textual 172
Figura 16 – Orientações para um seminário.....173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 35
2.1 O conceito de gêneros e os gêneros orais 35
2.2 Os aspectos da oralidade em gêneros orais 44
2.3 O gênero oral debate regrado 54
3 A TRADIÇÃO DISCURSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: TRAÇANDO A HISTORICIDADE DO GÊNERO 64
4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO ITINERÁRIO DIDÁTICO 79
4.1 A sequência didática 86
4.2 O sistema de itinerário 93
4.3 A didática das línguas e a engenharia didática 96
4.4 Os fundamentos da engenharia didática na elaboração de atividades escolares 99
5 METODOLOGIA 106
5.1 Paradigmas epistemológicos e caracterização da pesquisa 108
5.2 Questões de pesquisa 119
6. O TRATAMENTO DADO À ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCN, BNCC E DCRC) E A PRÁTICA NAS ATIVIDADES DESTINADAS AOS GÊNEROS ORAIS 123
6.1 O ensino da oralidade à luz dos PCN 126
6.2 A BNCC: o ensino de língua portuguesa e a oralidade 147
6.3 A abordagem da oralidade no DCRC 168
7 PROPOSTA DE ITINERÁRIO DIDÁTICO 175
Aula 01: Apresentação da situação de comunicação 184
Aula 02: Apresentação da situação de comunicação: enquete para a escolha do tema a ser trabalhado 186
Aula 03: Produção inicial: primeira produção do debate 188
Aula 04. Ateliê 1: Primeira intervenção didática 191
Aula 05. Ateliê 2: Segunda intervenção didática 194
Aula 06. Ateliê 3: Primeira revisão colaborativa 195
Aula 07: Ateliê 4: Terceira intervenção didática 196
Aula 08: Ateliê 5: Quarta intervenção didática 198

Aula 09: Ateliê 6: Segunda revisão colaborativa; Primeira produção intermediária 200
Aula 10: Ateliê 7: Quinta intervenção didática 200
Aula 11: Ateliê 8: Terceira revisão colaborativa; Segunda produção intermediária.....202
Aula 12: Produção final.....202
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 204
REFERÊNCIAS 208
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA - ATIVIDADE MOTIVACIONAL 214
APÊNDICE B – ENQUETE SOBRE O TEMA A SER DEBATIDO 215
APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL 216
APÊNDICE D – ATELIÊ 01 – PRIMEIRA INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....217
APÊNDICE E – ATELIÊ 02 – SEGUNDA INTERVENÇÃO DIDÁTICA 225
APÊNDICE F – ATELIÊ 03 – PRIMEIRA REVISÃO COLABORATIVA 227
APÊNDICE G – ATELIÊ 04 – TERCEIRA INTERVENÇÃO DIDÁTICA 229
APÊNDICE H – ATELIÊ 05 – QUARTA INTERVENÇÃO DIDÁTICA 233
APÊNDICE I – ATELIÊ 07 – QUINTA INTERVENÇÃO DIDÁTICA 237

1 INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, somos seres falantes, com exceção daqueles que nascem com alguma limitação em seu aparelho fonador, pois uma das características mais marcantes do ser humano é a fala. Tal afirmação se faz presente em nosso dia a dia desde muito cedo, pois é ainda na primeira infância que as primeiras interações via oral acontecem, mesmo que por um simples balbuciar ininteligível. A oralidade é algo inerente ao ser humano, faz parte do convívio social do indivíduo, de sua natureza interativa. E essa interação oral pode ocorrer em circunstâncias diversas, sejam em situações que demandam um caráter mais formalizado da língua, como é o caso da exposição oral pública, ou mesmo em situações menos ritualizadas, mais informais, que não exigem muito cuidado com o falar, como um simples bate papo entre amigos via celular, ou mesmo em uma conversação informal face a face, visto que também é uma manifestação oral. No entanto, embora seja natural ao ser humano, a oralidade não pode deixar de passar pelo crivo da sistematização, em outras palavras, o fato de estar no convívio social do indivíduo desde a mais tenra infância, isso não quer dizer que a oralidade não precise ser sistematizada em seus aspectos mais complexos. Existem aspectos de complexidade na oralidade que demandam uma maior formalização no seu trato. Por exemplo, o fato de uma pessoa desempenhar muito bem sua oralidade numa conversação espontânea não significa que essa mesma pessoa irá se expressar oralmente bem numa apresentação oral em sala de aula, que exigirá dela um conhecimento mais formalizado do texto falado.

Quanto ao aspecto da historicidade das línguas e dos gêneros entendemos que as Tradições Discursivas são marcas textuais e discursivas que perpassam o tempo e a língua nas quais estão inseridas e que por essa razão podem ser utilizadas em diversas situações comunicativas, no entanto percebemos que esse aspecto histórico passa despercebido no ambiente escolar. O modelo de Tradição Discursiva pode ser um auxílio para o professor em sala de aula uma vez que pode auxiliar tanto na produção quanto na compreensão dos modos de falar e escrever presentes na rotina escolar.

Ressaltamos, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que se inclua a dimensão histórica à aprendizagem dos estudantes assim como deve ser levado em consideração seu cotidiano para que se faça uma relação entre o que é estudado em sala e o que o estudante vivencia em sua rotina diária. A inclusão da dimensão sócio-histórica em atividades didáticas de aprendizagem na abordagem do texto escrito e oral possibilita a

percepção das constantes e variadas modificações e permanências dos textos e da língua seguindo a dinamização presente na sociedade. Dessa forma, acreditamos que para a construção dos saberes, o estudante, a partir de fatores históricos, pode estabelecer reflexões pertinentes tendo em vista a observância histórica da língua e dos textos.

Desde a década de 90, os PCN enfatizam a importância e a necessidade da oralidade em sala de aula, tanto em termos de produção do oral quanto em termos de escuta do oral. Se pensarmos no ensino de língua estrangeira, essa importância fica mais clara devido os materiais didáticos estarem mais voltados para esse tipo de abordagem, muitos livros vêm acompanhados de CD ROM para escuta, as atividades são voltadas para se trabalhar com a oralidade e a escuta. Já na questão do ensino de língua materna esse é um tópico que, apesar de já servir de debate há alguns anos, ainda apresenta muitas dificuldades em sua abordagem, demanda ainda muita compreensão e precisa incluir a questão do ensino de gêneros orais bem como a própria sistematização da oralidade em sala de aula. Uma das motivações desta pesquisa surgiu da observação da pouca preocupação que se tem ao abordar a oralidade no ensino, quer seja no nível básico da educação seja no nível superior. A oralidade ainda carece de abordagens linguísticas que deem conta de suas especificidades e que assim delineiem os caminhos que levem a oralidade e os gêneros orais para a sala de aula de forma eficaz.

Essa dificuldade por delimitar os domínios e as instâncias da oralidade transformou-a em terreno fértil para a pesquisa na área da Linguística, mais especificamente sob o viés da Análise da Conversação. No entanto, há numerosas pesquisas, concluídas e em andamento, inseridas na esfera pedagógica, visto que há uma dificuldade ainda maior por delimitar que aspectos da oralidade abordar em sala de aula, em afirmar que dimensões do oral são ensináveis, que tipos de textos e gêneros trabalhar o oral e assim por diante. E grande parte desse entrave se deve por não haver um quadro teórico-metodológico definido que abarque as categorias que compõem a oralidade e sejam capazes de aplicá-las ao ensino.

Atentando para o poder transformador do ensino, para a importância do papel da modalidade oral da língua como prática social e, ainda, para o fato de essa modalidade ser preterida nas escolas, não por falta de interesse dos docentes, mas por razões muito mais complexas, nos veio o interesse por abordar a língua oral.

É de nosso interesse sua constituição e seu funcionamento; intencionamos mostrar que a oralidade não é o lugar do caos, da desordem e apenas do informal e também como poderemos mobilizar capacidades de linguagem voltadas para a oralidade dentro do ambiente escolar.

As práticas sociais que fazem parte da construção do ser humano exigem bons níveis de proficiência em leitura e produção escrita para agir em sociedade e, principalmente, para que seja possível realizar atividades do cotidiano como fazer compras em um supermercado e ser capaz de ler os rótulos, analisar os preços; fazer viagens em transportes coletivos e conseguir ler o letreiro que informa o itinerário a ser realizado; para ocupar um ofício e ser hábil para realizar atividades trabalhistas lendo e escrevendo textos quando solicitado; ter papeis em outras esferas das quais participamos como sujeitos de diferentes esferas sociais tais como igrejas, associações, clubes em que é preciso muitas vezes interagir por meio de textos escritos ou orais.

Os processos de leitura e escrita demandam uma dinâmica do ensino e da aprendizagem fundamental para que os sujeitos adquiram as competências necessárias para agir com autonomia na sociedade. Assim, pensamos que, na perspectiva do ensino da língua oral, a escola deveria garantir que o aluno seja apresentado a textos orais de modo a instigar a produção e a escuta desses textos e assim colaborar para sua formação cidadã.

A escolha pela modalidade oral da língua para nossa abordagem se faz justificada pela imensa dificuldade que é levar o oral para a sala de aula, pois sabemos o quanto é difícil sistematizar o ensino da oralidade. Sabemos, e é consenso entre os educadores, da sua importância para a formação do aprendiz, mas infelizmente não sabemos como levar para a sala de aula e ensinar sistematicamente assim como se faz com a língua escrita.

Outro ponto que merece destaque quando falamos de oralidade, e que pouco é abordado, refere-se à escuta. O fato é que também não ensinamos nossos alunos a escutar. Uma escuta responsiva, que o leve a refletir sobre os aspectos da língua falada a partir do que escuta. Vale ressaltar que a escuta assim como os gêneros orais são colocados como objeto de ensino em sala de aula nos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, embora reconheçamos que os PCN, apesar de darem orientações para o ensino da oralidade, abordam de maneira muito genérica a linguagem oral e não discutem alternativas pedagógicas para seu ensino.

Ainda na década de 1960 e 1970, antes mesmo de os documentos oficiais sugerirem como os currículos escolares deveriam se organizar, a modalidade oral da língua, mesmo que de maneira sucinta, já era cogitada no ensino como de extrema relevância já que era esperado que os cidadãos aprendessem a se expressar bem oralmente visto que se dependia mais da língua falada do que da língua escrita no âmbito social, assim como também se esperava que esses mesmos cidadãos desenvolvessem novas habilidades que fossem além da expressão oral (Rodrigues, 1966; Genouvrier; Peytard, 1974).

No entanto, foi no final da década seguinte, 1980, que uma ideia passa a ganhar mais força: a de um trabalho voltado para a oralidade no ensino de língua portuguesa. Tal ideia surge em decorrência do aumento de teorizações fundamentadas nos resultados de dois projetos importantes de descrição da língua falada no Brasil: o projeto Norma Urbana Culta e o projeto Gramática do Português Falado (Castilho, 2005). Assim, a língua falada é inserida nos meios escolares com o objetivo de possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua e o entendimento dos processos constitutivos da linguagem, partindo do que ele já sabia, o que não significava necessariamente um conhecimento "padrão" da língua. Dessa forma, a modalidade oral seria vista como uma alternativa de ensino voltada para que os alunos tivessem uma maior proficiência na língua escrita.

A partir dessa abordagem que usava a oralidade apenas como um meio de melhorar a escrita, alguns equívocos foram observados no ensino de língua materna, principalmente no que tange à supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, que deixava transparecer a ideia de que ambas as modalidades seriam dicotômicas, além, claro, de explorar o oral como lugar de violação de regras. O que deveria ser compreendido como mais uma possibilidade de ensinar a língua materna com o intuito de fazer o aluno conhecer a língua da qual faz uso, levava a um desprezo por essa possibilidade e, por causa disso, sofreu muitas críticas negativas. Tais equívocos só foram desfeitos, pelo menos nos cursos de formação de professores, com a publicação de estudos, como os de Marcuschi (2001; 2003) e de Dionísio (2006), que traziam em seu escopo as singularidades da língua falada e suas diferenças e semelhanças com a língua escrita. Contudo, apesar dos equívocos desfeitos, surgiram, então, outras dificuldades como o desconhecimento de alternativas pedagógicas para o ensino da oralidade, algumas delas permeiam até hoje.

Nesse sentido, perdura ainda hoje a dificuldade de definir o oral, de acordo com uma concepção mais complexa do fenômeno e que não se confunda com outros termos semelhantes. De mesmo modo, nos dias atuais não se reconhece a língua oral como objeto autônomo de exploração no ensino, o que aumenta sua desvalorização em relação à escrita Falta sistematização. Percebe-se, no entanto, que, diante da multiplicidade de manifestações da oralidade nas práticas sociais, torna-se difícil para o professor saber quais dimensões do oral ensinar e como fazer a transposição didática dessas dimensões, ou seja, é natural que apareçam dificuldades ligadas à seleção dos objetos a serem explorados e quanto à metodologia de ensino que permita a aprendizagem dos alunos. O fato é que mesmo estando todos os dias presente em sala de aula, na rotina escolar, na correção de atividades ou na leitura de instruções etc., a oralidade tem seu espaço muito limitado e por vezes até

inexistente em relação ao ensino do oral. Quando ocorre, acontece muitas vezes de modo equívoco tendo a fala como dependente da escrita, reproduzindo-a em atividades de oralização da escrita (Marcuschi, 2001) ou completamente sem sistematização, de modo que se prioriza o ensino daquilo que os alunos já têm domínio e aprendem naturalmente em situações de interação (Schneuwly e Dolz, 2011).

Assim como percebemos as dificuldades no que diz respeito à oralidade em sala de aula, temos ainda a problemática da historicidade no ensino de língua materna. Se a oralidade é sempre deixada para o segundo plano e muitas vezes é abordada superficialmente, a historicidade nem chega a ser mencionada; nem em livros didáticos temos uma seção para abordar os aspectos históricos da língua a fim de evidenciar as transformações ou permanências pelas quais a língua e os textos passam no decorrer dos anos.

Com nosso ponto de partida delineado, decidimos direcionar nosso olhar investigativo para o gênero oral debate regrado. Nossa opção por um gênero da modalidade oral deve-se, do ponto de vista científico, à possibilidade de observação de sua constituição no espaço escolar a partir de uma perspectiva linguística, especialmente no que diz respeito à relação que estabelecemos entre a situação comunicativa e as estratégias organizacionais de interação do gênero com base nos critérios de Melo e Cavalcante (2007)[1].

Nosso estudo além de abordar a oralidade também intenciona travar diálogo com a historicidade dos gêneros e dos textos. Por essa razão, compartilhamos a ideia de que a língua corresponde a uma prática de interação social e se realiza por meio de textos e gêneros diversos entre os indivíduos de uma comunidade, logo, podemos concebê-la como o resultado da interação entre homem e realidade social. Tomando como partida esse ponto de vista, não podemos dizer que a língua é um mero instrumento de comunicação, ela vai além, pois é vista como um produto sócio-histórico em relação constitutiva que provoca uma ação modificadora e transformadora no entorno onde ocorre a interação. Sendo, pois, dessa forma, seu estudo não pode ser feito de maneira em que a sociedade que a produz esteja excluída, temos que levar em consideração os participantes de toda e qualquer interação que envolva a língua em uso, por essa razão, as mudanças pelas quais uma sociedade passa também se refletem na língua, nos modos de dizer, em geral.

Assim como a oralidade requer uma sistematização específica para ser levada para a sala de aula, a historicidade necessita de planejamento e objetivos especificados para que o conteúdo não se perca nem seja usado como pretexto para outras abordagens. O diferencial do

[1] Os critérios relacionam-se a aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos e serão detalhados posteriormente.

aspecto histórico no ensino de língua portuguesa pode ser contemplado no fato de que se trata de uma abordagem que mostra os gêneros de uma forma dinâmica na qual podemos visualizar sua existência em diferentes contextos relacionados ao espaço e ao tempo, de modo que podemos, ainda, explorar a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística e semiótica que as modificações e permanências observadas permitirem.

Dito isto, nosso olhar investigativo não se atém sobre a língua como sistema fechado em si mesmo, nos interessa observar a língua em pleno funcionamento, dentro de uma situação comunicativa que envolve necessariamente a interação por meio de textos e gêneros produzidos pelos participantes ativos de uma sociedade em constante modificação.

Apesar de sabermos o papel fundamental que os textos exercem em nossa vida cotidiana, o conhecimento acerca da historicidade da maioria dos gêneros que nos rodeia, dos textos que fazem parte da nossa vida em sociedade, são quase inexistentes, se pensarmos nas diversas esferas comunicativas das quais nos valemos quando interagimos por meio de textos diversos. Por essa razão, existe um grande interesse em pesquisar as mudanças e permanências que ocorrem em determinados fatos da língua, mas a proposta de verificar tanto as mudanças quanto as permanências nos gêneros é algo que ainda requer certo aprofundamento por parte de pesquisadores.

Além disso, sob a perspectiva da sincronia, existem muitos estudos que têm os gêneros como objeto de investigação e com grande variação de abordagens. Todavia, percorrer a evolução de um determinado gênero, observar sua trajetória ao longo dos anos, conseguir imprimir as mudanças e dizer no que elas colaboraram para que o gênero tenha a forma que tem nos dias atuais e ensinar aos estudantes as motivações dessas mudanças vem motivando os estudiosos da área diacrônica. É nesta perspectiva que o presente projeto se insere, pois além do interesse pela oralidade, pretendemos investigar a historicidade dos textos e dos gêneros, no caso, do gênero oral debate regrado, para, assim, trazer uma perspectiva que se estenda ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, ao ensino da historicidade de textos e dos gêneros, levando para a sala de aula o percurso evolutivo desses artefatos discursivos.

Como suporte teórico-metodológico, no que tange à historicidade, nos pautamos nas proposições que têm trazido um campo muito fértil e que têm dado novos rumos para os estudos da linguagem de natureza histórico-diacrônica dentro na perspectiva da Filologia Românica Alemã para identificar vestígios de mudança e traços de permanência nos textos. Por sua vez, para propor a análise dos gêneros, utilizamos como teoria o conceito bakhtiniano

de reelaboração (Zavam, 2009), tomado como subjacente à abordagem teórico-metodológica proposta.

Ao tentar delinear a historicidade dos gêneros pretendemos debruçar nosso estudo em aspectos que nos aproximem de seu contexto de circulação, de aspectos que mostrem as permanências e as mudanças na composição dos gêneros, isto é, a organização retórica, os elementos constitutivos, multimodais e multissemióticos, os suportes e os modos de dizer que, em geral, registram a história da língua.

Sob a perspectiva do modelo das Tradições Discursivas e, também, de estudos levantados sobre os gêneros, será tomado como objeto de análise o gênero oral debate regrado produzido em diferentes contextos. Pretendemos identificar as regularidades encontradas na composição do gênero, em particular das tradições discursivas, compostas por fórmulas textuais prototípicas de seus elementos constitutivos para, a partir desse ponto, traçarmos as dimensões textual-discursivas que poderemos abordar no processo de historicidade do debate regrado.

O interesse pelas Tradições Discursivas se manifesta por se tratar de uma abordagem que atualmente ainda é pouco explorada nos meios acadêmicos, mas que tem sua relevante contribuição pela proposta que lança, uma vez que não se pretende unicamente tomar como objetivo a história das línguas, mas a história dos textos e gêneros, já que uma TD para ser reconhecida como tal é mais que um enunciado, é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação, e ainda com outros textos de mesma tradição.

A Linguística Textual no Brasil possui trabalhos desenvolvidos, e outros em desenvolvimento, fundamentados a partir do modelo teórico das Tradições Discursivas (TD). A correlação entre a história dos textos e a história das línguas tem como base teórica o modelo teórico que surgiu com a Linguística Textual e a Romanística alemã a partir dos estudos canônicos de Eugênio Coseriu (1979; 1980), Peter Koch (1997), Johannes Kabatek (2001, 2006) e passando por pesquisas mais atuais dentro do mesmo escopo tais como Gomes (2007), Zavam (2009), Longhin (2014), Castilho, Andrade e Gomes (2018) entre outros que também nos ajudarão na construção do diálogo. Já para nos embasar na discussão acerca do estudo sobre gêneros do discurso, utilizaremos os postulados de Bakhtin (2011) e de Bronckart (1999).

No que se refere à abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos pautaremos nas obras de Bronckart (1999); Schneuwly e Dolz (2011); De Pietro e Schneuwly (2006); Dolz (2016); Colognesi e Dolz (2017). A escolha por essas obras nos dará o suporte

necessário para defendermos que os textos e os discursos são construídos nas atividades enunciativas e que trazem como resultado as práticas intersubjetivas, interacionais e sociocognitivas. Sendo assim, não vemos o texto e o discurso com um produto acabado, mas como uma unidade de sentido situada contextualmente que permite diversos processos de construção no decorrer do tempo.

No que se refere a fundamentar os aspectos da oralidade a serem avaliados nas atividades, utilizaremos pesquisas da Análise da Conversação, como os estudos de Marcuschi (2001); e Fávero, Andrade e Aquino (2007); e para nos ajudar a compreender a construção do texto falado nos pautaremos em Jubran (2006); Jubran e Koch (2006).

Sabemos que fatos ocorridos em outras épocas ficam arquivados para a posteridade por meio de documentos antigos e assim tornam-se repositórios da história das mais diversas civilizações ao longo dos anos exatamente como forma de documentar para as gerações posteriores o que as gerações passadas vivenciaram. Tais documentos e arquivos contribuem de forma valiosa para o trabalho de diversos pesquisadores em diferentes áreas. A relevância desses documentos se dá pela destacada contribuição aos estudos históricos da língua e dos textos. A análise voltada para este aspecto propicia o conhecimento acerca da constituição e do funcionamento, tanto da língua quanto dos textos, em tempos passados na sociedade de que outrora fizera parte.

A escolha pelo gênero debate regrado para fundamentar empiricamente a pesquisa não se justifica aleatória, pois se trata de um gênero que circula na esfera social há algum tempo e sobre ele projeta-se a imagem de gênero com estruturas formais pré-estabelecidas. Acredita-se, portanto, que se trata de um gênero em que a mutabilidade seja muito provável uma vez que esse caráter mutável segue as mudanças de perspectivas sociais pelo teor informacional que carrega e pela importância que tem na sociedade.

Nesta perspectiva delineada, trazemos para conhecimento de nossa pesquisa o principal questionamento: **Quais as dimensões ensináveis do gênero oral debate regrado, tomando exemplares de sincronias diferentes (séculos XX e XXI), devem ser considerados e analisados à luz da concepção das tradições discursivas (TD) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de modo que possam ser ensinados a partir de sua historicidade por meio de um itinerário didático para o ensino do gênero oral?**

A partir dessa pergunta, os argumentos do projeto foram desmembrados em quatro questões específicas: *1) Que fatores e ações influenciam as diferenças da estrutura dos debates regrados ambientados nos séculos XX e XXI e podem ser levados para o ensino do gênero de modo que o aluno compreenda a reelaboração do gênero? 2) Quais são as*

fórmulas textuais típicas, o conteúdo temático e o repertório linguístico que, além de caracterizar os elementos constitutivos dos debates regrados, podem ser ensinadas na escola, por meio de uma ferramenta didática, considerando se tratar de um gênero oral? 3) De que forma poderemos avaliar a abordagem que se dá à oralidade nos livros didáticos e com isso averiguar se esse conteúdo está adequado para a efetiva apropriação dos gêneros orais? *4) Quais intervenções pedagógicas o professor pode implementar ao propor um itinerário didático com atividades produtivas sobre a oralidade que poderão atribuir o sucesso ou o fracasso do desempenho dos estudantes em relação à apropriação dos gêneros orais?*

Para responder aos questionamentos propostos, o objetivo principal desta pesquisa foi assim formulado: **Investigar as dimensões ensináveis do gênero debate regrado de acordo com a concepção de historicidade dos gêneros e textos das Tradições Discursivas (TD) e do itinerário didático do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).** Com isso, tencionamos circunscrever os aspectos que constituem o gênero debate regrado no intuito de conceber sua historicidade, elegendo categorias que possibilitem sua compreensão a partir do itinerário didático.

A partir disso, podemos dizer que a hipótese central que rege esta pesquisa é: **O domínio e o conhecimento das dimensões ensináveis, tais como os aspectos globais e locais do gênero debate regrado, colaboram para a construção da historicidade dos textos à luz das Tradições Discursivas e para a produção do gênero oral debate regrado mediado pelo modelo de itinerário didático do Interacionismo Sociodiscursivo.** O ponto de partida é a premissa básica de que os gêneros não devem ser caracterizados apenas como formas estruturais enrijecidas e imutáveis por consequência de sua vinculação intrínseca às esferas sociais de uso da linguagem.

Os gêneros são considerados eventos linguísticos, dessa forma são atividades sociodiscursivas que realizam objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, em determinados contextos de uso da língua.

Nesse sentido, o olhar lançado sobre nosso objeto de estudo traz como primeiro objetivo específico: **Verificar quais os fatores desencadeados pela diferença de contexto sócio-histórico em que os debates regrados foram produzidos revelam indícios de sua historicidade e influenciam na possível reelaboração do gênero.** Tal empreendimento traz como pressuposto a ideia de que a temática abordada nos debates reflete as ideologias que mais estão em discussão pela sociedade no contexto social específico da produção do gênero. Para tal objetivo, temos a seguinte hipótese secundária: **O debate regrado pode passar por muitas alterações em sua estrutura linguístico-organizacional por refletir a modalidade**

oral da língua que está sempre em constante transformação devido ao seu caráter mais dinâmico, além de ser influenciado por mudanças externas, como as sócio-históricas.

Ainda que "fortemente fixadas, sobretudo em âmbitos religiosos ou em instituições sociais com alto grau de conservação", como afirma Kabatek (2006), as tradições discursivas não deixam de manifestar traços de inovação e mudança, resultantes das transformações pelas quais passa a sociedade.

Para corroborar a afirmação de Kabatek (2006) e observar como é possível a manifestação ou não dos traços/vestígios de inovação e mudança no gênero oral debate regrado nos debruçamos no segundo objetivo específico: **Descrever as fórmulas textuais típicas, o conteúdo temático e o repertório linguístico, ou seja, as características do gênero oral debate regrado no que diz respeito a aspectos estruturais e linguísticos levando em consideração as diferentes sincronias e as condições de produção pelas quais o gênero passou sob a ótica das Tradições Discursivas e que, assim, podem ser ensinadas na escola por meio de uma ferramenta didática.** Para esse objetivo, formulamos a seguinte hipótese: **O debate regrado, a exemplo de qualquer outro gênero, possui elementos constitutivos que conferem sua identidade genérica. A partir desses elementos poderemos elencar as fórmulas evocadas a cada repetição do gênero, as categorias mais suscetíveis ao seu ensino levando em consideração o conteúdo temático que o compõe bem como o repertório linguístico mais encontrado nos exemplares a serem analisados.**

A concepção tradicional de ensino por muito tempo privilegiou a abordagem da escrita, pautado, principalmente em aulas de gramática, fruto de um ensino fortemente estruturalista da língua, assim como as pesquisas em Linguística. No entanto, com a virada pragmática, passou-se a discutir sobre o caráter interacionista da língua, e a partir desse momento, a oralidade começou a ser notada, mesmo que ainda hoje não tenhamos um número significativo de pesquisas cujo objeto seja o oral, mas nomes como Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia, Leonor Lopes Fávero, Ângela Paiva Dionísio deram notoriedade ao oral e inspiraram outras pesquisas pelo Brasil.

Com a intenção de observar como tem sido o tratamento dado à oralidade na prática de sala de aula, elaboramos o terceiro objetivo específico: **Discutir como a abordagem da oralidade é trazida nos livros didáticos a fim de mostrar se o conteúdo é produtivo no ensino da modalidade oral da língua portuguesa em diálogo com os documentos norteadores da educação no Brasil.** E o que nos fez chegar a esse objetivo foi acreditarmos na hipótese de que **A efetiva apropriação da oralidade pelos estudantes depende do tipo de abordagem que é feita nos livros didáticos no que diz respeito ao**

processo de produção oral levando em consideração os conteúdos típicos da oralidade e à apropriação dos gêneros orais produzidos.

A Escola de Genebra há alguns anos vem colaborando significativamente para o trabalho com gêneros para o ensino de língua; suas intervenções são muito recorrentes no contexto escolar, principalmente com o dispositivo de ensino conhecido como Sequência Didática (SD) e, mais atualmente, podemos contar com o auxílio do Itinerário Didático (ID), prática semelhante e que pode ser considerada uma extensão da SD, mas que ainda não é muito conhecida e utilizada, ainda que seja uma ferramenta excelente para se trabalhar com a língua portuguesa em sala de aula

Diante disso, recorreremos em nossa pesquisa para uma interface com a didática de línguas com o quarto e último objetivo específico de: **Propor um itinerário didático com atividades produtivas como parte da proposta de ensino para a produção de gêneros orais no Ensino Médio com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes na produção do gênero oral.**

Nossa hipótese de trabalho no que diz respeito a esse ponto específico é de que: **Os textos orais produzidos antes, durante e após as atividades do itinerário apresentarão um desempenho melhor no que diz respeito ao processo de produção oral levando em consideração os conteúdos tipicamente trabalhados pela oralidade bem como a apropriação dos gêneros orais se comparados a textos orais produzidos sem o itinerário.**

Como mencionado anteriormente, há muitas pesquisas em linguística sendo realizadas em diferentes partes do mundo, com abordagens diversas e objetos de estudo distintos, no entanto todos os estudos convergem para o engrandecimento da ciência linguística. Ficar a par dessas investigações acadêmicas, sejam finalizadas ou em andamento, permite que se tenha um breve panorama dos temas que vêm ganhando espaço entre os pesquisadores e pode, ainda, inspirar estudantes a acharem um caminho a seguir em meio a tantos temas interessantes e relevantes dentro de nossa área.

Na esteira dessas pesquisas, temos Ferreira (2014), que propôs uma sistematização do ensino da modalidade oral da língua na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção do gênero debate. De acordo com a autora, os resultados obtidos deixam claro que os principais entraves enfrentados pelos alunos durante essa construção giram em torno de dois eixos, um que se refere à construção da argumentação e outro que diz respeito aos elementos da oralidade. Quanto à argumentação, a autora diz que os argumentos utilizados pelos alunos são inconsistentes, além de haver um constante desvio de tópico, o que contribui para prejudicar

os propósitos do gênero. Por sua vez, quanto à oralidade, a autora diz que há falta de planejamento e manifestação de incerteza, hesitação e dúvida quanto ao uso de marcadores conversacionais por parte dos alunos, além de existir constantes assaltos ao turno, o que para o debate é algo extremamente perigoso uma vez que isso pode contribuir para rupturas de raciocínio e quebras na construção de sentido do texto que está em produção por parte do falante.

A pesquisadora propôs atividades orientadas no sentido de amenizar tais desvios e um roteiro de ensino do gênero debate para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Sem dúvida alguma, o trabalho de Ferreira (2014) é uma grande contribuição para o ensino de língua portuguesa, especialmente, para a abordagem do oral. Em relação à nossa pesquisa, diferimos de Ferreira (2014) no sentido de que empreenderemos nossa análise para critérios não apenas linguísticos, mas extralinguísticos e paralinguísticos e acrescentaremos, ainda, o fator historicidade.

Outra pesquisa que chamou nossa atenção foi a realizada por Zani (2018). A autora objetivou elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, compreendendo o seu trabalho e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, dessa forma, para o letramento acadêmico desses discentes. A pesquisadora realizou a pesquisa em duas etapas, que consistiu em dois momentos e contextos distintos.

Na primeira etapa, um protótipo de sequência didática chamado de SD1 foi aplicado em alunos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Após a realização da análise, alguns ajustes necessários foram feitos e, então, na segunda etapa um novo protótipo, a SD2, foi aplicado por um professor especialista em didática das línguas para um grupo de participantes de um simpósio internacional sobre gêneros, entre os integrantes desse grupo alguns eram mestrandos, doutorandos, enquanto outros eram professores, pesquisadores, etc.

Segundo a pesquisadora, a SD se mostrou uma importante ferramenta no processo de letramento acadêmico. Os resultados obtidos, de um ponto de vista macro, ajudaram, especialmente, a apreender o funcionamento da sequência de ensino, analisada, assim, pela perspectiva do objeto de ensino e dos objetos efetivamente ensinados, revelando particularidades implícitas às práticas do professor. Nesse processo, a pesquisa se constituiu, de maneira dialética, validando a importância de o sistema didático de ensino estar sustentado no professor, no aluno e no objeto do conhecimento, no caso dessa pesquisa, o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”. Trata-se, portanto, de uma valiosíssima

contribuição para a área de didática das línguas, para o ensino da oralidade e do letramento. Nosso estudo buscará, diferentemente da pesquisa de Zani (2018), focar mais nos aspectos linguísticos e discursivos que estão presentes na produção do texto oral, mas que não foram abordados detalhadamente pela autora.

Por outro lado, na perspectiva das TD, ou seja, da historicidade da língua e dos textos, temos as pesquisas de Zavam (2009), cujo foco foi a investigação diacrônica à luz das tradições discursivas do gênero editorial de jornal; Sena (2014), que descreve e analisa anúncios publicitários femininos visando identificar as transformações pelas quais o gênero passou ao longo do século XX e o contrasta com exemplares de anúncios do século XXI numa perspectiva diacrônica textual; Carvalho (2016), que se deteve em analisar vestígios de mudança e traços de permanência do gênero resenha acadêmica; e Rodrigues (2016), que se propôs a descrever e analisar, em função dos propósitos comunicativos e do contexto sócio-histórico, categorias linguísticas e discursivas que apontam traços de permanência e/ou vestígios de mudança na peça introdutória dos processos-crimes registrados no estado do Ceará nos séculos XX e XXI, entre outras. No entanto, quando se trata de pesquisas no âmbito das tradições discursivas no contexto educacional, tais pesquisas estão ganhando espaço somente nos últimos anos, motivo pelo qual a bibliografia é limitada, mas já temos algumas pesquisas muito interessantes como a que vemos a seguir.

Nesse viés, temos o trabalho de Moura (2017), que analisou a presença dos parâmetros comunicativos em crônicas produzidas por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no contínuo de oralidade e escrituralidade. Através de uma abordagem que alia os pressupostos teóricos do modelo de Tradições Discursivas (TD) aos subsídios da Escola de Genebra, foi aplicada uma sequência didática com módulos de leitura e escrita, objetivando fornecer aos alunos oportunidades de aquisição de estratégias e recursos da escrituralidade, ao mesmo tempo em que o processo de produção de texto guiou-se por situações reais de comunicação, envolvendo escola, família, comunidade e o público leitor em geral, resultando em crônicas que tratam do cuidado que o ser humano deve ter com os animais. Na pesquisa, filiada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, foram analisadas as TD de conteúdo, de estrutura composicional e as tradições intertextuais e interdiscursivas presentes nas crônicas produzidas pelos estudantes, conforme os parâmetros comunicativos propostos.

Por sua vez, Santos (2019), motivada pela pouca ênfase que se dá aos estudos sócio-históricos da língua e do texto na educação básica, mais precisamente nas aulas de língua portuguesa, propôs, à luz das tradições discursivas, atividades didáticas, partindo da

perspectiva da historicidade do texto e da língua, por meio de uma sequência didática sobre a leitura de anúncios impressos dos séculos XIX ao XXI.

Sabemos que o anúncio é um gênero que está ao alcance dos estudantes em seus vários tipos e suportes e que tem sido objeto de estudo nos livros de língua portuguesa, especialmente com a finalidade de compreender os objetivos de leitura a que se propõe.

Além de ter como base o fato de que dificilmente se vê a abordagem deste gênero numa proposição de estudos relativos à sua historicidade e modificação da língua ao longo dos séculos, a pesquisadora acredita, portanto, que mediar os processos de ensino e de aprendizagem da língua e da linguagem através de uma abordagem sócio-histórica possa contribuir para que os estudantes desenvolvam competências comunicativas por meio da leitura e da reflexão da língua e da linguagem em diferentes contextos espaço-temporais.

Nesse sentido, nossa investigação se diferencia dos trabalhos citados por propor a historicidade de um gênero da modalidade oral, algo que é muito difícil de ser encontrado, mas que é necessário para a consolidação dos trabalhos em TD que se propõem estudar a historicidade em diferentes esferas da linguagem seja manuscrita, oral ou mesmo digital.

Entendemos o desafio de trabalharmos com um gênero da modalidade oral, no entanto, para nosso propósito, acreditamos que será uma grande contribuição para os estudos sobre historicidade da língua e dos gêneros. Sabemos também que abordar a oralidade em sala de aula é fundamental quando se pretende ensinar a língua portuguesa em todas as suas modalidades, no entanto estamos cientes de que esse processo de ensino da oralidade necessita de atenção, portanto nosso intuito é pelo menos levar ao aluno a compreensão do texto oral ao propor uma abordagem que faça o aluno compreender e produzir um texto da modalidade oral de forma proficiente e consciente.

Com base nas questões, objetivos e hipóteses de pesquisa expostos acima, esperamos que nossa proposta investigativa se configure como uma contribuição de fato relevante e evidencie os vários pontos selecionados parta a discussão em torno do ensino do gênero oral, sobretudo diante do viés histórico que julgamos interessante e, assim, almejamos traçar um percurso teórico-metodológico capaz de lançar luz sobre o fenômeno da historicidade em gêneros orais, observando desde a concepção do gênero com todos os aspectos constitutivos, passando por suas especificidades composicionais, até chegar ao itinerário didático a ser proposto como ferramenta que auxilia no ensino de língua portuguesa.

Dessa forma, ao estudarmos e propormos um itinerário de aprendizagem que contemple os gêneros orais e a historicidade atribuída aos textos e gêneros, desejamos que nossa pesquisa possibilite reflexões no que tange ao ensino da oralidade na educação básica,

tendo a oralidade como objeto de ensino e não como pretexto sem objetivo, ao ensino do gênero oral levando em consideração as características constitutivas da oralidade, bem como a propostas de atividades que contemplem uma aprendizagem significativa e que leve os alunos a usuários proficientes na língua oral. Com o intuito de sistematizarmos as discussões empreendidas neste trabalho, esta tese está organizada em oito capítulos, nos quais se incluem a introdução cuja principal função é apresentar nossa justificativa para a pesquisa e a conclusão, que traz as impressões finais deste estudo assim como nos conduz para os possíveis desdobramentos e sugestões de continuidade da pesquisa.

Após essa breve introdução, para um melhor entendimento das ideias traçadas, esta tese se organiza da seguinte forma: os capítulos 2, 3 e 4 contemplam o referencial teórico da pesquisa. No capítulo 2, especificamente, tratamos a conceituação de gêneros e, também focamos nossa atenção aos gêneros orais, depois discutimos sobre os aspectos da oralidade que devem ser contemplados no projeto de ensino do gênero oral; em seguida, apresentamos, de modo conciso, o gênero oral "debate regrado" e justificamos nossa escolha. O capítulo 3 nos permitiu tratar sobre os fundamentos epistemológicos das Tradições Discursivas (TD) e discutir como seus preceitos teórico-metodológicos podem ser interessantes e relevantes para o ensino de língua materna dando destaque para a historicidade da língua, dos textos e dos gêneros. No capítulo 4, discutimos acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) dando ênfase às contribuições da escola genebrina no que se refere ao ensino de gêneros, caracterizamos a sequência didática e apresentamos o sistema de itinerário didático. Destacamos e justificamos porque escolhemos discutir em nossa pesquisa a engenharia didática, afiliada à didática das línguas, bem como a compreensão de seus fundamentos na elaboração de atividades escolares. No capítulo 5 relatamos os aspectos metodológicos de nossa contribuição, desde os objetivos e questões até uma breve discussão acerca dos levantamentos dos gêneros orais mais propostos como objeto de ensino pelos livros didáticos e que nos preparou para a elaboração do itinerário didático. No capítulo 6, empreendemos uma discussão sobre como a oralidade é abordada nos principais documentos norteadores nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio (DCRC). Por fim, no capítulo 7, colocamos em evidência a proposta pensada e planejada do itinerário didático voltado pata o gênero oral debate regrado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo explicitar as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa e pretende elencar os conceitos nos quais este trabalho está ancorado, dentre eles os conceitos de tradições discursivas e as implicações da historicidade no ensino de língua materna, as bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo que orientam os pressupostos didáticos da escola genebrina sobre o ensino de gêneros e as capacidades de linguagem advindas desse ensino. Também traremos para nossa discussão a contribuição da Análise da Conversação (AC) a fim de conhecermos e nos apropriarmos dos conceitos em estreita ligação com a língua oral. Traremos, ainda, os conceitos que dão conta da estrutura da oralidade.

2.1 O conceito de gêneros e os gêneros orais

Quando pensamos ou falamos a respeito de gêneros, não no sentido amplo em que o termo era empregado na antiguidade, no tempo de Aristóteles, cuja fonte se encontrava na retórica com os gêneros épico, lírico e dramático e o interesse era notadamente pelas transformações que se operavam na língua; ou mais tardiamente, nos estudos da crítica literária, em que o objetivo era classificar as produções de acordo com determinadas características e também onde se fixaram os grandes gêneros que conhecemos como o romance, o poema, o conto etc.

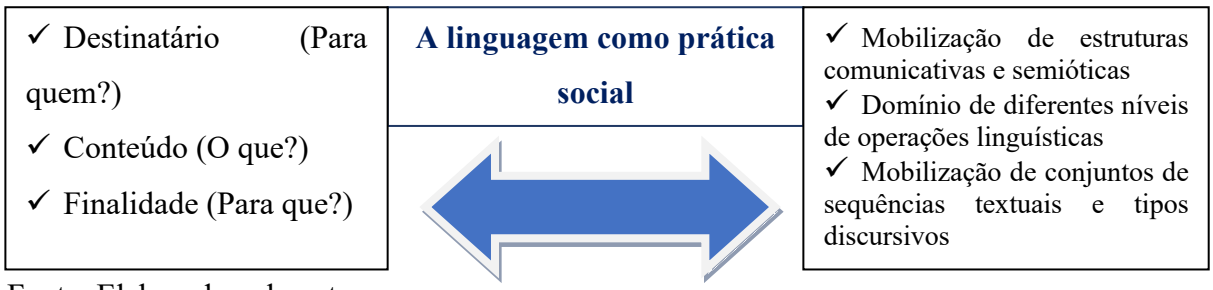
Estamos nos referindo aqui a gênero em um sentido estrito, de viés linguístico, em que somos levados imediatamente para os escritos daquele que é considerado o pioneiro quando se trata do assunto: Mikhail Bakhtin. Com ele, compreendemos que os gêneros compartilham seus vários modos de organização do acontecimento enunciativo, seja ele oral ou escrito, por meio de eventos enunciativos que fazem emergir uma série de regularidades no uso, apesar de serem relativamente instáveis por se relacionarem a diferentes situações sociais que envolvem os sujeitos construídos sócio-historicamente.

Na linguagem, tais eventos comunicativos resultam em práticas sociais em que tanto se manifestam o individual quanto o social. A linguagem, se vista como prática social, impõe a adaptação do sujeito a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade, de um lado; a mobilização de estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero, o domínio de diferentes níveis de

operações linguísticas para as configurações específicas do gênero e a mobilização de conjuntos de sequências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura, de outro lado.

Para entender melhor como funciona essa concepção da linguagem como prática social, vejamos o esquema abaixo:

Esquema 1 – A linguagem como prática social



Fonte: Elaborado pela autora.

O gênero, então, partindo dessa perspectiva dupla, isto é, como organizador de acontecimentos enunciativos e como artefato discursivo elaborado socialmente, precisa ser apropriado pelo agente comunicativo como tal. Essa apropriação só é possível se o sujeito construir os esquemas básicos de sua utilização em função das circunstâncias sociais envolvidas.

Toda ação que envolve a linguagem implica diferentes capacidades que permitem aos sujeitos adaptar-se ao contexto e ao referente, mobilizar modelos discursivos, dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas. Por sua vez, essas capacidades impõem à escola, no trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem de línguas, uma abordagem mais precisa nas formas de linguagem que deem suporte a práticas sociais específicas concretizadas em diferentes gêneros.

A partir do nosso ponto de vista, acreditamos que adotar os estudos dos gêneros e adaptá-los para o ensino de língua materna nos dá uma visão diferente do ensino, revê a influência da concepção estruturalista de linguagem, uma vez que o intuito não é estudar uma língua padrão, dissociada de seu contexto de uso, que seja estanque e repleta de regras a serem seguidas rigorosamente. Opostamente, ao aproximar os estudos sobre os gêneros às salas de aulas, levamos em consideração, principalmente, o seu processo de interação com as mais variadas atividades humanas realizadas dentro das diversas esferas de comunicação. Alertamos aqui para algo que vem acontecendo muito nas escolas: muitas vezes o que vemos é o gênero ser utilizado como mero instrumento de ensino, ou seja, sendo usado como

pretexto para se abordar conteúdos gramaticais, por exemplo. O que se espera realmente é que essa guinada do ensino de língua materna por meio de gêneros coloque o gênero como objeto de ensino com todas as dimensões que se espera que sejam ensinadas para que o aluno não apenas compreenda o gênero, mas que ele aprenda igualmente a produzir textos desse gênero. Do contrário, o que teremos é apenas um ensino semelhante ao que ocorreu há alguns anos em relação à gramática tradicional, sem contexto de uso.

Tendo como ponto de partida o fato de que os gêneros são produzidos dentro das muitas, variadas e multifacetadas esferas sociais de comunicação, é importante considerar que eles são determinados de acordo com as condições de produção específica de cada esfera a qual ele está vinculado, que eles refletem suas especificidades e finalidades. No entanto, esses enunciados não são jamais esgotados em si mesmos, presos a formas fixas. Contrariamente a esse ponto de vista, podemos assertivamente dizer que os gêneros do discurso são entidades maleáveis, heterogêneas, relativamente estáveis, e compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, [1929]2011).

De acordo com Fiorin (2008, p. 62), o conteúdo temático corresponde ao "domínio de sentido de que se ocupa o gênero", isto é, não se trata do assunto específico, mas sim do tema geral que sempre estará presente naquele gênero. Por exemplo, uma receita culinária trará sempre como conteúdo temático a descrição das etapas necessárias para se preparar algo para comer. No entanto, a receita de um bolo de chocolate, especificamente, traz como assunto a elaboração do bolo de chocolate, este é, portanto, o assunto dentro do gênero receita culinária.

O modo de arquitetar o texto, ou seja, organizá-lo e construí-lo de acordo com as necessidades e especificidades da esfera que o produziu é o que Bakhtin (2011) chama de construção composicional. Por exemplo, ao escrevermos um e-mail, é necessário constar certas informações, como o assunto no local que lhe é destinado, saudação inicial seguida pelo vocativo indicando o nome da pessoa a quem o e-mail se destina, o corpo do texto e os devidos dados que compõem a mensagem, a despedida e, logo depois, a assinatura do emissor, juntos, esses elementos colaboram para a composição que conhecemos do gênero.

Por fim, temos o terceiro elemento que é o estilo da linguagem. Fiorin determina que "o ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado" (2008, p. 62). Dessa forma, há estilos mais formais, que optam por expressões que causem efeitos de responsabilidade e respeito, como os que encontramos nos requerimentos muito utilizados em correspondências

internas de uma instituição, assim como também há muita formalidade no discurso de um magistrado frente a um tribunal, por exemplo. Todavia, também há estilos livres, que não se prendem necessariamente à norma padrão da língua, nem às convenções sociais do "bem falar", como é o caso das trocas conversacionais familiares, nos bate-papos entre amigos, ou numa troca de mensagens entre colegas de escola, por exemplo.

É de suma importância que se entenda a interligação entre os três elementos apresentados quando se trata, por exemplo, de relacionar os gêneros com o ensino de língua materna. Se um gênero é produzido dentro de uma esfera de comunicação específica, o principal intuito dessa produção é estabelecer uma ação de linguagem específica, que produza sentido e consequentemente estabeleça a comunicação desejada. O que acontece é uma seleção do gênero, convencionalmente estabelecido, e, em seguida, há uma adequação de acordo com os efeitos de sentido que se pretende alcançar com o uso desse gênero. Para redigir um memorando, por exemplo, recorre-se a um modelo previamente selecionado que circula na esfera de comunicação em que está inserido para aquele determinado tipo de atividade de linguagem.

Mesmo que haja a impressão de que os gêneros são previamente moldados, prontos para o uso dos falantes, como se estivesse em um arquivo pronto para ser utilizado, é preciso perceber que existem algumas características que os fazem estar em constante processo de alteração/reelaboração, se adequando aos usos. Partindo da premissa de que os gêneros são modos de apreender a realidade, devemos ter em mente que assim como a realidade se transforma, se altera e se molda a uma outra realidade, assim também acontece com os gêneros, pois eles são passíveis de sofrerem modificações. Não podemos descartar o surgimento de novos gêneros pois devido às necessidades de determinadas esferas sociais que demandam suas próprias exigências, os gêneros já estabelecidos podem não os suprir.

Bronckart (2006), ainda adepto do mesmo pensamento de Bakhtin, defende que todo texto é pertencente a um gênero. Os textos, portanto, apresentam propriedades genéricas bastante específicas que dependem das características da situação de interação da qual fazem parte, das características da atividade proposta e das condições sócio-históricas de sua produção. Dessa forma, temos a nosso dispor um universo de textos, sob a organização de gêneros, em constante processo de modificação, o que de certa forma colabora para que nosso contato com os gêneros ao longo da história seja responsável pelo conhecimento intuitivo das regras e das propriedades que constituem tais gêneros, mesmo que inconsciente. Conscientemente, a escolha de um gênero é efetuada pela adequação à situação de linguagem,

com a adaptação necessária em concordância com as características específicas que tal situação requer.

O mesmo autor aponta o texto como uma produção verbal, sendo oral ou escrita, empírica, situada em um contexto determinado, que apresenta variações quanto a forma e o tamanho, mas que concomitantemente a isso é dotada de características comuns, capazes de manifestar uma relação de interdependência com o contexto de produção que lhe é imediato. Todavia, tais características referentes aos gêneros de texto não são estáveis devido seu perpétuo movimento que é responsável por conferir aos gêneros as modificações e até mesmo sua obsolescência diante das transformações de outros gêneros, que acabam se reelaborando em um gênero novo.

Importante salientar que o caráter mutável do gênero não impede de ele apresentar alguma regularidade uma vez que apresenta algum tipo de estruturação e relação com os participantes da ação. Vejamos: ao produzir um texto, este terá características gerais, conforme o gênero ao qual pertence, no entanto características individuais também serão apresentadas, de acordo com a situação em que se encontra o produtor, conforme ele permita sua identificação como exemplar de um gênero. Dessa forma, dentro das infinitas possibilidades de gêneros, eles surgem como uma espécie de base de orientação para uma ação discursiva, esta, por sua vez, para de fato ocorrer, dependerá exclusivamente das escolhas e das adequações realizadas às situações de ação. Entretanto, o fator de adequação só se torna possível se o sujeito se apropriar bem dos gêneros antes, pois é por meio dos conhecimentos pré-construídos a respeito de um gênero específico que a interação e a produção de enunciados entre os interlocutores se tornam possíveis.

Defendemos que ensinar a língua materna por meio de gêneros vai muito além de ensinar formas, estruturas rígidas, no entanto, sabemos que o caminho que leva a esse tipo de ensino perpassa por um longo processo que desafia o professor em sala de aula. Por mais que a comunicação se efetive por meio da troca de informações, de conhecimentos socioculturais e interação, é impreterível que haja o uso de enunciados sempre relacionados aos contextos reais da produção uma vez que tais enunciados se definem como atitudes responsivas e valorativas.

Quando Marcuschi (2006) afirma que os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia e que também são formas culturais e cognitivas de ação social, entendemos que adotar gêneros no ensino de língua pode tornar-se um desafio para os professores, como já mencionamos, devido à dificuldade de ter que lecionar novas práticas sociais e de linguagem, novos modos de comportamento e de atuação sociodiscursiva e cultural que o próprio

professor pode não ser conhecedor ou não estar habituado a fazer. No entanto, não há como ser diferente, os diversos gêneros fazem parte do convívio diário dos alunos e também dos professores. Por isso, ensinar a língua materna com base no ensino por gêneros do discurso significa ensinar a língua real, aquela que está em uso, concebida nas variadas esferas sociais de comunicação, o que proporciona ao aprendiz adquirir a linguagem no modo como ela se manifesta na sociedade, de acordo com as diversas situações comunicativas que venham surgir.

Schneuwly e Dolz (2011, p.64) defendem que os gêneros do discurso "são um termo de referência intermediário para a aprendizagem", além de ser, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, considerado ao que os autores chamam de megainstrumento, uma vez que se trata de um conjunto articulado de instrumentos para agir linguisticamente, situado entre as práticas e as atividades de linguagem, que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação tanto oral como escrita.

Concordamos ainda com os autores da escola genebrina com o fato de que a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, logo é o lugar ideal dos gêneros nas situações formais de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não se pode correr o risco de negar a escola como esse lugar de comunicação, por exemplo, com a adoção apenas de gêneros que pareçam estranhos ao contexto escolar dos alunos como levar para a sala gêneros como o contrato, a bula de remédios, o edital, o júri-simulado, etc., tampouco podemos trabalhar apenas gêneros que sejam prioritariamente escolares, isto é, aqueles inseridos em situações reais de comunicação especificamente da esfera escolar, como jornais escolares, poemas, seminários, exposições, resumos, resenhas, etc.

Parece-nos, pois, necessário que haja um equilíbrio entre o que se leva para a sala de aula. Uma maneira eficiente de buscar esse equilíbrio é partir de gêneros das esferas mais comuns, aquelas com as quais os alunos tenham mais contato, sem deixar, no entanto, de querer progredir em direção a situações mais formalizadas, sistematizadas, mesmo que pareçam distantes dos alunos, a fim de contribuir para o acesso dos alunos a um ensino mais abrangente, transformador e até científico.

Muitas são as pesquisas que abordam o trabalho pedagógico com os gêneros, em suas mais diversas manifestações, porém, sabemos que, por mais que o ensino de gêneros já tenha sido sugerido desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), ainda hoje não é uma unanimidade entre os professores. Não podemos dizer com exatidão que em cada canto deste país se ensina a língua portuguesa da mesma forma. Temos em comum o mesmo idioma, ainda que consideremos todas as variedades linguísticas

inerentes a ele, no entanto, a abordagem didática, isto é, as escolhas pedagógicas do ensino da língua, dependem dos sujeitos e do contexto social envolvidos. No caso específico dos professores, nem todos têm acesso à mesma formação acadêmica, isso é fato. Para alguns profissionais, principalmente para aqueles que tiveram em sua formação uma instrução que privilegia o ensino gramatical descontextualizado, mecanicista, a implantação de práticas pedagógicas que vislumbrem o texto e os gêneros é vista como um desafio muito difícil de ser colocado em prática tendo em vista a dificuldade de fazer o aluno ler, compreender, escutar e produzir.

O espaço escolar precisa sempre de reformulações. É necessário sempre rever nossas práticas pedagógicas em busca de uma melhoria, tanto pessoal quanto profissional. Um dos princípios mais motivadores da escola é abrir os horizontes de conhecimentos dos alunos, enquanto cabe aos professores a responsabilidade de auxiliar os alunos nessa construção de seus próprios conhecimentos e opiniões, mas sem jamais fazer ou obrigar o aluno a produzir textos que não serão lidos ou utilizados para fins comunicativos de fato. Não é interessante propor uma atividade de produção textual apenas para que o aluno cumpra determinada tarefa, sem oferecer um *feedback* dessa atividade ou explicitar as capacidades de linguagens que serão exigidas que eles saibam ao final. Se assim for feito, o aluno estaria produzindo despropositadamente, apenas para garantir uma nota no final do bimestre enquanto sua aprendizagem é seriamente comprometida.

Embora saibamos da existência de toda uma base teórica consolidada e estratégias metodológicas de ensino da língua materna bem fundamentada para o trabalho com os gêneros, em grande parte dessas pesquisas as discussões são voltadas para o estudo de gêneros escritos. Até bem pouco tempo, os números de trabalhos que investigam o trabalho com os gêneros orais eram inexpressivos se comparados com os escritos, mas é um panorama com grandes chances de mudança, haja vista nos últimos anos o amplo interesse em pesquisar a língua oral.

Tradicionalmente, a própria escola tem dado ênfase quase que exclusivamente ao ensino da língua escrita em detrimento da língua oral, idealizando a "escrita como forma perfeita da língua e logo, da expressão da realidade e do pensamento" (Schneuwly, 2011, p. 112), considerando a linguagem oral como cotidiana e, consequentemente, sem "cidadania no espaço escolar" (p. 113). Essa conceituação da linguagem oral, embasando a primazia do ensino da escrita em relação ao ensino dos gêneros orais é também constatada nos livros didáticos, cujas orientações encontradas, geralmente, são ordens como "converse com seu

colega", "exponha sua opinião", "discuta em grupo", "responda oralmente" sem qualquer sistematização ou justificativa sobre essas ações comunicativas.

Diante do exposto, podemos problematizar ainda mais o ensino de língua materna por meio de gêneros se consideramos o fato de vivermos numa sociedade majoritariamente grafocêntrica. O texto escrito, apesar de ser posterior ao oral, indiscutivelmente, ocupa lugar de destaque na escola. Se o gênero escrito já encontra percalços ao ser inserido na realidade escolar, o gênero oral é visto como uma missão quase impossível na visão de alguns professores. Poucas propostas para o trabalho com o oral estão disponíveis, mesmo se considerarmos os livros didáticos adotados na escola básica. Muitas atividades de linguagem voltadas para a oralidade no livro didático apresentam inconsistências que podem dificultar a aprendizagem em relação ao texto oral. Mais adiante veremos algumas atividades de língua portuguesa extraídas do livro didático e analisaremos a abordagem da oralidade.

Apesar de haver vários estudos que têm como interesse o ensino do gênero oral, o que vemos na realidade é que a prática da língua oral em sala de aula ainda passa por algum tipo de resistência que afeta diretamente a formação dos sujeitos em aprendizagem. Quando falamos em resistência queremos dizer que o gênero oral requer tanto planejamento quanto o gênero escrito, e na maioria das vezes o oral é subjugado por ser espontâneo e por achar que não requer uma organização textual. Não podemos nos deixar levar pelo fato de que a fala é anterior à escrita e crer que não é preciso ensinar o oral em sala de aula, certamente esse é um erro que custaria muito ao ensino de língua materna. Fala-se muito na organização retórica dos gêneros escritos argumentativos, por exemplo, mas quando se trata de oralidade, o aluno demonstra dificuldade em utilizar a linguagem oral para defender seu ponto de vista, para argumentar em seu favor, defender ou refutar ideias, tampouco para simplesmente fazer sugestões e sustentar seu posicionamento.

O grande impacto no ensino para a não realização de uma abordagem sistemática da oralidade repercute nas práticas sociais do aprendiz, pois é comum que os estudantes desconheçam o uso mais elaborado da variedade oral, como consequência, utilizam a variedade coloquial em todas as situações, ficam alheios às estruturas básicas da língua oral, não aprendem sobre os componentes da oralidade. Com isso, desconhecem o que sejam turnos conversacionais, marcadores discursivos, operadores argumentativos; ignoram que o corpo, por meio de gestos, e as expressões faciais também têm função aliados à fala, entre muitos outros aspectos que deixam de aprender. E cabe à escola ensinar as variedades da língua e em quais situações comunicativas são empregadas assim como cada componente da língua oral tem seu papel fundamental na produção de um gênero oral.

Baseado nas situações explicitadas anteriormente, que são apenas algumas, ainda há muita coisa em jogo, podemos dizer que há como superar tais dificuldades embora exija muito esforço e estratégias pedagógicas específicas. Para nosso trabalho, nos interessa de perto sanar tais dificuldades, pois nosso objeto de pesquisa é exatamente o gênero oral debate regrado, então optamos pelo ensino oral da língua materna e para tal feito se torna imprescindível refletir sobre o que é essa língua oral, o que precisamos saber para ter um ensino de qualidade e essa deve ser uma indagação não apenas de pesquisadores, mas também de professores, pois para ensinar e ser bem compreendido, é preciso ter propriedade do assunto.

De acordo com Schneuwly (2011), no papel de professores precisamos compreender que existem vários tipos de 'orais' em múltiplas formas, tanto a se compreender como a se ensinar. Há gêneros que não são independentes da expressão escrita da língua, mas que com ela pode manter relação tanto de proximidade quanto de distanciamento. Sendo assim, sabemos haver gêneros orais que mantém uma relação de dependência da escrita, como é o caso do teatro, do sermão religioso, da notícia jornalística televisiva, do discurso de um político etc., ao passo que existem gêneros que com a escrita podem manter certa distância, como vemos nas conversas telefônicas, nos debates, nos seminários etc.

Assim, concordamos com Schneuwly (2011) quando postula que considera a oralidade como realidade de múltiplas formas, que abrange muitos aspectos em seu escopo para além de aspectos fônicos, fonológicos, de entonação ou timbre da voz, mas vai muito mais adiante, explora aspectos mais amplos da oralidade, como a própria materialidade do texto oral, o enunciador desses textos bem como seu lugar de enunciação, entre outros aspectos acertadamente relevantes.

O mesmo autor é assertivo ao falar a respeito da alta complexidade que envolve trabalhar com a oralidade em sala de aula. Segundo ele, é tão complexo quanto trabalhar com a escrita; em ambas as modalidades o contexto de produção é imprescindível. Sob o olhar do ensino, os gêneros constituem uma espécie de ponto de referência concreto para os alunos, portanto, ao eleger os gêneros como porta de entrada para o trabalho pedagógico com a oralidade nas aulas de língua materna, os gêneros funcionam como entidade intermediária, que auxilia e enriquece os alunos com meios de análise das condições sociais e efetivas de produção e de recepção dos textos.

Assim, em nossa pesquisa temos interesse tanto nos gêneros que se encarregam de trazer a oralidade para o centro de sua estrutura, quanto achamos imprescindível tratar acerca

dos conhecimentos em relação aos aspectos da oralidade a serem ensinados nos gêneros orais. E são sobre esses aspectos que discorreremos logo em seguida.

2.2 Os aspectos da oralidade em gêneros orais

Dada a importância escolar que se atribui à escrita, podemos dizer que ela sempre ocupou lugar de prestígio se comparada à fala, esta, por sua vez, até meados dos anos de 1960 foi considerada o lugar do caos, da desordem, justamente por abranger elementos pragmáticos como por exemplo as pausas, as hesitações, os alongamentos de vogais e consoantes, as repetições, as ênfases, os truncamentos, entre tantos outros elementos tidos como difíceis de serem assimilados. Graças ao surgimento dos estudos do texto incorporou-se nas análises textuais as condições de produção de cada atividade interacional, portanto, a visão de uma linguagem como uma simples verbalização foi deixada de lado (Fávero; Andrade; Aquino, 2007).

Os estudos sobre a língua falada tornaram fundamental a análise de como a conversação deveria ser instaurada, levando em consideração uma conversação definida como atividade geradora de uma interação entre dois ou mais interlocutores em constante alternância, discorrendo sobre quaisquer tipos de assuntos.

A fala é organizada por turnos alternados, mas sem uma disposição fixada, o que lhe confere uma característica que pode ser simétrica ou assimétrica. Será simétrica a conversação em que o direito de fala é o mesmo para ambos os interlocutores tanto para tomar a palavra quanto para escolher, direcionar e estabelecer o tempo de participação acerca do tópico a ser discutido por eles, como é o caso das conversações diárias. Por outro lado, será considerada assimétrica a conversação que privilegia o uso da palavra apenas por um dos interlocutores, sendo este responsável por iniciar, conduzir o diálogo e, ainda, realizar as mudanças de tópico, a exemplo do que vemos nas entrevistas e interação em sala de aula. Salientamos que após iniciada a interação, estão em jogo não apenas a ação dos participantes quanto aos fatos linguísticos, mas eles devem também direcionar sua atenção para os fatores paralinguísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, etc., que em conjunto contribuem para que a conversação produza efeitos de sentido (Marcuschi, 2003).

Podemos, então, frisar que a estrutura do texto falado se organiza em dois diferentes níveis: um local e outro global. No nível local, por exemplo, a conversação é estabelecida conforme já mencionamos, por meio de turnos em que há a alternância de interlocutores na produção da fala o que em si não exime de haver momentos de hesitação,

sobreposição de vozes e assalto ao turno, entre outros elementos caracterizadores do texto falado. Já o nível global ocorre no mesmo instante em que a organização local acontece, pois a formulação textual é regida por normas de organização global, principalmente quanto à condução do tópico discursivo.

De todo modo, o texto conversacional é uma criação coletiva produzida não apenas por meios interacionais, mas sobretudo trata-se de uma criação organizada. Partindo desse pressuposto, podemos enfatizar que para produzir um texto falado algumas habilidades e competências específicas são indispensáveis para creditar uma compreensão por parte dos participantes. Assim como o texto escrito necessita da coesão e da coerência para constituir sua textualidade, assim também deve ser o texto falado. No texto conversacional, há a presença constante de elementos básicos que são responsáveis por sua organização: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente. Assim como também há outros fenômenos intrínsecos da oralidade como é o caso da hesitação, interrupção, repetição, paráfrase, parentetização e a digressão, por exemplo.

Os gêneros orais tendem a apresentar muitos desses elementos relacionados à oralidade mencionados até aqui. Por ser um gênero bastante difundido na sociedade, sabemos que o debate regrado suscita a discussão a partir da escolha de um tema, ou seja, há um tópico discursivo que será o responsável pela discussão. A fala dos participantes deve acontecer por meio dos turnos que cada interlocutor tem ao fazer uso da palavra para, assim, refutar ou sustentar seu argumento ante o tema, fazendo uso dos marcadores conversacionais para que o tema seja constantemente reformulado. Como gênero oral é inegável que sua construção vá ocorrendo na interação simultânea e, assim, é possível o acarretamento de descontinuidades em sua progressão textual o que deixa ainda mais visível que o planejamento e a verbalização são atos simultâneos em textos orais.

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) são referência no assunto, por essa razão são sempre mencionados por terem criado um modelo elementar para a conversação, baseado no sistema de tomada de turno. Tal modelo sugere um sistema que valeria para conversações espontâneas, informais, casuais, sem hierarquia de falantes e que qualquer conversação teria que apresentar algumas propriedades, a saber:

i. A troca de falantes se repete, ou pelo menos ocorre;
ii. Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
iii. Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
iv. Transições (de um turno para o próximo) sem intervalo e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;
v. A ordem de turnos não é fixa, mas variável;
vi. O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;

vii. A extensão da conversa não é previamente especificada;
viii. O que cada falante diz não é previamente especificado;
ix. A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
x. O número de participantes pode variar;
xi. A fala pode ser contínua ou descontínua;
xii. Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar;
xiii. Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ter a extensão de uma sentença;
xiv. Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema. (p. 14-15)

Tais propriedades conferem à tomada de turno uma operação básica da conversação, tornando, por assim dizer, o turno em um componente central desse modelo. Assim, cada conversação é caracterizada por uma série de turnos. Se cada turno conversacional corresponde a um segmento produzido por um falante, cabe a este a administração do seu turno por meio de estratégias que dão conta da manutenção do turno, do assalto ao turno e também da passagem consentida ao turno. Para o gênero aqui a ser analisado, essas estratégias figuram como centrais no que se refere aos turnos que compõem o debate.

A manutenção do turno é feita no sentido de assegurar o direito à voz de quem a tem no momento da conversação, para isso evita-se as pausas longas enquanto o silêncio é preenchido a partir do alongamento de vogais e consoantes finais, pode-se também manter o turno para corrigir algo dito ou até mesmo aceitar ou não correções realizadas pelo interlocutor.

O assalto ao turno, por sua vez, se manifesta pela interrupção do locutor para que um outro adentre na corrente da fala. É muito comum que nesse momento tenhamos sobreposição de vozes na busca pelo direito de falar e que isso acarrete certa desordem na conversação, seja espontânea ou planejada.

Por outro lado, existe um escape para que a entrada na corrente da fala não ocorra de maneira que gere conflitos ou até mesmo sobreposição de vozes: a passagem consentida ao turno. Nela, o locutor passa a palavra ao outro por meio de gestos, olhares ou mesmo expressões que incluam o outro na conversação que pode acontecer por meio do par adjacente pergunta-resposta.

Toda conversação ou discurso falado pressupõe um tópico, ou seja, o assunto que une os interlocutores. O foco do tópico discursivo de acordo com Jubran et al (1996) é a perspectiva textual-interativa que se desenvolve como uma categoria de análise que enfoca no

assunto abordado e nos desdobramentos desse mesmo assunto. De acordo com Jubran (2006, p. 35), o tópico discursivo tem como primeira propriedade definidora a centração, que conta com três traços:

> a) a concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal; b) a relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo; c) a pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais.

Tais traços são responsáveis por trazerem para essa categoria os critérios necessários para que se reconheça o estatuto tópico de um fragmento textual. Portanto, a centração delimita o tópico central para que ocorra a progressão temática com o acréscimo de informações novas no chamado quadro tópico que vai se construindo no decorrer do texto falado, os referentes explícitos e inferidos ocupam papel fundamental para o desenvolvimento textual.

Já a segunda propriedade tópica é a organicidade, nela se explicita como se dá a articulação dos níveis de desdobramentos do tema em dois planos: o hierárquico e o linear. A organicidade, então, se manifesta por meio das relações de interdependência tópica que ocorre tanto no plano hierárquico, também conhecido como vertical, de acordo com "as dependências de super ou subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência com que são tratados na interlocução" (Jubran, 2006, p. 36). Enquanto isso, no plano linear, a interdependência tópica acontece conforme as articulações intertópicas ou interposições de tópicos na linha do discurso.

A construção do texto falado requer o uso de algumas estratégias diretamente ligadas ao fenômeno do tópico discursivo, mais precisamente, para delimitar o início, desenvolvimento e até o fechamento de um tópico, mesmo que não seja uma regra que isso fique evidente no texto, os marcadores conversacionais podem fazer essa delimitação. Por esse motivo, os elementos prosódicos, as repetições, as paráfrases e até mesmo os parênteses são facilmente vistos na composição de um texto falado.

Os marcadores conversacionais servem para designar não apenas os elementos verbais dos quais fazemos usos em nossas interações, mas também incluem segmentos não linguísticos e prosódicos que igualmente desempenham uma função dentro do plano interacional.

Marcuschi (2003) divide os marcadores conversacionais em três tipos: verbais, não verbais e suprassegmentais. Os marcadores verbais formam uma espécie de classe de palavras ou expressões que por serem estereotipadas são de grande ocorrência e recorrência. Para o fluxo informacional não contribuem com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas é responsável por situá-lo no contexto particular ou pessoal da conversação, funcionando como orientadores da interação. É muito comum também que muitos desses recursos não sejam lexicalizados como é o caso de 'ahã' e 'ué'.

Os marcadores não-verbais ou paralinguísticos são responsáveis pelo estabelecimento, manutenção e regulação do contato e exerce papel fundamental na interação face a face. São exemplos os gestos, o olhar, o riso, os meneios com a cabeça. Muitas vezes numa conversação mais intensa é possível que o lançamento de um olhar incisivo sobre o interlocutor seja suficiente para que o tópico seja mudado ou até mesmo encerrado levando a conversação para um novo encaminhamento tópico. Por sua vez, os chamados marcadores suprassegmentais, apesar de serem de natureza linguística, não são de caráter verbal, o que significa dizer que são recursos do tipo prosódicos. Interessam-nos as pausas, os alongamentos, o tom da voz, a entonação, a cadência e a velocidade para que possamos verificar as relações que se estabelecem a partir desses recursos.

As pausas constituem papel primordial na organização do texto conversacional, podendo ser curtas, médias e longas, muito comum de ocorrerem ao final dos enunciados conversacionais e ocorrem simultaneamente a outros marcadores. Se ocorrerem no início dos enunciados são chamadas de hesitações, essas, por sua vez, garantem ao locutor tempo hábil para organizar e planejar o turno em andamento, é possível que haja falhas de memória, desconhecimento acerca de um assunto específico, de um termo do vocabulário ou qualquer outro fator que obrigue o interlocutor a fazer uso da hesitação para planejar o próximo passo de seu turno.

Um traço bastante pertinente no que se refere à construção do texto falado é a repetição de itens lexicais como uma estratégia de formulação textual. Para que nosso discurso seja ativado e reativado, recorremos a uma reformulação do tópico discursivo e a repetição é recorrência das mesmas palavras e sentenças como um modo de manter idêntica a relação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado que está sendo repetido.

Já a paráfrase ocorre quando o interlocutor se vale de outras palavras para repetir um conteúdo conversacional, nesse caso, a relação semântica não pode ser idêntica, mas de equivalência, parcial ou total, contanto que haja uma intercompreensão entre os

interlocutores. Relações de interdependência entre os enunciados são firmados, materializados e integrados ao conjunto referencial responsável pela centração do tópico.

As correções são recursos de reelaboração do discurso que suspendem, não em caráter definitivo, o andamento da frase, pois busca-se eliminar alguns equívocos de formulações tidas como inadequadas por quaisquer dos participantes. As inserções de segmentos tópicos não relacionados ao conjunto referencial constituem a parentetização cujo objetivo é operar desvios do tópico discursivo sem alterar sua coesão. Os interlocutores podem realizar esclarecimentos, comentários, perguntas ou observações acerca do tópico em curso sem o comprometimento da centração tópica.

Os gêneros orais para sua construção de sentidos apresentam diferentes características e particularidades que juntamente com as marcas tipicamente da oralidade ajudam a compor seus aspectos constitutivos. Portanto, é imprescindível que as singularidades inerentes a esses gêneros estejam presentes no projeto pedagógico que norteia o ensino dos gêneros orais.

Levando essas especificidades em consideração, percebemos que elas não apenas complementam, mas interferem e até enriquecem a prática da oralidade apresentando níveis formais que os diferenciam, sendo perceptível o distanciamento de uma discussão em grupo para um debate regrado, por exemplo. Ainda de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 147), “os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” e concluem que “essas formas do oral, [...] dificilmente são apreendidas sem uma intervenção didática”.

Consoante os aspectos abordados, para empreender nosso propósito de sugerir um itinerário didático, lançaremos mão dos quadros construídos por Melo e Cavalcante (2007) para a avaliação da oralidade quanto aos aspectos extralinguísticos, linguísticos e paralinguísticos, pois segundo as autoras, “esses parâmetros não são dicotômicos e sim graduais, isto é, cada um deles pode se fazer presente de maneira mais ou menos intensa quando da produção do texto” (p. 84). Nossa intenção primária é propor atividades nas etapas que constituem o itinerário que deem conta de abordar tais aspectos, pois acreditamos que são basilares para a compreensão e produção de textos orais.

Além disso, os critérios extra e paralinguísticos, apesar de não terem sua natureza estritamente verbais, interferem quase que diretamente no funcionamento daquilo que consideramos especificamente linguístico, o que os tornam indissociáveis, pois é esse conjunto que é responsável pela construção da significação.

A seguir vejamos alguns dos critérios referentes ao grupo extralinguístico:

Quadro 1 – Aspectos extralinguísticos

Aspecto	Descrição
Grau de publicidade[2]	número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto
Grau de intimidade dos participantes	conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento;
Grau de participação emocional	grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade;
Proximidade física dos parceiros da comunicação	comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos);
Grau de cooperação	maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico;
Grau de espontaneidade	grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não;
Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

Fonte: Melo e Cavalcante (2007, p. 84)

Se pensarmos em um gênero oral que permeia o cotidiano de professores e alunos para exemplificar, fica bastante evidente como esses aspectos contribuem efetivamente para avaliar a oralidade. Realizar atividades que explicitem para os alunos os objetivos claros, quais aspectos da língua serão abordados, em que eles serão avaliados e o que esperamos deles ao final da atividade gera o engajamento necessário para que os estudantes sejam cada vez mais colaborativos em cada atividade proposta.

[2] Esses graus (grau de publicidade, grau de espontaneidade...) são os mesmos postulados por Koch e Oesterreicher na teoria do *continuum* da imediatez e distância comunicativas na obra "Lengua hablada em la Romania: español, francês, italiano" (2007 [1990]). Podemos ver uma discussão interessante dentro do contexto da oralidade e escrita em Durante, Denise. Oralidade e escrita: o modelo teórico das linguagens da imediatez e da distância comunicativas, de Koch e Oesterreicher. Revista Philologus, ano 23, n. 67. Rio de Janeiro: CiFEFil, jan./abr. 2017.

Vejamos cada um dos parâmetros mencionados no quadro anterior em uma conversação espontânea informal entre conhecidos por telefone:

Quadro 2 – Gênero conversação telefônica

Parâmetros	Gênero conversação informal telefônica
Grau de publicidade	Privado
Grau de intimidade dos participantes	Conhecimento íntimo
Grau de participação emocional	Forte participação emocional e afetiva
Proximidade física dos parceiros da comunicação	Distanciamento físico
Grau de cooperação	Produção textual de natureza interativa
Grau de espontaneidade	Alta espontaneidade
Fixação temática	Tema livre

Fonte: Adaptado de Melo e Cavalcante (2007, p. 85)

Certamente, se exemplificássemos com outro gênero, como a exposição oral, já que se trata de um gênero oral público, os parâmetros nos trariam informações completamente diferentes desses que apresentamos. Por essa razão, ressaltamos que a maior ou menor presença desses aspectos deve ser mensurada gradualmente, tomando como base as especificidades da situação comunicativa envolvida, além de que, há que se levar em consideração as situações comunicacionais reais que, por serem muito diferentes dos modelos canônicos, favorecem o surgimento de alterações no quadro dos parâmetros.

O quadro seguinte traz os aspectos paralinguísticos e cinésicos das interações verbais, que como já mencionamos e agora reiteramos são critérios fundamentais para a construção de sentidos do texto oral. São classificados como meios não linguísticos da comunicação oral, por Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 134), que os caracterizam da seguinte forma:

Quadro 3 – Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	**MEIOS CINÉSICOS**	**POSIÇÃO DOS LOCUTORES**	**ASPECTO EXTERIOR**	**DISPOSIÇÃO DOS LUGARES**
Qualidade da voz: melodia, elocução e pausas, respiração, risos suspiros, ...	Atitudes corporais: movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais, ...	Ocupação de lugares/espaço pessoal: distancias, contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares/Disposição: Iluminação; Disposição das cadeiras: ordem, ventilação, decoração, ...

Fonte: (Dolz, Schneuwly, Haller, 2011, p. 134).

O corpo e a voz mantêm entre si uma relação íntima, estão interligados na comunicação oral e, por consequência, nas múltiplas manifestações dos gêneros orais. Por meio do quadro podemos considerar que existe uma relação intrínseca entre palavra e corpo, no sentido de que muitas vezes o corpo denuncia um comportamento emocional involuntário do falante, ou seja, mesmo que ele não queira transparecer, por exemplo, o nervosismo, seu corpo irá demonstrá-lo em formas de ritmo cardíaco acelerado, rosto enrubescido, tom de voz trêmulo, entre outros.

A postura corporal do falante se coloca a serviço de sua comunicação, uma vez que esta não se esgota por meio do uso apenas dos meios linguísticos ou prosódicos, mas também de signos de sistemas semióticos não-linguísticos, como é o caso da gestualidade nas formas de mímicas faciais, posturas, olhares e outros tipos de gestos que se fazem presente na interação e que servem como suporte à comunicação e, muitas vezes, até podem substituí-la. São aspectos que o falante, para ser bem-sucedido em seu projeto comunicacional, teria que dominá-los para que não fossem traídos a ponto de deixar transparecer algo que realmente desejasse manter escondido ou pelo menos não tão aparente.

Vale ressaltar que, quando se trata do termo oral, temos que considerar tanto a produção quanto a compreensão das mensagens orais, por isso, os componentes da oralidade ocupam papel central, sendo eles o corpo, a voz e a fala.

Os elementos linguísticos que traremos no quadro a seguir devem ser considerados como parte integrante da produção de qualquer texto de natureza oral. Se durante algum tempo a oralidade foi subjugada nas salas de aulas e suplantada pela escrita, isso pode ter se dado devido a equívocos involuntários ao abordar quais critérios poderiam ser adotados na avaliação dos estudantes na produção de um texto oral. Por exemplo, se o professor solicita à turma que se organize em pequenos grupos e pede que eles apresentem um

seminário, ele deve deixar claro quais aspectos os alunos poderão focar na apresentação e quais critérios ele usará para realizar o procedimento avaliativo da turma.

Dessa forma, elementos como hesitações, correções, digressões, repetições, dentre outros que são inerentes ao processo de produção oral, devem ser ensinados não como algo a ser evitado, mas como critérios que os auxiliarão a atingir um texto oral claro, coeso e bem-organizado. São tais elementos os responsáveis pela construção sintática do oral e, por essa razão, devem ser ensinados com clareza para a obtenção de uma aprendizagem consciente.

Logo, o terceiro grupo de critérios a ser levado em consideração é aquele que diz respeito aos aspectos de natureza linguística, mais especificamente, à sintaxe da construção do texto e às estratégias de interação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores conversacionais	os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.;
Repetições e paráfrases	a repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes;
Correções	substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais;
Hesitações	vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc..);
Digressões	as digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento;
Expressões formulaicas	são idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.);
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.).

Fonte: Melo e Cavalcante (2007, p. 87)

Interessam-nos também, além desses critérios mencionados, propor atividades, dentro do itinerário, que abordem como os turnos conversacionais podem ser construídos ao longo dos debates a fim de averiguar a manutenção do turno pelos participantes, orientação para quando há ou não assalto ao turno e por que isso ocorre, bem como nos interessa ensinar como é feita a passagem consentida do turno. Para analisar as estratégias textual-discursivas utilizadas, será nosso foco investigar por meio de atividades dirigidas como se mantém e/ou se desvia o tópico discursivo responsável pela progressão temática do texto.

Enfim, como os alunos já dispõem de conhecimento sobre as formas de expressão orais cotidianas, ou gêneros primários, conforme Bakhtin (2011), adquiridos através da convivência cotidiana, acreditamos que a escola poderia eleger os gêneros orais públicos como seminários, entrevistas, exposição oral, mesa redonda e o debate, classificados como gêneros secundários por exigirem mais de sua elaboração, como objetos de estudo sobre os gêneros orais. Acreditamos que, dessa forma, a escola poderá contribuir para a ampliação do letramento social, linguístico e escolar dos alunos.

A seguir, explanaremos sobre o gênero debate regrado, gênero escolhido para ser nosso objeto de investigação por ser um dos gêneros mais difundidos pelos livros didáticos e, assim, deveria ser priorizado pelos professores para trabalhar a oralidade na escola. Vale ressaltar que a maioria dos tópicos elencados quando falamos de oralidade em sala de aula não se aplica somente ao gênero debate regrado, podemos adaptá-los para outros gêneros orais de acordo com as especificidades de cada gênero.

2.3 O gênero oral debate regrado

O gênero debate regrado foi escolhido por fazer parte tanto da esfera social pública como da escola, como de outras situações do cotidiano dos alunos. Vemos que na escola, impulsionado pela busca do protagonismo juvenil, o debate se faz cada vez mais presente conforme a gestão democrática vai se estabelecendo nas escolas estaduais cearenses, como uma maneira de ouvir a voz dos estudantes e torná-los mais engajados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Existe, obviamente, uma preocupação em relação à interação verbal desses alunos, uma vez que o debate permite que eles participem ativamente em discussões tanto sobre assuntos pertinentes à educação bem como outros assuntos relevantes e que suscitem ampla discussão. Interessante ressaltar que há algum tempo foi implantado, gradualmente, um projeto coletivo para dar vez e voz aos alunos do Ensino Médio. Grande parte das escolas

cearenses incluíram uma disciplina chamada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) que parte do princípio do protagonismo estudantil na resolução de conflitos entre pares, diálogos socioemocionais e problemas tanto dentro como nos arredores do ambiente escolar.

Com a implementação da BNCC ao ensino básico, a busca pelo protagonismo estudantil ficou ainda mais urgente uma vez que as disciplinas eletivas e os clubes estudantis, que compõem os itinerários formativos, exigem do aluno uma participação mais ativa e autônoma em relação ao seu empenho e desenvolvimento.

Sabemos, no entanto, que é preciso preparar os alunos para que estes tenham consciência da importância de suas opiniões dentro da gestão participativa. A escola deve criar situações que os levem a debater questões que dizem respeito à formação desse indivíduo não apenas enquanto estudante, mas também como parte integrante de uma sociedade complexa e multiforme.

Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 150) ressaltam que, quando transpomos um gênero oral público para a escola, como o debate regrado, por exemplo, que habitualmente ocorre em rádio, televisão e espaços da política, essa situação, passa a ser "um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender". Essa transposição/vivência dos gêneros escritos, como preparação do letramento escolar para o indivíduo atuar além dos muros escolares, já é prática comum entre os professores e sua ampliação para os gêneros orais pode representar um salto qualitativo em relação à funcionalidade do ensino de língua materna, nos espaços escolares e além desses.

Na abordagem que fazem do debate regrado, pesquisadores do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, entre eles, Dolz e Schneuwly, estão de acordo que a variante escolar do debate deve incidir mais na construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto qualquer, isto é, as capacidades argumentativas dos alunos, a polidez nos atos de fala, o respeito nas trocas de turnos bem como o respeito à opinião do outro etc., do que as dimensões polêmicas do debate.

Sabemos que um debate público se caracteriza por discutir um tema de fundo controverso que permite aos interlocutores, ao emitirem suas opiniões e atitudes, realizarem uma intervenção no intuito de modificar a opinião dos outros por meio do ajuste feito de sua própria opinião. A alcunha de regrado se dá quando temos alguém na função de moderador responsável por gerir e estruturar o desenvolvimento da discussão pelos debatedores em questão, o que desempenha seu papel de facilitar as trocas entre os participantes e,

eventualmente, tentar amortecer os conflitos gerados bem como conciliar as posições opostas dos interlocutores.

Podemos, então, afirmar que, para haver um debate, faz-se necessário ter a presença de um argumento que serve como base de uma posição positiva ou negativa em relação à questão inicial do debate; seu estatuto quanto ao que foi dito anteriormente, isto é, concordância, discordância, refutação, apoio com ou sem aprofundamento etc.; a maneira com que se vincula argumento e posição, ou seja, ilustração, exemplo, recurso aos fatos, recurso às 'leis', sejam elas naturais, sociais, lógicas, jurídicas etc., experiência, causalidade, significação, etc.

Para que o debate seja levado à sala de aula e seja levado a sério como objeto de ensino, concordamos com a ideia que Schneuwly (2011) chama de ficcionalização. O autor defende que uma representação abstrata da situação de interação social que se vai tomar como objeto de estudo é imprescindível, pois, "os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero" (p.145).

Essa ficcionalização, que pode ser definida, grosso modo, como representação interna e cognitiva do gênero enquanto instrumento de interação social, pressupõe quatro elementos da produção: o enunciador, o destinatário, a finalidade/intencionalidade e o lugar social. Refletir sobre essas questões é o ponto de partida quando se fala de gêneros e ensino, pois enquanto educadores compactuamos objetivos comuns quanto à formação linguística e social dos estudantes e levarmos gêneros para a sala de aula requer preparo além de uma intervenção didática bem organizada para não cairmos no lugar comum e usar o gênero como pretexto para outros objetivos escusos.

Como já dito anteriormente, o papel da escola é levar os alunos a refletirem sistematicamente sobre a linguagem em suas diferentes formas de apresentação, seja oral, escrita, imagética etc., além disso, a escola pode conseguir cumprir seu papel de espaço de formação para a cidadania e para o protagonismo, habilitando seus alunos a agirem de forma autônoma, criativa e solidária, em prol do fortalecimento de sua comunidade.

Interessa-nos a modalidade oral da língua nesta pesquisa, portanto o trabalho com a oralidade deve "levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mas formais e mediadas" (Schneuwly, 2011, p. 121). Quando se trata do gênero debate regrado, estamos falando, portanto, de um evento comunicativo elaborado que deve ser bem planejado ao ser levado à sala de aula, assim, para a realização de um debate dessa natureza, o aluno, além de ter o conhecimento sobre

determinado assunto, deve saber adequar seu discurso e postura à situação sociodiscursiva formal de que participa, sendo que, na maioria das vezes, essas interações ocorrem através da modalidade oral.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011, p. 213-239), ao relatarem a elaboração de uma sequência didática que tinha por fim desenvolver a habilidade dos alunos para agirem em debates públicos, expõem a dificuldade de encontrar "documentos autênticos que pudessem servir como exemplares nos dois sentidos: como modelo de outros e como um modelo da forma oral trabalhada". Como não encontraram tais modelos, possivelmente pelas próprias características culturais e sociais das práticas de linguagem características do contexto genebrino (lugar de realização de suas pesquisas), resolveram "fabricar" documentos "autênticos", ou seja, organizaram situações de comunicação em que professores participassem de debates regrados por um moderador.

Além disso, de acordo com uma pesquisa apontada por Schneuwly (2011), realizada com professores, 90% dos entrevistados concordam que a escola tem o papel de ensinar o oral e também deve preparar o aluno para apropriar-se da comunicação oral, porém esse mesmo estudo revelou que, para esses professores, uma das características do oral é "não ser ensinável e, inversamente, o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do escrito" (p. 112).

Se pensarmos no nosso contexto de ensino, também encontraremos dificuldades a exemplo do que ocorreu no contexto genebrino, no entanto, no Brasil, enfrentamos barreiras de ordem diferente. Costumeiramente nos vemos diante de debates televisivos, que é o mais próximo que temos do gênero em uso. Apesar de não ser o modelo idealizado, os programas de televisão que se propõem à realização de debates ainda seria uma maneira de os alunos entrarem em contato com o gênero. Outra forma em que os debates se apresentam ao público em geral são nos períodos que antecedem as eleições políticas, o debate eleitoral entre os principais candidatos é veiculado pela televisão em horário nobre sempre com a intenção de gerar o interesse por parte dos telespectadores.

No caso dos debates políticos, os quais a grande maioria da população tem acesso por ser veiculado pela televisão, os candidatos são oponentes que se colocam frente a frente num confronto em que o vencedor quase sempre é aquele que agride ou ridiculariza o adversário. Enquanto isso, o outro oponente busca encontrar lacunas na fala de seu opositor para anular os seus argumentos e fazer sua posição prevalecer ante seu algoz. Para o professor esse é um modelo que não é interessante em sala de aula, é uma espécie de modelo às avessas que dificulta o trabalho do professor em sala de aula, apesar de ser o "modelo" dominante

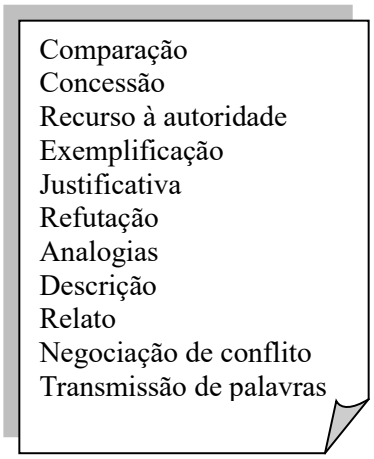
quando se trata das representações dos indivíduos na sociedade brasileira. Não estamos defendendo que o professor não deve levar esse modelo de debate às aulas, mas certamente esta seria uma situação em que seria válido abordar os aspectos negativos do debate, demonstrando o que não se deve fazer para, então, partir para uma abordagem assertiva e levá-los a conhecer formas mais coerentes e menos hostis de debate.

O debate deve ser visto como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. O objetivo de tais gêneros é encontrar, através do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão e não ao convencimento pela intimidação, saber utilizar a linguagem a seu favor com todas as estratégias argumentativas que ela oferece na tomada de posição e defesa de um ponto de vista.

A dinâmica de desenvolvimento do debate exige que os alunos compreendam alguns movimentos necessários para que o gênero seja apreendido eficazmente. As intervenções dos participantes do debate vão se sucedendo e, consequentemente, fornecem esclarecimentos a uma questão controversa, esta é que gerará o debate, em um processo de produção discursiva poligerada, ou seja, com múltiplos interlocutores, pois, mesmo representando diferentes papéis, constroem coletivamente o sentido. Os interlocutores do debate, portanto, se escutam, discutem as tomadas de posição uns dos outros, retomam e reformulam o que foi dito por si próprios ou pelo outro, recorrem a modalizações que graduam suas tomadas de posição e, além disso, o debate se apresenta como um excelente recurso para trabalhar o respeito e a convivência com as diferenças

Debater é uma prática de linguagem muito complexa, talvez por essa razão esteja tão distante das práticas corriqueiras das salas de aula. Ao realizar um debate devem entrar em cena habilidades de linguagem, mas não apenas essas habilidades, pois debater é construir intervenções que ganham estatuto de argumentos de vários tipos que englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas necessárias ao aprendizado dos alunos. Abaixo elencamos alguns dos vários tipos de argumentos que estão à disposição para serem utilizados nos debates pelos alunos, sendo imprescindível que o professor oriente e ensine como fazer uso deles na defesa de um ponto de vista:

Quadro 5 – Tipos de argumentos



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor pode trabalhar para que os eventos enunciativos em sala de aula apresentem uma certa regulação interativa que pressupõe o respeito às regras conversacionais e à capacidade real de negociação. Podemos, pois, perceber que no debate em sala de aula há elementos a serem trabalhados pelo professor que podem ajudar os alunos a identificar uma controvérsia, a evitar os impasses que podem tornar o debate palco de interações conflituosas ou, ao contrário, apáticas e sem motivação. Para isso, seria necessário construir um modelo didático de debate regrado que definisse princípios orientadores para a intervenção do professor e tornasse possível uma progressão que pudesse abranger diferentes etapas da aprendizagem desse gênero.

O gênero oral debate possui algumas peculiaridades. Mesmo tendo características que o situam como gênero oral por excelência, não podemos negar que a realização do debate é configurada como representando "um contínuo fala-escrita", pois indo da conversa, que está "relacionada a uma concepção discursiva oral [...], passa-se, em seguida, pela discussão, que possui caraterísticas intermediárias entre a fala e a escrita, até chegar ao debate, que devido às suas características formais, assume "uma concepção discursiva escrita" (Pereira; Silva, 2013, p. 167). Por essa questão, na sua realização, o caráter formal que lhe é designado perpassa toda a realização desse gênero e, como tal, torna-se um dos gêneros orais mais difíceis de serem compreendidos pelos alunos.

Uma das causas prováveis dessas dificuldades está no uso concomitante da fala e da escrita no contexto de produção do debate, dentro do ambiente escolar, pois caracteriza um ponto de dificuldade encontrada tanto por professores quanto por alunos, no entanto, para sanar essa dificuldade o ideal seria que houvesse uma sistematização. É preciso estar atento

para que a sistematização dê certo, por exemplo, a escrita deve estar presente e se faz necessária no levantamento das informações a respeito do tema a ser debatido, em anotações que deverão ser feitas durante o debate, para enumerar as regras acordadas para a realização do gênero, bem como, durante a apresentação, para registrar argumentos do outro e, assim, organizar os seus argumentos ou mesmo, registrar as ideias apresentadas no debate.

Antes de chegar ao momento da produção final do gênero debate, é preciso estar ciente de que, para a realização desse gênero, todo um conjunto de ações precisa acontecer previamente, como, por exemplo, momentos de pesquisa sobre o tema, seleção do material de leitura que servirá de consultas a dados estatísticos, redação de material de apoio que podem ser orais e escritos gerando, por sua vez, uma espécie de convocação a outros gêneros. Não se trata apenas de levar o gênero oral para dentro da escola, é necessário saber construir os atos de linguagens inerentes aos gêneros orais com o intuito de gerar um aprendizado satisfatório aos aprendizes.

Ao discorrerem acerca da variante escolar do gênero, Dolz, Schneuwly e Haller (2011) argumentam que um gênero, ao adentrar no ambiente escolar, um desdobramento é produzido, pois esse mesmo gênero passa a ser simultaneamente um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Dessa forma, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, com a finalidade de serem mais acessíveis aos alunos, sempre levando em consideração os objetivos de natureza ética que a escola coloca para o ensino. Por essa razão, sob a perspectiva dos temas a serem abordados:

> está fora de questão abordar certos temas controversos para manipular os alunos ou fazer do debate, em sala de aula, esse mercado de peixe que muito frequentemente observamos nos debates televisivos...Acrescente-se ainda o fato de que a transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou os espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 150).

O interessante é propor um debate em que o tema escolhido esteja relacionado a questões que despertem o interesse dos alunos, principalmente, temas que gerem polêmica no contexto situacional dos alunos para que estes se posicionem e exponham seus argumentos perante eles seguindo as regras do debate e respeitando a estrutura do gênero.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2011), tendo como base de classificação os objetivos a serem alcançados para a realização de um debate, elegem alguns tipos de debate possíveis de serem trabalhados em sala de aula: o debate deliberativo; o debate de opinião de fundo controverso, também denominado de debate regrado público; e o debate para resolução

de problemas. O debate deliberativo, segundo os autores, objetiva a tomada de decisão dos participantes a respeito de um problema; o debate de opinião de fundo controverso busca modificar uma opinião ou transformá-la através da argumentação e o debate para resolução de problemas, explora as contribuições dos participantes para encontrar soluções ou melhorar a aprendizagem em determinado assunto. Em todas as realizações dos tipos de debate elencados acima, e em todas as situações em que é realizado, o debate caracteriza-se pela exposição de ideias em torno de um tema polêmico, pela presença de debatedores e pela importante intervenção de um mediador que conduz o debate.

Para a realização desta pesquisa, nos interessa o debate regrado público tanto pelo poder de uso da linguagem que ele permite que seja elaborado quanto pela importância que enxergamos quando se trata de exercer suas funções sociais na comunidade escolar, ou seja, desenvolver habilidades linguísticas e sociodiscursivas para que o aluno possa se incorporar à vida adulta e pública que condiciona seu papel de cidadão do mundo, além de conscientizar acerca de seus direitos e deveres por meio de uma tomada de posição. Para a realização de um debate regrado público, Figueredo, Balthasar e Goulart, (2012, p. 62) definem e apontam as características mais pertinentes da seguinte forma:

> [...] é um gênero em que as pessoas debatem pontos de vistas sobre questões interessantes para a vida em sociedade. Para isso, eles precisam argumentar, em defesa de sua opinião, e contra- argumentar, quando seu ponto de vista for criticado ou questionado. Essas trocas entre os debatedores acontecem dentro de regras pré-acordadas, isto é, os participantes não podem falar quando quiserem, mas quando o mediador, que é quem organiza o debate, lhes der a vez. Para quem os acompanham, os debates são sempre ótimas ocasiões de se formar uma opinião mais complexa, isto é, com mais pontos de vista, sobre uma questão ou um tema. Eles acontecem ao vivo em auditórios, teatros, estúdios, mas podem ser transmitidos por diferentes mídias: televisão, rádio, internet.

Como vemos, o uso do debate na sociedade cumpre um papel primordial quando se precisa usar da palavra para o convencimento, persuasão, contestação, explicação, sustentação de uma opinião, todavia, essas ações estão situadas no campo das discussões corriqueiras do dia a dia. Quando se trata, pois, do debate regrado público, o cenário que se apresenta não é mais o do cotidiano, mas pode ser o espaço político, científico, jurídico, por exemplo, uma vez que esse tipo de debate é o resultado de uma sistematização planejada e precisa seguir regras e ações estabelecidas previamente para que seu funcionamento seja favorável, além de contar com a participação de um público participativo, num maior ou menor grau, na discussão e que possa também questionar os debatedores a respeito do tema

escolhido para o debate, obviamente, se estiver estabelecido nas regras do debate. Mesmo que usemos da ficcionalização para levar o debate para o espaço escolar, esta atividade de linguagem pode funcionar como um treinamento para as situações que extrapolam os muros da escola, fazendo com que o aluno esteja apto a exercer seu poder de argumentação, tão recorrente e necessário na vida de qualquer cidadão, em seu dia a dia.

Para que o gênero oral debate regrado público cumpra seu objetivo no contexto escolar, o papel do professor é essencial; é necessário estudo, planejamento, reflexão, além de um olhar mais atento por se tratar de uma modalidade da língua que não se ancora numa prática didática tão sistemática quanto quando tratamos de gêneros escritos.

Faz-se necessário considerar desde a escolha do tema, o nível de maturidade da turma e participantes do debate, o tempo a ser disponibilizado, o público, o local, a definição das funções de cada estudante e, por fim, porém tão importante quanto os outros itens já citados, é imprescindível que os elementos inerentes à oralidade, tais como os elementos linguísticos, linguístico-discursivos e não linguísticos, sejam dispostos como essenciais para a aprendizagem do debate regrado. Tais conhecimentos quando bem trabalhado junto aos estudantes contribuem para que o trabalho com o debate regrado público seja conduzido de forma a alcançar os objetivos pretendidos pelo professor, considerando que todas as etapas são importantes e necessárias para a construção do conhecimento do gênero em estudo.

Apesar de muitos esforços empreendidos por pesquisadores espalhados pelo país, ainda precisamos buscar em nossas pesquisas realizar trabalhos que nos levem à reflexão da prática pedagógica. Mesmo em dias atuais, não é difícil encontrar professores que pensam que trabalhar a oralidade é apenas permitir que os alunos se expressem livremente, leiam em voz alta ou comentem a matéria em pequenos grupos, assim como algumas atividades do livro didático propõem. Existe a crença de que essas poucas atividades são suficientes para que os alunos se apropriem da "oralidade" em sala de aula, todavia, sabemos serem insuficientes. Para tornar essa dimensão ensinável e para dar conta de toda a complexidade que envolve o ensino de gêneros orais, organizamos nosso trabalho procurando formular um itinerário didático, tomando por base a sequência didática para depois avançarmos em direção aos escritos que trazem os itinerários didáticos em seu escopo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011; Dolz, Schneuwly e Haller, 2011; Dolz, Lima e Zani, 2020; Coppola, Dolz, 2020).

Em nossa investigação sobre o ensino da oralidade, temos interesse em abordar a historicidade do gênero oral debate e sua interface para o ensino, discutiremos acerca das tradições discursivas e como ela é fundamental para se operacionalizar o conceito de historicidade da língua e do texto. A seguir, discutiremos o conceito de tradições discursivas,

sua colaboração para a historicidade do gênero e como seria possível sua abordagem em sala de aula. No entanto, achamos pertinente destinar uma das etapas do itinerário didático para abordar especificamente um exemplar do debate regrado datado de sincronia passada a fim de mostrar aos alunos que aspectos do gênero, principalmente em relação aos aspectos linguísticos, permaneceram ou foram reelaborados no decorrer dos anos em contraste com debates contemporâneos.

3 A TRADIÇÃO DISCURSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: TRAÇANDO A HISTORICIDADE DO GÊNERO

Tendo conhecimento de que uma das competências gerais da educação básica é "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BNCC, 2017, p. 09), acreditamos ser pertinente proporcionar aos estudantes a possibilidade de estudar textos antigos.

Voltar nosso olhar de pesquisador e nossa atenção de docente para textos do passado, quer seja no intuito de mostrar a transformação da língua quer seja conhecer os contextos de produção que permitiram que tais textos fossem produzidos, nos auxilia abrir a possibilidade de produzir um trabalho substancial com as linguagens. Assim, acreditamos que o modelo engendrado pelo paradigma das Tradições Discursivas pode ajudar na compreensão dos modos de falar e escrever presentes no cotidiano escolar ao chamar atenção para a historicidade, que, muitas vezes, passa despercebida. Por essa razão, achamos relevante levar para a escola a historicidade dos textos e dos gêneros, nesse caso, especificamente, a partir de exemplares de gênero oral já que nosso foco está nos estudos da oralidade.

A inserção da dimensão histórica é orientada e prevista pela BNCC, assim como se tem a preocupação em incluir o cotidiano do estudante como um fator preponderante para sua aprendizagem, sempre na busca por relacionar o que é aprendido em sala de aula com as vivências do dia a dia. Com a integração de uma dimensão sócio-histórica nas atividades didáticas, sobretudo ao abordar o texto escrito e oral, fica mais perceptível aos alunos observar as dinâmicas da sociedade ao perceberem as constantes modificações ou mesmo as permanências dos textos e da própria língua. Dessa forma, partimos do pressuposto de que o saber dos alunos se constrói a partir de uma observação histórica e de sua vivência, logo, diacrônica e sincrônica, simultaneamente, uma vez que se pauta em reflexões contínuas e interdisciplinares baseadas na observância histórica da língua e dos textos.

Ancorados no documento norteador da Educação Básica, a BNCC, partimos da premissa de que a sala de aula é o melhor espaço para a experimentação de novas aprendizagens no intuito de sempre buscar ferramentas e metodologias que tragam resultados positivos para o conhecimento dos estudantes. Com o propósito de levar a historicidade da língua e dos textos de forma apropriada e assertiva é que vamos propor um itinerário didático,

que poderia ser realizado do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, pautado na leitura, escrita, análise linguística e multissemiótica, mas sobretudo, na dimensão oral da língua portuguesa.

Enxergamos o livro didático (LD) como um dos principais instrumentos de mediação, seleção e organização dos saberes escolares a serem levados para a sala de aula. Dessa forma, cabe a ele a função de veicular o saber científico de modo acessível por meio de uma linguagem adequada a seu público. Vale ressaltar que o livro didático é pensado e projetado por profissionais cujo interesse está em garantir a aquisição de saberes escolares imprescindíveis para a inserção dos alunos na sociedade assim como em nortear o professor em sua prática pedagógica. Logo, justificamos o uso de atividades retiradas de livros didáticos para ilustrar nossa discussão com base na importância atribuída ao livro didático em sala de aula uma vez que seu papel basilar é complementar o conteúdo trazido pelo professor.

Sem pretensão alguma, por meio de uma rápida análise em exemplares de livros didáticos, percebemos como não temos textos de sincronias passadas, exceto quando se trata de textos literários representativos da baixa idade média. Com exceção dos textos literários, os gêneros que mais aparecem são os anúncios e as cartas pessoais, por exemplo. Dessa forma, temos dificuldades em abordar a historicidade dos textos e da língua sem contar com o apoio que os livros didáticos proporcionam no dia a dia escolar.

O que geralmente vemos nos livros didáticos são propostas de trabalho cujo foco principal transita entre as perspectivas morfológicas, sintáticas e/ou semânticas, nunca se trata de abordar o gênero ou até mesmo a língua num viés exclusivamente histórico. Portanto, não são abordagens que resultam em reconhecer a natureza dinâmica da língua e, sobretudo, sua característica mutável responsável por sua reconfiguração ou permanência no decorrer do tempo e motivada por mudanças de ordem cultural e mesmo comunicativas. Se já é escasso encontrar exemplares do texto escrito antigo, quando se trata de trabalhar a oralidade, então estamos diante de algo praticamente inexistente.

Portanto, com o intuito de oferecer uma análise de gênero que dê conta da historicidade do texto, da língua e também do gênero, voltamos nosso olhar para debates regrados produzidos no passado a fim de identificar a singularidade que compõe a linguagem a usar numa sincronia diferente da que temos atualmente e reconhecer que existem elementos constitutivos do gênero que são recorrentes até nos dias de hoje, mas que nem por isso deixam de ser atualizados, tanto na linguagem quanto na estrutura.

Para fundamentar nosso olhar histórico sobre a língua e os textos, nos pautaremos nos discursos fundadores de Coseriu (1979, 1980) e Koch (1997), e nos pesquisadores Kabatek (2001; 2006), Gomes (2007), Zavam (2009), Longhin (2014), que desenvolveram

pesquisas com textos históricos e comprovaram que as transformações sociais repercutem e influenciam tanto na língua como nos textos.

Cremos que propiciar aos alunos a leitura de textos de sincronias passadas permite o contato com diferentes dimensões, tais como a contextualização do texto no tempo e no espaço; a leitura da estrutura organizacional e retórica e a leitura da composição linguística que materializa o gênero, o que revela, portanto, as marcas do percurso histórico pelo qual tenha passado. Possibilitamos, dessa forma, que os estudantes tenham uma visão da língua e dos textos numa perspectiva totalmente nova para eles, a perspectiva sócio-histórica, ancorada no viés das Tradições Discursivas (TD).

Nosso objetivo ao abordar a historicidade dos textos e da língua é inseri-la em um dos ateliês propostos no itinerário didático do gênero oral debate regrado, assim, mostraremos aos alunos exemplares de debates de sincronias passadas a fim de mostrar sua transformação no decorrer dos anos, para isso, levaremos em conta o contexto sócio-histórico de sua produção, bem como as tradições discursivas evocadas pelo gênero, além, claro, de suas características linguístico-discursivas. Passemos, antes de mais nada, a entender do que se trata as tradições discursivas.

O paradigma das Tradições Discursivas (TD)[3] surgiu no escopo da Filologia Românica de tradição alemã, ambientado nos estudos de mudança e permanência linguística de Eugenio Coseriu nas décadas de 1950-1970. Os conceitos de TD têm se mostrado muito variados quando se trata da análise diacrônica da língua, dos textos e dos gêneros. Em trabalhos cujo cerne reside na análise de TD é comum que o referido termo remeta a, no mínimo, quatro aspectos inter-relacionados, de acordo com Carvalho e Zavam (2018. p. ??): "a formas particulares de dizer; ao gênero como objeto de investigação; às características linguístico-discursivas constitutivas dos gêneros; e também ao arcabouço epistemológico que fundamenta estudos diacrônicos nos textos".

Mesmo com tais acepções distintas e correndo o risco de causar divergências em leitores ainda não-familiarizados com o termo, o paradigma das TD, por se tratar de um campo teórico recente ainda em formação quanto aos seus conceitos e métodos empregados bem como por não dispor ainda de categorias teórico-metodológicos delineadas e fixadas, não deve interferir na sua aplicabilidade em análises empíricas. Várias pesquisas de cunho diacrônico pautadas no âmbito das TD têm contribuído substancialmente para os estudos linguístico-discursivos.

---

[3] Daqui por diante designada pela sigla TD.

Coseriu (1979. p. 63) aponta o texto como “lugar de inovação linguística” e como inovação, ele pressupõe uma mudança linguística. A língua vai se construindo continuamente na atividade linguística do falante, este, exerce papel de destaque como construtor de seu repertório, é ele quem estrutura sua expressão linguística por meio de escolhas e adaptações às suas necessidades expressivas. Por outro lado, ainda de acordo com Coseriu (1979), a língua é uma atividade coletiva, pois sempre é dirigida a outra pessoa e, a depender de sua recorrência, ela se torna histórica e situada. Para ele, saber por que uma língua muda é tão importante quanto conhecer os motivos que levaram a essa mudança. Afinal, nenhuma mudança ou evolução ocorre de modo aleatório, sem propósitos.

Coseriu (1979, p. 229) afirma que “a língua funciona sincronicamente e é constituída diacronicamente”, vista por esse prisma, podemos entender que a linguagem pode ser concebida a um só tempo como atividade/processo e como produto.

A partir da noção de que a linguagem é “uma atividade humana *universal* que se realiza *individualmente*, mas sempre segundo técnicas *historicamente* determinadas [...] e de que não há *falar* que não seja *falar uma língua*” (Coseriu, 1980, p. 91 - grifos do autor), Coseriu concebeu três níveis específicos: 1º) o nível universal estabelece um tipo de conhecimento técnico, isto é, o saber falar; 2º) o nível histórico diz respeito à língua concreta que é manifestada pelo falar a partir de uma determinação histórica, ou seja, trata do saber tradicional de uma comunidade; e o 3º) nível individual nos fala a respeito do discurso, isto é, do texto encarado como um ato linguístico.

Assim, a linguagem também se realiza de acordo com um saber adquirido e se apresenta sob forma de fatos produzidos, mas não sendo essencialmente um produto e sim uma atividade criadora, aquela que vai além de sua própria potencialidade, ou seja, supera a técnica aprendida. Por essa razão, ela pode ser considerada como fato de criação, de técnica ou como produto dentro de cada um dos níveis distintos pelo autor. Resulta, portanto, da combinação dos níveis e dos pontos de vista, uma distinção de nove seções na estrutura geral da linguagem:

Figura 1 – Níveis de linguagem

pontos de vista / níveis	ἐνέργεια atividade	δύναμις saber	ἔργον produto
nível universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do "falado"
nível histórico	língua concreta	saber idiomático	(língua abstrata)
nível individual	discurso	saber expressivo	"texto"

Fonte: Coseriu (1980, p. 93)

Sintetizando o conteúdo da figura, o nível universal refere-se à língua como atividade que permite ao homem se comunicar, independentemente do idioma que se empregue nessa empreitada, quanto ao saber, trata-se do falar em geral, não determinado historicamente e como produto temos a totalidade do que se disse ou do que se pode dizer.

O nível histórico diz respeito à língua como sistema de significação historicamente dado, a língua concreta, particular, como se realiza no falar, com sua determinação histórica; e como potencialidade é a língua enquanto saber tradicional de uma comunidade. No entanto, como produto, a língua nunca se apresenta de modo concreto já que tudo o que se produz ou se adota ou se fixa historicamente e passa fazer parte do saber tradicional.

Já no nível individual, a linguagem como atividade corresponde ao discurso, ou seja, ao ato linguístico de um determinado indivíduo numa situação específica, como enunciação particular e única, figurando, concomitantemente, como expressão da capacidade universal da fala e de uma tradição histórico-cultural. Como saber, é o saber relativo à elaboração dos discursos e como produto trata-se de um texto, falado ou escrito. De acordo com Coseriu (1980), ao fazer uso desse nível é preciso ativar os saberes expressivos que moldam nossa interação verbal de acordo com determinadas situações comunicativas, uma vez que existe uma multiplicidade de tradições à disposição do falante real para atingir diferentes propósitos expressivos.

De forma sumária, esses três níveis se fazem presentes sempre que alguém fala, quando um determinado enunciador se dirige ao interlocutor com uma intenção comunicativa específica, por exemplo, numa dada situação corriqueira quando duas pessoas se encontram e

iniciam um diálogo. Primeiro, temos o nível universal, uma vez que as pessoas envolvidas na conversa utilizam uma atividade inerente a todos os homens, o falar. Segundo, temos o nível histórico, pois os falantes utilizam um mesmo idioma. E, por último, temos o nível individual que corresponde a uma utilização concreta e particular que é feita no momento em que o(s) indivíduo(s) fala(m).

Coseriu (1980) afirma que os estudos linguísticos de seu tempo destinavam uma maior atenção ao nível histórico, o que fez com que fosse caracterizado como uma linguística da língua cuja análise se dava no referido nível histórico no próprio sistema. Entretanto, ele afirma que outros dois planos também merecem destaque dada sua importância uma vez que há lugar tanto para uma linguística do falar como para uma linguística do discurso (ou do texto), que para ele seriam indispensáveis para a compreensão da linguagem.

De acordo com Carvalho e Zavam (2018, p. 44),

> o conceito de tradições discursivas pode ser visto como um produtivo avanço na lacuna apontada pelo autor. Esse termo traz a ideia de que os textos, da mesma forma que as línguas, também possuem um caráter tradicional, atendem a determinados propósitos e são indissociáveis da vida social.

Para Koch (1997), tanto a história dos textos quanto a história das línguas se encontrariam abrigadas no segundo nível proposto por Coseriu, que seria o nível histórico. Assim, Koch propõe, baseado nos postulados de Coseriu e Schlieben-Lange, a bipartição do nível histórico, acrescentando, ao lado da história da língua, a história das tradições discursivas:

> Considero, portanto, indispensável duplicar o modelo de Coseriu no nível histórico. Paralelamente, ou melhor, dizendo: transversalmente às tradições e normas intralinguísticas, devem ser colocadas também as tradições textuais ou – como as denomino – as tradições discursivas ou normas discursivas. (Koch, 1997, p. 03)

Desse modo, o nível histórico que foi bipartido passaria a responder por duas dimensões: a língua como sistema, abrangendo a gramática e o léxico; e a tradição discursiva, com o texto. Para esclarecer e melhor visualizar, segue o quadro elaborado por Koch (2008):

Quadro 6 – A duplicação do nível histórico coseriano.

NÍVEL	DOMÍNIO	TIPO DE REGRAS
Universal	atividade de falar	regras elocucionais
Histórico	línguas particulares	regras idiomáticas
	tradição discursiva	regras discursivas
Individual/atual	discurso	

Fonte: Koch (2008, p. 54)

Com a bipartição do nível histórico, temos as seguintes projeções: a língua como sistema, em que se abriga a gramática e o léxico, e a tradição discursiva em que se encontra o texto. Podemos dizer que o nível histórico foi subdividido a fim de esclarecer o fato de que as línguas particulares não devem ser confundidas com tradições discursivas, mesmo que ambas sejam tradições históricas. No campo das línguas particulares, que compreende o sistema e as normas de cada língua, encontramos as regras inerentes a cada língua particular, isto é, regras intralinguísticas que tratam dos aspectos, por exemplo, morfológicos, fonológicos, sintáticos como é o caso das regras do português, espanhol, francês, etc. Quando um indivíduo qualquer, falante do português, sabe que o determinante deve concordar com o nome ao qual se refere como em ***A menina era a única que se importava com o pai***, ele está se valendo de regras idiomáticas de uma língua histórica particular.

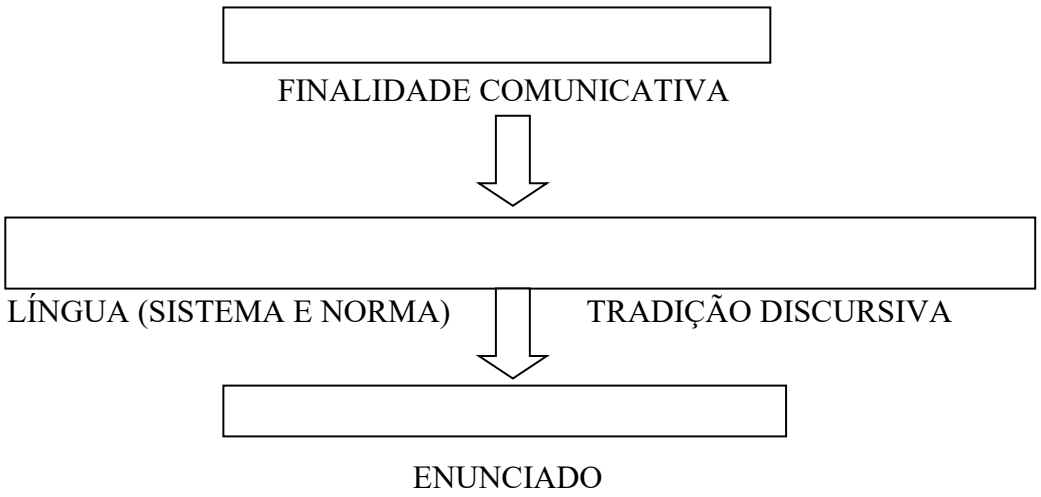
Quanto às tradições discursivas, estas dizem respeito tanto às formas textuais típicas quanto aos gêneros, por exemplo, quando um falante, ao escrever uma carta, a inicia com a fórmula ***Eusébio, 23 de março de 2018***, ele recorre neste momento a regras discursivas estabelecidas pelas similaridades com outros textos de mesma finalidade comunicativa, no caso, os textos epistolares. Logo, sabemos que se trata de saberes distintos, pois um não pressupõe o outro, necessariamente, mas ambos são historicamente determinados.

Para Koch (1997), quando falamos, usamos esses três tipos de regras: as regras elocucionais, ou seja, as regras do falar, as regras idiomáticas, também chamadas de regras da língua e as regras discursivas ou simplesmente regras do discurso, tal como postulado em Coseriu (1980). As regras do discurso dizem respeito às regras do texto como unidade pertencente ao topo da hierarquia e correspondem ao lugar onde o linguístico se organiza, seria, portanto, quando o falante faz uso de gêneros e expressões que são socialmente compartilhadas entre eles.

As regras da língua correspondem aos outros níveis da língua: fonética, morfologia, sintaxe e léxico. As regras do discurso são transportadas para além de comunidades linguísticas, por grupos culturais, movimentos políticos, correntes literárias etc.; enquanto as regras da língua são transportadas, por exemplo, pela escolha de determinadas oposições fonológicas. Já as regras do falar não correspondem somente à escolha de determinados elementos linguísticos uma vez que mobiliza articulações sonoras, faz referência às coisas do mundo, ajusta seu discurso de acordo com os tipos de situação, além de expressar finalidades comunicativas específicas, estas regras também estão ligadas a elementos extralinguísticos, como é o caso dos gestos de apontar.

Influenciado pela concepção de linguagem proposta por Coseriu e convencido da historicidade dos textos concebida por Koch, Kabatek (2006) compreende a atividade do falar como uma ação que, diante de uma finalidade comunicativa concreta, atravessaria dois filtros ao mesmo tempo até resultar em um enunciado. O autor propõe o esquema seguinte:

Esquema 2 – Tradições discursivas



Fonte: Kabatek (2006, p. 04)

Com o propósito de ilustrar o esquema 2 e entendermos o funcionamento dos dois filtros concomitantes propostos por Kabatek, em situação concreta de uso da língua, podemos pensar no enunciado “A benção mãe/pai”, cumprimento dirigido aos pais, que tem como finalidade comunicativa expressar uma saudação ou uma despedida. Não proferimos este enunciado apenas porque o temos em nosso acervo lexical e gramatical, que seria o

primeiro filtro, o das técnicas da língua que organizam os fatos linguísticos, mas também porque o temos de uma tradição estabelecida além das regras da língua, o das técnicas da tradição de textos, que além de compreender o segundo filtro, organizam o linguístico em unidades maiores, texto ou discurso concreto, em termos de conteúdo temático, composicionalidade e estilo.

Entender o esquema anterior torna-se essencial para se chegar ao conceito de tradição discursiva. Apesar de ressaltar que se trata de um conceito problemático, Kabatek (2006, p.07) define tradição discursiva como "a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável)". Assim, no momento da comunicação, a pessoa que escreve ou fala não tem só por objetivo o propósito comunicativo, mas tem que passar a finalidade comunicativa por um filtro gramatical e lexical de sua língua (ou qualquer outra língua que queira se expressar), para, assim, de acordo com um padrão imposto pela sociedade, organizar, conforme as tradições textuais presentes na memória cultural, as formas tradicionais de falar ou escrever. A estes moldes, podemos chamar de tradições discursivas.

De todo modo, as TD nos remetem aos modos de dizer que se tornam uma tradição em uma dada cultura devido sua repetição, isto é, essas tradições podem ir desde fórmulas simples, algo corriqueiro como o enunciado *Bom dia*, até um gênero ou forma literária complexa. A partir dessa lógica, podemos elencar também as expressões idiomáticas, os provérbios e os ditados populares como sendo tradições discursivas. Assim, essas formas de dizer são repetidas e atualizadas de acordo com as exigências comunicativas de cada época e não surgem de repente.

Para Kabatek (2006), a noção de TD ultrapassa os limites do gênero, uma vez que uma TD é capaz de analisar termos menores pertencentes ao gênero, assim, como é o caso da já referida fórmula "Bom dia", mas estes termos menores não são comportados pelo conceito de gênero, pois este não é capaz de dar conta da análise de tais termos.

Para demonstrarmos o que seria, na prática, uma tradição discursiva, utilizaremos como ilustração a seguinte situação: é comum vermos no início dos contos de fadas a expressão linguística "Era uma vez". Este enunciado expressa uma tradição discursiva que já se tornou marca formal que corresponde à identificação do gênero conto de fadas. Vale ressaltar que "uma TD é mais do que um simples enunciado, é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação, etc., mas também relaciona este texto com outros textos da mesma tradição" (Kabatek, 2006, p.08).

Kabatek (2006, p. 04) declara que “uma primeira abordagem poderia entender então as TD como modos tradicionais de dizer as coisas, modos que podem ir desde uma fórmula simples até um gênero ou uma forma literária complexa”. No entanto, mais adiante, afirma que, se dessa forma o fosse, o termo TD não passaria de um simples substituto para o termo gênero que tem sido explorado com afinco nas pesquisas da linguística de texto, sob o risco de colocar uma roupagem nova em algo já “tradicionalmente” conhecido. Por essa razão, acredita ser importante que haja dimensões de tradicionalidade que vão do gênero, passando pelo estilo, pela tipologia e pelos modos de dizer para se construir o conceito de TD.

Num primeiro sentido, Kabatek (2006, p. 05) “refere-se a todos os tipos de tradição de textos, não unicamente às complexas”. Neste sentido, podemos exemplificar com a saudação corriqueira “oi”; esta não corresponde a um gênero concreto, porém trata-se de uma fórmula convencionada, tradicionalmente usada para saudar uma pessoa quando a encontramos. Já num segundo sentido, podemos entender o conceito de TD se pensarmos no gênero carta, por exemplo, que tradicionalmente carrega expressões de benevolência no início e no desfecho do texto como marcas que nos fazem identificar a tradição das cartas pessoais.

Deste modo, Kabatek (2006, p. 05) declara serem os gêneros “tradições de falar, mas nem todas as tradições de falar são gêneros”. A saudação “bom dia”, citada anteriormente, não é um gênero, mas uma tradição discursiva, pois, uma vez que proferimos esta fórmula textual ao encontrarmos uma pessoa pela manhã, nossa finalidade comunicativa é cumprimentar; o propósito comunicativo não encontra uma solução no acervo lexical da língua portuguesa, por essa razão o “bom dia” é emitido como uma fórmula elíptica convencionalmente adaptada da expressão “Desejo-lhe um dia bom” (p. 04).

Devemos considerar as características constitutivas dos gêneros como tradições discursivas, pois como observa Kabatek (2005), a noção de TD abrange um conceito mais amplo que inclui todo tipo de tradições do falar identificáveis, portanto não se refere a um sinônimo de tipo textual ou de gêneros, mas ultrapassa esse sentido porque abarca também subgêneros e tradições dentro de um mesmo gênero. Como pontuam Carvalho e Zavam (2018, p. 46-47):

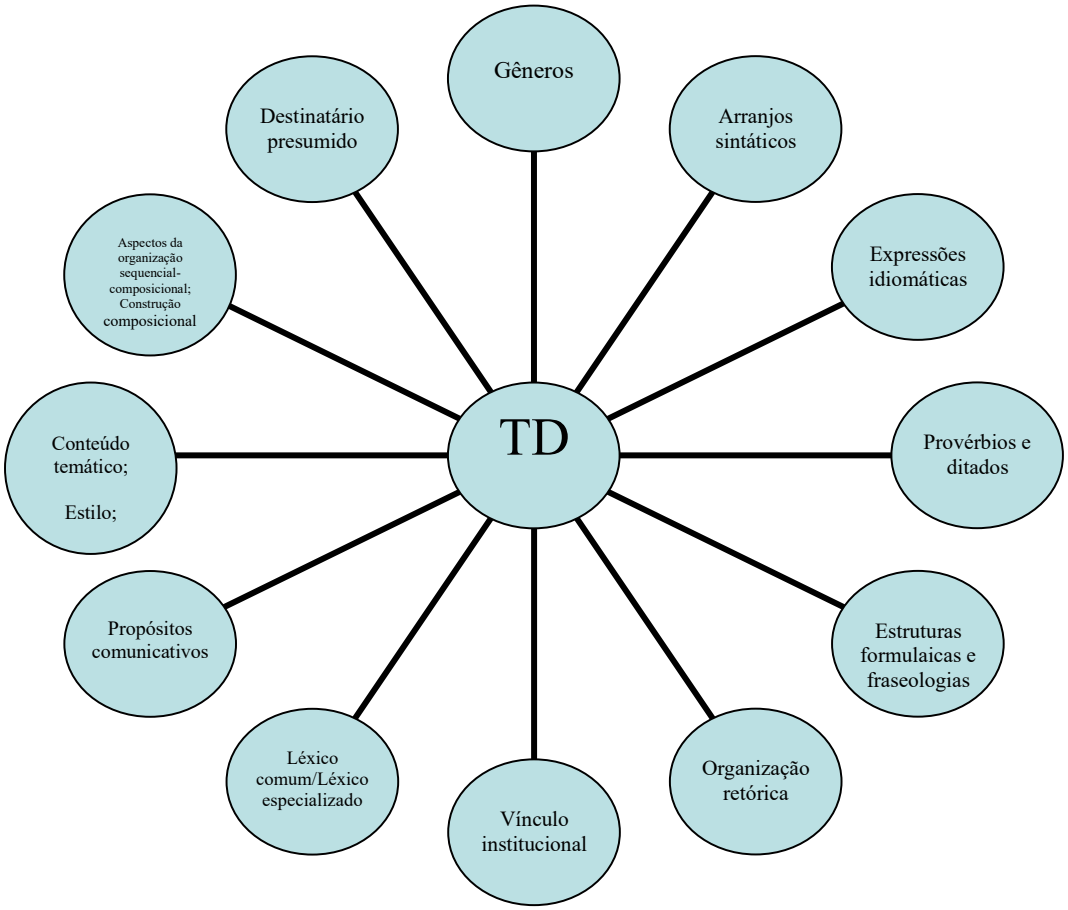
> Nesse caso, podemos falar que o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional (Bakhtin, 2011), os propósitos comunicativos, a organização retórica (Swales, 1990), aspectos da organização sequencial-composicional (Adam, 2011) e as mais variadas características dos gêneros que têm sido levantadas por diferentes autores dedicados ao estudo desse objeto também podem ser encaradas e tomadas como categorias para a análise das tradições discursivas recorrentes e constitutivas dos gêneros que são determinadas historicamente.
> Longhin (2014, p. 12) apresenta, ainda, características tais quais o “destinatário presumido, o possível vínculo institucional, a relação de proximidade com outros textos, o léxico comum ou especializado e os arranjos sintáticos nas diferentes partes

> do texto" como fatores que permitem que um texto seja encarado como uma tradição.

Dessa forma, não somente aspectos ligados à composicionalidade seriam tidas como TD, mas as estruturas formulaicas presentes nos gêneros também dispõem da mesma categoria. Por exemplo, se tomarmos a carta, o conto de fadas e a petição como gêneros também podemos considerá-los tradições discursiva e, assim, as expressões características desses gêneros, tais quais: "venho por meio desta", "era uma vez [...] foram felizes para sempre" e "nestes termos pede deferimento" seriam, do mesmo modo, tradições discursivas. Por conseguinte, essas formas particulares de dizer fariam parte de tradições de natureza maior que são os próprios gêneros.

Por tudo dito até aqui sobre o conceito de TD, podemos dizer que o termo é polissêmico e por isso pode gerar alguma confusão terminológica, mas isso não resulta de uma imprecisão teórico-terminológica, mas por se tratar de um campo teórico recente e, ainda que apresente conceitos e métodos em formação, não há motivos para se duvidar de sua aplicabilidade em análises empíricas, haja vista as pesquisas, em andamento e já finalizadas, realizadas. O conceito de TD, por tudo que abrange, pode ser melhor visualizado no diagrama seguinte em que vemos algumas das diversas categorias analisáveis por meio das TD:

Esquema 3 – TD e suas categorias

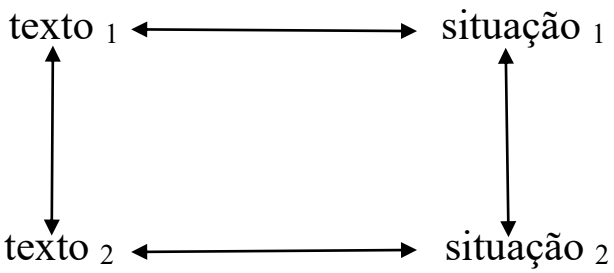


Fonte: Elaboração própria

Precisamos ressaltar, no entanto, que, ao adquirir o valor de signo próprio, não se trata de admitir que qualquer repetição de um elemento linguístico forme uma TD. Uma TD necessita ser discursiva e sempre ligada a fatos linguísticos, por exemplo, embora em todos os dias ensolarados ao entardecer vejamos o pôr do sol, esta repetição não caracteriza uma TD pelo fato de ser um acontecimento da natureza e não um fato linguístico. Contudo, também não é a simples repetição de uma expressão linguística em vários enunciados que caracterizará uma TD, como, por exemplo, a repetição, inúmeras vezes, do item lexical “a” em um mesmo texto não é capaz de formar uma TD; é preciso deixar claro que é preciso haver uma combinação particular de uma série de elementos ou de uma forma textual, como uma saudação, por exemplo, para que se torne possível a inserção de um texto na categoria TD.

Além da repetição, torna-se necessário que essa mesma combinação de elementos seja evocada, isto é, seja requerida em uma situação concreta de interação verbal, e produza, de fato, uma repetição que se concretize em um significado. Portanto, a repetição e a evocação podem ser efetivadas como dois fatores que definem as TD. Então, temos que a TD apresenta duas faces: a TD propriamente dita e a situação que a evoca, de acordo com o que nos mostra o esquema a seguir:

Esquema 4 – Evocação



Fonte: Kabatek (2006, p. 07)

O eixo horizontal do esquema representa a evocação e o eixo vertical, a repetição, assim, a presença ao mesmo tempo de dois fatores que definem as TD permite que se complete o quadrado caso algum dos elementos esteja ausente. Para nos ajudar a entender, Kabatek elucida a situação da seguinte forma: se passarmos na rua e cumprimentarmos uma pessoa, mas se essa pessoa não corresponder ao cumprimento e fizer somente um aceno com a mão, a saudação não deixou de ser correspondida. O fato de a pessoa ter ficado em silêncio adquire significado em relação à TD evocada, mesmo que não tenha sido pronunciada. Por isso reforça-se a ideia de que "a TD tem valor de signo e é reconhecível por meio de signos metatextuais como 'saudação', 'carta', 'soneto', etc." (Kabatek, 2006, p. 07).

No caso de nossa pesquisa, para fundamentarmos empiricamente a historicidade do gênero debate, traremos exemplares de debates ambientados em sincronias passadas, com pelo menos trinta anos de distância, em contraste com debates mais recentes. Nosso intuito é exemplificar como num curto espaço de tempo, a língua guarda singularidades verificadas por meio das escolhas de seus usos, isso implica escolhas morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, etc., no decorrer do tempo. No caso do debate, será interessante observar as manifestações prosódicas e corporais dos participantes a fim averiguar o que mudou e o que permanece quanto à postura dos participantes de um debate do século XX em contraste com

os atuais. Em nosso entendimento, isso é o que dá origem à tradição do texto e da língua pela continuidade que se faz de seus usos.

Nosso intuito é mostrar que a historicidade, no âmbito dos textos, como assinala Longhin (2014, p. 19), "diz respeito ao acervo de textos já ditos e já escritos, armazenados na memória da comunidade, na forma de modelos linguísticos tradicionais" e quando mobilizado em situações de enunciação com a repetição de elementos tradicionais pode nos dizer os traços de permanência e mudança capazes de revelar o caráter mutável e heterogêneo dos textos orais e da própria língua. Inserir esse traço histórico ao itinerário que iremos propor pode nos ajudar no objetivo de fazer o aluno compreender melhor a estrutura do debate, passando por seus elementos discursivos, linguísticos e não-linguísticos, o seu funcionamento na esfera de comunicação e, portanto, contribuir para o ensino de um gênero oral da esfera pública no âmbito escolar.

Nesse capítulo em que tratamos da fundamentação teórica, buscamos deixar explícito que nossa pesquisa trata de uma investigação que traz como foco a oralidade trabalhada em gêneros orais, logo, buscamos embasar nosso posicionamento teórico em estudos sobre os gêneros de Bakhtin, Bronckart e na escola genebrina, mais especificamente, sobre o gênero oral.

Para dar conta dos conceitos centrais que tratam mais sobre a coerência global e local em relação à oralidade a ser ensinada, fomos buscar conhecimentos na Análise da Conversação por acreditarmos que nos seria muito útil para entendermos o funcionamento de tais aspectos linguísticos e discursivos. Assim como precisamos desses conceitos-chave para levar conhecimentos aos alunos em forma de atividades planejadas para tal intento.

Reiteramos que a ideia de trazer a historicidade para o itinerário se dá pelo fato de acreditarmos que o conhecimento histórico que se adquire sobre determinados gêneros e textos são basilares para sua recepção e compreensão. É uma nova visão que se apresenta para algo que já conhecemos, mas que não sabemos como teve início ou por quais transformações o gênero passou para que chegasse até nós da forma que o conhecemos. É uma oportunidade de enxergar o gênero como um produto que foi se construindo com o passar dos tempos.

Já a engenharia didática aplicada à didática das línguas foi essencial para que entendêssemos o real sentido de fabricar atividades escolares buscando um objetivo alcançável e não apenas imaginável. Muitas vezes utilizamos atividades dos livros didáticos que não têm finalidades práticas e, mesmo assim, passamos para os alunos. Com a engenharia didática, o professor se torna crítico daquilo que ele quer passar para seus alunos, ele é desafiado a produzir suas próprias atividades pensando nos exercícios que vão contribuir para

o processo de aprendizagem e leva em consideração durante o processo as dificuldades e as facilidades com as quais os alunos são surpreendidos ao longo de sua vida escolar.

Com o itinerário didático nosso intuito é mostrar que os professores podem e devem produzir suas próprias atividades mesmo tendo que dar conta de todas as peculiaridades e vicissitudes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Não é fácil, é desafiador, mas é essencial quando se tem objetivos traçados.

Todos esses fundamentos teóricos e metodológicos foram indispensáveis para que sustentássemos nosso objetivo de conceber um itinerário didático que captasse a ideia de tornar o texto oral, com todas as suas peculiaridades, ensinável e compreensível.

Na próxima seção, falaremos sobre o interacionismo sociodiscursivo e sua contribuição para a didática das línguas e as razões pelas quais o elegemos para nossa pesquisa uma vez que partimos da sequência didática para fundamentar o itinerário a ser proposto.

4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO ITINERÁRIO DIDÁTICO

As diversas dimensões que fundam o ser humano perpassam pelo uso da linguagem e a crescente tentativa de se levar ao conhecimento essas dimensões não param de avançar na tentativa de se compreender o fundamento da linguagem na construção do humano. Com base nesse âmbito, surgem cada vez mais pesquisas acadêmicas de interesse na análise de produções verbais concretas que, muitas das vezes, vão além dos estatutos linguísticos, propriamente dito, isto é, tais estudos encontram terreno fértil em áreas como a Comunicação Social, Psicologia e Educação embora necessitem do aporte teórico da Linguística. Por outro lado, a Linguística durante muito tempo centrou suas pesquisas nos chamados núcleos "duros" da língua, como é o caso dos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos, da mesma forma, tem tentado compreender de que modo o sistema funciona quando colocado em uso. É a partir dessa tentativa de descoberta da língua em funcionamento que a Linguística passa a recorrer a conhecimentos produzidos por outras áreas do saber.

Nessa perspectiva encontramos o Interacionismo Sociodiscursivo, mais conhecido pela sigla ISD pela qual nos reportaremos a ela de agora em diante. O ISD não se trata de uma vertente propriamente linguística, mas também não é psicológica nem sociológica; de acordo com seu fundador Jean Paul Bronckart, o ISD é uma corrente da ciência do humano. Com seu caráter tanto teórico quanto metodológico, essa corrente procura explicar diversas questões epistemológicas no que diz respeito às produções comunicativas humanas, mas não só isso, também procura fornecer o instrumental de análise linguísticas dessas produções. São três os autores que se destacam no que diz respeito às bases teóricas que fundam o ISD: Vygotsky, Saussure e Bakhtin; para tanto é preciso buscar as noções teóricas provenientes desses autores e, em seguida, compreendê-las no escopo do ISD. No entanto, para entendermos como o ISD funciona, precisamos compreender a problemática desenvolvida por ele, para isso duas noções fundamentais não podem passar despercebidas a julgar pela importância que ocupam no escopo dessa corrente: atividade e ação (de linguagem).

A noção de atividade remete para as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas. Oriunda de Leontiev, diz respeito às "organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente" (Bronckart, 1999, p. 31). As formas de atividade se tornam mais complexas com a presença da linguagem como um meio particular de comunicação, por exemplo, nas atividades de trabalho foi preciso

que o homem elaborasse ferramentas que possibilitassem a ampliação das capacidades comportamentais. Consequentemente, a exploração desses instrumentos levou à necessidade de acordo por parte do grupo fazendo surgir as primeiras produções sonoras, portanto, passou a ser necessário que fossem utilizados signos comuns, compartilhado por determinado grupo, a fim de estabelecer uma comunicação aceitável e compreensível. A partir daí, de acordo com Veçossi (2014, p.02),

> os signos, então, sendo compartilhados pelos membros do grupo, veiculam representações coletivas do meio, as quais se configuram em interação com o que Habermas denominou mundos representados. Conforme o autor, os signos funcionam, inicialmente, como representações relativas a parâmetros do ambiente, os quais compõem o mundo objetivo. Mas os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e de cooperação entre os membros do grupo, constitutivos de um mundo social. Cada indivíduo, por sua vez, reformula esses conhecimentos coletivos acumulados, os quais passam a integrar seu mundo subjetivo. É o mundo social que condiciona as formas de estruturação dos mundos objetivo e subjetivo, uma vez que é ele que regula o acesso do indivíduo aos objetos do meio.

Daí surge com Bronckart (1999, p. 35) o processo de semiotização, que "dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos e em textos". Esses textos organizam-se em gêneros.

Já no âmbito da ação, outra noção da qual não se pode esquecer quando se trata de ISD, as condutas humanas são consideradas em sua dimensão psicológica, o que nos remete para um agente individual e para as propriedades psíquicas atribuídas a ele. De acordo com Bronckart (1999, p. 42), "a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem". Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de responsabilidade referentes ao seu agir.

Conforme Bronckart (1999, p. 47), no processo de semiotização, o agente humano constrói representações sobre três aspectos do contexto da ação de linguagem: sociossubjetivo, físico e verbal. A escolha dos signos dentro do repertório oferecido por uma língua particular é orientada, em primeiro lugar, por representações pessoais sobre as normas sociais e a imagem de si mesmo que convém veicular, o que constitui o aspecto sociossubjetivo do contexto da ação de linguagem. Em segundo lugar, devem ser consideradas as representações dos parâmetros objetivos do ato verbal: representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor/escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espaço-temporal de seu ato, as quais compõem o aspecto físico do contexto da ação de linguagem. Por fim, entram em jogo os conhecimentos de ordem intertextual: o que o agente sabe sobre aspectos da língua natural, bem como sobre os gêneros

de texto em uso (arquitexto da comunidade), o que constitui o aspecto verbal do contexto de ação de linguagem.

Voltemos nossa atenção para a importância de Vygotsky, Saussure e Bakhtin na concepção da base teórica do ISD. Sabemos, pois, que o ISD é inscrito no interacionismo social, posição epistemológica composta por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que, de acordo com Bronckart (1999, p. 21), em comum têm a concordância com relação à tese de que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos".

O interacionismo social tem como ponto central a historicidade do ser humano, dessa forma, tanto se interessa pelo nível filogenético, ou seja, pelo desenvolvimento da espécie, compreender as condições sob as quais se desenvolveram as formas particulares de organização social, quanto também é de seu interesse o nível ontogenético, a saber o desenvolvimento do indivíduo, perceber de que modo se desenvolveram as formas de interação de caráter semiótico. Portanto, o interacionismo social, conforme Bronckart (1999, 22), "trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos".

Esse interacionismo de cunho social, nesse sentido, tem no trabalho de Vygotsky a fundamentação teórica central, especialmente no que se refere à importância da linguagem na obra do psicólogo russo. Além disso, são fundamentais as noções de mediação e internalização das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (2008), no processo de desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias distintas antes que ocorra a ligação entre ambos. Conforme o autor (2008, p. 49), no nível ontogenético, antes de ocorrer tal ligação, existiria um período pré-linguístico do pensamento, no qual a criança revela uma espécie de inteligência prática, a partir da qual é capaz de agir no ambiente ainda sem a mediação da linguagem; e um período pré-intelectual da fala, no qual a criança já se utiliza de manifestações verbais tais como o choro e o balbucio como forma de alívio emocional e de contato social.

Pensamento e linguagem encontram-se, por volta dos dois anos, dando início a uma nova forma de funcionamento psicológico. Nesse ponto específico do desenvolvimento, a fala da criança se torna intelectual (generalizante) e o pensamento torna-se verbal (mediado pela linguagem). Contrariando a concepção tradicional que considera a linguagem como

simples meio de transmissão do pensamento, Vygotsky (2008, p. 156-157) a coloca como central, ao afirmar que "o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir".

Com relação à noção de mediação, essa aparece, em Vygotsky (2007), primeiramente como relacionada à interposição de um elemento intermediário no interior de uma relação, fazendo com que esta deixe de ser direta. O autor trata do uso de elementos mediadores tanto no desenvolvimento do indivíduo (signos) quanto da espécie (instrumentos de trabalho). No caso da função dos signos como instrumentos da atividade psicológica, o autor destaca, inicialmente, a utilização intencional de certos objetos do cotidiano como auxiliares da memória (por exemplo, quando se quer lembrar de algo e, para isso, se ata um nó), o que, mais tarde, desencadeará no uso de signos no âmbito interior, fato que torna a função psicológica superior, em função da internalização.

Quanto à noção de internalização, em Vygotsky (2007, p. 56), chama-se internalização "a reconstrução interna de uma operação externa". Assim, no caso da utilização de signos, esta se reelabora, transformando-se de modo a atingir os processos mentais, interiores. Tal transformação só ocorre em função do social: antes de atingir o nível intrapsicológico (individual), todas as funções psicológicas superiores ocorrem primeiramente em nível interpessoal (social). Nesse ponto, vale acrescentar que, além do processo de mediação simbólica, para Vygotsky, é fundamental o papel do outro, geralmente considerado o parceiro mais competente, que impulsiona o desenvolvimento do que se encontra em estágio inferior de desenvolvimento.

As noções de mediação e de internalização podem ser percebidas no ISD ao verificarmos o desenvolvimento da espécie humana, assim como a própria linguagem. Em meio às relações de trabalho, por exemplo, desenvolveram-se a criação e utilização de instrumentos, a fim de ampliar as capacidades dos indivíduos. No curso da história, foram elaborados, também, sistemas simbólicos capazes de possibilitar a representação da realidade. Por seu caráter coletivo, o trabalho requer o estabelecimento de comunicação entre os indivíduos. Em função disso, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação baseado em significados compartilhados.

Adentramos agora na consideração acerca da arbitrariedade do signo linguístico postulada por Ferdinand de Saussure em seu Curso de Linguística Geral. De acordo com Bronckart (1999, p. 23), para a abordagem interacionista, a arbitrariedade se torna imprescindível, já que ela seria uma espécie de "contribuição teórica essencial para a

compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano".

Dessa maneira, é possível perceber uma relação entre o pensamento expresso por Saussure e o que é demonstrado por Vygotsky: não existe pensamento sem língua/linguagem: o pensamento se realiza na linguagem. Ao definir língua como "sistema de signos", de cunho social, Saussure a distingue claramente da realização (fala), de caráter individual. Como já dissemos, um dos princípios postulados por Saussure para o signo linguístico é a arbitrariedade deste. Conforme o autor: "O laço que une o significante (imagem acústica) ao significado (conceito) é arbitrário, ou então [...]: o signo linguístico é arbitrário" (Saussure, 1995, p. 81). Nesse ponto, reside toda a adesão de Bronckart a Saussure, ao considerá-lo fundamental para o ISD.

Bronckart (2007) afirma que, com relação à significação dos signos, em função do caráter arbitrário, esta só pode decorrer de um acordo, uma espécie de consenso social, de modo que, em um determinado estado de língua (sincronia), os signos se definem uns com relação aos outros (noção de valor linguístico). Assim, conclui o autor (2007, p. 29-30): "o valor ou o significado de um signo é o produto de acordos sociais (relativamente) estabilizados e organizados em sistema".

Com relação à divisão social (língua-principal) /individual (fala-secundária), Bronckart afirma que, tal como colocada no Curso de Linguística Geral, esta separação é, de fato criticável, mas, ao visitar os escritos de Saussure, é possível compreender que, no Curso, há certa redução da questão, que é bem mais complexa. De acordo com Bronckart (2007, p. 31-32), em diversas ocasiões, Saussure afirmou que, enquanto a língua é social, a fala é, ao mesmo tempo, social e individual, uma vez que "a língua é um conjunto de potencialidades; a fala é a realização de uma dessas potencialidades, por meio de um ato que pode ser, primeiro, singular (isto é, vir de um indivíduo particular), mas que é submetido a coerções sociais".

A leitura dos escritos de Saussure permite perceber uma reavaliação do estatuto da fala, de modo a colocá-la como uma entidade ativa, de onde surgem todas as modificações que, mais tarde, passam a integrar o sistema da língua. Saussure chega a empregar o termo "discurso", afirmando que as modificações absorvidas pelo sistema da língua ocorrem, antes de mais nada, na produção discursivo-textual, o que leva Bronckart a concluir que, em Saussure, o discurso não só realiza o sistema potencial da língua como também alimenta esse sistema, que, sem o discurso, não existiria.

Conforme Bronckart (2006, p. 113), o caráter imotivado dos signos faz com que estes confiram autonomia ao funcionamento psíquico, sendo esta uma condição fundamental

para o estabelecimento de representações permanentes; o caráter discreto dos signos leva à estabilização de unidades, fato imprescindível para que se instaurem operações de pensamento; já o aspecto arbitrário, por sua vez, leva à reanálise das imagens mentais primárias, permitindo a emergência da consciência.

E é essa consciência permeada pelo pensamento humano que nos faz valer das contribuições de Bakhtin (2004) ao ISD, pois foi o filósofo russo que desenvolveu a relação entre discurso interior, unidade semiótica e ideologia. Contrariando a tese central do chamado subjetivismo individualista, segundo a qual a linguagem serviria apenas para expressar um conteúdo de ordem interior (mera transmissão do pensamento), o autor defende que "o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão", de modo que "fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção" (Bakhtin, 2004, p. 117-118). Portanto, expressão e atividade mental exercem entre si, no pensamento bakhtiniano, um movimento dialético que indica que a expressão não é somente o resultado de uma consciência semioticamente constituída., mas atua de tal forma na atividade mental que estrutura toda a vida interior.

Por essa razão, o autor atesta que a palavra é socialmente determinada em cada ato concreto de utilização, ou seja, a cada enunciação, sendo produto da interação social, apresentando, assim, seu caráter dialógico, isto é, "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo de que se dirige para alguém" (2004, p. 113). Para Bakhtin, a interação verbal pode ser percebida de modo mais evidente no diálogo, sendo este não apenas a conversação face a face, mas toda comunicação verbal. Cada enunciado é um elo de uma cadeia ininterrupta de produções verbais, estando ligado a tudo o que veio antes e, pelo fato de já prever uma resposta, também aos enunciados que virão a partir dele. Nesse sentido, "qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (Bakhtin, 2011, p. 279).

Destarte, se tomarmos a perspectiva bakhtiniana, as diferentes esferas de atividade humana produzem determinadas formas de enunciados que apresentam certa estabilidade quanto ao conteúdo temático (o que é dito), à composição (de que modo se estrutura o que é dito) e ao estilo (como é dito). Conforme Bakhtin (2011), é a existência dos gêneros que viabiliza as produções verbais humanas, fato que pode ser claramente comprovado se observarmos que a criança, no processo de aquisição da linguagem, apreende as formas de sua língua em meio a eventos comunicativos claramente delimitados, de modo que suas

produções verbais, organizadas por meio dos gêneros, materializam-se em textos, os quais já se encontram no arquitexto de uma dada comunidade.

Segundo Bronckart (2006, p. 139), para o ISD, utilizando-se os recursos de uma determinada língua natural (signos linguísticos) e também em função de modelos de organização disponíveis (gêneros), os textos podem ser definidos como "os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem". Assim como Bakhtin (2004), o ISD toma, para a análise dos textos, uma perspectiva descendente, indo das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem.

No entanto, quando se trata de ISD nada está conclusivo, sua construção permanece ininterrupta, o que pode gerar, assim como em qualquer outra teoria, problemas na ordem de interpretação dessa teoria. É o que acontece com a concepção de gênero defendida nela. Existe uma falta de ordem no que diz respeito à conceituação de texto e de gênero, pois segundo Bronckart, a partir dos conceitos trazidos por Bakhtin, não houve uma preocupação em colocar as coisas em seu devido lugar quando se refere aos gêneros, o que se vê são produções verbais escritas e orais, sendo possível qualquer espécie de texto ser determinado em termos de gêneros. O autor é contundente ao dizer que os gêneros de textos são entidades profundamente vagas e isso se dá devido às múltiplas classificações que por vezes se mostram divergentes e parciais não sendo possível eleger um modelo de referência que seja estável e coerente. O que vem a dificultar a classificação são os critérios usados para legitimar a significação ou definição do gênero, tais como o efeito comunicativo visado, o tipo de atividade humana implicada, à natureza ou mesmo o tamanho do suporte utilizado e o conteúdo temático abordado. O autor também vê como uma problemática a adaptação a própria história dos gêneros, pois em decorrência disso eles podem desaparecer e reaparecer portando algumas modificações além, claro, de fazer surgir novos gêneros.

Pensando dessa forma, Bronckart acredita que o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros poderia ser o das unidades e das regras linguísticas específicas, sendo o texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente. Por achar que todo texto se situa em um conjunto de textos ou gêneros, o autor prefere usar o termo gênero de texto ao invés de gênero de discurso. No entanto, o que de fato interessa para o ISD é a maneira como o gênero de texto será utilizado na teoria, pois o gênero escolhido para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo traçado, os valores do lugar social implicado devem ser apropriados assim como os papéis

gerados por ele. Quando utilizamos um determinado gênero, devemos ter consciência de sua apropriação àquela situação comunicativa específica, do contexto de sua produção, além, do objetivo pretendido ao utilizá-lo

Dentro dessa vertente, além de Jean Paul Bronckart, temos na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, a chamada Escola de Genebra, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Uma das preocupações dessa escola é o ensino, portanto, tais autores buscam por meio do ISD levar o conceito de gênero para a escola e sanar algumas problemáticas que envolvem o ensino de gêneros em sala de aula, por meio da didatização dos gêneros.

Levar os gêneros para a sala de aula requer uma série de atitudes e alguns cuidados a que o professor deverá estar atento. Muitas coisas não estão no controle do professor, é certo que existem gêneros já escolarizados mais fáceis de serem levados à sala de aula, sem necessidade de adaptações, no entanto, também existe a possiblidade de não haver uma diversidade maior de gêneros nos campos sociais e mesmo assim esses serem levados à sala de aula com pequenas modificações feitas numa situação de simulação de uso para cumprir determinado propósito. O ideal seria não precisar fazer nenhuma modificação nos gêneros e levá-los aos alunos, assim como os usos da língua, a partir de situações reais em um contexto que mostrasse a utilização de textos de circulação social.

Por outro lado, embora modificar o gênero possa parecer um problema, engessá-lo a uma forma que caiba dentro do ambiente escolar também pode ser um caminho complicado, pois sistematizar um gênero para atender determinado propósito incorre no risco de aprisioná-lo a uma determinada forma, conteúdo e estilo que não é o ideal para aquela situação. O que se precisa é compreender o gênero como um artefato social que é construído sócio-historicamente pelos sujeitos que se utilizam da interação para se comunicar por enunciados, sejam estes orais ou escritos, que podem ou não sofrer alterações ao serem inseridos nas práticas escolares diversas.

4.1 A sequência didática

Com o objetivo de tentar suprir a necessidade de ensino tanto da expressão oral quanto escrita, Dolz e Schneuwly (2011) elaboraram o esquema amplamente conhecido como Sequência Didática. Nela, um procedimento sistemático de atividades é organizado com base em gêneros orais e escritos, essa metodologia é de importância ímpar para o aluno aprender a fazer uso dos gêneros obtendo o êxito com o qual se espera que suas práticas de linguagem

sejam desenvolvidas. Discorreremos a seguir acerca desse procedimento com o objetivo de melhor compreendê-lo.

Primeiramente, precisamos compreender que a aplicabilidade do modelo da sequência didática não é absoluta, mas se trata de um processo que deve ser pensado e planejado para ser adequado com base em alguns procedimentos. Estes, por sua vez, devem ser elaborados em conformidade com as especificidades dos gêneros, escritos ou orais.

Dessa forma, consequentemente, temos como antecipar/prever que as sequências didáticas sejam devidamente adequadas quando se trata de gêneros orais e escritos, uma vez que os gêneros escritos são trabalhados com maior facilidade na escola por já termos um amplo repertório de critérios a serem trabalhados em sala. Em contrapartida, com os gêneros orais já não dispomos de uma sistematização que dê conta dos critérios de análise e avaliação, portanto, não podemos utilizar os instrumentos usados para trabalhar gêneros orais no mesmo viés dos gêneros escritos por se tratar de aspectos linguísticos e discursivos diferentes.

Sabemos, todavia, que as sequências didáticas cumprem bem seu propósito no que se refere ao ensino do gênero escrito, especificamente. As reflexões trazidas pelos autores já alcançaram grande repercussão entre pesquisadores da área de ensino e as pesquisas avançaram muito no tocante à temática da oralidade em sala de aula de forma mais funcional, embora tenhamos um grande obstáculo que é a falta de documentos oficiais que criam contextos de situação precisos em relação aos gêneros orais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) afirmam que, para que os alunos apropriem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários, para que suas capacidades de expressão oral e escrita sejam desenvolvidas nas situações de comunicação diversas, é necessário que as situações contextuais permitam a criação de contextos precisos, que atividades ou exercícios múltiplos e variados sejam efetuados com exatidão, do contrário, só teremos atividades que em nada colaboram para o crescimento cognitivo dos alunos.

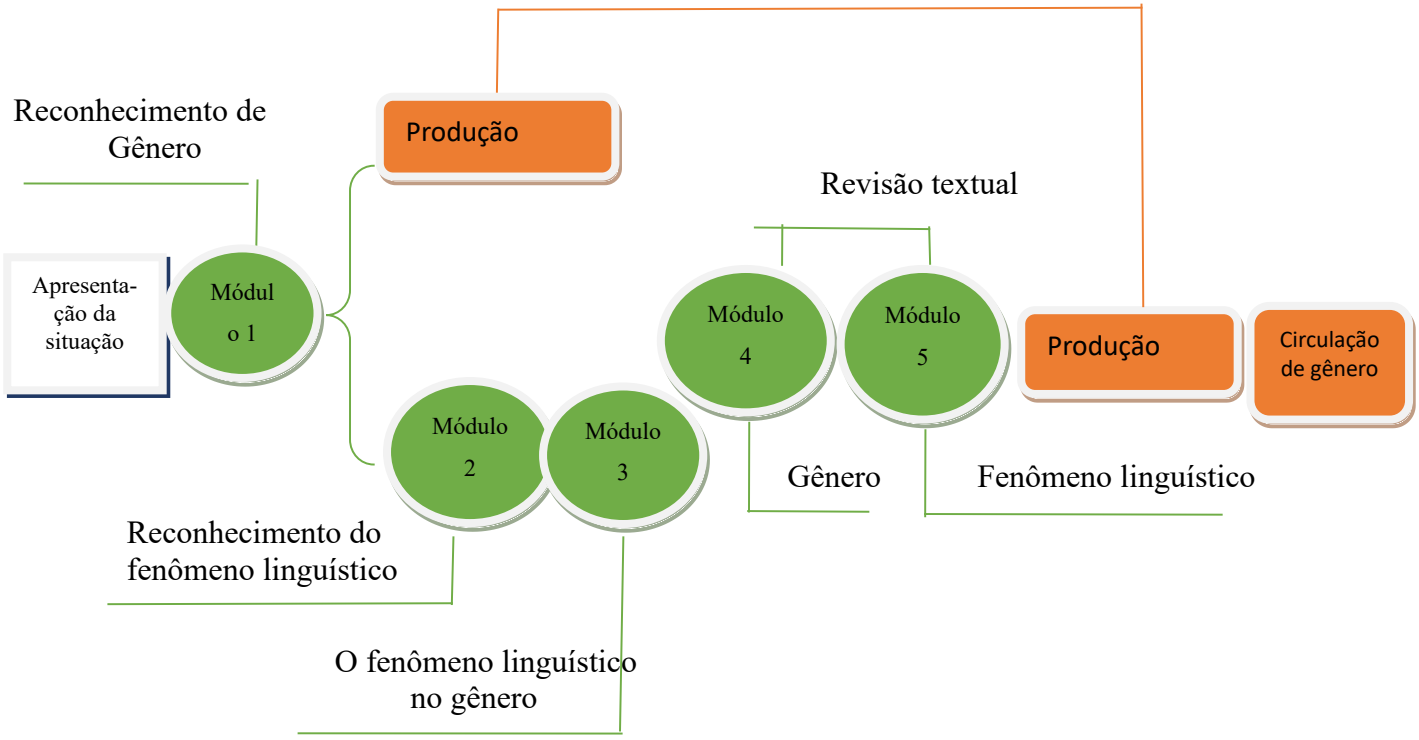
Com o intuito de sistematizar o modo como os gêneros chegam às salas de aulas e pensando na forma como serão a apropriação de técnicas e instrumentos para desenvolver a oralidade na escola, e também a escrita, os autores citados elaboraram e propuseram a proposta da sequência didática que apresentamos logo abaixo:

Figura 2 – Proposta da Sequência Didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

A proposta representada na Figura 2 foi o primeiro modelo proposto pelos autores em 2004, sendo ainda muito utilizado em projetos escolares, no entanto, é normal que com o passar dos anos esse modelo necessitasse de adaptação devido às circunstâncias temporais que fizeram com que fossem necessárias a inserção de melhorias ao projeto inicial. Então, o projeto inicial recebe constantemente sugestões feitas por estudiosos da área, alunos e professores, inclusive dos próprios autores da sequência, com o objetivo de enriquecer ainda mais o trabalho com gêneros a partir das sequências didáticas. A figura a seguir foi adaptada da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011):

Figura 3 – Proposta Adaptada de Sequência Didática



Fonte: Xavier, 2018

As sequências didáticas se constituem como uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida pelos autores da Escola de Genebra Dolz, Noverraz e Schneuwly, em 2004, que a definem como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", com intuito de "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82-83).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (p. 83.) Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que os alunos gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua, exatamente como vimos na proposta da BNCC que visa uma gradação, uma evolução na apropriação dos gêneros pelos alunos.

Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática. Vamos ver resumidamente como cada etapa tem seu papel estabelecido e, em seguida, tecer algumas considerações a respeito delas.

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e tem como intuito expor um projeto de comunicação aos alunos. Essa etapa se constitui como "a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 84) que visa propor aos alunos, de forma sucinta e clara, a situação de comunicação na qual eles irão trabalhar, que problemas de comunicação eles terão de resolver a partir de um texto oral ou escrito, portanto, é nesse momento que eles vão construir uma representação da situação de comunicação, e das atividades de linguagem que deverão realizar.

Importante salientar que nesse momento é imprescindível que o professor saiba como avaliar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que consiga adaptar as atividades das sequências para os alunos. Espera-se, no entanto, que o professor defina o significado de uma sequência e as capacidades que os discentes deverão desenvolver para que possam dominar um gênero com proficiência. Portanto, na primeira dimensão se definirá qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto etc., enquanto a dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do aluno em produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, que é pertinente tanto para os alunos, para a conscientização dos problemas que possuem, quanto para o professor, para a percepção das capacidades e deficiências dos alunos. De acordo com os autores, essas primeiras produções serão, para o professor, "momentos privilegiados de observação, que irão permitir a realização de refinamentos da sequência, para 'adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de cada turma'" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 87).

Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por essa razão, não possui uma forma fixa; podendo, assim, ser adaptado, de acordo com as necessidades dos alunos. Esses módulos podem ser constituídos por diversas atividades metalinguísticas que podem ir da mais complexa para a mais simples, vai depender dos entraves mais significativos e recorrentes observados pelo professor. O esperado é que se inicie com a primeira produção textual para seguir para os módulos, para no fim elaborar a produção final, que, para os autores, seria um retorno ao movimento complexo.

Portanto, para que os alunos consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a língua materna, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para solucionar os obstáculos que impedem os alunos de elaborarem uma linguagem pertinente ao gênero proposto. Assim, para subsidiar o conhecimento do aluno, os autores apresentam três problematizações relativas ao encaminhamento de decomposição e de trabalho nos módulos:

1. Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?

2. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?

3. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

É necessário que esta ampliação feita pelo professor contemple três partes principais na produção de textos, quais sejam:

I. Trabalhar problemas de níveis diferentes

Em cada nível, o aluno se depara com dificuldades específicas de cada gênero e, ao final dos módulos, deve ser capaz de resolvê-las. Para solucionar essas dificuldades, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sugerem que, em cada sequência, sejam trabalhados problemas

relativos a quatro níveis principais na produção de textos com base nas abordagens da psicologia da linguagem:

- *Representação da situação de comunicação:* o aluno deve aprender a construir uma imagem, a mais próxima que ele conseguir, do destinatário do texto, precisa estabelecer finalidade pretendida, bem como seu posicionamento como autor ou locutor do gênero abordado.
- *Elaboração dos conteúdos:* o aluno precisa ter algum tipo de conhecimento sobre as técnicas para buscar ou mesmo elaborar conteúdos, pois estas técnicas diferem muito em função dos gêneros visados.
- *Planejamento do texto:* o aluno necessita saber estruturar seu texto de acordo com um plano que vai depender diretamente do objetivo ou do destinatário que deseja alcançar.
- *Realização do texto:* o aluno precisa eleger meios de linguagem que sejam mais eficazes para elaborar seu texto, que compreenda tanto o uso de vocabulário adequado para uma determinada situação quanto a utilização de organizadores textuais para argumentar e variar os tempos verbais de acordo com o tipo e o plano do texto.

II. Variar as atividades e os exercícios

O objetivo é a construção de um módulo para trabalhar especificamente com problemas de produção textual, que consiste numa proposta de variar os modos de trabalho. Para concebê-lo, os autores afirmam que há uma diversidade de "atividades e de exercícios que relacionam leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 89). Os autores ressaltam que é muito importante a sugestão de atividades variadas, pois isso dará aos alunos a possibilidade de ter acesso aos instrumentos que o auxiliarão em seu sucesso, de forma diversificada e por diferentes meios. Com isso, propõem três categorias de atividades e de exercícios, que são:

- *As atividades de observação e de análise de textos:* "sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 89). Pode-se escolher entre trabalhar com textos completos ou apenas com fragmentos e, ainda, com textos de um mesmo gênero ou entre gêneros diferentes.

- *As tarefas simplificadas de produção de textos:* são exercícios que estabelecem limites muito rígidos aos alunos e por permitir que eles descartem problemas de linguagem proporcionam uma concentração mais particular em um aspecto específico da produção textual. Entre as tarefas, podemos citar a reorganização do conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, assim como a introdução de uma parte que falta num determinado texto ou, ainda, fazer a revisão de um texto a partir de critérios bem definidos etc.
- *A elaboração de uma linguagem comum* que possibilite comentar, criticar e melhorar seus próprios textos e os textos dos outros. Tal atividade pode ser realizada em todos os momentos da sequência e, principalmente, na elaboração dos critérios para a produção de um texto escrito ou oral.

III. Capitalizar as aquisições

O que se espera é que ao realizar os módulos, os alunos também aprendam a falar sobre o gênero que foi abordado na sequência. Com isso, eles vão adquirir um vocabulário específico, um tipo de linguagem técnica, que será comum tanto ao professor como aos alunos envolvidos, além de ser comum também aos vários alunos que estiverem fazendo o mesmo trabalho com os mesmos gêneros. Os conhecimentos sobre o gênero vão se construindo progressivamente, no que se refere à produção oral, por exemplo, a aprendizagem, por meio de diferentes e variados exercícios, como instrução de montagem ou técnicas para transformar as respostas de outra pessoa em perguntas, a partir do uso de uma linguagem técnica, mesmo que de forma simples, permite a revisão do texto ou a antecipação do que se deve fazer ao construir um texto nessa modalidade.

A produção final é a quarta e última etapa. É ela que encerra a sequência didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90), "a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" após a análise da produção inicial. A produção final é um instrumento que o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção, também é o momento em que o aluno pode aproveitar para se autoavaliar, para regular e controlar seu comportamento enquanto produtor de textos, para ter controle do seu progresso e refletir sobre seu processo de aprendizagem. Deste modo, os alunos se apropriam das peculiaridades do gênero e da língua materna a fim de superar gradativamente suas dificuldades, podendo, enfim, utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais. Os autores afirmam que

esse momento permite que o professor realize, se desejar, uma avaliação do tipo somativo e que esta avaliação será realizada exclusivamente sobre a produção final. É imprescindível que o aluno localize, de forma expressa, os elementos estudados e que devem servir como critérios de avaliação.

Em virtude de nossa explanação, podemos concluir que os ensinamentos dos pesquisadores da escola de Genebra, no que se refere às sequências didáticas, são de grande valor para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que elencam etapas sequenciais e progressivas da aula, que auxiliam o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem, em suas múltiplas interfaces.

No entanto, precisamos entender que se trata de uma metodologia que, apesar de funcionar bem para alguns docentes, se realizada de forma bem planejada, ao longo dos anos viu-se sob questionamentos de pesquisadores que fizeram com que se lançassem sobre ela possíveis modificações a fim de contemplar uma evolução que visasse melhorar o modo de trabalhar gêneros com atividades sequenciadas. Portanto, em nosso estudo vamos trazer como as sequências didáticas evoluíram para o que se conhece como Itinerários Didáticos.

4.2 O sistema de itinerário

O sistema de itinerários (Colognesi, 2015) surgiu baseado na ideia de que para chegar a uma versão final de um gênero qualquer que esteja em estudo são necessárias várias versões para que essa versão final seja a mais próxima da desejada. É como se fosse “um projeto de sequência didática composta de várias sequências (como as séries televisivas, as partes podem se realizar de maneira autônoma, etapa por etapa)” (Dolz, 2020). Trata-se de uma versão mais complexa das sequências didáticas tal como a conhecemos. De acordo com Colognesi e Dolz (2017), o sistema intitulado de itinerário consiste em ampliar as atividades que integram tanto as práticas de escrita quanto as de expressão oral no intuito de realizar atividades de produção e de compreensão com produções intermediárias e pausas para não consistir apenas nas produções inicial e final, que podem ser insuficientes para realizar um estudo reflexivo.

Nesse novo cenário, o objetivo é motivar os alunos a escrever e a falar sempre que algo novo surge no processo ao longo dos ateliês, as etapas que constituem o itinerário, após cada ateliê, uma nova produção é realizada, no entanto, cada nova etapa deve anteceder uma atividade metalinguística com a intenção de fazer refletir sobre a produção realizada e retomar as dimensões trabalhadas, seja por meio de questionamentos ou de problematizações que

certamente servirão para aprimorar o texto produzido. Uma articulação entre atividades de leitura e compreensão com atividades de análise do gênero e de produção oral e escrita é primordial para que o itinerário funcione como esperado.

Nesse sistema, os alunos recebem total apoio dos professores para que as dificuldades linguísticas e extralinguísticas encontradas no percurso do itinerário sejam solucionadas. Além disso, gasta-se mais tempo no que se refere à interação dos alunos, pois eles teriam que dar algum tipo de feedback nas produções de seus colegas, além de que eles também respondem as perguntas metacognitivas que se fazem antes, durante e depois das tarefas destinadas ao ensino do gênero.

Apesar de ter sido delineada recentemente, é possível tecer algumas considerações a respeito dessa nova sistemática:

i) A escrita e a fala são reiteradas em cada etapa, pois diferentemente de apenas uma produção inicial e uma produção final, há uma sucessão progressiva de atividades de linguagem. Cada ateliê/etapa é responsável por ampliar o repertório de atividades, sejam referentes à escrita, expressão oral ou leitura e compreensão. Esse aumento de atividades é vantajoso pois possibilita ao aluno praticar mais e, consequentemente, ter maior contato com o gênero;

ii) A divisão do trabalho em ateliês permite sair de um trabalho exaustivo como proposto pela SD e propõe que sejam feitas pausas após cada nova produção mantendo a coerência do projeto comunicativo;

iii) Uma avaliação formativa sobre as dimensões abordadas em cada ateliê cujo foco central é o trabalho que foi realizado com os alunos sobre o gênero é proposto ao final de cada etapa como uma forma de manter uma avaliação continuada.

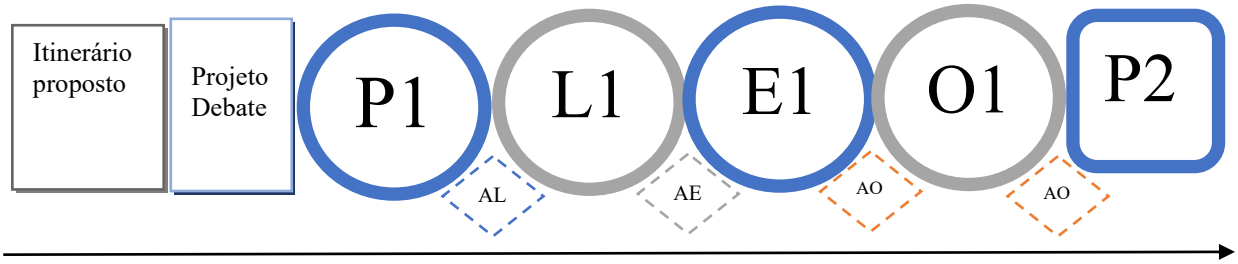
iv) Os processos de compreensão e de produção dos alunos deve ser o centro dessa abordagem, pois cada etapa requer que sejam realizadas atividades de conceitualização e de retorno reflexivo sobre os pontos centrais abordados nos ateliês.

v) É possível ainda combinar as modalidades oral e escrita em um mesmo gênero, se este permitir esse movimento, ou ainda, centrar no conteúdo temático e nas dimensões de oralização do gênero, vai depender muito do gênero abordado.

vi) O itinerário permite um trabalho versátil que pode agregar vários gêneros em um mesmo projeto didático. No nosso caso, trabalhar com o gênero debate regrado abre espaço para realizaremos a leitura de infográficos, notícias, dados estatísticos para trabalhar com a obtenção de informações para geração de argumentos para a sustentação do que será defendido/apresentado pelo debatedor.

Como vemos, o trabalho com itinerários não veio para anular ou entrar em contradição com as sequências didáticas, pelo contrário, permite que sejam solucionados entraves pertinentes nos trabalhos com a SD. A partição da sequência didática em ateliês amplia significativamente as atividades de linguagens dos alunos e permite que os projetos pedagógicos realizados sejam mais consistentes e motivadores uma vez que funcionam de forma reflexiva sobre os processos envolvidos nas atividades de linguagem propostas. A proposta de um itinerário funcionaria mais ou menos desse modo:

Esquema 5 – Proposta de itinerário didático



Legenda: A: ateliês; L: leitura; E: escrita; O: oral; P: Produção
Fonte: Elaborado pela autora.

Para um projeto de debate, por exemplo, o professor iniciaria, logo após a apresentação da situação comunicativa, com a produção inicial, a partir dessa primeira produção, partiria para os ateliês de aprendizagem que comporia atividades de integração entre leitura, escrita e oralidade, com os conteúdos destinados a melhorar as habilidades dos alunos e prepará-los para a produção final. No entanto, o diferencial do itinerário está no fato de que o professor não estabeleceria apenas duas produções, pois entre a inicial e a final o professor avaliaria as atividades feitas solicitando que os alunos produzissem um debate intermediário, para, assim, desenvolver mais atividades de linguagem que dessem conta dos entraves percebidos nas produções inicial e intermediária para que haja uma evolução na produção final.

Podemos dizer que sistematicamente o itinerário contribui para que o processo de aprendizagem aconteça de forma mais reflexiva, pois os alunos além de produzirem mais, eles retomam tais produções, sejam orais ou escritas, ao longo do processo contribuindo para que essas relações entre as atividades melhorem a cada ateliê.

O que podemos afirmar é que a proposta do itinerário didático, especificamente para trabalharmos o gênero oral, permite que o professor planeje etapas diversificadas a fim de evocar outros gêneros, escritos ou orais, trabalhe a leitura de forma orientada, selecione aspectos da oralidade para abordar especificamente que existem aspectos inerentes ao oral que o diferem da escrita e, no nosso caso, uma etapa do itinerário deverá ser destinada para inserir a abordagem da historicidade dos textos e gêneros. Acreditamos que mostrar aos alunos exemplares de gêneros de tempos passados, com o objetivo de criar uma aprendizagem que englobe um estudo do gênero em que o aluno tenha contato com sincronias passadas, auxiliará os alunos a conceber o gênero como um produto social que acompanha as mudanças no decorrer dos anos, seja para se reelaborar ou para permanecer igual.

A seguir, exploraremos o conceito de engenharia didática dentro da didática das línguas, pois trata-se de um conceito que julgamos interessante e muito importante em nossa pesquisa já que é de nosso intento contribuir para um ensino de língua portuguesa que parta da observação, compreensão do desenvolvimento da linguagem, assim como abra espaço para reflexões tanto do ponto de vista teórico quanto de suas dimensões prática. E para isso, é necessário ter como foco onde e quando esse ensino tem lugar, a quem esse ensino se dirige e quais são as competências exigidas do professor para alcançar os objetivos traçados.

Dessa forma, esperamos que a engenharia didática aplicada à didática das línguas nos auxilie na difícil tarefa de planificar as formas sociais de trabalho escolar visando não somente uma facilitação do trabalho do professor, mas uma orientação que intervenha positivamente nas aprendizagens.

4.3 A didática das línguas e a engenharia didática

O conceito de engenharia didática está filiado aos estudos dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola. Os trabalhos em Didática das Línguas surgem como uma disciplina acadêmica nos anos de 1970, mais precisamente nos países de língua francesa, tendo como estudos de destaque Bronckart e Schneuwly (1991); Bronckart e Chiss (2002); Dolz, Gagnon e Decândio (2009); Simard, Dufays, Dolz e Garcia-Debanc, (2010), entre outros.

O foco inicial da disciplina dirigia-se ao aperfeiçoamento das ações e das intervenções do professor, de acordo com Dolz (2016). No entanto, ao longo dos anos, houve um progresso quanto às pesquisas realizadas e estas passaram a desenvolver investigações para observar e compreender o desenvolvimento da linguagem nas aulas, tanto do ponto de vista teórico quanto de suas dimensões práticas. Dessa forma, não se pode dizer que a didática se limita a abordar o que e o como se ensina. Com ela, podemos ir além de fórmulas prontas.

Para Dolz (2016, p. 239), não é possível analisar os conteúdos e os métodos do ensino sem responder a questões consideradas apropriadas a todo projeto didático, tais como:

> – onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?);
> – a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
> – quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?).

Em linhas gerais, a didática das línguas se interessa em investigar o que acontece entre o professor e os alunos e quais são os saberes mobilizados nessa interação, tanto os ensinados pelo professor que implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática, quanto à apropriação desses saberes pelos alunos que exige considerar as dimensões psicológicas e sociocognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Associada a esses saberes está a intervenção didática do professor que depende tanto das dimensões institucionais como dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar.

Para nossa pesquisa, são interesses muito pertinentes para a proposta do itinerário didático uma vez que almejamos um ensino produtivo e uma aprendizagem colaborativa a partir de atividades elaboradas com o intuito de organizar, transformar e adaptar saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino.

Logo, essas dimensões levantadas correspondem ao que podemos chamar de triângulo didático (saber, alunos e professor) que é ligado a um determinado contexto e é dividido em três campos: meio educacional, meio científico e meio social, que podemos dividir da seguinte forma, segundo Dolz (2016, p. 240):

1) O meio educacional que corresponde à classe, ao estabelecimento escolar e a todo o sistema educativo;

2) O meio científico disciplinar onde são elaborados os saberes de referência (no domínio das línguas-culturas, os saberes da linguística, dos estudos literários e da didática);

3) O meio social em geral com suas práticas e suas opiniões.

Dolz (2016) ainda ressalta que esses três campos interagem entre si e podem exercer influência tanto divergente quanto convergente em relação ao funcionamento do triângulo didático. Além disso, podemos sintetizar os referidos campos da seguinte forma: o meio educacional colocado por ele é o que temos de mais próximo do sistema educativo; o sistema científico é aquele no qual os saberes disciplinares são elaborados; enquanto isso, o meio social pode ser considerado o de maior abrangência, pois exerce influência nas escolhas dos objetos de ensino e aprendizagem. É por essa razão que no ensino de uma língua os objetos a serem ensinados devem ser considerados de suma importância assim como a forma como eles são constituídos, quais são os estatutos de língua a serem ensinados, em que níveis os alunos se encontram, quais são as metodologias e ferramentas utilizadas para o ensino e os resultados de todo o processo, ou seja, a avaliação.

Dentro desse contexto da didática das línguas, o ensino deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, o conhecimento voluntário, aquele derivado da própria experiência, seu nível de desenvolvimento de linguagem e também proporcionar ao aluno o acesso a modelos linguageiros mais reconhecidos socialmente. Como parte de um processo complexo, é necessário que haja uma integração eficaz entre as teorias de aprendizagem de modo que o aprendiz saia de sua zona de conhecimento voluntário para o conhecimento não voluntário e tenha acesso ao legado deixado pela humanidade, os estudos realizados pelos pesquisadores, mesmo estando sempre em transformação, precisam chegar aos conhecimentos dos alunos e gerar essa evolução necessária.

Nesse sentido, a didática das línguas garante uma contribuição oportuna ao que enseja os itinerários didáticos uma vez que este também leva em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos previamente a fim de observar os obstáculos relacionados às situações de comunicação e que vão auxiliar o professor na tarefa de fazer o aluno perceber onde estão as dificuldades e assim encontrar a melhor forma de conduzir as atividades que compõem as etapas do itinerário.

De acordo com Dolz (2016, p. 240), a disciplina de didática das línguas caminha tanto entre o domínio da educação quanto da linguagem o que significa dizer que ela se situa no cruzamento de dois grandes campos do conhecimento. Portanto, “no domínio do ensino e da aprendizagem, ela se situa entre a ciência da educação e a psicologia; no domínio da linguagem situa-se, particularmente, entre a linguística e a teoria literária”.

Podemos, pois, dizer que a didática das línguas tem como característica dois tipos de pesquisa: as pesquisas de engenharia didática, que consistem em elaborar e avaliar novos métodos e materiais de ensino, e as pesquisas fundamentais consistentes na análise das práticas de ensino na aula para compreender como se ensina e se aprende.

Na próxima seção, abordaremos os fundamentos da engenharia didática para melhor compreender sua contribuição em nossa pesquisa.

4.4 Os fundamentos da engenharia didática na elaboração de atividades escolares

O termo conhecido como Engenharia Didática surgiu nos estudos dedicados à Didática da Matemática de linha francesa, no início dos anos de 1980. De acordo com Almouloud e Silva Coutinho (2008), trata-se de uma forma de trabalho didático que se compara ao trabalho do engenheiro, no sentido de que para este profissional realizar um projeto, se apoia em conhecimentos científicos de seu domínio, aceita se submeter a um controle de tipo específico, mas que ao mesmo tempo, se obriga a trabalhar objetos mais complexos que os objetos extraídos da ciência.

De acordo com Almouloud e Silva Coutinho (2008, p. 66):

> A engenharia didática, vista como metodologia de pesquisa, caracteriza-se, em primeiro lugar, por um esquema experimental baseado em "realizações didáticas" em sala de aula, isto é, na concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino. Caracteriza-se também como pesquisa experimental pelo registro em que se situa e modo de validação que lhe são associados: a comparação entre análise a priori e análise a posteriori. Tal tipo de validação é uma das singularidades dessa metodologia, por ser feita internamente, sem a necessidade de aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste.

Além disso, podemos dizer que a engenharia didática se preocupa em estabelecer uma metodologia de pesquisa que permita a conciliação entre a produção de conhecimentos com as ações no ambiente escolar, em busca de uma legitimidade científica. Dentro do âmbito no qual foi concebida, a engenharia didática apresenta diferentes fases metodológicas, são elas (Almouloud; Silva Coutinho, 2008, p. 66-68):

1. As análises prévias – são análises preliminares que devem permitir ao pesquisador a identificação das variáveis didáticas potenciais que serão explicitadas e manipuladas nas fases que se seguem, podem comportar as seguintes vertentes:

- **i.** epistemológica dos conteúdos visados pelo ensino;

ii. do ensino usual e seus efeitos;

iii. das concepções dos alunos, das dificuldades e dos obstáculos que marcam sua evolução;

iv. das condições e fatores de que depende a construção didática efetiva;

v. a consideração dos objetivos específicos da pesquisa;

vi. o estudo da transposição didática do saber considerando o sistema educativo no qual insere-se o trabalho.

2. Construção e análise a priori – o objetivo de uma análise a priori é determinar como as escolhas efetuadas, ou seja, as variáveis que queremos assumir como pertinentes, permitem controlar os comportamentos dos alunos e explicar seu sentido. Dessa forma, em uma análise a priori devemos:

i. Descrever as escolhas das variáveis locais e as características da situação didática desenvolvida;

ii. Analisar a importância dessa situação para o aluno e, em particular, em função das possibilidades de ações e escolhas para construção de estratégias, tomadas de decisões, controle e validação que o aluno terá. As ações do aluno são vistas no funcionamento quase isolado do professor, que, sendo o mediador no processo, organiza a situação de aprendizagem de forma a tornar o aluno responsável por sua aprendizagem;

iii. Prever comportamentos possíveis e tentar mostrar como a análise feita permite controlar seu sentido, assegurando que os comportamentos esperados, se e quando eles intervêm, resultam do desenvolvimento do conhecimento visado pela aprendizagem.

3. Experimentação, análise a posteriori e validação – a experimentação é a fase clássica do método, pois é o momento em que se coloca em funcionamento o dispositivo construído, essa fase permite realizar as correções necessárias identificadas durante o desenvolvimento experimental, sendo, portanto, um retorno à análise a priori e, assim, mostra que todo o processo é uma complementação. Após a experimentação, é o momento da análise a posteriori que, por sua vez, depende do conjunto de dados recolhidos durante a experimentação, sejam as observações realizadas sobre as sessões de ensino e as produções dos alunos em sala de aula ou fora dela, ou mesmo os dados obtidos externamente como questionários, entrevistas (individuais ou em grupos). O fato é que a análise a posteriori é o conjunto de resultados a que se pode chegar a partir dos dados recolhidos, sendo completamente dependente das ferramentas técnicas, que incluem os materiais didáticos utilizados com os quais os dados são coletados e que permitirão a construção dos protocolos de pesquisa. Posteriormente esses

protocolos são analisados criteriosamente pelo pesquisador que extrai as informações resultantes e as confronta com a análise a priori realizada na primeira fase. O objetivo é relacionar as observações com os objetivos definidos a priori e estimar a reprodutibilidade e a regularidade dos fenômenos didáticos identificados.

A engenharia didática foi sendo discutida e ganhando novos rumos e adeptos no decorrer dos anos. Embora tenha surgido no âmbito da didática em matemática, atualmente alcançou novas disciplinas. Uma dessas disciplinas, inspiradas na didática de matemática, é a didática do Francês, após os anos 80, encontramos os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2009) que averiguam diferenças significativas entre os componentes das sequências de ensino obtidos nas pesquisas e sua implementação efetiva nas classes observadas. Zani (2018, p. 73) assevera que "a engenharia didática pode ser considerada como uma metodologia a qual permite analisar a diversidade de implementação de um trabalho invariante".

Após esse breve percurso embrionário da Engenharia Didática, ressaltamos que para fundamentar nossa pesquisa, utilizaremos os trabalhos da engenharia didática das línguas, mais precisamente, as concepções de engenharia didática encontradas em Dolz (2016).

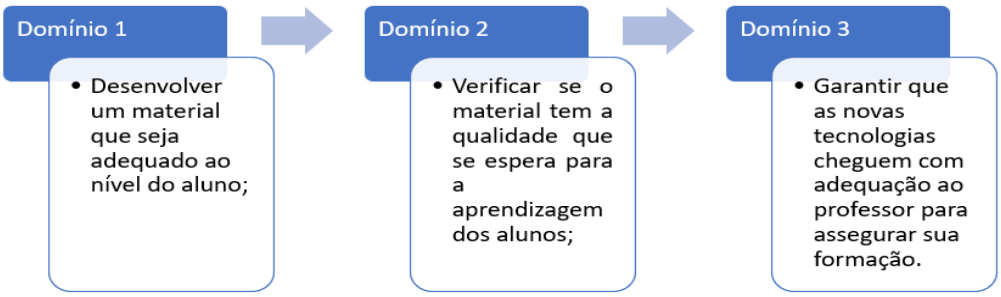
A engenharia didática na visão de Dolz (2016, p. 240-241):

> visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual.

A partir dessa visão, podemos, então, compreender que a engenharia didática tem por objetivo desenvolver ferramentas que contribuam positivamente no dia a dia em sala de aula, pois intenciona projetar as formas sociais de trabalho escolar dos alunos, inventar metodologias para proporcionar as aprendizagens, além de orientar as intervenções e os gestos profissionais dos docentes.

A compreensão dos domínios que envolvem a engenharia didática é um dos passos para se apropriar dos problemas de ensino que sabemos estarem presentes nas escolas. Dessa forma, os professores serão capazes de entender que cada domínio corrobora para uma exigência específica que será capaz de criar uma ferramenta eficaz no que tange o ensino de língua portuguesa. A seguir, resumiremos três domínios que fazem parte da engenharia didática:

Esquema 6 – Domínios da Engenharia didática



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Dolz (2016), a engenharia didática, concebida nos moldes da didática das línguas, possui quatro fases distintas. São elas:

- **Primeira fase:** *Análise prévia do objeto de ensino* – consiste na fase de conhecer, do ponto de vista linguístico e epistemológico, o objeto a ser ensinado. Tomando como exemplo o ensino de um gênero, trata-se de analisar quais dimensões são possíveis de serem ensinadas, permitindo ao professor modelizar o gênero. Importante salientar que nesta fase contempla-se uma análise prévia das capacidades desenvolvidas pelos alunos e as dificuldades que eles encontram diante do objeto ensinado.

- **Segunda fase:** *Concepção de um protótipo de dispositivo didático* – nesta fase, elabora-se uma ferramenta para trabalhar com diferentes atividades com foco nos obstáculos encontrados pelos alunos. Como exemplo, podemos citar a elaboração das sequências didáticas que partem de uma produção inicial realizada pelos alunos a fim de desenvolver módulos de atividades que possibilitam a superação das dificuldades encontradas. Portanto, a análise das tarefas permite antecipar as estratégias que o aluno pode seguir para a solução das dificuldades encontradas anteriormente.

- **Terceira fase:** *Implementação do dispositivo* – esta é a fase da experimentação para a realização de possíveis ajustes das atividades, vale ressaltar que pode ser tanto nos obstáculos encontrados pelos alunos quanto nas dificuldades oriundas do trabalho do professor. Essa experimentação pode ser implementada pelo "engenheiro didático", ou seja, aquele que segundo Dolz (2016, p. 241) tem a função de "conceber projetos e ferramentas [...], introduzir inovações nas atividades práticas e dirigir, coordenar e gerir tecnicamente os projetos", ou pode ser implementado por outro professor.

- **Quarta fase:** *Avaliação dos resultados observados* – esta última fase consiste em uma análise dos resultados obtidos a partir da implementação do dispositivo, nela também se faz um balanço das vantagens e limites do dispositivo criado.

Após uma exposição concisa acerca do que seria a engenharia didática e mostrar suas quatro fases constitutivas, tentamos sempre pensar a respeito de nossa pesquisa buscando aplicar o que aprendemos. Desse modo, a engenharia didática se mostra como uma importante metodologia de pesquisa, especificamente em nosso estudo, ela permitirá o reconhecimento das dimensões ensináveis do gênero debate regrado, a fabricação de atividades de escrita, oralidade e leitura que possibilitem a elaboração de um dispositivo de itinerário para o ensino do gênero oral, objeto de nossa pesquisa. Assim, não apenas o gênero oral seria trabalhado, as atividades evocariam outros gêneros importantes para os conhecimentos dos estudantes nas atividades de leitura e escrita bem como na produção de um texto oral, incluindo a evocação do mesmo gênero em diferentes contextos sócio-históricos para demonstrar a abordagem histórica dos gêneros já que também é alvo de nossa investigação.

Acreditamos que para a escolha de quaisquer atividades escolares é de suma importante entender que os exercícios são uma das características típicas das disciplinas escolares, fato que pode ser constatado em qualquer livro didático de qualquer época, desde exemplares do passado até aqueles utilizados em práticas de ensino contemporâneas.

Percebemos, nos últimos anos, que há uma movimentação em relação aos novos livros didáticos em abranger as novas tecnologias e os gêneros digitais nas atividades propostas, o que é um fator positivo haja vista as mudanças tecnológicas pelas quais passamos e que precisamos levar para a sala de aula. No entanto, não passou despercebido que as atividades escolares estão um pouco mais simplórias, principalmente após a implementação da BNCC ao ensino básico, o que vem a exigir cada vez mais do professor um olhar atento no sentido de adaptar tais atividades, quando necessário, a fim de alcançar a aprendizagem pretendida.

Do ponto de vista da engenharia didática, falar a respeito dos exercícios é um assunto que merece ser bem pensado e planejado para que seja possível uma melhoria significativa nesse quesito e que o professor seja mais proficiente em propor suas próprias atividades.

Ainda de acordo com Dolz (2016, p. 250-251), almejamos, dentro do itinerário didático que iremos propor, elaborar, de acordo com nossas possibilidades, atividades dirigidas seguindo os sete princípios elencados por ele:

1) **Permitir ao aluno que passe pela atividade de linguagem –** trata-se de conceber projetos didáticos de gênero que se baseiem em situações de comunicação que façam algum sentido para os alunos. Para que o aluno se aproprie de um novo comportamento de linguagem, é necessário que ele seja exposto sucessivamente a

situações de exercitação que se inspirem nas práticas sociais de referência ou que sejam novas para eles. A constância faz a diferença na apropriação dos conteúdos ensinados, não adianta propor uma atividade aqui e outra acolá em momentos espaçados.

2) **Considerar a zona próxima de desenvolvimento (ZPD) –** a atividade escolar deve ser adaptada ao nível do aluno a partir da observação de suas capacidades iniciais. Numa espécie de avaliação inicial se identificam os obstáculos que os alunos precisam superar e, então, os exercícios são concebidos para auxiliar os alunos a ultrapassarem esses obstáculos e conseguir, por fim, atingir algum progresso no desenvolvimento da linguagem.
3) **Garantir uma dinâmica que vai da elementarização para aprender à integração dos elementos novos na totalidade do texto –** as diversas atividades que compõem os projetos educativos devem decompor o comportamento verbal em virtude dos obstáculos dos alunos a fim de que eles desenvolvam separadamente as dimensões do gênero e fixem sua atenção naquilo que de fato seja importante para sua aprendizagem.
4) **Fabricar as ferramentas para o aluno por um movimento progressivo de devolução –** consiste em retirar gradualmente as ferramentas externas que facilitam o trabalho do aluno para que o aluno alcance mais autonomia, o objetivo é transformar as atividades escolares a serviço da interiorização dos suportes externos convertidos em ferramentas internas.
5) **Diversificação e articulação das tarefas –** é necessário pensar que para os diferentes exercícios propostos existe uma etapa de aprendizagem a ser pensada levando em consideração os estilos de aprendizagem e as motivações para se chegar a ela.
6) **Antecipar as interações e explicitar os conceitos e comportamentos a desenvolver –** deve-se privilegiar a explicitação, o distanciamento bem como a operacionalização por meio de atividades metaverbais com o intuito de permitir as interações entre os alunos e a intervenção realizada pelo professor para facilitar a compreensão das atividades realizadas.
7) **Respeitar a escolha do aluno –** a escolha e a voz do aluno precisam ser respeitadas com vistas a evitar as derivações tecnicistas dos exercícios uma vez que eles não são um fim em si mesmo, pelo contrário, tais exercícios devem permitir que o aluno os perceba como um local de desenvolvimento pessoal em que seja nítido que não há desenvolvimento da linguagem sem se desenvolver como pessoa.

Achamos pertinente em nossa pesquisa trazer essa discussão, pois a elaboração de atividades bem planejadas aliadas às sequências didáticas e aos itinerários de ensino complementam e enriquecem o desenvolvimento da linguagem a partir da imersão linguística que permitem. Se levarmos em consideração as atividades que contemplam a língua oral sabemos que há uma discrepância em relação ao tratamento dado às atividades de escrita, por essa razão, planejar e executar atividades que deem conta da oralidade em sala de aula é ainda mais complexo e exige esforço professoral. Pesquisas como esta intentam contribuir com mais conhecimentos sobre o assunto e, assim, o professor ficará mais atento em relação ao conteúdo necessário para trabalhar os gêneros orais e que não os utilizem apenas como pretexto para propor somente atividades escritas.

Assim concluída a explanação dos principais eixos teóricos que sustentam e dão base a nossa tese, é chegada a hora de partirmos para a metodologia da pesquisa, na qual apresentamos as decisões metodológicas tomadas no intuito de operacionalizar a análise do objeto pesquisado à luz dos conceitos escolhidos.

5 METODOLOGIA

Como todo processo de investigação, neste capítulo, revelamos as decisões metodológicas tomadas nesta tese e as trilhas que estamos percorrendo a fim de explicitar ao leitor os caminhos traçados durante o processo de pesquisa. Acreditamos que a metodologia desenvolvida em uma pesquisa constitui seu cerne, mais precisamente, um elemento funcional importante que projeta no objeto de estudo seu caráter científico. Essa etapa fornece tanto as técnicas quanto os procedimentos pertinentes para que se alcance os objetivos de pesquisa e apresenta os passos necessários para que possamos chegar às respostas que buscamos no decorrer da investigação.

A construção de saberes novos acerca do ensino e aprendizagem de um gênero oral, mais precisamente do gênero debate regrado é o caminho da presente pesquisa, que consideramos importante tanto para as pesquisas científicas quanto para as pesquisas interessadas no ensino de língua materna.

Importante salientar que nossa postura teórica e metodológica nos assegura em um campo de conhecimento muito produtivo dada sua natureza interdisciplinar que é a Linguística Aplicada. Esse campo tem como pressuposto básico o fato de a língua possuir papel central no desenvolvimento do ser humano, desse modo, os trabalhos produzidos nesse âmbito se preocupam mais com o uso da língua em suas diversas práticas sociais o que direciona fortemente o olhar do pesquisador para o produto dessas interações, isto é, os textos empíricos produzidos. Destacamos, pois, que entendemos a sala de aula como um espaço complexo, diversificado e produtivo em que é possível obter inúmeros e variados textos resultantes da interação nesse ambiente.

E por vermos o grande potencial que a sala de aula nos propicia para se obter um excelente espaço de pesquisa, também consideramos os dispositivos didáticos utilizados nas ditas salas de aulas, sejam estas presenciais ou remotas, como materiais de pesquisa fundamentais para avaliar possíveis avanços ou mesmo retrocessos no ensino de língua materna e, assim, fomentar discussões, sejam referentes à teoria, ao ensino propriamente dito da língua materna, à qualidade do material utilizado, aos procedimentos pedagógicos elencados, etc.

Dessa forma e em consonância com Bortoni-Ricardo (2008), reforçamos nossa crença de que tendo como espaço de pesquisa a sala de aula, o olhar do pesquisador se volta para a eficiência do trabalho pedagógico no que diz respeito ao processo e não necessariamente enfatizando somente o produto final resultante da interação em sala. O

produto dessa interação em sala de aula não condiz com algo estanque e inflexível, mas também deve ser resultado das reflexões que fazemos do trabalho realizado em sala de aula, da análise que se deve fazer do material utilizado, dos significados das ações dos sujeitos envolvidos e assim por diante. Por essa razão, lançamos nosso olhar investigativo para a sala de aula através do material didático a fim de verificar como se dá o ensino da oralidade, com base nos documentos oficiais, por meio do material utilizado a esse fim pedagógico e, por fim, proporemos um itinerário didático para o ensino do gênero debate regrado incorporando o fator historicidade dos textos a fim de contribuir para um ensino produtivo acerca da oralidade.

O olhar crítico e analítico que se coloca no processo de ensino e aprendizagem é o fator primordial para se identificar as dimensões do gênero efetivamente ensinado e nos faz compreender os obstáculos de aprendizagem que se interpõem e dificultam o acesso a um ensino produtivo, assim também, é possível perceber como as ações metodológicas dos docentes e a escolha do material didático podem transformar um objeto de ensino em um objeto efetivamente ensinado.

Assim, nosso objetivo principal é investigar as dimensões ensináveis do gênero debate regrado de acordo com a concepção de historicidade dos gêneros/textos das Tradições Discursivas (TD) e do itinerário didático do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Dessa forma, com a inserção do elemento historicidade pretendemos contribuir para o desenvolvimento de linguagem dos alunos trazendo para a sala de aula a face histórica do gênero, como se produzia um debate em tempos passados e como o conhecimento adquirido poderá ajudar os alunos na produção de debates nos dias atuais e o itinerário didático nos fornecerá as ações didáticas necessárias para evocar outros gêneros em atividades produtivas e nos indicará as dificuldades a serem superadas antes, durante e após as aplicações das etapas de aprendizagem que compõem o dispositivo a ser produzido. Para chegarmos ao objetivo principal, traçamos alguns objetivos específicos para auxiliar na empreitada pretendida, são eles:

1. Situar o contexto sócio-histórico em que os debates regrados foram produzidos, focalizando a história social do momento de sua produção para dar indícios de sua historicidade.
2. Descrever as características do gênero oral debate regrado no que diz respeito a aspectos estruturais e linguísticos levando em consideração as diferentes sincronias e as condições de produção pelas quais o gênero passou sob a ótica das Tradições Discursivas;
3. Discutir como a abordagem da oralidade é trazida nos livros didáticos a fim de mostrar se o conteúdo é produtivo no ensino da modalidade oral da língua portuguesa em diálogo com os documentos norteadores da educação no Brasil; e

4. Propor um itinerário didático com atividades produtivas como parte da proposta de ensino para a produção de gêneros orais no Ensino Médio com o objetivo de contribuir para o desempenho dos estudantes na produção do gênero oral.

Para cada propósito específico buscamos criar um diálogo com a teoria selecionada para fundamentar a pesquisa com o intuito de implementarmos um caráter científico a fim, ainda, de distinguir nosso estudo de um saber comum.

Assim, partiremos para a explicitação da abordagem teórico-metodológica e mostraremos, a seguir, nossa postura metodológica e os propósitos que se constituíram em questões norteadoras de pesquisa.

5.1 Paradigmas epistemológicos e caracterização da pesquisa

A princípio, vale salientar que nossa intenção como pesquisadora era observar as diferentes possibilidades que compõem o universo escolar e havíamos escolhido como *lócus* desta pesquisa uma turma do segundo ano do ensino médio, pois, nesta série, identificamos um ambiente propício para a observação e análise da produção do gênero debate regrado, seja por ser uma série intermediária, pois normalmente os alunos estão se encaminhando para se tornarem mais autônomos e mais engajados do que eram na primeira série do Ensino Médio, seja porque na série subsequente, o terceiro ano, espera-se que eles sejam mais proficientes ainda, portanto, projeta-se no segundo ano um momento importante para essa transição.

No entanto, ainda no início do ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do novo coronavírus e isso nos impossibilitou de fazermos nossa pesquisa presencialmente e devido aos problemas enfrentados na escola pela intensa demanda e desafios impostos ao ensino remoto, tivemos que modificar nossa pesquisa e optamos por algo mais exequível e que não dependesse de visitas presenciais.

Esta tese tem como referência o paradigma qualitativo de pesquisa com ênfase no ensino de gênero oral por meio de atividades integradoras em um sistema de itinerário didático que abarque a historicidade nos gêneros orais. Em nossa metodologia, tivemos a intenção de conceber um percurso teórico-metodológico e analítico que nos ajudasse na sistematização de um ensino da língua materno por meio de um gênero oral, o debate regrado, escolhido para este estudo.

Mesmo se tratando de uma abordagem qualitativa como mencionado, não descartamos que procedimentos quantitativos sejam também convocados, uma vez que

quaisquer procedimentos de cunho quantitativo possam estar a serviço do exercício qualitativo empregado.

Sabendo que os gêneros orais assim como os gêneros escritos são essenciais para um ensino de língua materna produtivo na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler, a falar e a escutar, neste trabalho nos centramos em buscar ferramentas para o ensino de gêneros orais e contribuir no desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas ao debate regrado para estudantes do Ensino Médio.

O debate regrado é um dos gêneros orais que pertence à esfera dos gêneros para discussão de problemas sociais controversos cujas capacidades de linguagem dominantes se referem à argumentação, assim, espera-se que os alunos saibam sustentar, refutar e negociar tomadas de posição. Trata-se de um dos gêneros mais levados para a sala de aula no que diz respeito aos gêneros orais, no entanto ainda é pouco aproveitado se levarmos em consideração os elementos da oralidade que esperamos ver trabalhados com os estudantes e não apenas conteúdo de ordem discursiva.

Dessa forma, neste trabalho, tomamos o gênero oral debate regrado como uma ferramenta para desenvolver as capacidades de linguagem oral dos alunos de ensino médio essenciais para a apropriação de uma prática linguageira escolar centrada na oralidade. Por essa razão, nosso interesse centra-se em conhecer melhor o gênero e as dimensões ensináveis; quais são as necessidades e potencialidades em relação à aprendizagem dos estudantes e como determinar as estratégias de ensino que fundamentem um ensino produtivo desse gênero.

Por meio deste estudo, pretendemos alcançar um de nossos objetivos que é o de discutir criticamente o ensino da oralidade por meio de atividades em livros didáticos de língua portuguesa em consonância com o que prevê os documentos oficiais acerca da oralidade. Dessa forma, nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, pois visa fazer um levantamento dessas atividades do livro didático para posteriormente propormos um itinerário didático que dê conta de minimizar as lacunas deixadas pelos livros didáticos. Para dar conta dessa leitura crítica, recorreremos à teoria de base para verificar que aspectos da oralidade estão mais salientes nas atividades de produção do gênero, por exemplo, como o material prevê que os alunos tomem para si o turno de fala, como esse turno se sustenta, se modifica ou é passado ao outro e assim por diante, que aspectos da oralidade estão previstos nos objetivos da atividade. Assim também será enfoque nosso o modo como essas atividades desenvolvem o ensino das habilidades da língua oral; como os aspectos prosódicos são construídos; como aspectos não-linguísticos são relacionados à constituição de um texto falado, por exemplo, etc.

No momento em que vai trabalhar o debate regrado, o papel do professor é explicitar as regras para a produção do gênero no intuito de sanar as dificuldades que possam surgir no meio do processo tais como o fato de muitos alunos não saberem como iniciar o debate a um tema, respeitando as regras que devem ser acordadas entre os participantes, também desconhecem regras sobre direito à voz em seu turno específico para não gerar sobreposição de vozes, entre outros aspectos. Dessa forma, percebemos que o trabalho com esse gênero precisa ser feito de forma apropriada, sistematizada, por essa razão, decidimos abordá-lo numa turma do Ensino Médio, em que já se espera que o aluno tenha tido contato de alguma forma com gêneros da oralidade.

A natureza complexa da oralidade faz com que alguns gêneros orais não sejam objetos de ensino, então uma abordagem com o gênero, a partir da interação no espaço escolar, possibilita a apropriação de competências linguísticas ainda não compreendidas pelos alunos. Logo, esses conhecimentos sobre fatos da língua oral, uma vez apreendidos, passam a ser utilizados em função de performances individuais e interacionais em diversos sentidos. Essa capacidade do aluno de usar a linguagem a partir do que aprendeu em sala pode servir de parâmetro para mensurar êxitos ou insucessos das especificidades que se configuram no ensino e na aprendizagem, mas permite uma oportunidade de intervir no que não deu certo como forma de buscar o sucesso almejado.

Ao lado do debate regrado é comum aparecerem outros gêneros orais a serem trabalhados na escola Para fundamentar esta pesquisa, fizemos um breve levantamento com algumas coleções disponíveis no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2015 e 2021 com o intuito de averiguar quais os gêneros mais levados para a sala de aula por meio do livro didático escolhido. Para melhor visualização do levantamento realizado, elaboramos uma tabela em que constam a coleção, as obras com suas respectivas identificações quanto aos autores, editora, ano de publicação e, logo em seguida as atividades com os gêneros orais a serem ensinados aos alunos.

As referidas obras foram cedidas pelas suas respectivas editoras como material de divulgação para a escolha das obras do PNLD de 2015 e 2021 e foram analisadas sob um olhar qualitativo, uma vez que buscamos refletir sobre a qualidade dos exercícios orais em uso nos materiais didáticos. Em um primeiro momento, fizemos uma coleta quantitativa para verificar a quantidade de atividades orais uma vez que é bastante comum termos muitas atividades de escrita em detrimento de atividades orais, posteriormente, pretendemos investigar a presença dessas atividades e o impacto delas no ensino da oralidade em aulas de Língua Portuguesa em diálogo com o que preconizam os documentos oficiais. Com isso,

nosso objetivo é verificar os pontos menos exitosos dos exercícios propostos e, assim, propor atividades estruturadas que viabilizem a sistematização do oral nas aulas de língua materna.

Resumimos os achados de pesquisa no quadro abaixo:

Quadro 6 – Pesquisa em livros didáticos.

Coleção 1	**Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (1º ao 3º)**
Autores	William Cereja; Carolina Dias Vianna; Christiane Damien
Editora	Saraiva
Ano	2017
Atividades	1º ano: seção de produção textual – Gênero: O debate regrado – Páginas 217-223
	1º ano: seção de produção textual – Gênero: O seminário – Páginas 275-285.
	2º ano: seção de produção textual – Gênero: A entrevista – Páginas 231-235.
	3º ano: seção de produção textual – Gênero: O debate deliberado – Páginas 122-129.
Coleção 2	**Português: linguagens (1º ao 3º)**
Autores	William Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães
Editora	Saraiva
Ano	2013
Atividades	1º ano: seção de produção textual – Gênero: O seminário – Páginas 287-295.
	1º ano: seção de produção textual – Gênero: O debate regrado público – Páginas 327-333.
	2º ano: seção de produção textual – Gênero: A mesa-redonda – Páginas 155-160.
	3º ano: seção de produção textual – Gênero: O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação – Páginas 251-258.
Coleção 3	**Se liga nas linguagens: português. Obra específica – volume único (1º ao 3º)**
Autores	Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi
Editora	Moderna
Ano	2020
Atividades	Seção “Desafios de linguagem”: Ativ. 01: Fala pública formal – Página 13.
	Ativ. 02: Fala pública formal – Página 37.
	Ativ. 03: Podcast – Página 58.
	Ativ. 04: Contação de histórias.
	Ativ. 05: Playlist – Página 73.
	Ativ. 06: Podcast – Página 90.
	Ativ. 07: Exposição oral – Página 119.
	Ativ. 08: Videominuto – Página 140.
	Ativ. 09: Videocurrículo – Página 164.
	Ativ. 10: Paródia – Página 187.
	Ativ. 11: debate – Página 300.
Coleção 4	**Linguagens e suas tecnologias (área do conhecimento) – 6 volumes (1º ao 3º)**

Autores	Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi
Editora	Moderna
Ano	2020
Obra 1	Experimenta atuar! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento.
Atividades	Ativ. 01: Encenação teatral – pág. 64-65.
	Ativ. 02: Videorresenha – pág. 118-119.
Obra 2	Experimenta enxergar! As experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação.
	Ativ. 01: Reportagem filmada – pág. 69-70.
	Ativ. 02: Debate – pág. 86-88.
	Ativ. 03: Encenação teatral – pág. 113-114 e 117-118.
Obra 3	Experimenta pertencer! As experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar.
	Ativ. 01: Podcast – pág. 13-14.
	Ativ. 02: Discurso público – pág. 64-65.
	Ativ. 03: Debate – pág. 66-67.
	Ativ. 04: Mesa-redonda – pág. 97-98.
	Ativ. 05: Depoimento em vídeo – pág. 98-99.
Obra 4	Experimenta se situar! As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição.
	Ativ. 01: Playlist comentada – pág. 91-92.
	Ativ. 02: Vídeorresenha – pág. 95-96.
	Ativ. 03: Seminário – pág. 129-133.
Obra 5	Experimenta dialogar! As experiências midiáticas, de reconhecimento de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento.
	Atividade única: videominuto – pág. 71.
Obra 6	Experimenta compartilhar! As experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar.
	Ativ. 01: Videocurrículo – pág. 29.
	Ativ. 02: Slam – pág. 65.
Coleção 5	**Linguagens em interação: Língua Portuguesa. Obra específica – volume único (1º ao 3º)**
Autora	Juliana Vegas Chinaglia
Editora	IBEP
Ano	2020
Atividades	Seção – Produção de texto
	Ativ. 01: Vlog científico – pág. 151-152.
	Ativ. 02: Seminário – pág. 229-230.
	Ativ. 03: Documentário – pág. 254-255.
	Ativ. 04: Mesa-redonda – pág. 276-277.
Atividades	Seção – Ampliando a conversa
	Ativ. 01: Playlist comentada e vídeo review – pág. 29.
	Ativ. 02: Assembleia – pág. 38.
	Ativ. 03: Spot – pág. 90.
	Ativ. 04: Slam – pág. 137-138.
	Ativ. 05: Podcast – pág. 147.
	Ativ. 06: Debate e vlog de opinião – pág. 172-173.

	Ativ. 07: Vídeominuto – pág. 202.
	Ativ. 08: Roda de conversa – pág. 221.
	Ativ. 09: Cobertura jornalística – pág. 251.
Coleção 6	**Área do conhecimento: Linguagem e suas tecnologias – 6 volumes (1º ao 3º ano)**
Autoras	Maria Luiza M. Abaurre; Marcela Pontara; Maria Bernadete M. Abaurre
Editora	Moderna
Ano	2020
Obra 1	O mundo é feito de linguagem: leitura, discurso e corpo em movimento.
Atividade	Seção – Universo digital: Vídeominuto – pág. 29.
Obra 2	Entre a tradição e a modernidade: arte popular, literatura e preconceito linguístico.
Atividades	Ativ. 01: Universo digital: Vídeo de indicação literária – pág. 23.
	Ativ. 02: Universo digital: Playlist de crônicas musicais – pág. 34.
	Ativ. 03: Produção oral: Análise da fala d apresentadores de telejornais – pág. 120.
	Ativ. 04: Você em ação: Vídeo informativo – pág. 149.
Obra 3	Cotidiano e diversidade: linguagens, arte e corpo em ação.
Atividades	Ativ. 01: Proposta de produção: Edição de entrevista oral – pág. 83.
	Ativ. 02: Universo digital: Podcast de ciência – pág. 114.
Obra 4	Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura.
Atividades	Ativ. 01: Produção oral: Slam com poemas sobre a pátria – pág. 21.
	Ativ. 02: Universo digital: Vídeo de campanha de prevenção – pág. 35.
	Ativ. 03: Produção oral: Apresentação oral – pág. 64.
	Ativ. 04: Universo digital: Vlog de opinião – pág. 71.
	Ativ. 05: Produção oral: Apresentação com apoio de slides – pág. 129.
Obra 5	O corpo se expressa: ação, drama e a força das palavras.
Atividades	Ativ. 01: Proposta de produção: Encenação de cenas de telenovela – pág. 20.
	Ativ. 02: Proposta de produção: Evento multimídia Dia Mundial da Língua Portuguesa – pág. 82-83.
Obra 6	A linguagem expressa transformações: literatura, música, cinema e esporte.
Atividades	Ativ. 01: Universo digital: Produção de áudio e criação de playlist comentada de canções de amor – pág. 35.
	Ativ. 02: Proposta de produção: Monólogo cômico – pág. 81.
	Ativ. 03: Universo digital: Produção de videoaula – pág. 83.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver nas atividades listadas no Quadro 8, o gênero debate aparece em pelo menos nove delas e se tomarmos apenas as duas coleções do PNLD de 2015 (coleções 1 e 2), o debate ocorre quatro vezes seguido do seminário, mesa-redonda e entrevista. O mesmo não acontece nas obras do PNLD de 2021 (coleções 2, 3, 4, 5 e 6) pois é perceptível que com a criação da Base Nacional Comum Curricular o número e a variedade de gêneros orais a serem trabalhados teve um aumento significativo proporcionando aos

estudantes o contato com gêneros relativamente novos como é o caso do podcast, slam, vlog de opinião, vídeominuto, vídeocurriculo, entre outros tantos gêneros orais interessantes de serem levados para a sala de aula.

Vale ressaltar que esse aumento na variedade de gêneros deve ser acompanhado de orientações que deem conta da abordagem desse gênero em sala de modo a viabilizar um ensino e aprendizagem produtivo que permita a apropriação do gênero e não apenas uma mera repetição. Nada vai adiantar termos excelentes gêneros orais e não ter como trabalhá-los com os estudantes, por isso a importância de se manter sempre atualizado em relação ao que vai surgindo sem deixar de lado as referências já adquiridas com gêneros já estabelecidos.

Temos o propósito de indicar as dimensões ensináveis do gênero oral debate regrado, para isso vamos propor atividades que deem conta da materialidade linguístico-discursiva e paralinguística dos conteúdos forjados na interação. Percebemos que em algumas atividades em livros didáticos essa materialidade que dá conta das particularidades que ocorrem em textos orais é negligenciada e colocada à margem no que se refere ao ensino do oral. Atentemos para o que dizem Melo e Cavalcante (2007, p. 83):

> o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc. É na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos esses aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino.

Pensando a respeito do que as autoras dizem sobre o estudo da fala[4] e levando em consideração as situações comunicativas e as estratégias organizacionais dos gêneros orais, resolvemos adotar os critérios adaptados por elas, a partir de um curso ministrado por Marcuschi, para empreendermos nossa proposta de itinerário, com a ressalva de que também faremos as adaptações do quadro por elas produzido.

Partindo do princípio de que o gênero debate regrado é predominantemente oral e para que seja produzido o aluno deverá se apropriar de elementos da oralidade, propomos, para o alcance de nosso primeiro objetivo, uma análise conjunta que relaciona tanto as categorias listadas por Melo e Cavalcante (2007) para o estudo dos elementos orais que constituem os mecanismos linguísticos para a produção do debate, quanto uma análise dos elementos não linguísticos, uma vez que colaboram para a construção dos sentidos dos textos orais e, por consequência, para sua composição genérica. Diante disso, indicaremos as dimensões ensináveis do gênero oral debate regrado, observando como os elementos

[4] Em nossa pesquisa optamos por não fazer distinção entre fala e oral.

linguísticos e não linguísticos são gerenciados em função da constituição e do propósito comunicativo do gênero. A opção por inserir no estudo as características linguísticas, extralinguísticas e paralinguísticas deve-se ao fato de que estamos diante de características que os alunos já fazem uso, porém não de forma sistemática, com consciência; a maioria imprime seu repertório linguístico oral à sua própria maneira. Além disso, uma vez que se produz tal gênero, mecanismos linguísticos e não linguísticos são requisitados no intuito de permitir a interação, de coibir choques de opiniões e sanar possíveis desentendimentos resultantes da interação que ocorre entre os sujeitos.

O debate não é um gênero novo, sabemos que já há uma tradição em se trabalhar com eles no ambiente escolar e a sociedade como um todo já viu em algum momento da história um debate pela televisão ou mesmo já escutou pelo rádio, pois é muito comum em épocas eleitorais os debates dos candidatos a um cargo político. Nesse sentido, a partir do momento em que o debate foi construído e apresentado como uma prática social, estabelece-se um meio de interação entre os participantes e mostram-se fatos sócio-históricos pertencentes àquela ocasião em que o debate foi produzido dando indícios de sua historicidade.

Por essa razão, para atingir o objetivo de circunscrever a historicidade do gênero debate a partir de fatores e ações que influenciam diretamente as diferenças composicionais entre exemplares do debate de sincronias diferentes, analisaremos o conteúdo linguístico, discursivo e paralinguístico de debates realizados em décadas passadas, observando o emprego de estratégias conversacionais no intuito de verificar como as categorias orais são empreendidas a fim de conceber a estrutura composicional do gênero. Tomaremos, pois, como amostra as proposições e os gestos realizados nos debates feitos pelos sujeitos participantes com o objetivo de averiguar se houve alguma mudança ou reelaboração quanto ao emprego das estruturas que concebem o gênero.

Ainda em consonância com debates de sincronias passadas, verificaremos as fórmulas textuais típicas, o conteúdo temático dos debates bem como o repertório linguístico dos participantes a fim de caracterizar os elementos constitutivos dos debates de outros tempos que podemos transportar para o ambiente escolar atentando para o surgimento de novas nuances no que se refere a debates contemporâneos. Diante desse cenário, é comum que haja diferenças visto que são contextos diferentes, a apropriação e uso de recursos linguísticos e não linguísticos também são distintos, no entanto, esses fatores só enriquecem o gênero mostrando sua versatilidade e adaptabilidade.

A escola é um ambiente propagador de conteúdos e possibilidades, além de executar ações coletivas que contam com altos níveis de interação social constituída pela participação do público estudantil e pelo poder de influência que exerce sobre eles. Na prática, espera-se que todos os estudantes sejam alcançados pelos conhecimentos diligenciados de forma positiva, exercendo seu protagonismo, tendo poder de fala e escuta, conscientes de suas ações. No entanto, nem sempre os resultados são promissores e cabe ao professor descobrir, desenvolver e aplicar métodos que auxiliem seu trabalho em sala e aula, priorizando sempre pela aprendizagem do aluno. Perante esse contexto, elegemos os itinerários didáticos como uma ferramenta de ensino que objetiva direcionar os conteúdos no intuito de assentir a produtividade das atividades de aprendizagem desenvolvidas.

Com o que foi exposto até aqui, almejamos verificar a manifestação das dimensões ensináveis do debate regrado observando se é possível conceber o gênero em relação aos elementos linguísticos e não linguísticos citados, como figuram os debates de outros tempos e contextos em relação aos atuais e como as atividades do itinerário podem subsidiar o ensino do gênero.

O itinerário didático que apresentaremos mais adiante desenvolveu-se a partir: 1) da apresentação da situação de comunicação, ou seja, um debate regrado a ser produzido como atividade final para a culminância da disciplina eletiva Competências Comunicativas; 2) da enquete com a turma para a escolha do tema do debate da produção inicial; 3) da produção inicial; 4) das aulas que compõem os ateliês; 5) das revisões colaborativas; 6) das produções intermediárias; 7) da produção final; 8) da culminância para apresentação do debate ao público escolar.

Com o objetivo de tornar a exposição do plano geral pensado para o itinerário didático mais clara, uma vez que ele servirá como dispositivo didático para o ensino de produção oral, foi elaborado um quadro que será exposto logo em seguida.

Quadro 7 – Plano Geral do Itinerário Didático

	Plano Geral do Itinerário Didático	
Aula 01	**Apresentação da situação de comunicação**	Debate regrado a ser produzido e apresentado como projeto de culminância para a disciplina eletiva Competências Comunicativas.
Aula 02	**Enquete para a escolha do tema dos debates**	Escolha do tema e trabalho sobre a importância de uma escolha democrática.
Aula 03	**Produção inicial**	Debate sobre o tema escolhido, como por exemplo: “Jogos eletrônicos estimulam a violência?”.
Aula 04	**Ateliê 01**	Primeira intervenção didática: Conhecendo o gênero debate regrado.

Aula 05	**Ateliê 02**	Segunda intervenção didática: Viagem ao passado: conhecendo debates de sincronias passadas; aprendendo sobre tradições discursivas.
Aula 06	**Ateliê 03**	Primeira revisão colaborativa e preparação para a primeira produção intermediária.
Aula 07	**Ateliê 04**	Terceira intervenção didática: construção da argumentação oral no gênero debate.
Aula 08	**Ateliê 05**	Quarta intervenção didática: trabalhando os aspectos globais da oralidade.
Aula 09	**Ateliê 06**	Segunda revisão colaborativa e primeira produção intermediária.
Aula 10	**Ateliê 07**	Quinta intervenção didática: abordando os aspectos locais da oralidade.
Aula 11	**Ateliê 08**	Terceira revisão e segunda produção intermediária.
Aula 12	**Produção Final**	Debate regrado após as intervenções.
Circulação do gênero	**Culminância – apresentação ao público**	Apresentação para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

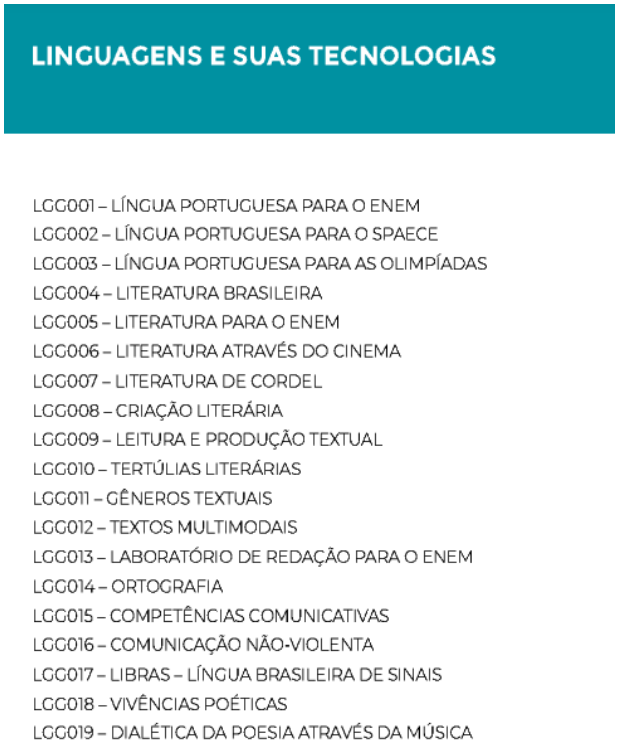
O quadro exposto apresenta, de modo conciso, o percurso didático assumido durante a proposta do itinerário didático. Vale lembrar que, embora se estabeleçam as etapas para a execução das atividades, o professor sempre precisa trabalhar com variáveis que podem modificar todo o percurso antes planejado. Em muitas ocasiões não é possível explorar todo o assunto selecionado seja para 1h/a (cinquenta minutos), seja para 2h/a que totaliza 1h40min (uma hora e quarenta minutos), assim sendo, é necessário adaptar o cronograma para que o assunto inacabado em uma aula anterior seja finalizado na sequência. No caso de nossa pesquisa, o itinerário foi pensado para ser trabalhado em aulas de disciplinas eletivas que não podem ser separadas, assim, as aulas semanais são sempre geminadas. Um fator que foi decisivo ao eleger as eletivas como a disciplina para aplicar o itinerário se deu pelo fato de que na maioria das vezes é o próprio professor da eletiva o responsável por selecionar o conteúdo a ser trabalhado durante o semestre e, consequentemente, ele também produz o material a ser abordado no projeto de ensino da disciplina.

O fato de ter sido exposto no quadro treze encontros não significa dizer que ocorrerá apenas esse número de aulas factualmente, da maneira como foram dispostos os encontros, pode-se dizer que eles norteiam os conteúdos e as atividades de aprendizagem desenvolvidas ao longo do itinerário didático. Deve-se levar em consideração que o itinerário pode ser desenvolvido em um bimestre, dois bimestres ou mesmo para um semestre, como é o caso das disciplinas eletivas. O calendário letivo da unidade escolar deve ser consultado ao

pensar em um cronograma de atividades uma vez que há diversos fatores que precisam ser considerados como o cronograma de avaliações parciais e bimestrais, eventos pedagógicos fixos que ocorrem na escola, projetos interdisciplinares, entre outras etapas exigidas pelo currículo escolar.

Com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), as disciplinas eletivas passaram a fazer parte do currículo escolar, compondo os itinerários formativos, com isso, o professor tem a oportunidade de lecionar nessas disciplinas, já que normalmente há menos alunos matriculados do que nas disciplinas fixas, e optar por fazer um trabalho diferenciado levando conteúdos que normalmente não teria tempo de fazer nas disciplinas que compõem o núcleo básico. Há no catálogo de unidades curriculares eletivas ofertado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) várias opções de eletivas na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LGG). Vejamos na figura a seguir o recorte dessas disciplinas que são voltadas especificamente para a língua portuguesa e os gêneros, pois as demais unidades são divididas para as outras disciplinas que compõem a área.

Figura 4 – Unidades curriculares eletivas de língua portuguesa.



Fonte: Ceará (2023, p. 7)

Como vemos, essas unidades trazem conteúdos mais específicos, por esse aspecto, ensejamos despertar nos alunos certa autonomia, fazendo com que eles se engajem mais nas atividades propostas e participem como sujeitos ativos da aula. As eletivas foram pensadas para que os alunos se enxerguem como protagonistas, como uma forma de promover um reconhecimento identitário do aluno como um sujeito socialmente constituído, conhecedor do espaço que ele ocupa e produtor do papel social em que ele atua. Sujeito este ativo e com uma voz que pode ser materializada tanto no texto escrito quanto no texto oral, para isso precisa aprender a articulação lógica de ideias bem argumentadas e orientadas por um ponto de vista.

O debate regrado, assim, ajudaria no sentido de ajudá-los a refletir sobre questões sociais controversas que sempre estão na mira da mídia nacional e internacional e que, de certa forma, exercem influência no sentimento de pertencer a esse mundo. É importante que os alunos compreendam temas emergentes e socialmente discutidos que circulam socialmente nas várias mídias a que têm acesso. Foi a partir dessa premissa que não optamos pela imposição do tema do debate, mas foi pensado e planejado uma enquete como dispositivo por meio do qual os discentes estariam diante de um processo democrático e exporiam sua opinião quanto ao tema a ser tratado e debatido ao longo da situação comunicativa.

5.2 Questões de pesquisa

Para que nossa pesquisa se delineasse de forma satisfatória tivemos que elaborar uma discussão acerca dos gêneros orais e sobre os aspectos da oralidade que precisamos conhecer e compreender como deve ser levado para o ensino. Caracterizar o gênero e seus usos também é um passo importante, pois é uma forma de poder estudar e traçar estratégias para que os estudantes tenham uma formação completa acerca do gênero e entender o Itinerário Didático como uma metodologia de ensino que tem suas bases teóricas que o sustentam assim como todas as metodologias necessitam desse embasamento.

Acreditamos que para sanar a necessidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos por meio de uma ferramenta de ensino que aprimore as habilidades orais já adquiridas é algo que se faz necessário. Por essa razão, se apropriar teoricamente das características e das dimensões ensináveis do gênero é o primeiro grande passo antes de propor o itinerário didático.

A princípio, a pesquisa foi sendo constituída a partir da caracterização dos gêneros orais sempre na busca por delinear as peculiaridades inerentes aos saberes linguísticos que os

gêneros orais evocam em sua composicionalidade. Em seguida, partimos para a descrição do gênero oral debate regrado, pautando nosso estudo nos modelos já existentes concebidos pela literatura de base e que vai nos permitir identificar suas dimensões ensináveis.

Após esse processo de caracterização, passamos a discutir acerca da historicidade dos textos com base nos paradigmas das Tradições Discursivas que é o que vai embasar nosso estudo acerca da contribuição que o elemento histórico do gênero pode agregar nas atividades escolares destinadas ao ensino e aprendizagem do debate regrado.

Como já foi citado anteriormente, nossa intenção logo no início da pesquisa era realizar um estudo que gerasse uma intervenção no ensino, contudo tivemos um grande imprevisto que foi a pandemia do novo coronavírus que nos impediu de seguir com o plano inicial de irmos à escola e aplicar as atividades do itinerário didático. Então, fizemos uma adaptação do plano inicial e resolvemos continuar com a ideia do itinerário, portanto, antes de ir para a criação das atividades que compõem as etapas do itinerário didático, seguimos com a discussão sobre o tratamento dado à oralidade nos documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil, iniciamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, logo depois, passamos a discutir a oralidade na Base Nacional Comum Curricular sempre buscando traçar um diálogo com atividades dirigidas encontradas em livros didáticos distintos.

A criação de uma ferramenta de ensino como o itinerário nos permitirá desenvolver metodologias de ensino que auxiliem na apropriação de práticas linguageiras orais configuradas no gênero debate regrado. A elaboração de um dispositivo didático nos moldes metodológicos descritos na engenharia didática nos permite a descrição de práticas de ensino e dos conteúdos a serem ensinados por parte dos professores como uma prática de referência.

O interessante é que o itinerário permite a exploração de novas pistas de investigação durante o processo, ou seja, o professor, em sua prática docente pode avaliar o que deu certo durante o momento de implementação do itinerário e pode analisar aquilo que precisará de ajustes para o prosseguimento das etapas e, ainda, pode adaptar para outros gêneros orais que achar necessário.

Para a nossa investigação acontecer, é preciso articular seus elementos essenciais para garantir que os objetivos sejam alcançados, com isso foi preciso fazer alguns questionamentos para direcionar o nosso olhar investigativo.

Em consonância com o interesse desta pesquisa, apresentamos as nossas questões de pesquisa que nortearão nosso olhar investigativo. Elas estão diretamente interligadas às

hipóteses levantadas para que nossos objetivos sejam alcançados pela investigação engendrada.

De acordo com os interesses empregados para a construção desta pesquisa, apresentamos a seguir nossas questões de pesquisa que irão conduzir nossas discussões em busca dos objetivos traçados. Logo, temos uma questão central seguidas de quatro questões específicas.

1. Quais as dimensões ensináveis do gênero oral debate regrado, tomando exemplares de sincronias diferentes (séculos XX e XXI), devem ser considerados e analisados à luz da concepção das tradições discursivas (TD) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de modo que possam ser ensinados a partir de sua historicidade por meio de um itinerário didático para o ensino do gênero oral?

1.1 Que fatores e ações influenciam nas diferenças da estrutura dos debates regrados ambientados nos séculos XX e XXI podem ser levados para o ensino do gênero de modo que o aluno compreenda a reelaboração do gênero?

1.2 Quais são as fórmulas textuais típicas, o conteúdo temático e o repertório linguístico que, além de caracterizar os elementos constitutivos dos debates regrados, podem ser ensinadas na escola, por meio de uma ferramenta didática, considerando se tratar de um gênero oral?

1.3 De que forma poderemos avaliar a abordagem que se dá à oralidade nos livros didáticos e com isso averiguar se esse conteúdo está adequado para a efetiva apropriação dos gêneros orais?

1.4 Quais intervenções pedagógicas o professor pode implementar ao propor um itinerário didático com atividades produtivas sobre a oralidade que poderão atribuir o sucesso ou o fracasso do desempenho dos estudantes em relação à apropriação dos gêneros orais?

A pesquisa buscará responder a estas questões e as respostas conduzirão nosso olhar investigativo para a compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem e um gênero oral por meio de uma proposta de trabalho sistemático que é o itinerário didático que garanta aos alunos a apropriação de um objeto de ensino e não uma mera representação do gênero em sala de aula. Para alcançar este propósito, foi preciso fazer uma leitura mais atenta dos documentos oficiais e traçar um diálogo com as atividades propostas em livros

didáticos com o intuito de fundamentar nossa discussão acerca do ensino da oralidade e de sua abordagem em sala de aula. Feito isso, partiremos em seguida, para a proposta do itinerário didático buscando minimizar os obstáculos e trazer subsídios para um ensino do gênero com atividades produtivas que deem conta das práticas linguageiras que se exigem quando se produz um gênero oral.

6. O TRATAMENTO DADO À ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCN, BNCC E DCRC) E A PRÁTICA NAS ATIVIDADES DESTINADAS AOS GÊNEROS ORAIS

Não é assunto atual o fato de a Educação Básica no Brasil ocupar um espaço de debate entre estudiosos da área, profissionais ligados à educação, comunidade escolar com vistas a buscar soluções práticas e efetivas para sanar um problema persistente que diz respeito ao baixo rendimento escolar cada vez mais evidente nos resultados de avaliações oficiais externas. Esse baixo rendimento, em sua grande maioria, é advindo de índices insatisfatórios de desenvolvimento educacional alcançados por alunos da escola pública. Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já previa, em 1996, a criação de uma base nacional comum com o propósito de reformular os currículos escolares na tentativa de aproximá-los levando em consideração as peculiaridades de cada região, obviamente, e assim, traçar um redesenho curricular na Educação Básica.

A idealização de uma base nacional comum para o currículo aparece prescrita no Art. 126 da LDB da seguinte forma:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2020 [1996], p. 20).

Antes da elaboração da base comum, os currículos das escolas tinham como referência as orientações dos PCN para todos os níveis de escolaridade da Educação Básica, no entanto, na sua implantação, no final da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) recebeu duras críticas por parte da comunidade escolar por não permitir um diálogo com as partes interessadas e sofreu acusações de centralizar as políticas curriculares na proposição dos PCN. Na ocasião, não houve a tentativa de diálogo com a comunidade estudantil/escolar, pesquisadores, professores, gestores etc., acerca do que se estava propondo, pois o intuito do MEC, para garantir um mínimo de qualidade para todas as escolas brasileiras e, assim, evitar as disparidades evidenciadas em avaliações externas, tomou a decisão de se responsabilizar e definir programas e currículos para a Educação Básica (EB). Dessa forma, excluiu das discussões as secretarias de educação municipais e estaduais o que resultou numa tomada de decisão que culminou em um documento que não levou em consideração as particularidades e vicissitudes de cada região brasileira.

Já em seu processo de implantação, embora ainda tenha ficado longe do ideal, e por isso também tenha sido alvo de críticas, a BNCC aderiu ao diálogo e disponibilizou o texto da base na internet para que fosse conhecido em larga escala e pudesse receber sugestões daqueles que tivessem interesse direto na proposta do documento. No entanto, na prática, a dinâmica do debate não ocorreu como deveria, pois os principais interessados na EB, ou seja, professores, gestores, técnicos e estudantes de escolas públicas não puderam ter uma participação direta mais efetiva, pois a eles não foi dada a opção de participar de debates públicos que discutissem as pautas e os critérios para a construção de uma base comum curricular. Dessa forma, mais uma vez o MEC mostrou que prefere ouvir apenas especialistas para a elaboração do texto e preza por uma consulta impessoal em relação à sociedade interessada.

Após a elaboração da Base no cenário nacional, cada estado da federação passou a pensar de maneira micro, ou seja, a fim de atender às particularidades e construções coletivas de cada comunidade escolar. Com esse intuito de possibilitar aos estudantes cearenses um ensino que levasse em conta suas necessidades específicas e que valorizasse sua cultura regional, a comunidade escolar cearense conta com o Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio, doravante DCRC.

Em toda a sua estrutura, o DCRC traz reflexões atuais acerca do Ensino Médio e segue as orientações, as competências gerais e as habilidades previstas na BNCC, no entanto, o documento cearense descreve, além de sugerir, objetos do conhecimento e habilidades específicas. Para além disso, no que se refere à cultura organizacional escolar propõe

> novas formas de pensar e realizar a organização curricular e de organizar o trabalho pedagógico, buscando não padronizar alunas/os, a fim de que tais projetos tenham espaço para as necessidades de suas comunidades escolares. Além disso, objetiva melhorar os níveis de aprendizagem e reduzir as desigualdades sociais, o que, segundo pesquisas mais recentes de várias entidades nacionais e internacionais, devem se dar através do acesso a uma educação integral e a uma aprendizagem significativa, além da promoção da equidade e do desenvolvimento das capacidades socioemocionais. (Ceará, 2021, p. 47).

Interessante destacar que todo o processo de elaboração do DCRC ocorreu a partir de uma ampla discussão do documento em encontros sistemáticos desde meados do primeiro semestre de 2018. Nesses encontros, eram sugeridas implementações bem como iam-se estabelecendo uma linha diretiva necessária à relação de continuidade do trabalho executado. A organização da matriz curricular por área de conhecimento, ou seja, em Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidencia as competências por área trazidas sob forte

influência da BNCC. Por essa razão, foram propostos objetos de conhecimento e objetos específicos por competência e por componente curricular.

O documento, além de nortear as diretrizes, oferece às escolas a autonomia necessária para a construção das mudanças essenciais na organização curricular do Ensino Médio. A organização curricular pela qual preza o DCRC deve ser responsável pela condução de uma organização que vise o respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio.

No decorrer dos anos escolares, iniciando pela Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, espera-se que os alunos tenham mais condições de participar de modo mais ativo e significativo das mais diversas e complexas práticas sociais que envolvem a linguagem. Durante seu percurso pela Educação Básica, é esperado que os aprendizes adquiram conhecimentos acerca dos vários gêneros que circulam socialmente até que esteja na última etapa, o Ensino Médio.

Portanto, cabe ao Ensino Médio a responsabilidade de realizar os estudos de aprofundamento provocando a reflexão sobre a linguagem bem como sobre seu funcionamento. Assim, busca-se a intensificação da perspectiva tanto analítica quanto crítica de leitura e produção de textos em suas variadas manifestações tais quais verbais, não verbais e multissemióticos a fim de alargar as referências estéticas, éticas e políticas que contemplam a produção e a recepção dos discursos.

Nos documentos de referência, a Língua Portuguesa tem que ser compreendida em todos os aspectos que a envolvem e sua organização em eixos de interação deve priorizar as práticas de linguagem que estão estritamente relacionadas à língua nas atividades sociais. Dessa forma, o estudo da língua deve direcionar os fenômenos linguísticos para as práticas que incluem a leitura, a escuta, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística e semiótica além, claro, de abordar dentro dos estudos literários, uma perspectiva de ensino que contemple o letramento literário tão em déficit na educação básica. O cerne de nosso estudo incide na perspectiva da oralidade vista sob o ponto de vista dos documentos referenciais.

O ensino da oralidade é um dos eixos propostos pelos documentos que norteiam o ensino básico brasileiro como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2021). Uma das razões para escolhemos em nossa abordagem o eixo que se refere ao nível médio se deu pelo fato de não conter muitas pesquisas que tenham como foco de investigação esse nível de ensino.

A oralidade é uma prática comunicativa e de interação humana cotidiana e por ser uma prática recorrente do ser humano desde a mais tenra idade, tem-se a falsa impressão de que não haveria a necessidade de dar a atenção que ela merece nas disciplinas escolares. No entanto, a prática nos mostra que tal pensamento é um equívoco uma vez que para o verdadeiro objetivo do ensino da oralidade ser, de fato, contemplado assim como preconiza as propostas dos documentos de ensino, a escola necessita de práticas de linguagem que deem conta de ensinar o oral ou os orais a fim de formar cidadãos críticos para atuação na sociedade nos mais diversos contextos comunicativos e nas diversas áreas do conhecimento em que ele for atuar, a começar dentro da própria escola.

A preocupação de levar o oral para a sala de aula como objeto de estudo já vem se configurando em pesquisas há algum tempo no campo da Linguagem, embora não seja difícil perceber as limitações impostas nessas pesquisas acerca da concepção de oralidade. Não é raro perceber essa fragilidade, principalmente no que se refere ao conhecimento dos docentes acerca do oral e às reflexões pertinentes para o desenvolvimento da habilidade da oralidade no contexto educacional e também fora desse ambiente. No entanto, já é possível perceber nos últimos anos um avanço significativo de pesquisas acadêmicas voltadas a sanar tais fragilidades e com o intuito de levar ao professor os conhecimentos necessários para trabalhar habilidades e competências voltadas para a linguagem oral.

Com a finalidade de nortear o ensino da Educação Básica do Brasil de modo eficiente e prático, os documentos nacionais oficiais como os PCNEM e a BNCC elevam a linguagem oral a um patamar antes não visto e destacam a importância de o aluno se apropriar da modalidade oral em diversos contextos de uso em consonância com a necessidade comunicativa do falante. Para dar conta dessa empreitada elege-se o trabalho com os gêneros orais como uma ferramenta fundamental para que os alunos desenvolvam a linguagem oral nas diversas situações comunicativas de uso efetivo da língua.

6.1 O ensino da oralidade à luz dos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) foram concebidos como um conjunto de diretrizes que servem como um documento referencial de base para o trabalho dos professores da educação básica, com o intuito de auxiliar esses profissionais em atividades didáticas que tenham por objetivo apoiar e orientar o esforço e a reflexão crítica do aluno.

Partindo dessa premissa, o texto oral ou escrito é tomado como uma unidade básica de ensino da Língua Portuguesa e espera-se que haja um trabalho substancial com uma diversidade de gêneros numa tentativa de evitar o ensino de textos artificiais utilizados apenas como pretexto para subsidiar pontos específicos do ensino de gramática normativa.

A oralidade é parte fundamental e indispensável para que a comunicação de um determinado povo aconteça e tal fato torna-se justificável a partir do momento em que esse mesmo povo pertence a uma sociedade que tem o oral como um lugar central. Sendo assim, o dia a dia das pessoas costuma ser permeado pela oralidade embora exista a necessidade de expressão por meio da linguagem na modalidade escrita com a introdução dos elementos grafocêntricos.

No entanto, quando observamos as instituições escolares vemos que a atenção dada à oralidade é inversa à centralidade que a maioria das pessoas dão à língua oral no seu dia a dia. O ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa é quase irrelevante no ensino brasileiro e isso se dá pela crença de que por ser uma capacidade natural do ser humano, a habilidade da fala não precisa ser didatizada e, assim, não haveria a necessidade de a escola inseri-la nas práticas de ensino de língua. Por essa razão, o ensino da escrita sempre ocupou lugar de destaque e relevância em sala de aula até mesmo as atividades solicitadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa mostram a preferência por essa modalidade da língua.

Na época de concepção, elaboração e adesão dos PCN já se tinha a ideia de que trabalhar com textos nas aulas de língua portuguesa era um desafio enorme para o professor, era algo novo e por isso existia uma tradição gramatical muito forte. Quando se trata de levar a língua oral para a sala de aula ainda perdura o fato de os professores acreditarem que é uma prática muito difícil de gerir em sala. Mesmo que esse cenário já venha se consolidando como algo a ser combatido, não é raro vermos professores acharem que solicitar que os alunos "discuta com o colega", "debata em grupo" ou mesmo "dramatize em voz alta" sejam atividades suficientes para se trabalhar com a oralidade.

Existe, ainda, uma ideia absurda de que seja inútil ensinar a oralidade para os alunos uma vez que há uma crença de que os alunos já falam demasiado no dia a dia escolar. No entanto, essa ideia é infundada, pois não é desse oral que se deve preocupar o professor, mas do oral que o aluno utilizará nas diversas situações sociais em que ele se submeterá ao longo da sua vida, seja na escola ou fora dela, principalmente se falarmos do oral formal.

Não podemos em hipótese alguma incorrer no equívoco de dizer que tais ideias absurdas decorrem apenas da falta de conhecimento do professor ou mesmo de uma formação precária, há, de fato, uma série de fatores que corroboram para que a oralidade ocupe esse

lugar não privilegiado em que está sempre em detrimento da escrita. No entanto, para reparar as arestas é que os PCN e os outros documentos de referência foram criados com o intuito de orientar o professor e levar as informações necessárias para que o trabalho seja realizado de maneira útil e produtiva.

Os PCN destinados ao Ensino Fundamental tratam da oralidade e da escuta com muito mais informações do que os PCN destinados ao Ensino Médio, presume-se que a escassez de orientação e informações deste último se dê pelo fato de que já se espera que os alunos adquiram os conhecimentos necessários e haja uma progressão desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até sua chegada ao Ensino Médio. Por essa razão, acreditamos que não foi necessário repetir ou apenas migrar as informações de um nível ao outro ou acrescentar novas informações, no entanto, ao ler o documento na íntegra, notamos que não houve uma preocupação em relembrar acerca do ensino da oralidade como deveria preconizar o documento do Ensino Médio.

Uma das principais motivações para que os PCN fossem criados, ensejados pela LDB, foi a necessidade de a escola destinar algum tempo do ensino regular para lidar também com questões de oralidade. A partir dessa preocupação, a língua, pois, deveria ocupar papel central nas escolas já que seria o principal ambiente de interação social, por essa mesma razão dizem os PCN que

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Brasil,1997, p. 27).

Pelo que vemos na citação extraída do documento em sua primeira versão, podemos observar que o ensino da oralidade já era previsto como parte integrante de um conteúdo da disciplina de língua portuguesa, ou seja, não era um apêndice ou algum tipo de conteúdo que deveria ser feito em horários alternativos quando o "conteúdo sério" não pudesse ser trabalhado, mas ser levado à sala de aula de modo sistemático e permanente. Se algum dia esse ensino já foi realizado ainda não sabemos ao certo, o que de fato se sabe é que os estudos de pesquisadores nos mostram que esse ensino sistemático não ocorre na escola pública brasileira por uma série de fatores.

Desde o documento destinado aos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, passando aos anos finais, nota-se desde as primeiras páginas que a língua oral é colocada

como um eixo básico importante para o desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa ao lado da língua escrita e da análise linguística. No entanto, ao organizar e dividir o documento para tratar dos conteúdos de português em "língua oral: usos e formas e língua escrita: usos e formas", é perceptível que a ênfase do bloco de língua escrita é muito maior por ele se subdividir em "práticas de leitura" e "prática de produção de texto" sendo que este último ainda se desdobra em "aspectos discursivos" e "aspectos notacionais".

Ao tratar especificamente da língua oral e seus usos e formas, os PCN dizem claramente que não é papel da escola ensinar o aluno a falar visto que é algo que a criança aprende muito antes de sua vida escolar iniciar. O documento ressalta que por esse motivo a escola nunca tenha tomado para si a tarefa de ensinar qualquer assunto relacionado aos usos e formas da língua oral e mesmo quando houve a tentativa, esta não surtiu muito efeito por ter sido inadequada ao que se espera que a escola faça. Não se ensina oralidade tentando corrigir a fala supostamente errada dos alunos numa tentativa improdutiva de impor uma variedade linguística de prestígio social com o intuito de evitar inadequações ortográficas. Um ensino pautado nisso apenas reforça o preconceito contra quem não segue à risca a variedade prestigiada.

Para um ensino adequado do oral é necessário imbuir o aluno de confiança em si mesmo para que ele consiga se expressar oralmente. A escola para conseguir esse feito precisa criar um ambiente favorável em que se possa manifestar o que se pensa, o que se sente e o que se é. Para que os alunos tenham vez e voz, sua capacidade de expressão oral depende de a escola constituir-se num ambiente que acolha, respeite a diferença e a diversidade, do contrário, os alunos não se sentiriam confiantes para falar o que precisam. Mas, para além de um ambiente favorável, a escola deve ensinar eficazmente os usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas. À escola cabe utilizar os instrumentos corretos para enfrentar situações adversas e ensinar adequadamente a linguagem em instâncias públicas e a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente de acordo com a situação.

O grau de formalidade é um quesito muito importante ao se diferenciar as situações de comunicação, algumas variáveis como o assunto tratado, a relação entre os interlocutores e a intenção comunicativa, entre outras devem ser levadas a contento. Por essa razão, não se deve levar em consideração apenas a capacidade de uso da língua já adquirida pelo aluno ao chegar ao ambiente escolar em espaço privado como é o caso dos contextos familiares, informais e coloquiais.

Se à escola não cabe "ensinar a criança a falar", o que caberia então à escola ensinar, nesse sentido? O documento é bastante claro no que diz respeito a isso, pois ao eleger

a língua oral como objeto de ensino e levar apenas para a sala de aula como prioridade o que os alunos já sabem não é produtivo nem eficiente para o aprendizado do estudante, pois a oralidade é um "conteúdo escolar que exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir o aprendizado por meio de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua" (Brasil, 1998, p. 38). Ainda de acordo com os PCN,

> são essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las. (Brasil, 1998, p. 39).

Em nosso entendimento, o documento é muito claro quando afirma que o trabalho com a oralidade exige o planejamento da ação pedagógica e essa é uma peça fundamental para transformar o oral como tópico a ser desenvolvido na escola. Assim como há o planejamento prévio do professor quanto ao ensino das habilidades de leitura e escrita, é preciso que o professor assuma o papel de desenvolver as habilidades envolvidas nas competências de falar e ouvir. O fato é que sem planejamento prévio, sistemático e duradouro de tais habilidades dificilmente estas serão desenvolvidas se não fizerem parte da ação pedagógica anual do professor.

De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), o que deve constar no planejamento da ação pedagógica para que se construa as competências de ouvir e falar pode ser resumido da seguinte forma:

> O que cabe à escola trabalhar em relação à língua oral
> (a) uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos mais formais aos mais informais;
> (b) uma prática constante que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais;
> (c) como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário. (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 25-26).

O próprio documento norteador salienta que é importante que esse tipo de trabalho com as situações de exposição oral seja frequente em projetos desde as séries iniciais

sendo intensificadas e gradativamente dificultada a cada série posterior. Portanto, ao ingressar na escola a criança já deve ser exposta a trabalhos que envolvam a língua oral e,

> à medida que ela vai amadurecendo e ganhando confiança em sua capacidade de expressão, no decorrer dos anos escolares, esse trabalho deve ser intensificado, o que significa permitir que o aluno, agora adolescente, seja exposto cada vez mais a situações de oralidade mais formais, mais exigentes e mais intensas, até o ponto em que se sinta competente para falar e/ou ouvir de forma crítica e reflexiva em qualquer situação social de comunicação. (Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018, p. 26)

Nessa perspectiva, os PCN (1998) destinados à Língua Portuguesa abrangem a importância e o valor dos usos da linguagem de acordo com as demandas sociais de cada momento no que diz respeito aos tópicos sobre a seleção e a produção de textos, sejam tais demandas orais ou escritas. Por essa razão, o texto passou a ser objeto de ensino, sendo, portanto, a unidade básica com a qual o professor baseará suas aulas. Por associação, ou seja, partindo do princípio que o texto pertencente a um gênero específico, este também se torna objeto de ensino. Dessa premissa advém a necessidade de se contemplar uma diversidade de gêneros nas atividades didáticas de modo que tanto gêneros orais quanto escritos sejam igualmente trabalhados uma vez que eles se organizam de modos distintos, assim, os alunos aprenderiam conhecimentos preciosos quanto ao uso e função de tais gêneros, além disso, estariam adquirindo uma aprendizagem significativa para sua participação social assim como preconiza os PCN.

No entanto, cabe às escolas o reconhecimento da relevância da oralidade enquanto instrumento necessário para que essa participação social e comunicativa aconteça uma vez que não é raro perceber que, na maioria das vezes, apenas o domínio gramatical seja escolhido como o saber linguístico a ser adquirido na escola. Na verdade, o que se espera é que os alunos se apropriem de habilidades e competências que sirvam de base para sua vida e, por essa razão, as práticas de oralidade bem como o trabalho mais específico com os gêneros orais precisam se configurar como verdadeiros aliados na busca pelo desenvolvimento das capacidades da linguagem representadas pelas diferentes situações que o cotidiano proporciona na vida do estudante.

Para que isso de fato ocorra, é necessário ter muita cautela ao escolher o livro didático a ser utilizado, pois é preciso haver diálogo junto aos objetivos propostos pelos PCN, só assim a escola chegará mais perto de ter seus objetivos alcançados. A forma como o documento propõe que a oralidade seja levada para a sala de aula, fica claro que a oralidade é vista como um ato de fala planejado e competente e que a abordagem dos gêneros orais precisa seguir uma linha sistemática e contextualizada.

O que os PCN vieram demonstrar com suas diretrizes é que para a educação brasileira, de fato, conseguir um avanço significativo no que diz respeito ao desenvolvimento participativo dos alunos enquanto cidadãos em formação, o ensino da oralidade na sala de aula precisa ser incluso no sistema educacional de forma contextualizada e sistematizada. Em outras palavras, o professor precisa ter consciência de qual oral ele vai ensinar, precisa planejar suas aulas de acordo com seus objetivos, saber como utilizar o livro didático de forma eficiente e, quando necessário, fazer as adaptações no material pedagógico utilizado.

De nada adianta ter um, dois ou mais documentos norteadores sobre a prática pedagógica e como esta deve ser feita, se o professor não tiver criticidade para levar materiais relevantes para que suas aulas realmente funcionem, por isso é imprescindível conhecer bem com qual público se está trabalhando e realizar os reparos nas arestas que surgirem na prática pedagógica.

Com a criação dos PCN vimos a oportunidade de a educação brasileira realmente avançar, principalmente pelo fato de eleger práticas de ensino que fomentam o aprendizado integral do aluno com vistas a prepará-lo para vivências sociais dentro e fora da escola. No entanto, uma revolução nos currículos não acontece se o trabalho fica restrito somente ao papel.

Para que as orientações não fiquem apenas restritas ao papel e sem funcionalidade, é preciso entender o que de fato eles esperam que aconteça, uma das coisas que vale a pena frisar é que ao eleger a língua oral como objeto de ensino e exigir o planejamento da ação pedagógica como já falamos anteriormente, é válido “levar atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” para a sala de aula de Língua portuguesa (Brasil, 1997, p. 50).

Levar atividades sistemáticas não é um ato simplista como se pode pensar em um primeiro momento, pelo contrário, é uma ação muito complexa e exige tempo e dedicação do professor. Precisamos pensar que o trabalho com a oralidade é para a sala de aula, trata-se de um conteúdo programático de responsabilidade da escola. Da mesma forma, o professor em seu planejamento deve prever um tempo para que esse trabalho seja feito e, para isso, a escola tem de entender que o falar e o ouvir são realmente conteúdos de língua portuguesa, inclusive, previstos em lei. Dito isso, é importante ressaltar que ao levar o oral para a sala de aula, o professor não está enrolando aula porque não está escrevendo o tempo todo, fazer o aluno falar e ouvir com propósitos bem delineados é ainda muito mais extenuante para o professor. Outra coisa a ser levado em consideração é que o oral não deve ser ensinado de qualquer jeito, ou seja, sem uma periodização assertiva, algo que o professor leva uma vez perdida e não

retoma posteriormente para feedbacks ou continuação, por exemplo. A sistematicidade é que leva a um trabalho eficiente quando se trata de oralidade e esta sistematização envolve três dimensões em relação ao trabalho docente. Vejamos quais são elas.

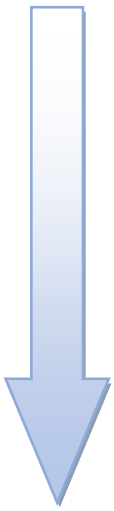
A primeira dimensão é sobre o *método*, ou seja, a eficiência do ensino das competências comunicativas precisa ser delimitada por um método que seja coerente ao ponto de permitir aos alunos um trabalho sistemático. A segunda dimensão diz respeito à *continuidade*, isto é, é preciso que haja insistência, regularidade no oferecimento das atividades, por isso a importância do bom planejamento para que as atividades não sejam muito espaçadas, soltas e esporádicas o que traria prejuízo aos alunos quanto à aprendizagem das competências comunicativas. E por fim temos a *progressividade*, um fator muito importante dentro da sistematicidade uma vez que tendo a consciência do caráter complexo que acompanha as competências comunicativas, é mister que precisamos primeiro mobilizar os conhecimentos para a apreensão das habilidades de base, as mais simples para, depois, partir para as habilidades que exigem mais saberes a serem construídos a partir da base.

Daí temos a noção de que não é interessante para uma criança pular etapas em seu processo de aprendizagem e logo de início ser exposta a uma atividade que vai exigir conhecimentos mais aprofundados sem que ela tenha passado pelos primeiros passos mais simples e fáceis. É para isso que serve a progressão, para preparar os alunos desde a atividades mais simplórias até atingir níveis cada vez mais formais e de execução mais complexa. Se trabalhamos com método, continuidade e progressividade com a leitura e a escrita, não faz sentido pular estas etapas na abordagem do oral.

Importante salientar que sem essa sistematicidade o ensino não trará os resultados esperados, o ensino das competências comunicativas tão preconizado pelos PCN não acontecerá. Por isso, as aulas de língua portuguesa não podem continuar permeadas de regras de gramática tradicional a serem memorizadas, de listas de palavras que não fazem sentido ou mesmo de exercícios copiados no quadro ou tarefas do livro didático sem reflexão sobre a linguagem se assim for, nunca teremos espaço para o efetivo ensino das competências comunicativas.

A progressividade pode ser resumida a seguir de acordo com o quadro formulado por Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018) ao elencar e separar os objetivos de ensino relacionados à oralidade em quatro grandes blocos:

Quadro 8 – A progressividade no ensino da oralidade

Progressividade no ensino da oralidade				
Complexidade ao longo dos anos escolares	**Objetivo 1**	**Objetivo 2**	**Objetivo 3**	**Objetivo 4**
Menos formal (mais coloquial)  **Mais formal**	Ouvir a linguagem oral com a eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais.	Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais.	Compreender e interpretar criticamente que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber as intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus usuários.	Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (uso complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado, etc.)

Fonte: Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018, p.73)

A partir da leitura e interpretação do quadro, podemos perceber que cada um desses blocos de objetivos está inter-relacionado e que esses objetivos podem ser trabalhados integradamente em quaisquer que sejam as atividades desenvolvidas. Os níveis de complexidade, como podemos observar, vão progredindo de atividades mais cotidianas, relativamente tranquilas para os alunos por demandarem menos planejamento e permitir correção do percurso traçado sem constrangimentos, como é o caso de uma conversa em grupos para discutir algum assunto da aula até chegar a atividades mais elaboradas, que demandam mais tempo de planejamento por serem mais monitoradas e restringirem mais as correções de percursos necessárias mas que podem gerar maior constrangimento pessoal como no caso de fazer um discurso de formatura ou uma apresentação oral para um grupo maior de pessoas.

Dessa forma, fica claro que os objetivos são planejados pensando na realidade dos alunos, partindo da realidade mais próxima do cotidiano deles para as atividades mais distantes do seu dia a dia e mais próximas dos extremos formais da sociedade como é o caso

das entrevistas de emprego, discursos, palestras, debates etc. Destacamos também que para cada grupo de objetivos elencados no quadro existem habilidades equivalentes a serem adquiridas pelos alunos assim como as atividades desenvolvidas devem se referir às competências especificas e às habilidades que se quer desenvolver devendo ser realizadas várias vezes ao longo do percurso formativo do aprendiz para que haja um aprendizado satisfatório. Por essa razão, insistimos na ideia de que as aulas destinadas a tratar da oralidade na escola devem ocupar espaços contínuos nas aulas de língua portuguesa.

Vale lembrar que os livros didáticos também negligenciam o aspecto oral da língua portuguesa sendo, por muitas vezes, falhos e ineficientes, seja porque não destinam um espaço adequado para tratar da oralidade ou seja porque trazem uma abordagem equivocada e incompleta. Muitas vezes as atividades trazidas pelos livros didáticos necessitam da proatividade do professor para sua realização, do contrário são atividades sem objetivos claros.

Sabemos que as diretrizes encontradas nos PCN devem refletir na organização do ensino de modo prático e funcional. Logo, PCN e livros didáticos não podem divergir, do contrário, haverá reflexos na qualidade do ensino. Como uma forma de dialogar junto aos PCN e verificar se os livros didáticos estão de acordo com o que preconiza o documento norteador, selecionamos algumas atividades relacionadas à oralidade, no entanto, nosso intuito não é criticar o documento, tampouco o livro didático, mas unicamente colaborar para um eficiente trabalho com a oralidade em sala de aula.

Escolhemos para este primeiro momento a coleção “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, da Editora Saraiva que fez parte do PNLD do ano de 2015 e tem como autores William Cereja, Carolina Dias Damien e Christiane Damien. Em uma análise prévia, verificamos que o número de gêneros para se trabalhar a escrita é relativamente maior em relação aos gêneros orais o que corrobora a ideia de priorização da escrita, que sempre está à frente da oralidade no que se refere a sala de aula e aos livros didáticos.

Na atividade analisada que faz parte do livro 1 da coleção (1º ano), o gênero escolhido foi o debate regrado, uma vez que é nosso objeto de investigação e queremos saber como o gênero é apresentado e trabalhado. Ao abrir o capítulo, os autores fazem uma brevíssima apresentação acerca do gênero explicando que em algum momento os alunos já devem ter visto algum debate político na televisão, principalmente em época de eleições, mas que é um gênero que é muito praticado em diferentes esferas e contextos, os autores citam como exemplo que o debate regrado também pode acontecer em sindicatos, escolas, comunidades e associações de bairro, também pode ocorrer em cinemas e teatros, após a

exibição de um espetáculo ou filme. Após essa contextualização, os autores informam que o debate regrado é um gênero argumentativo oral que acontece quando se quer apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico, também deixam claro que sua realização tem em vista possibilitar que o público conheça diferentes opiniões sobre um assunto, confronte propostas e ideias e, no caso de debates políticos, escolha um dos candidatos ao(s) cargo(s) em disputa.

Ao ler a introdução da atividade referente a esse gênero, percebeu-se que não houve uma explanação detalhada sobre características linguísticas e discursivas do gênero, logo, caberia ao professor levantar quais as características mais relevantes para que o gênero fosse reconhecido pelos alunos e, posteriormente, levar aos alunos tais características a fim de que os alunos conhecessem previamente o gênero antes de produzi-lo.

A imagem a seguir é da coleção mencionada e confirma o que dissemos sobre a forma como o gênero foi apresentado aos alunos e o início da atividade que foi proposta com a leitura da seção *Foco no texto*. Importante salientar que o vídeo do debate está disponível na internet e que há a orientação ao/a professor/a para que ele/a, se possível, apresente aos alunos a parte inicial do debate que é referente ao trecho transcrito na atividade. Mesmo que se trate de um gênero oral, é interessante que haja a transcrição das falas dos participantes e que os alunos tenham acesso à essa transcrição para que possa perceber as características do gênero, principalmente, no que diz respeito à oralidade empregada.

Figura 5 – Atividade proposta em livro didático 1

PRODUÇÃO DE TEXTO

O debate regrado

Você já deve ter assistido a algum debate político na televisão, em época de eleições. Esse gênero textual, chamado **debate regrado público**, é bastante praticado em diferentes esferas e contextos. Além de ser realizado na TV em época de eleições, o debate regrado também acontece em sindicatos, em escolas, em comunidades e associações de bairro, em cinemas e teatros (após a apresentação de um filme ou uma peça), etc.

O debate regrado é um gênero argumentativo oral que acontece quando se quer apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico. Sua realização tem em vista possibilitar que o público conheça diferentes opiniões sobre um assunto, confronte propostas e ideias e, no caso de debates políticos, escolha um dos candidatos ao(s) cargo(s) em disputa.

Trata-se de um gênero que apresenta um conjunto de procedimentos e normas, além de regras que devem ser combinadas previamente. Por exemplo, pode haver dois ou mais debatedores; deve haver um moderador ou mediador, que é a pessoa que anuncia as regras do debate, dá início às discussões e interfere sempre que necessário.

FOCO NO TEXTO

Professor: O debate está disponível em vários *sites* da Internet. Se possível, apresente aos alunos a parte inicial, relativa às duas questões transcritas.

O texto a seguir é a transcrição de um trecho do debate realizado às vésperas da eleição presidencial de 2014, que levou Dilma Rousseff ao segundo mandato como presidente da República. Se possível, antes de ler a transcrição, assista ao debate na Internet.

WILLIAM BONNER: Olá, boa noite. Está começando o último debate entre os candidatos à Presidência da República na eleição de 2014. [...] No primeiro e no terceiro blocos desse debate os candidatos fazem perguntas um para o outro. Meio minuto para pergunta, um minuto e meio para resposta, 50 segundos para a réplica e 50 segundos para a tréplica. Cada um dos candidatos terá direito a fazer três perguntas para o adversário. [...] Agora vamos receber os candidatos à Presidência. Aécio Neves, do PSDB, e Dilma Rousseff, do PT. Muito obrigado pela presença dos dois candidatos. Agradeço os dois. Boa noite, candidata Dilma.

DILMA ROUSSEFF: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Boa noite, candidato Aécio Neves.

AÉCIO NEVES: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Muito bem. Pelo nosso sorteio, quem deverá começar fazendo perguntas é o candidato Aécio Neves. É o senhor. Peço aos dois que se aproximem e venham até o púlpito. É o senhor que abre este debate fazendo a primeira pergunta à candidata Dilma Rousseff. A pergunta, como eu disse, tem 30 segundos.

Pergunta 1

AÉCIO NEVES: Candidata, essa campanha vai passar para a história como a mais sórdida das campanhas eleitorais do nosso sistema democrático. A calúnia, a infâmia, as acusações irresponsáveis foram feitas não só em relação a mim, com relação ao Eduardo Campos, em relação à Marina, agora em relação a mim. Isso é um péssimo exemplo. Mas eu lhe faço uma pergunta, candidata. A revista [*Veja*] hoje publica que o delator, um dos delatores

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 217)

Podemos observar que após uma breve contextualização (imagem do lado esquerdo) para o estudante, sem muitos detalhes sobre o gênero, há a proposta da leitura de um texto que está na seção chamada *Foco no texto* justamente com o intuito de preparar os alunos para uma leitura direcionada sobre o gênero, no caso, a atividade traz trecho do debate

para a eleição presidencial de 2014. O texto mencionado é a transcrição das falas dos debatedores, no caso, Dilma Rousseff e Aécio Neves e do moderador do debate, o jornalista William Bonner a fim de que os alunos fiquem a par do assunto que foi debatido entre os interlocutores. No trecho a ser trabalhado junto aos alunos cada candidato faz uma pergunta para seu oponente, sendo possível uma réplica e uma tréplica até que o moderador tome novamente a palavra, por essa razão, percebemos que se trata de um texto de extensão razoável como é possível observarmos nas figuras seguintes que trouxemos apenas para melhor ilustrar como essa atividade foi proposta.

Figura 6 – Atividade proposta em livro didático 1 (continuação do texto proposto)

do "petrolão", disse que a senhora e o ex-presidente Lula tinham conhecimento da corrupção na Petrobras, uma oportunidade da senhora responder aos brasileiros. A senhora sabia, candidata, da corrupção na Petrobras?

DILMA ROUSSEFF: Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista *Veja* não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas, na reta final, tentar dar um golpe eleitoral, e isso não é a primeira vez que ela fez. Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014. O povo não é bobo, candidato. O povo sabe que está sendo manipulada essa informação porque não foi apresentada nenhuma prova. Eu irei à Justiça para defender-me e ao mesmo tempo tenho certeza de que o povo brasileiro vai mostrar a sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil.

AÉCIO NEVES: Candidata, eu apenas dei à senhora a oportunidade de apresentar sua defesa, não acredito que a acusação à revista ou a tentativa do seu partido de tirá-la de circulação seja a melhor resposta. A delação premiada traz ao réu o benefício de ele obviamente apresentar provas, caminhos que levem à comprovação das acusações e nós temos que aguardar que isso ocorra. Uma outra revista, para ver que não há um complô contra a senhora, lança hoje na sua capa, a revista *IstoÉ*, fala da campanha da mentira, da campanha da infâmia. Hoje aqui no Rio de Janeiro, na sede do seu partido, foram apreendidos boletins apócrifos contra a minha candidatura. No Nordeste brasileiro, carros de som estão circulando dizendo que, se o eleitor votar no 45, ele está automaticamente desligado do Bolsa Família. A senhora se orgulha, candidata, de uma campanha nesse nível?

DILMA ROUSSEFF: Candidato, eu fico muito estarrecida com o senhor, porque eu na minha vida política, na minha vida pública, jamais persegui jornalista, jamais reprimi a imprensa. Tenho respeito pela liberdade da imprensa, porque eu vivi os tempos escuros desse país. Agora, candidato, eu acredito que o senhor cita duas revistas, candidato, que nós sabemos para quem fazem campanha. E agora acredito que a partir de segunda-feira vai desaparecer essa acusação. Agora, eu não vou deixar que ela desapareça. Eu vou investigar os corruptos e os corruptores, e os motivos pelos quais isso chegou a esse ponto.

WILLIAM BONNER: A candidata Dilma agora faz a pergunta ao candidato Aécio.

Pergunta 2

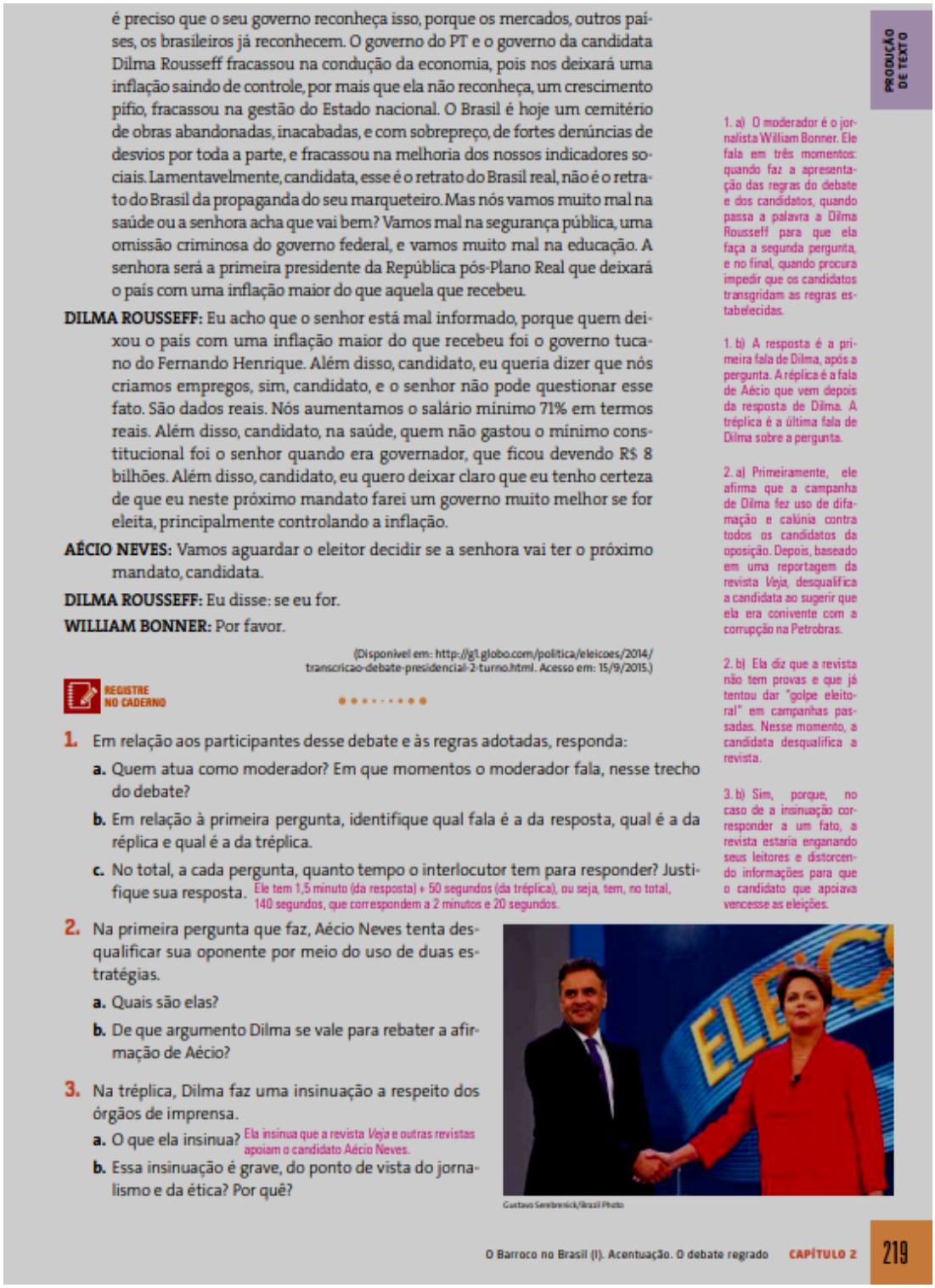
DILMA ROUSSEFF: Candidato, o Brasil é um país que se destaca hoje no mundo pelo fato de ter criado milhões de empregos. Nós não só criamos empregos, como também tivemos um aumento significativo da renda neste mês de setembro, 1,5% real. O senhor concorda com o que fala o seu candidato a Ministro da Fazenda, que diz que o salário mínimo está alto demais?

AÉCIO NEVES: Candidata, não é justo colocar palavras na boca de alguém que não está aqui para respondê-la. Eu tenho orgulho enorme do meu candidato a Ministro da Fazenda. A senhora parece que não tem do seu, até porque já demitiu o atual Ministro da Fazenda. Mas o Brasil, candidata, é visto sim pela comunidade internacional como um dos países que menos cresce na nossa região. Temos uma taxa de investimentos hoje de 16,5% do PIB, a pior da década, porque o seu governo afugentou os investimentos, e a inflação, infelizmente, está de volta. A situação do Brasil é extremamente grave, candidata, e

Luciana Whitaker/Folhapress

Fonte: Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 218)

Figura 7 – Atividade proposta em um livro didático 1 (continuação do texto)



é preciso que o seu governo reconheça isso, porque os mercados, outros países, os brasileiros já reconhecem. O governo do PT e o governo da candidata Dilma Rousseff fracassou na condução da economia, pois nos deixará uma inflação saindo de controle, por mais que ela não reconheça, um crescimento pífio, fracassou na gestão do Estado nacional. O Brasil é hoje um cemitério de obras abandonadas, inacabadas, e com sobrepreço, de fortes denúncias de desvios por toda a parte, e fracassou na melhoria dos nossos indicadores sociais. Lamentavelmente, candidata, esse é o retrato do Brasil real, não é o retrato do Brasil da propaganda do seu marqueteiro. Mas nós vamos muito mal na saúde ou a senhora acha que vai bem? Vamos mal na segurança pública, uma omissão criminosa do governo federal, e vamos muito mal na educação. A senhora será a primeira presidente da República pós-Plano Real que deixará o país com uma inflação maior do que aquela que recebeu.

DILMA ROUSSEFF: Eu acho que o senhor está mal informado, porque quem deixou o país com uma inflação maior do que recebeu foi o governo tucano do Fernando Henrique. Além disso, candidato, eu queria dizer que nós criamos empregos, sim, candidato, e o senhor não pode questionar esse fato. São dados reais. Nós aumentamos o salário mínimo 71% em termos reais. Além disso, candidato, na saúde, quem não gastou o mínimo constitucional foi o senhor quando era governador, que ficou devendo R$ 8 bilhões. Além disso, candidato, eu quero deixar claro que eu tenho certeza de que eu neste próximo mandato farei um governo muito melhor se for eleita, principalmente controlando a inflação.

AÉCIO NEVES: Vamos aguardar o eleitor decidir se a senhora vai ter o próximo mandato, candidata.

DILMA ROUSSEFF: Eu disse: se eu for.

WILLIAM BONNER: Por favor.

(Disponível em: http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html. Acesso em: 15/9/2015.)

REGISTRE NO CADERNO

1. Em relação aos participantes desse debate e às regras adotadas, responda:
   a. Quem atua como moderador? Em que momentos o moderador fala, nesse trecho do debate?
   b. Em relação à primeira pergunta, identifique qual fala é a da resposta, qual é a da réplica e qual é a da tréplica.
   c. No total, a cada pergunta, quanto tempo o interlocutor tem para responder? Justifique sua resposta. Ele tem 1,5 minuto (da resposta) + 50 segundos (da tréplica), ou seja, tem, no total, 140 segundos, que correspondem a 2 minutos e 20 segundos.
2. Na primeira pergunta que faz, Aécio Neves tenta desqualificar sua oponente por meio do uso de duas estratégias.
   a. Quais são elas?
   b. De que argumento Dilma se vale para rebater a afirmação de Aécio?
3. Na tréplica, Dilma faz uma insinuação a respeito dos órgãos de imprensa.
   a. O que ela insinua? Ela insinua que a revista *Veja* e outras revistas apoiam o candidato Aécio Neves.
   b. Essa insinuação é grave, do ponto de vista do jornalismo e da ética? Por quê?

Gustavo Setebrenick/Brasil Photo

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. a) O moderador é o jornalista William Bonner. Ele fala em três momentos: quando faz a apresentação das regras do debate e dos candidatos, quando passa a palavra a Dilma Rousseff para que ela faça a segunda pergunta, e no final, quando procura impedir que os candidatos transgridam as regras estabelecidas.

1. b) A resposta é a primeira fala de Dilma, após a pergunta. A réplica é a fala de Aécio que vem depois da resposta de Dilma. A tréplica é a última fala de Dilma sobre a pergunta.

2. a) Primeiramente, ele afirma que a campanha de Dilma fez uso de difamação e calúnia contra todos os candidatos da oposição. Depois, baseado em uma reportagem da revista *Veja*, desqualifica a candidata ao sugerir que ela era conivente com a corrupção na Petrobras.

2. b) Ela diz que a revista não tem provas e que já tentou dar "golpe eleitoral" em campanhas passadas. Nesse momento, a candidata desqualifica a revista.

3. b) Sim, porque, no caso de a insinuação corresponder a um fato, a revista estaria enganando seus leitores e distorcendo informações para que o candidato que apoiava vencesse as eleições.

O Barroco no Brasil (I). Acentuação. O debate regrado CAPÍTULO 2 219

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 219)

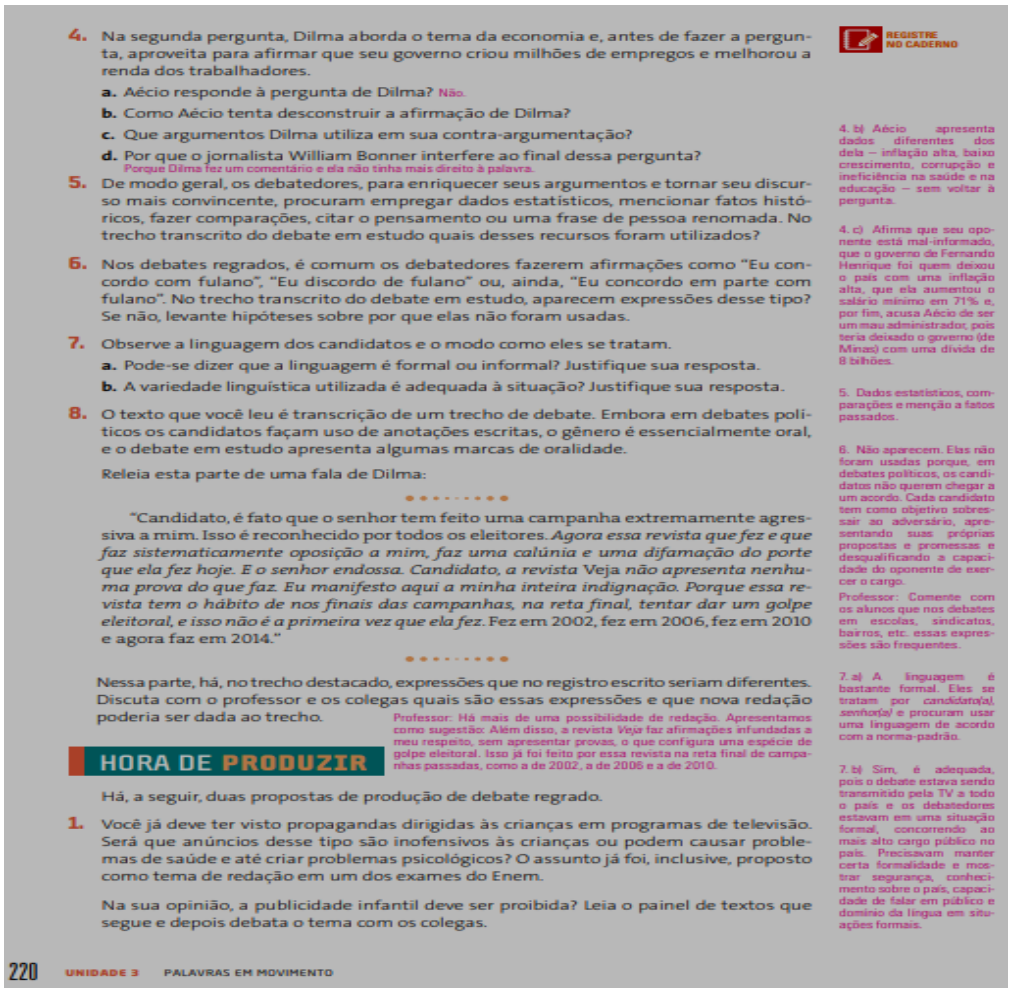
Notamos que subsequente à realização da leitura do texto, algumas questões de compreensão são propostas para que os alunos se apropriem das informações trazidas pelo texto em relação ao gênero debate regrado e, assim, saibam reconhecer algumas

singularidades do debate presentes na apresentação do trecho lido em sala. São perguntas direcionadas para que os alunos percebam a estrutura e organização retórica do gênero, como é o caso da primeira questão em que o/a estudante precisa compreender as regras do debate e apontar quem são os participantes, em que momento é possível identificar quando é uma réplica ou tréplica e quanto ao tempo para cada candidato responder, sempre justificando com trechos do texto.

A segunda pergunta trata da estratégia e dos argumentos utilizados pelos participantes, assim, é possível notar que os alunos são levados a reconhecerem os usos argumentativos utilizados pelos candidatos ao defenderem seu ponto de vista. Já a terceira questão incide sobre a tréplica utilizada pela candidata Dilma e sobre como os alunos avaliam a tréplica utilizada por ela.

Na figura a seguir, é possível vermos a continuação da atividade proposta com o intuito de fazer o/a aluno/a interpretar e compreender o gênero:

Figura 8 – Atividade proposta em livro didático 1 (parte final)



4. Na segunda pergunta, Dilma aborda o tema da economia e, antes de fazer a pergunta, aproveita para afirmar que seu governo criou milhões de empregos e melhorou a renda dos trabalhadores.
   a. Aécio responde à pergunta de Dilma? Não.
   b. Como Aécio tenta desconstruir a afirmação de Dilma?
   c. Que argumentos Dilma utiliza em sua contra-argumentação?
   d. Por que o jornalista William Bonner interfere ao final dessa pergunta? Porque Dilma fez um comentário e ela não tinha mais direito à palavra.
5. De modo geral, os debatedores, para enriquecer seus argumentos e tornar seu discurso mais convincente, procuram empregar dados estatísticos, mencionar fatos históricos, fazer comparações, citar o pensamento ou uma frase de pessoa renomada. No trecho transcrito do debate em estudo quais desses recursos foram utilizados?
6. Nos debates regrados, é comum os debatedores fazerem afirmações como "Eu concordo com fulano", "Eu discordo de fulano" ou, ainda, "Eu concordo em parte com fulano". No trecho transcrito do debate em estudo, aparecem expressões desse tipo? Se não, levante hipóteses sobre por que elas não foram usadas.
7. Observe a linguagem dos candidatos e o modo como eles se tratam.
   a. Pode-se dizer que a linguagem é formal ou informal? Justifique sua resposta.
   b. A variedade linguística utilizada é adequada à situação? Justifique sua resposta.
8. O texto que você leu é transcrição de um trecho de debate. Embora em debates políticos os candidatos façam uso de anotações escritas, o gênero é essencialmente oral, e o debate em estudo apresenta algumas marcas de oralidade.

   Releia esta parte de uma fala de Dilma:

   "Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. *Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista* Veja *não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas, na reta final, tentar dar um golpe eleitoral, e isso não é a primeira vez que ela fez.* Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014."

   Nessa parte, há, no trecho destacado, expressões que no registro escrito seriam diferentes. Discuta com o professor e os colegas quais são essas expressões e que nova redação poderia ser dada ao trecho.

   Professor: Há mais de uma possibilidade de redação. Apresentamos como sugestão: Além disso, a revista *Veja* faz afirmações infundadas a meu respeito, sem apresentar provas, o que configura uma espécie de golpe eleitoral. Isso já foi feito por essa revista na reta final de campanhas passadas, como a de 2002, a de 2006 e a de 2010.

HORA DE PRODUZIR

Há, a seguir, duas propostas de produção de debate regrado.

1. Você já deve ter visto propagandas dirigidas às crianças em programas de televisão. Será que anúncios desse tipo são inofensivos às crianças ou podem causar problemas de saúde e até criar problemas psicológicos? O assunto já foi, inclusive, proposto como tema de redação em um dos exames do Enem.

   Na sua opinião, a publicidade infantil deve ser proibida? Leia o painel de textos que segue e depois debata o tema com os colegas.

REGISTRE NO CADERNO

4. b) Aécio apresenta dados diferentes dos dela – inflação alta, baixo crescimento, corrupção e ineficiência na saúde e na educação – sem voltar à pergunta.

4. c) Afirma que seu oponente está mal-informado, que o governo de Fernando Henrique foi quem deixou o país com uma inflação alta, que ela aumentou o salário mínimo em 71% e, por fim, acusa Aécio de ser um mau administrador, pois teria deixado o governo (de Minas) com uma dívida de 8 bilhões.

5. Dados estatísticos, comparações e menção a fatos passados.

6. Não aparecem. Elas não foram usadas porque, em debates políticos, os candidatos não querem chegar a um acordo. Cada candidato tem como objetivo sobressair ao adversário, apresentando suas próprias propostas e promessas e desqualificando a capacidade do oponente de exercer o cargo.
   Professor: Comente com os alunos que nos debates em escolas, sindicatos, bairros, etc. essas expressões são frequentes.

7. a) A linguagem é bastante formal. Eles se tratam por *candidato(a)*, *senhor(a)* e procuram usar uma linguagem de acordo com a norma-padrão.

7. b) Sim, é adequada, pois o debate estava sendo transmitido pela TV a todo o país e os debatedores estavam em uma situação formal, concorrendo ao mais alto cargo público no país. Precisavam manter certa formalidade e mostrar segurança, conhecimento sobre o país, capacidade de falar em público e domínio da língua em situações formais.

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 220)

A questão quatro discorre sobre trechos de falas dos participantes que servem para que os estudantes reconheçam os argumentos e contra-argumentos utilizados pelos interlocutores, que fazem com que o gênero tenha fluidez e continuidade, além de pedir que os estudantes levantem hipóteses sobre as falas dos participantes.

A questão cinco trata especificamente dos tipos de argumentos utilizados pelos participantes e a questão seis aborda sobre as expressões comumente utilizadas em debates regrados e se é possível perceber se essas expressões formulaicas são utilizadas no debate analisado.

Por fim, somente nas questões sete e oito temos menção ao tipo de linguagem que foi empregada pelos participantes e, mesmo que sucintamente, aspectos da oralidade tais como expressões que no registro escrito seriam diferentes do que foi dito no debate por se tratar de um gênero oral. Então, é solicitado que o/a aluno/a identifique essas expressões e que elas sejam reescritas.

Do nosso ponto de vista, a atividade traz uma proposta razoável para trabalhar com o debate regrado, as questões direcionam os/as estudantes a interpretarem o texto, a identificarem as informações explícitas, a traçarem hipóteses por meio das informações implícitas, no entanto, os aspectos linguísticos e discursivos ficam em segundo plano, como se não fosse importante para os estudantes saberem sobre troca de turnos, hesitações, pausas e todos os aspectos inerentes à oralidade que são essenciais para o preparo dos/das estudantes a produzirem o debate regrado conscientes de que o texto oral tem sua organização e planejamento diferente do texto escrito.

No entanto, acreditamos que é uma atividade que dá para ser trabalhada em sala de aula, porém que necessita de complementação para uma compreensão mais ampla e efetiva por parte dos/das estudantes, principalmente para aqueles/as alunos/as que nunca tiveram contato prévio com o gênero debate em sua trajetória escolar.

Finalizada a atividade, os alunos são direcionados para a outra seção do capítulo intitulada *Hora de produzir*, ou seja, após ler um trecho do gênero estudado e se apropriar de algumas questões referentes a esse gênero, é chegada a hora de ver se os estudantes estão preparados para produzirem um debate regrado. O tema a ser debatido pelos estudantes é sobre a publicidade infantil. Podemos ver os textos disponibilizados para que os alunos se apropriem do assunto e depois possam debater com alguma propriedade.

Figura 9 – Atividade proposta em livro didático 2

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 221)

O texto 1, traz como questionamento se a publicidade infantil deve ser proibida e traz resoluções de organizações interessadas como o Conselho Nacional de Direitos da

Criança e do Adolescente (Conanda) sobre o assunto. O texto 2 é um infográfico que traz o mapa do mundo com alguns países em destaque e nele uma legenda que diz como é a regulamentação de cada um em relação à publicidade destinada ao público infantil, tais como o que é permitido e o que é proibido nas propagandas cujo público-alvo são as criança. O texto 3, a seguir, também faz o questionamento acerca da publicidade ser proibida para crianças e apresenta dois pontos de vista como podemos ver na figura:

Figura 10 – Atividade proposta em livro didático 2 (continuação da proposta)

Texto 3

A publicidade deve ser proibida para crianças?

[...]

Sim

As crianças não têm maturidade suficiente para se proteger da persuasão exercida pela publicidade, sendo facilmente seduzidas para o consumo. O Estado tem a obrigação de interferir para defender o público infantil dessa lavagem cerebral publicitária. Ainda mais quando esse estímulo é feito por meio de uma concessão pública, que é a televisão.

Os abusos da publicidade contribuem para a obesidade infantil. Pesquisas comprovam a relação entre os comerciais de alimentos e o sobrepeso infantil. Um estudo do National Bureau of Economic Research, nos EUA, mostrou que, se os anúncios de redes de fast-food fossem eliminados, o número de crianças gordinhas seria quase 20% menor.

Com campanhas milionárias, repetidas à exaustão, a publicidade acaba anulando a autoridade dos pais, que ficam reféns das demandas consumistas criadas nos filhos. O resultado são crianças frustradas e em conflito com a figura paterna.

A necessidade de regulamentar a publicidade infantil é um consenso mundial. E a maioria dos países desenvolvidos já adotou legislações restritivas. Na Suécia, por exemplo, é vetado qualquer tipo de propaganda para crianças. Inglaterra, Alemanha, Espanha e Canadá também têm leis severas contra o oba-oba publicitário.

Não

Não se pode privar um jovem de informação, seja de que tipo for. Ele só terá maturidade se for educado para ter uma visão crítica sobre tudo com o que entra em contato, como uma propaganda. Nesse sentido, a solução para controlar o consumismo infantil é a educação, e não a restrição. Se o mal fosse a exposição de produtos, deveríamos proibir também as vitrines em lojas.

A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar. Não adianta impedir a publicidade de alimentos gordurosos se, em casa, a galera vê os pais enchendo a pança de frituras.

Em um sistema democrático, não pode ser delegado ao Estado o poder de decidir sobre os hábitos de consumo de um indivíduo. A conscientização de uma criança nasce da boa orientação passada pelos pais, e não de uma norma imposta por decreto.

Ninguém questiona que as propagandas abusivas devam ser controladas. A questão é que já há mecanismos eficientes para isso no Brasil. O Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar) tem uma resolução que trata do cuidado com público infantil, e nosso Código de Defesa do Consumidor é um dos mais avançados do mundo.

[...]

(Fernanda Salla. *Mundo Estranho*, nº 95. p. 10. Abril Comunicações S.A.)

2. Junto com os colegas, participe de um debate em torno de um tema relacionado à campanha que vocês decidiram desenvolver. Dependendo do foco da campanha, vocês poderão debater, por exemplo, um destes temas:

- Por que muitos jovens, mesmo sabendo dos riscos, consomem drogas?
- O trabalho infantil é proibido. E na própria casa da criança, ele também deve ser proibido? Ou deve ser permitido?
- Por que muitas pessoas deixam a família, o trabalho e o convívio social para viverem na rua como mendigos?

PROJETO

Dê continuidade à campanha que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo 1 desta unidade, debatendo um tema relacionado a ela.

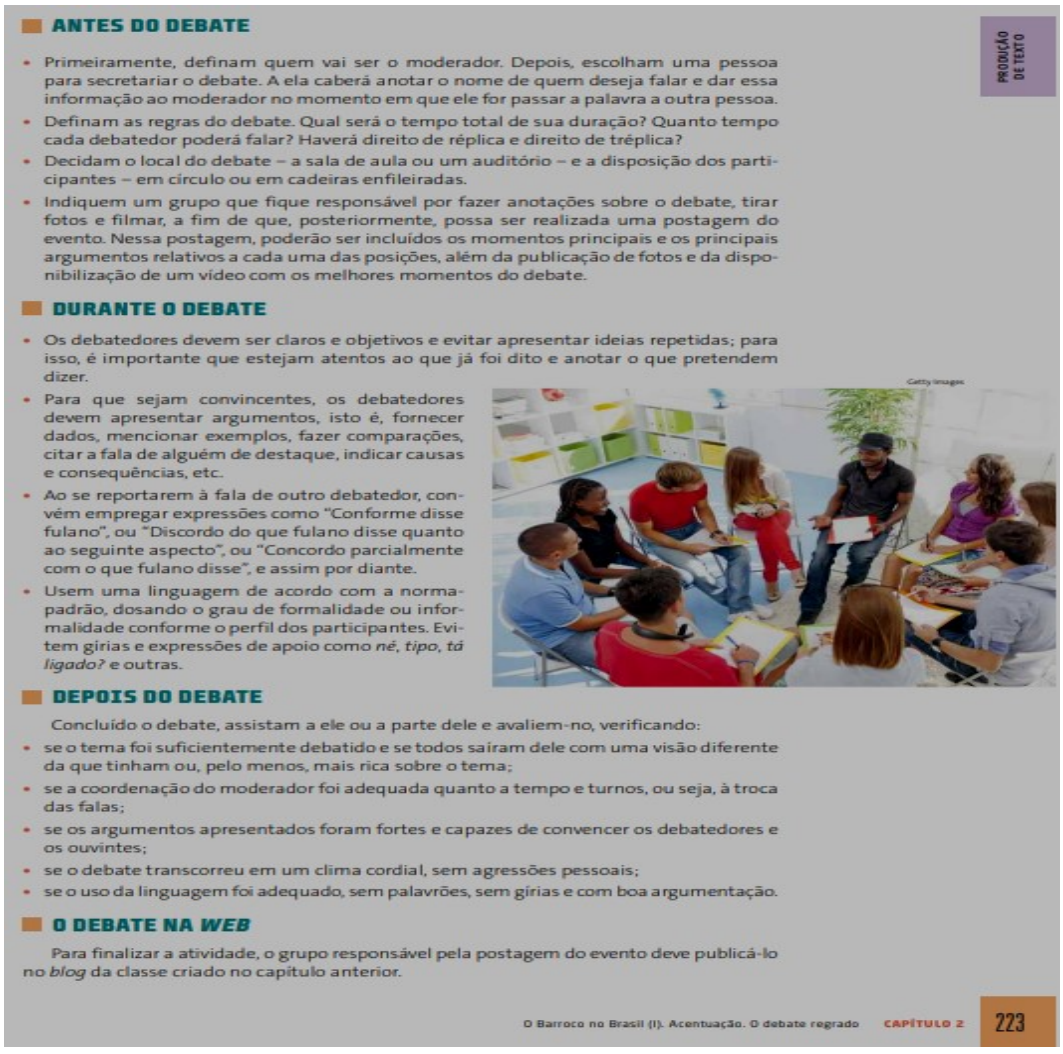
222 UNIDADE 3 PALAVRAS EM MOVIMENTO

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 222)

Na questão 1, como pudemos visualizar nas figuras anteriores, são apresentados três textos sobre os quais os/as estudantes devem lê-los para debater sobre a proibição ou não da publicidade infantil. Em seguida, na questão 2, é solicitado que os/as alunos/as debatam sobre um tema relacionado à campanha desenvolvida no capítulo 1 do livro e a depender da campanha escolhida, os autores sugerem três temas para debate, são eles: sobre o consumo de drogas por jovens ricos; sobre o trabalho infantil no próprio ambiente familiar e sobre as pessoas em situação de rua que possuem família e trabalho, mas que "escolheram" morar na rua como mendigos.

Após a sugestão do debate junto aos colegas, os/as estudantes recebem as orientações de produção antes, durante e depois do debate na página seguinte, como é possível ver na imagem a seguir:

Figura 11 – Atividade proposta em livro didático 2 – (orientações para a produção)



ANTES DO DEBATE

PRODUÇÃO DE TEXTO

- Primeiramente, definam quem vai ser o moderador. Depois, escolham uma pessoa para secretariar o debate. A ela caberá anotar o nome de quem deseja falar e dar essa informação ao moderador no momento em que ele for passar a palavra a outra pessoa.
- Definam as regras do debate. Qual será o tempo total de sua duração? Quanto tempo cada debatedor poderá falar? Haverá direito de réplica e direito de tréplica?
- Decidam o local do debate – a sala de aula ou um auditório – e a disposição dos participantes – em círculo ou em cadeiras enfileiradas.
- Indiquem um grupo que fique responsável por fazer anotações sobre o debate, tirar fotos e filmar, a fim de que, posteriormente, possa ser realizada uma postagem do evento. Nessa postagem, poderão ser incluídos os momentos principais e os principais argumentos relativos a cada uma das posições, além da publicação de fotos e da disponibilização de um vídeo com os melhores momentos do debate.

DURANTE O DEBATE

- Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, é importante que estejam atentos ao que já foi dito e anotar o que pretendem dizer.
- Para que sejam convincentes, os debatedores devem apresentar argumentos, isto é, fornecer dados, mencionar exemplos, fazer comparações, citar a fala de alguém de destaque, indicar causas e consequências, etc.
- Ao se reportarem à fala de outro debatedor, convém empregar expressões como "Conforme disse fulano", ou "Discordo do que fulano disse quanto ao seguinte aspecto", ou "Concordo parcialmente com o que fulano disse", e assim por diante.
- Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, dosando o grau de formalidade ou informalidade conforme o perfil dos participantes. Evitem gírias e expressões de apoio como *né*, *tipo*, *tá ligado?* e outras.

Getty Images

DEPOIS DO DEBATE

Concluído o debate, assistam a ele ou a parte dele e avaliem-no, verificando:

- se o tema foi suficientemente debatido e se todos saíram dele com uma visão diferente da que tinham ou, pelo menos, mais rica sobre o tema;
- se a coordenação do moderador foi adequada quanto a tempo e turnos, ou seja, à troca das falas;
- se os argumentos apresentados foram fortes e capazes de convencer os debatedores e os ouvintes;
- se o debate transcorreu em um clima cordial, sem agressões pessoais;
- se o uso da linguagem foi adequado, sem palavrões, sem gírias e com boa argumentação.

O DEBATE NA *WEB*

Para finalizar a atividade, o grupo responsável pela postagem do evento deve publicá-lo no *blog* da classe criado no capítulo anterior.

O Barroco no Brasil (I). Acentuação. O debate regrado CAPÍTULO 2 223

Fonte: Cereja, William Roberto (2016, p. 223)

Ao observarmos a imagem, podemos dizer que as orientações são dadas aos alunos de forma que os professores podem se apoderar dessas sugestões para ir conduzindo as aulas e trabalhar com eles em etapas bem definidas a fim de explaná-las até a produção. Assim, não apenas o aluno é levado a pensar sobre o gênero, mas o professor tem a oportunidade de pensar sobre seu agir docente enquanto auxilia o aluno na tarefa de aprender sobre o gênero oral antes mesmo de produzi-lo.

Muitas vezes essa etapa que prevê as orientações de pré-produção não são levadas em consideração como se deveria, o que vemos, na maioria dos casos, são orientações superficiais que resultam em produções cheias de falhas e que não cumprem o papel de fazer o/ aluno/a aprender de fato a produzir um gênero na escola. Na realidade, o que vemos é a constatação de que nosso alunado não é ensinado a planejar um projeto de texto com responsabilidade, analisando as fontes, verificando se se trata de uma fonte real, a selecionar os conteúdos a serem abordados, a prepararam as etapas do texto, etc.

Não é difícil encontrarmos casos de alunos que produzem um texto sem saberem de qual gênero se trata, quais suas características, sua função social, quais elementos da língua são necessários para aplicar ao gênero, entre muitas outras coisas relevantes que são fundamentais para a produção de qualquer gênero, seja oral ou escrito. Na atividade proposta vista, após a leitura dos textos para ajudá-los/as a terem um posicionamento diante de um tema dado, os estudantes teriam que aprofundar mais seus conhecimentos para, em seguida, planejar o debate de acordo com a estrutura do gênero bem como ter ciência de quais aspectos da língua oral é preciso evocar na produção do debate regrado, no entanto, esses aspectos não foram mencionados anteriormente para que eles/elas já tivessem esse conhecimento.

Nas orientações para antes de apresentar o debate regrado vemos a preocupação com as informações que organizarão as falas dos participantes, qual o papel que cada integrante do grupo vai exercer, qual tema será debatido, quem será o responsável por moderar o debate, quem vai ser o secretário que organizará o tempo e a ordem das falas, quais as regras e como o tempo será dividido e controlado, o local e a disposição dos participantes, inclusive, a escolha de um grupo para fotografar ou filmar o debate para futura postagem dos melhores momentos do debate regrado.

As sugestões que seguem, como podemos acompanhar na figura anterior, trata do momento da apresentação do debate e o instante logo após a apresentação. Os autores alertam primeiro para a postura dos debatedores na ocasião de sua fala, os orientam a falar com clareza e objetividade a fim de evitar repetições desnecessárias do que já foi dito, por isso a importância de anotarem o que já foi falado e o que pretendem dizer. É orientado que sejam

convincentes e apresentem argumentos baseados em dados, exemplos, citação, etc. Os debatedores são orientados a empregar expressões de concordância ou discordância ao se reportarem à fala de outro debatedor e que usem linguagem de acordo com a norma padrão e com o grau de formalidade exigida pelo debatedor e que tenham atenção para evitar o uso de gírias e expressões conhecidas como vícios de linguagem.

Concluído o debate, é solicitado que os/as alunos/as assistam ao debate que foi produzido e o avaliem verificando se o tema foi debatido o suficiente e se todos saíram com uma visão diferente de quando chegaram antes do debate iniciar, se a coordenação do moderador foi adequada e se o tempo e as trocas de turnos foram respeitadas para todos igualmente, se os argumentos utilizados foram fortes o suficiente para convencer os outros debatedores e os ouvintes, se o debate ocorreu de forma cordial, sem agressões pessoais e se o uso da linguagem foi adequado de acordo como a situação comunicativa exigia, isto é, sem palavrões, sem gírias e com argumentação consistente. A última sugestão para finalizar a atividade é a postagem do evento no blog da classe que foi criado no capítulo anterior.

Interessante os autores ressaltarem a importância de filmar o debate regrado com o intuito de avaliar a apresentação posteriormente, além de tirar fotografias para registrar o evento. De fato, para a primeira realização do debate a filmagem proporciona grande ajuda para o aprimoramento do gênero em ocasiões posteriores. Seria o modo de o professor avaliar minuciosamente sobre o que deu certo e o que precisa ser melhorado junto aos alunos.

Percebemos que para um aproveitamento mais eficiente da atividade, alguns pontos poderiam ter sido trabalhados ainda na fase inicial de aprofundamento na leitura de trechos de debate, principalmente tópicos relacionados à linguagem e à oralidade que, como vimos, são aspectos pouco explorados, mas exigidos na etapa de produção.

O interessante é que assim como preconizam os PCN, a atividade descrita demonstra a importância que a oralidade desempenha na vida estudantil se trabalhada de forma séria e planejada. O livro didático é um importante aliado do professor e se as atividades são desenvolvidas de maneira contextualizada como no exemplo do gênero debate regrado, certamente teremos alunos desempenhando bem a modalidade oral tanto dentro como fora das salas de aulas.

6.2 A BNCC: o ensino de língua portuguesa e a oralidade

Há poucos anos a educação básica do Brasil passou a figurar como alvo de discussões e debates por parte de autoridades governamentais bem como estudiosos da área educacional com o principal objetivo de reduzir as desigualdades educacionais do País. Prevista na Constituição Federal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida com o intuito de definir as dimensões a serem ensinadas em cada etapa da trajetória escolar com a finalidade de estabelecer expectativas de aprendizagem e critérios de qualidade que poderão ser cobrados com mais eficiência e transparência. O ponto norteador da base incide na busca fundamental do que os estudantes precisam aprender para serem considerados alfabetizados e por que não dizer, letrados com bom nível de proficiência.

A adoção de uma Base Nacional, configurada em um Currículo Comum, pode parecer a solução de todos os problemas relacionados à educação básica, mas não se trata, apenas, da escolha de uma cartilha/documento que norteará a perfeita operacionalização da educação nacional e/ou da eleição de uma matriz referência dos conteúdos de cada componente curricular que serão ensinados nas escolas. Com a BNCC a Educação brasileira sofrerá diversos impactos, pois a Educação Nacional está constituída pelo cotidiano histórico-cultural original de cada realidade local que forma o país.

Uma das principais razões para se aderir a um currículo único é, mesmo que haja controvérsias, garantir aos estudantes o direito de apreender conhecimentos e habilidades que sejam comuns de norte a sul. Dessa forma, as diferenças advindas dos resultados das avaliações externas de âmbito nacional, como é o caso da Prova Brasil e do Enem, sejam minimizadas, visto que, apesar da existência de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de currículos estaduais e municipais, a grande maioria das escolas pautam seu ensino pelos livros didáticos e no que é cobrado pelas avaliações acima citadas. No entanto, entende-se que com a adoção de uma base comum, as avaliações é que teriam que se adaptar ao ensino e não as escolas como tem sido feito.

Sabemos que a proposta da BNCC é bastante polêmica e com um objetivo colossal, pois para propor a unificação da educação de um país do tamanho do Brasil tem que se levar em consideração a enorme diversidade linguística, cultural, étnica, social e, além do mais, territorial, e isso, sem dúvidas, não é tarefa das mais simples.

O Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) e o Programme for International Student Assessment (PISA)[5] são índices que avaliam o nível educacional, principalmente no que se refere a dominar leitura e compreensão de texto de nosso país tanto em relação entre os estados como em relação a outras nações são alarmantes, o Brasil sempre ocupa posições abaixo do esperado. O resultado do PISA 2018 mostrou que o país está estagnado há uma década no quesito leitura, ou seja, em dez anos nada foi feito efetivamente para que os números mudassem e, consequentemente, a realidade é a mesma: os alunos não leem. A leitura não é efetivada nem na escola e muito menos fora dela, principalmente, quando notamos o quanto as tecnologias se modificaram nesses mesmos dez anos, os livros cada vez mais distantes de nossos alunos.

Assim, não é desproposital que a proposta da Base Nacional Comum Curricular esteja inserida em um contexto em que se objetiva muito mais lançar propostas inovadoras nos documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais propostas. Há muito tempo que os gestores governamentais trabalham para melhorar apenas os índices numéricos, ficando a qualidade do ensino em segundo plano.

Dessa forma, é questionável adotar um currículo básico comum que leve em consideração apenas as avaliações feitas em larga escala e desconsiderar aspectos da realidade educacional brasileira com suas peculiaridades infindáveis Brasil afora.

Nosso interesse pela BNCC nesta pesquisa está na abordagem dada à língua portuguesa nesse novo currículo uma vez que consiste em um grande desafio melhorar os índices de aprendizagem dessa disciplina e por sabermos que não basta escolher textos ou gêneros a serem ensinados, mas dar condições para que determinados textos e gêneros sejam estudados, compreendidos e executados de modo significativo e não apenas como um simulacro desprovido de significados.

Analisando a proposta da área de linguagens, a BNCC atua como uma espécie de extensão dos PCN, documento que até pouco tempo regia a educação no País. A concepção de linguagem continua a mesma: uma forma de agir e interagir no mundo. Mikhail Bakhtin continua sendo o expoente máximo a dar sua contribuição sobre os gêneros. O sujeito, coerente com a concepção de linguagem assumida, é concebido como constituído pelas

[5] O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

práticas de linguagem, isto é, consiste em mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Isso significa que no contexto das interações verbais que praticamos no mundo se dá uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos.

Além dessa concepção de linguagem, há ainda um segundo princípio que a BNCC assume, no entanto, este se refere ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem, de acordo com Geraldi (2015, p. 385):

> trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa.

Pensando exatamente nesse campo de atuação da linguagem, toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará dentro dos cinco eixos que cobrem todas as práticas de linguagem verbal, sendo, portanto, as atividades escolares organizadas com base nelas. A BNCC abarca os níveis do ensino básico (inicial, fundamental e médio), no entanto, para deixar claro, estamos nos referindo a BNCC da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio. Assim, encontramos no documento o objetivo traçado para o papel das linguagens e suas tecnologias:

> A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (Brasil, 2017, p. 483).

O intuito maior é aproximar mais os jovens uns dos outros e da vida adulta que os espera, pois, a intenção é que os jovens falem abertamente sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas no ensino médio, pois é uma fase muito intensa e há

muito o que se aprender nessa etapa escolar. Os vínculos sociais e afetivos são tanto ampliados como aprofundados bem como começam as reflexões acerca da vida e trabalho que almejariam num futuro bem próximo. Indubitavelmente, a etapa do ensino médio é caracterizada por ser um período em que o aluno deve buscar mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo em suas mais diversas dimensões.

A área de linguagens propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, ou seja, impressa, digital, analógica, situadas em diversos campos de atuação social. Logo, as escolas teriam que ampliar mais espaços com situações em que os jovens possam aprender a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas.

A BNCC como documento normativo que define os direitos de aprendizagens de todos os estudantes do Brasil estabelece as competências e habilidades para todas as etapas e modalidades da educação Básica. Assim, a competência é a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores para a resolução de demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, em contrapartida, as habilidades são práticas cognitivas e socioemocionais mobilizadas, por sua vez, nas diferentes competências gerais da educação e nas competências específicas para cada área do conhecimento.

As dez competências gerais da Educação Básica são contempladas na escolaridade do estudante desde o Ensino Fundamental, pois elas devem ser apresentadas de modo articulado para que o educando possa ter acesso a uma educação integral, que leve em consideração não apenas os conhecimentos a serem adquiridos, mas também as ações práticas, as atitudes, e os valores fundamentados em princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis necessários para a formação do cidadão.

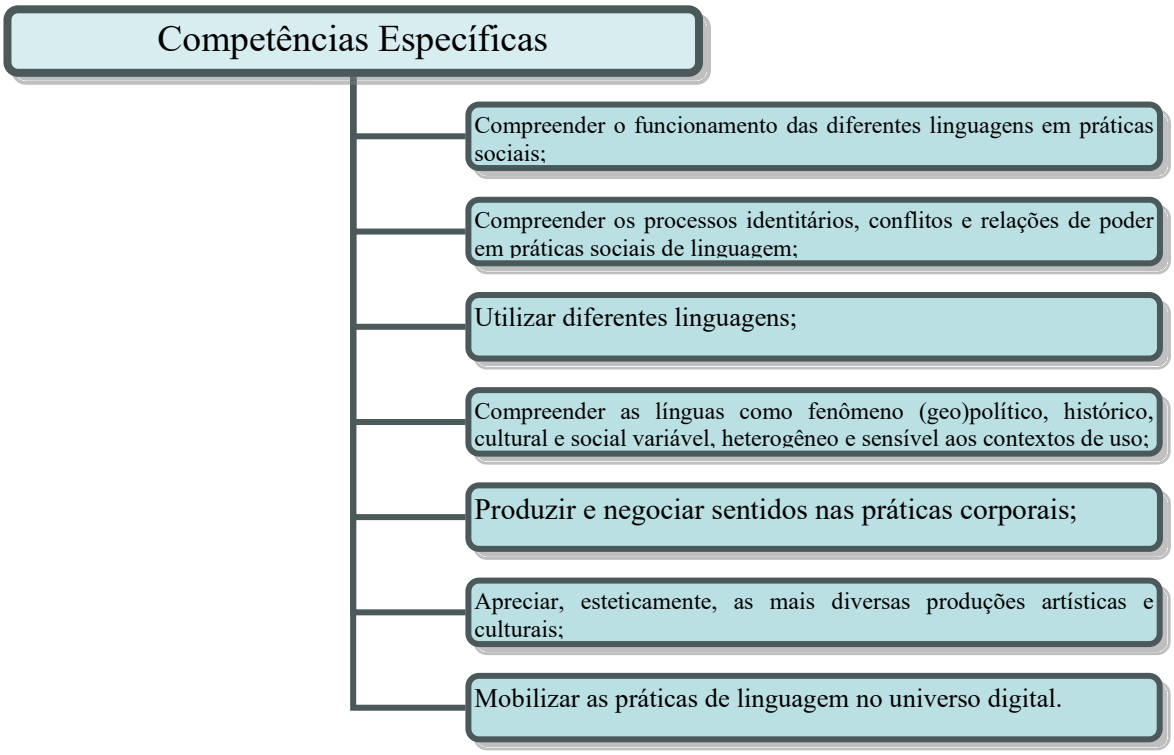
As competências gerais podem ser resumidas na figura a seguir:

Figura 12 – As dez competências gerais da Educação Básica – BNCC

Fonte:http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, temos sete competências específicas que se articulam às dez competências gerais já citadas. As sete competências específicas da área de linguagens podem ser resumidas da seguinte forma:

Esquema 7 – Resumo das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que cada habilidade tanto se relaciona diretamente com uma ou mais competências específicas quanto pode ser organizada nos campos de atuação social. Considerando vários aspectos pertinentes a uma vivência mais complexa, a BNCC prioriza cinco campos de atuação social. As habilidades perpetradas nesses campos interconectam-se a fim de que as aprendizagens dos alunos sejam ampliadas a serviço do seu projeto de vida, de sua participação social em diferentes instâncias da esfera pública, de suas práticas significativas de estudo e pesquisa, assim como de suas análises críticas em relação à informação e opinião veiculadas em diferentes mídias e do incremento de seu repertório artístico-literário. Dito isto, vejamos na tabela a seguir com a especificação de cada campo de atuação social:

Quadro 9 – Campos de atuação da BNCC

Campo	O que é?	Para que?
✓ **Campo da vida pessoal**	Pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.	Visa a construção de projetos de vida que envolvem reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc.
✓ **Campo das práticas de estudo e pesquisa**	Mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises.	abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica.
✓ **Campo jornalístico-midiático**	Espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar	Caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário.

	procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.	
✓ **Campo de atuação na vida pública**	No cerne estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.	Contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.).
✓ **Campo artístico-literário**	buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais	É o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções.

	etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Inseridos nesses campos de atuação social como vimos acima, também encontramos de modo organizado as habilidades e competências específicas que sejam alcançadas e apreendidas pelos alunos. De modo concreto, os sujeitos atuarão por meio da leitura, escuta e produção (oral, escrita e multissemiótica) de textos inseridos nesses campos específicos. Chama a atenção a enorme variedade de gêneros que se espera que o aluno aprenda, compreenda e produza gradativamente quando vai avançando de uma série a outra e até mesmo ao passar de um campo a outro. Assim como os alunos terão contato com gêneros do dia a dia com os quais já se comunicou previamente e também gêneros que não fazem parte de seu cotidiano ou até mesmo com um maior grau de dificuldade de execução.

O que pretende a BNCC é que o aluno tenha um aprendizado de aprofundamento ao longo dos seus anos escolares, dessa forma, por exemplo:

> no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado. (Geraldi, 2015, p 387)

Com a BNCC novos gêneros passam a ser abordados, inclusive, sendo novidade até para os professores. Em sua grande maioria, são gêneros alheios à realidade dos alunos, o que já garantiria uma ampliação dos conhecimentos desses estudantes, uma vez que a escola é o espaço ideal para isso, para ampliar o repertório de gêneros responsáveis pelas atividades de linguagens e comunicação. No entanto, ressalvamos que para uma abordagem metodológica mais eficiente esses gêneros, que seriam novidades, deveriam se basear em gêneros já estudados anteriormente.

À primeira vista, a BNCC pode parecer pecar pelo excesso, no sentido de que exige a abordagem de inúmeros gêneros por séries, mas não garante que haja uma aplicabilidade de determinados gêneros na continuidade ano a ano devido ao número excessivo de gêneros que o aluno terá que ver ao longo de sua vida escolar. Dessa forma, precisamos pensar no tempo que o professor dispõe para fazer uma atividade mais elaborada dando uma maior profundidade ao ensino de um mesmo gênero, pois projetos demandam tempo que deverá ser preenchido na abordagem dos inúmeros outros textos que os alunos terão que ver naquela série especificamente. Dessa forma, a compreensão eficaz de um determinado gênero vai muito além de uma primeira abordagem, sendo impossível o aluno aprender ou mesmo dominar um gênero específico, por mais corriqueiro que ele seja em seu cotidiano, com apenas uma ou duas aulas.

Por mais que a escola seja o lugar de aprendizados múltiplos, não é possível ensinar todos os gêneros existentes, nem existe uma razão para que esse feito seja realizado, assim como não há maneiras de exigir ou querer que os alunos sejam capazes de aprender (ler e produzir) todos os gêneros estudados. A aprendizagem vai muito além do que se vê em sala de aula, aprende-se muito quando se tem o hábito de ler e estudar em casa do que somente na própria escola, visto que o tempo para a aprendizagem deve ser otimizado da melhor forma possível.

Avaliando a proposta da BNCC, especificamente na área de Língua Portuguesa, em relação aos PCN, percebemos que as concepções de linguagem bem como de subjetividade se mantem. O avanço que se tem de um documento para outro é exatamente as diferentes práticas de linguagem em campos de atuação diversos como vimos acima. O que não pode acontecer é permitir que os gêneros elencados pela BNCC sejam empregados efetivamente apenas como simulacros em sala de aula, pois desse modo, o ponto de partida da interação que é definidora do fenômeno que envolve a linguagem seria completamente anulada e não haveria justificativa para a existência desse documento já que o intuito seria avançar nas questões educacionais e continuar nos mesmos parâmetros anteriores não seria de fato um avanço significativo.

Portanto, entender a linguagem como interação social, integrando a essa concepção os aspectos culturais e históricos, é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Associado à concepção de linguagem mediante a interação verbal, o ensino de língua portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção

de diversos gêneros, todavia, como discutimos acima, a quantidade de número de gêneros obrigatórios não pode tornar-se mais um problema, mas uma solução para o ensino.

De acordo com Geraldi (2015, p. 388), um dos possíveis problemas seria deixar os gêneros cotidianos e específicos do trabalho sem um aprofundamento, pois poderia causar um problema, já que:

> relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolher adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de sinopses de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam à proposta lida); aprendizagem de um gênero fundamental da atividade estudantil (e de todos nós): as anotações durante uma leitura, durante um debate, durante uma palestra, durante uma entrevista (mesmo que esta esteja sendo gravada, porque os gestos e as circunstâncias também significam).

Enfim, a BNCC foi criada com o objetivo de nortear as escolas naquilo que elas devem abordar, mas sabemos que cada escola imprime uma realidade que deve ser adaptada a fim de que a aprendizagem seja eficaz. Dessa forma, algumas ideias devem estar subjacentes quando se trata de BNCC, por exemplo, não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de textos que é capaz de ler, pois nem todos os leitores de poesias, serão, necessariamente produtores de poesias. O bom senso deve prevalecer para que não haja excessos de atividades sem propósitos dentro de sala de aula e os gêneros não sejam usados como pretextos para outras atividades que não validem sua utilização no projeto de linguagem

Produzir um texto é estabelecer uma comunicação, seja escrita ou falada, portanto é uma ação que demanda leitores, interlocutores, desse modo, não se pode exigir que os alunos produzam textos para ninguém ler, tampouco para quem já sabe tudo aquilo que se tem a dizer, como é o caso do que acontece geralmente nas propostas de produção de textos em sala de aula. Enfim, ensinar efetivamente gêneros é complexo e requer criatividade. Outro ponto a ser pensado é a revisão do texto. Ninguém escreve a versão final de um texto sem revisar, se até autores mais experientes o fazem, por que não deixar/pedir que nossos alunos revisem, refaçam, retirem ou acrescentem informações a partir da leitura de seus próprios textos? Assim, cada atividade que requeira a produção de um texto deve ser pensada como um projeto contínuo e não como um trabalho que se encerra na primeira versão. Se o professor encerra a atividade na primeira escrita, seu trabalho certamente estará incompleto, pois é

impossível um texto sair perfeito em sua primeira versão, e assim, a aprendizagem certamente não alcançará seu objetivo principal.

O fato é que importa menos a quantidade de gêneros que os alunos veem durante o ano letivo em suas respectivas séries, o mais importante é a qualidade desse ensino, como esses textos são apresentados, divulgados, ensinados e compreendidos pelos alunos. Então, o professor não deve se preocupar em abordar em sala de aula o maior número possível de textos, mas quantos textos efetivamente os alunos sabem compreender e produzir levando em consideração tudo que envolve esse texto.

Para além do que já foi dito, também nos interessa saber o grau de relevância que a língua oral ocupa na BNCC, assim como se algum aspecto da historicidade é abordado, pois é a partir dela que o ensino será embasado e é preciso analisar como essa modalidade da língua vai ser apreendida e desenvolvida pelos aprendizes bem como sobre como se poderia levar tópicos históricos sobre a língua e os textos para a sala de aula.

Levando em consideração toda a problemática que está em torno do ensino da modalidade oral da língua, nos interessa saber como esse objeto de ensino é trazido pela BNCC, que critérios foram usados para a seleção e proposição dos conteúdos para o ensino da oralidade no ensino médio, que aportes teóricos a BNCC leva em consideração no embasamento referente à oralidade, quais os critérios de progressão dos objetos de ensino nas etapas do ensino médio e, por fim, de que maneira esses objetos favorecem o ensino/aprendizagem da modalidade oral nas etapas que compõem o ensino médio.

De acordo com alguns pesquisadores da área (Marcuschi, 2001; 2003; Melo e Cavalcante, 2007), o ensino da oralidade deve ter como norte alguns aspectos específicos, tais como: a eficaz capacitação do aluno para atuar em práticas sociais cuja mediação seja a modalidade oral da língua; as atividades escolares devem ser elaboradas para privilegiar a abordagem sistemática da expressão oral, ou seja, atentar para a escuta, produção e análise e não para uma escrita oralizada; espera-se que o aluno aprenda a organizar e planejar sua fala de acordo com as mais diversas situações de interação; e o ensino da oralidade, assim como pressupõem Schneuwly e Dolz (2011), deve privilegiar gêneros orais públicos.

Uma breve leitura do documento nos permitiu visualizar como a oralidade é concebida pela BNCC e o que se espera com essa abordagem, vejamos a seguir uma tabela que mostra como a BNCC organiza o oral desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, dentro dos campos de atuação que ela propõe que sejam organizados, com uma espécie de gradação entre essas modalidades de ensino:

Quadro 10 – A oralidade na BNCC nos Ensinos Fundamental e Médio

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL E 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO (EIXO ORALIDADE) TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA Discussão oral	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
Registro	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO (6º e 7º ano) Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA (6º e 7º ano) Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA (8ºe 9º ano) Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA Conversação espontânea Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
	(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais. (EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento. (EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo

Fonte: Elaboração própria

Apesar de trazer uma abordagem interessante, com uma diversidade de gêneros orais, há ainda muito o que ser feito para que o ensino da oralidade seja de fato sistematizado e levado para a escola de modo satisfatório e menos carregado de preconceitos e falsas crenças em relação a sua organização textual. Uma prova disso é a forma como os eixos de ensino são levados para a sala de aula por meio do livro didático.

Como vimos anteriormente, a BNCC explora os gêneros do discurso em diferentes campos de atuação com base nos quatro eixos de ensino: Leitura, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica e Produção de Textos. Em nossa pesquisa, nos interessa analisar como o eixo correspondente à oralidade tem seu papel, enquanto prática de linguagem, explorado em sala de aula.

Explanaremos a seguir acerca do diálogo existente entre a BNCC e uma obra do PNLD (2021), pois, segundo a autora, o referencial teórico da obra juntamente com o que contempla o documento da base comum abordam os eixos articuladamente visando o uso da

língua em práticas situadas. A obra escolhida foi “Linguagens em interação – Língua Portuguesa (Linguagens e suas Tecnologias)”, cuja autora é Juliana Vegas Chinaglia, da editora IBEP, obra pertencente ao PNLD de 2021.

Ao se referir ao eixo que contempla a oralidade, a autora menciona o fato de o trabalho com a oralidade ter sido há muito negligenciado nas escolas e que a consequência dessa falta de objetividade recai em equívocos no ensino dessa modalidade da língua. Na maioria das vezes, a crença de que ensinar a língua oral é ensinar o aluno a falar ou restringir a oralidade a atividades que os alunos respondem oralmente, resultam em uma abordagem sem objetivos práticos.

Seria muito mais produtivo e eficiente se a oralidade fosse explorada em sala de aula de modo que propiciasse condições reais de uso dessa modalidade da língua em que os estudantes aprendessem, de fato, a se posicionar, a argumentar acerca de um assunto, a compreender o funcionamento da língua oral etc. Assim, isso possibilitaria ao professor averiguar a real aprendizagem do aluno a respeito da apropriação da oralidade, do planejamento de sua fala, do respeito aos turnos, entre outras habilidades inerentes ao oral.

Ressaltamos, mais uma vez, que, no estado do Ceará, há um documento norteador, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que também elenca critérios bem delineados para a aquisição da aprendizagem que diz respeito à oralidade. O referido documento será amplamente abordado no item 6.3.

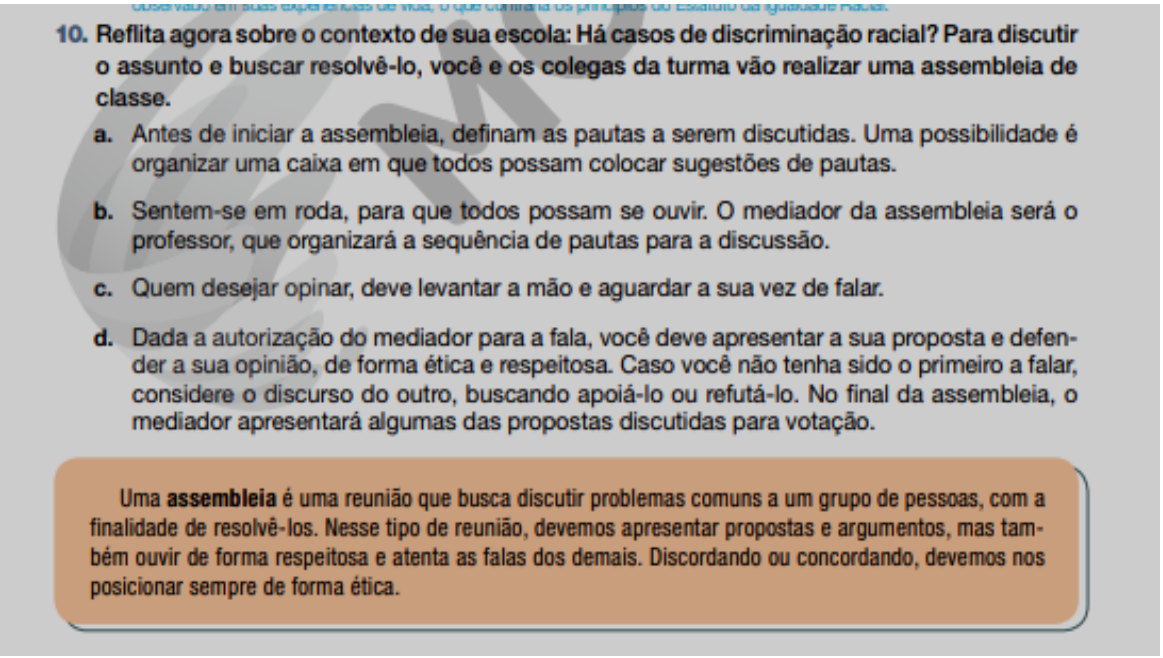
A autora afirma que a obra didática propõe o estudo dos gêneros orais e dos efeitos de sentido advindos de recursos linguísticos e multissemióticos como é o caso do volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, expressividade e gestualidade. As atividades propostas ao longo dos capítulos pretendem desenvolver práticas que envolvem a participação dos estudantes não apenas com receptores de gêneros orais, mas também como produtores desses gêneros.

A escuta, assim como propõe a BNCC, também é contemplada na obra por meio dos textos selecionados e das atividades propostas, uma vez que a escuta atenta pressupõe interação e cooperação, o que vai ser importante para a formação do estudante em relação a sua postura ética e tolerância.

A fim de verificar esse diálogo entre obra e documento norteador traremos algumas dessas atividades propostas para vermos que se, de fato, a oralidade ocupa um lugar diferente do que costumava, a serviço da escrita ou sem função bem definida para o ensino do oral.

Após uma primeira observação do livro didático, percebemos que não há uma divisão prévia sobre o trabalho com os gêneros orais, assim, eles se misturam com os demais gêneros destinados ao ensino da escrita. Seria interessante pelo menos uma menção ao trabalho com a oralidade, para ilustrar nossa percepção, encontramos a seguinte atividade:

Figura 13 – Atividade do livro didático



10. **Reflita agora sobre o contexto de sua escola: Há casos de discriminação racial? Para discutir o assunto e buscar resolvê-lo, você e os colegas da turma vão realizar uma assembleia de classe.**

a. Antes de iniciar a assembleia, definam as pautas a serem discutidas. Uma possibilidade é organizar uma caixa em que todos possam colocar sugestões de pautas.

b. Sentem-se em roda, para que todos possam se ouvir. O mediador da assembleia será o professor, que organizará a sequência de pautas para a discussão.

c. Quem desejar opinar, deve levantar a mão e aguardar a sua vez de falar.

d. Dada a autorização do mediador para a fala, você deve apresentar a sua proposta e defender a sua opinião, de forma ética e respeitosa. Caso você não tenha sido o primeiro a falar, considere o discurso do outro, buscando apoiá-lo ou refutá-lo. No final da assembleia, o mediador apresentará algumas das propostas discutidas para votação.

Uma **assembleia** é uma reunião que busca discutir problemas comuns a um grupo de pessoas, com a finalidade de resolvê-los. Nesse tipo de reunião, devemos apresentar propostas e argumentos, mas também ouvir de forma respeitosa e atenta as falas dos demais. Discordando ou concordando, devemos nos posicionar sempre de forma ética.

Fonte: Chinaglia, Juliana Vegas (2020, p. 38)

Como vemos, trata-se de uma atividade em que a premissa seria o trabalho pedagógico com o gênero assembleia, no entanto, as informações acerca desse gênero são superficiais, o que pode tornar difícil tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem dos alunos, principalmente se o docente não dispuser de tempo hábil para pesquisar sobre o gênero previamente. Caso isso ocorra, o mais provável de acontecer é o professor não trabalhar esse conteúdo e passar para o próximo. O mais indicado é que o aluno seja levado a reconhecer o gênero, que sejam trabalhadas as características linguísticas e discursivas desse tipo de texto, para, somente em seguida, o aluno seja levado a produzir o gêenro de modo eficaz.

Algo irrefutável que houve na transição dos PCN para a BNCC, sem dúvida, foi a mudança em relação aos grupos de gêneros abordados nos livros didáticos. Antes, era muito comum a aparição dos gêneros mais conhecidos como a entrevista, o debate, o seminário e, mais raramente, a mesa-redonda.

Nas obras do PNLD de 2021, já imbuídos do que preconiza a BNCC e com o advento das tecnologias da infomação e comunicação a serviço da educação, passou a ser interessante e urgente a abordagem de gêneros que atraíssem o público jovem. É o caso de gêneros como o podcast, a playlist comentada, a videoaula, vlogs científicos, etc.

Na obra analisada, há uma atividade para se trabalhar com o podcast, antes de propor a produção do gênero, há um box explicativo que traz informações sobre a definição do que seria um podcast e um podcast noticioso. Os alunos são orientados a produzirem um podcast noticioso.

No comando da questão encontramos informações instrucionais que orientam os alunos a ouvirem podcasts postados na internet e que, a partir dessa apreciação, eles tomem nota quanto a estrutura do gênero, quais os usos da linguagem que o gênero admite e, mais especificamente, elementos da oralidade essenciais para a compreensão do texto oral que se tornam priomodiais para a execução do gênero.

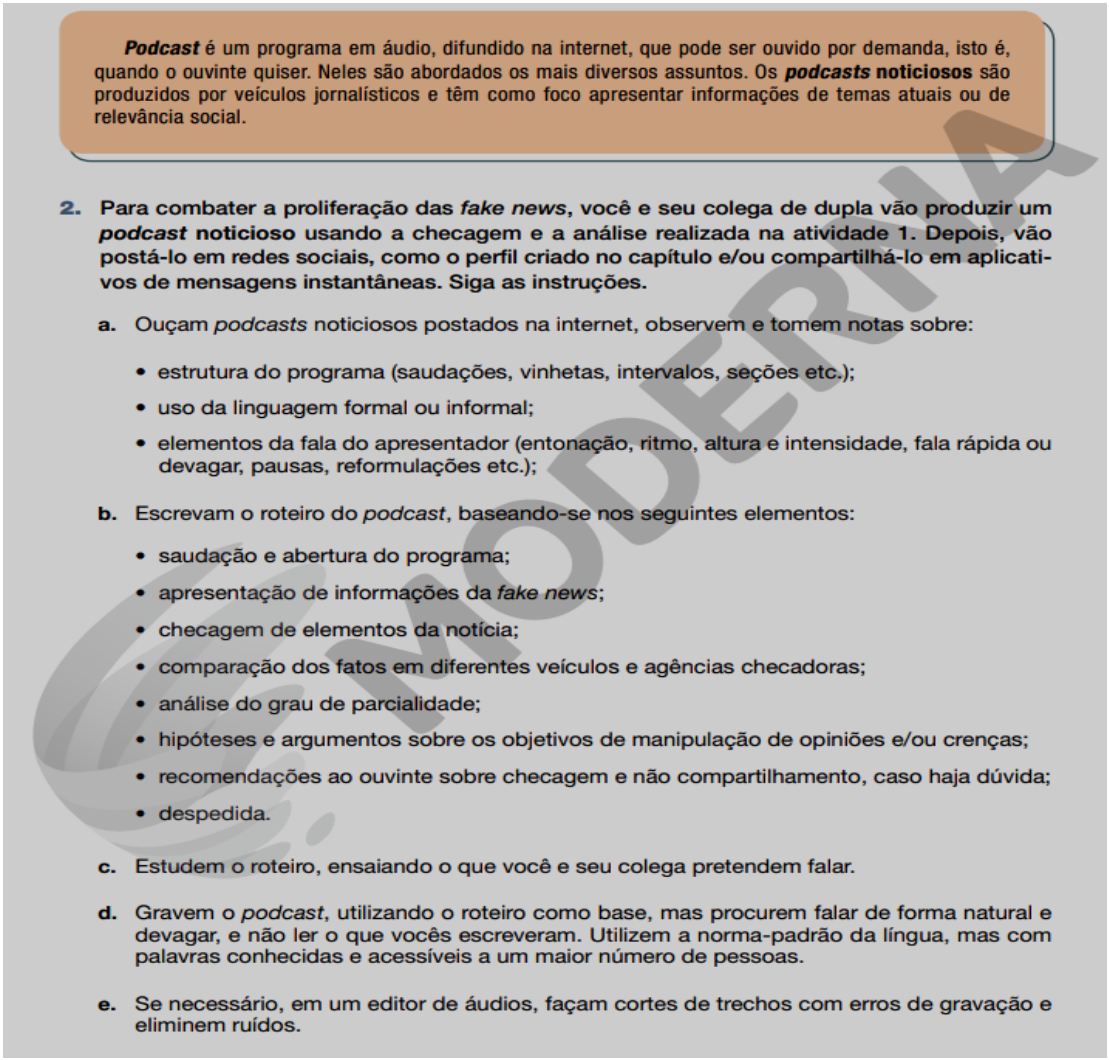
No entanto, a atividade não deixa claro que para a produção do gênero, tão importante quanto escrever um roteiro a ser seguido, é orientar acerca da oralidade presente na elaboração do gênero. Nota-se que a produção está mais preocupada no roteiro escrito do podcast, com os elementos conteudistas que precisam estar presentes do que no fato de que se trata de um gênero oral e que os elementos essenciais também precisam marcar presença, pois do contrário, corre-se o risco de produzor um roteiro oralizado.

No item d da atividade, é sugerido que os alunos utilizem o roteiro como base ao gravar o podcast, mas que é preciso falar devagar e com naturalidade e não apenas realizar a leitura em voz alta do que esccreveram. Nesse ponto chave, o professor precisa complementar a proposta e destinar algumas aulas para trazer com mais propriedade o fator oral nessa produção. Explicar os elementos da língua falada nesse tipo de proposta é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos, principalmente, por que eles não estão habituados com o oral sendo objeto de ensino, logo, é normal agirem como se não fosse algo importante e muitas vezes serem podem ser mais descuidados.

Para o professor pode ser ainda mais difícil do que para os estudantes, isto porque devido as extensas produções de gêneros escritos, pode ser que não seja tão confortável para o professor se apropriar dos elementos que compõem a oralidade. Por causa dessa dificuldade de se levar o oral para a sala de aula, muitas vezes as atividades destinadas para tal são negligenciadas e ficam de lado, pois se torna mais cômodo ao professor abordar um assunto que ele já tem conhecimento prévio. Além disso, a avaliação do professor em relação ao gênero proposto pode ser um fator que dificulte esse processo.

A seguir, apresentamos o recorte da atividade proposta do livro didático:

Figura 14 – Atividade do livro didático



Podcast é um programa em áudio, difundido na internet, que pode ser ouvido por demanda, isto é, quando o ouvinte quiser. Neles são abordados os mais diversos assuntos. Os ***podcasts* noticiosos** são produzidos por veículos jornalísticos e têm como foco apresentar informações de temas atuais ou de relevância social.

2. Para combater a proliferação das *fake news*, você e seu colega de dupla vão produzir um *podcast* noticioso usando a checagem e a análise realizada na atividade 1. Depois, vão postá-lo em redes sociais, como o perfil criado no capítulo e/ou compartilhá-lo em aplicativos de mensagens instantâneas. Siga as instruções.

a. Ouçam *podcasts* noticiosos postados na internet, observem e tomem notas sobre:

- estrutura do programa (saudações, vinhetas, intervalos, seções etc.);
- uso da linguagem formal ou informal;
- elementos da fala do apresentador (entonação, ritmo, altura e intensidade, fala rápida ou devagar, pausas, reformulações etc.);

b. Escrevam o roteiro do *podcast*, baseando-se nos seguintes elementos:

- saudação e abertura do programa;
- apresentação de informações da *fake news*;
- checagem de elementos da notícia;
- comparação dos fatos em diferentes veículos e agências checadoras;
- análise do grau de parcialidade;
- hipóteses e argumentos sobre os objetivos de manipulação de opiniões e/ou crenças;
- recomendações ao ouvinte sobre checagem e não compartilhamento, caso haja dúvida;
- despedida.

c. Estudem o roteiro, ensaiando o que você e seu colega pretendem falar.

d. Gravem o *podcast*, utilizando o roteiro como base, mas procurem falar de forma natural e devagar, e não ler o que vocês escreveram. Utilizem a norma-padrão da língua, mas com palavras conhecidas e acessíveis a um maior número de pessoas.

e. Se necessário, em um editor de áudios, façam cortes de trechos com erros de gravação e eliminem ruídos.

Fonte: Chinaglia, Juliana Vegas (2020, p. 147)

Como vimos nesse exemplo, é de extrema importância que os estudantes não apenas tenham contato com gêneros escritos e orais, mas que também aprendam a produzir os gêneros emergentes do mundo digital. Está cada vez mais claro que os professores precisam acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passa e que refletem nos materiais didáticos e entre os muros da escola.

No excerto mostrado anteriormente, podemos observar que o material didático não explicita em que aspectos o aluno vai ser avaliado. Dessa forma, não se tem informações de quais serão os elementos que o professor se dedicará a analisar para saber se, de fato, houve uma aprendizagem significativa, em que pontos os alunos necessitarão de mais

empenho, onde houve falha e onde precisará melhorar, de quantas aulas o professor precisará para se dedicar a ensinar a produzir um podcast etc.

A seguir, continuaremos a mostrar como o diálogo entre os documentos acontece junto às obras didáticas, mas, desta vez, traremos o documento referencial do estado do Ceará (DCRC) que, como mencionado, segue os mesmos princípios orientadores da BNCC.

6.3 A abordagem da oralidade no DCRC

A Educação Básica, quando observada diante de um cenário nacional, conta com as diretrizes e orientações de documentos como os PCN, PCNEM, DCNEM e, mais recentemente, com a BNCC. Com um olhar mais focado nas particularidades que cada região apresenta, os estados e municípios têm autonomia para elaborar os documentos necessários para nortear, juntamente com os documentos constituídos nacionalmente, a criação do currículo escolar a ser integrado a cada instituição de ensino que compõe a rede de educação básica. O principal objetivo é fomentar uma educação de qualidade que atenda aos preceitos da equidade que se busca atingir e diminuir as disparidades existentes no cenário educacional brasileiro, tendo como diferencial o fato de atender ao desenvolvimento de capacidades socioemocionais.

No estado do Ceará foi elaborado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) tanto no que se refere à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e, mais recentemente, no ano de 2021, ao Ensino Médio. Para sua concepção, foram levados em consideração o legado deixado por currículos anteriores da rede pública estadual e os documentos referenciais de outras etapas de ensino. Isso faz muita diferença uma vez que se espera que o estudante tenha as competências desenvolvidas no Ensino Fundamental consolidadas e aprofundadas no Ensino Médio. Por essa razão, visando um currículo que dê conta de um ensino que priorize as aprendizagens gradualmente, o DCRC propõe a superação de um ensino fragmentado do conhecimento, sendo necessário a promoção de uma educação que vincule o conhecimento adquirido às necessidades contemporâneas das juventudes. Assim, se cria um ambiente escolar propício para o cultivo da autonomia do estudante por meio do protagonismo juvenil juntamente com a participação e adesão a diferentes práticas sociais.

Dessa forma, em seu processo de construção, o DCRC passou por diversas discussões realizadas em encontros sistemáticos com a presença de educadores e

pesquisadores. Nessa ocasião, eram sugeridas implementações e a devida apropriação de documentos anteriores. Além disso, foi necessário ampliar a discussão acerca de pesquisa bibliográfica e documental para a aprovação do documento posteriormente.

Todo o documento teve seu processo de elaboração à luz da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que se refere a sua estrutura uma vez que tem a organização de sua matriz curricular por área de conhecimento. Sendo assim, temos um documento que se baseia nas competências elencadas para cada área. Por sua vez, tanto os objetos de conhecimentos quanto os objetos específicos foram selecionados de acordo com a competência e o componente curricular. Dessa forma, espera-se que as escolas passem a fornecer os conhecimentos necessários a serem trabalhados no Ensino Médio de modo que garanta, por meio da aprendizagem, a formação básica dos estudantes.

O documento idealizado por professores e pesquisadores de cada área tem como premissa não padronizar os alunos, pois assim, se teria uma escola com espaço diverso e democrático para debater as necessidades das comunidades escolares e, com isso, o acesso a uma educação integral e a uma aprendizagem significativa. Portanto, teríamos uma escola que promoveria melhores níveis de aprendizagem bem como reduziria as desigualdades sociais que tanto dificultam o acesso a uma educação de qualidade em um país tão extenso territorialmente como é o Brasil.

Para dar conta desse projeto de escola cujo foco é a formação integral do aluno, a figura do professor é primordial, pois a prática docente fomentada pelo DCRC diz que o ponto inicial desse projeto deve dar conta das necessidades e das particularidades inerentes à comunidade escolar. Por essa razão, cabe ao professor o papel de ser mediador e principal articulador da comunidade escolar para que o currículo possa chegar às escolas e, assim, os objetivos preconizados sejam alcançados por meio do ensino. Nesse modelo de escola integradora não há espaço para práticas de aprendizagens que não reconheçam os estudantes como sujeitos aprendizes não só no que concerne ao conhecimento técnico, mas também que o vejam como pessoas com necessidades afetivo-sociais que precisam lidar com situações socioemocionais em seu cotidiano.

Em relação às áreas do conhecimento que compõem a Formação Geral Básica, a área de Linguagens e suas tecnologias, assim como na BNCC, é composta por quatro componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Seguindo o preceito do ensino gradual, o que se espera dessa área no Ensino Médio é que todos os direitos de aprendizagens previstos, tanto na BNCC quanto no DCRC da etapa do Ensino Fundamental, sejam consolidados e ampliados. Dessa forma, no Ensino Médio tem-se

como responsabilidade o fortalecimento e a continuidade de competências e habilidades em relação ao uso e reflexão sobre as linguagens em suas diferentes manifestações, isto é, artísticas, corporais e linguísticas, que se apresentam como objetos dos diferentes componentes da área.

Em relação à Língua Portuguesa, o que se espera é que no Ensino Médio os alunos tenham adquirido ao longo de sua formação condições de participar ativa e significativamente das mais diversificadas e variadas práticas sociais no que diz respeito ao uso da linguagem. Nesta etapa de ensino, teoricamente, os alunos já teriam obtido conhecimentos para reconhecer alguns gêneros com os quais tiveram contato durante o percurso de sua vida e formação escolar.

De acordo com a BNCC, no Ensino Médio teríamos um aprofundamento acerca da reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento. Dessa forma, se intensificaria a perspectiva analítica e crítica tanto da leitura quanto da produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos com o intuito de expandir as referências estéticas, éticas e políticas inerentes à produção e recepção dos discursos.

Para que isso ocorra, é necessário postular que a língua é a identidade linguística de um povo e que por essa razão está intrinsecamente ligada a uma determinada cultura própria desse povo e, além disso, está suscetível a sofrer as mudanças naturais que incidem sobre as variações relacionadas ao tempo e aos mais diversificados contextos de uso.

Dito isso, asseveramos que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo, sendo que seu domínio tem estreita relação com a possibilidade de participação plena na sociedade e em seus vários setores [...]” (Ceará, 2021, p. 110). Portanto, cabe às escolas enquanto instituições formalizadas assegurar que os estudantes tenham condições de receber os conhecimentos linguísticos necessários que os ajudem a construir a autonomia para seu desenvolvimento social que a sociedade espera que eles adquiram ao final de sua etapa de escolarização.

Ao mesmo passo que é individual, a linguagem é também coletiva e isso contribui substancialmente para que ela se manifeste na forma de interação social entre os pares diante de uma finalidade específica. Em vista disso, estamos diante de um processo de interlocução que se torna concreto em diferentes práticas sociais, assim como diversos são os grupos da sociedade contemplados por ele e, vemos, ainda, essa mesma interlocução se concretizar em variados momentos históricos e manifestar as peculiaridades inerentes a cada época vivenciada. Em nossa pesquisa intentamos observar como essas diversas manifestações da linguagem em épocas distintas são evocadas a fim de averiguarmos como o conhecimento

sobre as mudanças e transformações da língua historicamente podem contribuir para o aprendizado dos estudantes em formação.

Em nosso entendimento, mesmo que a BNCC tenha lançado luz sobre a expansão da discussão em torno da cultura digital, das culturas juvenis e dos novos e múltiplos letramentos e, sabendo que essa discussão é importante para orientarmos os estudantes acerca das novas formas de interação social evocadas pelo uso da tecnologia, tanto fora quanto dentro da escola, os estudos precisam continuar direcionados para os fenômenos linguísticos praticados sob a forma de leitura/escrita, produção de textos, oralidade/escuta e análise linguística levando em consideração as múltiplas semioses.

A exemplo do que trouxe a BNCC, o documento cearense organiza o componente curricular da língua portuguesa a partir dos campos de atuação social já estabelecidos pela Base. A vantagem dessa organização se dá porque esses campos são esferas da vida humana, isto é, em cada campo tanto são produzidos quanto circulam diversos textos e discursos que abarcam nossas práticas de linguagem cotidianas, a saber, leitura, escrita, oralidade, escuta, produção textual e análise linguística e semiótica.

As habilidades específicas e as competências dentro da área de linguagens se organizam a partir dos cinco campos de atuação social: vida pessoal, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Por essa razão, é a relação entre os campos de atuação e as habilidades que fazem parte deles que determinam os objetos de conhecimento e não as competências.

Algo que vale a pena destacar e que é de total interesse em nosso estudo é que a BNCC deu visibilidade à oralidade uma vez que a colocou como um eixo específico de prática de linguagem. Isso significa que a oralidade deve ocupar um lugar específico no ensino numa tentativa de reparação histórica, já que sempre houve uma enorme disparidade em relação ao tratamento da escrita em sala de aula. Como se sabe, existe uma tradição no ensino de língua portuguesa que supervaloriza a escrita, que a coloca sempre em lugar de destaque enquanto a oralidade fica preterida, sempre ocupando um lugar em segundo plano, quando a realidade mostra que muitas vezes não existe plano nenhum para se trabalhar com a língua oral em sala de aula, embora os documentos anteriores tenham prescrito a oralidade como um aspecto da língua a ser trabalhado em sala de aula.

Para continuar nosso intento de ilustrar como ocorre a concordância entre documento e material didático, traremos um exemplo de como a oralidade é trabalhada especificamente na seção destinada à produção textual. O livro escolhido foi adotado como

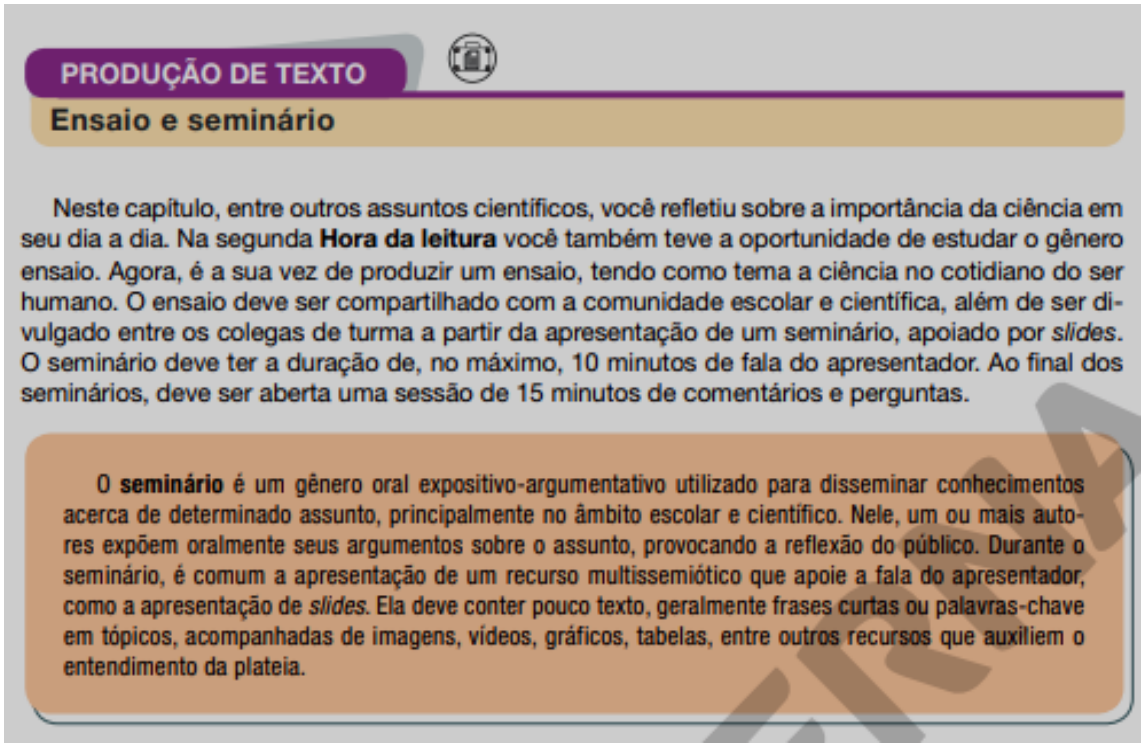
objeto 2 e traz como obra específica Linguagem em interação – Língua Portuguesa, de autoria de Juliana Vegas Chinaglia.

Na seção que se destina à Produção de texto, o intuito é a criação de textos de variados gêneros, com base nos temas discutidos no capítulo e com orientações de planejamento, textualização, avaliação e reelaboração. O livro dispõe de 12 capítulos, sendo assim, são doze propostas de produção, entre essas, apenas três abordam o gênero oral como objeto de aprendizagem. Os gêneros trazidos pelo livro didático são Ensaio e Seminário em uma produção, logo depois vem o gênero Documentário e, por fim, na última proposta temos o gênero Mesa-redonda.

Percebemos como ainda, mesmo com a implementação da BNCC e com os diversos novos gêneros sugeridos, os textos orais a serem produzidos ainda estão aquém do esperado, pois ocupam um espaço ainda tímido e sem muita diversidade.

Vejamos a seguir o exemplo de uma dessas propostas mencionadas, na ocasião, os alunos terão que produzir primeiro um Ensaio, que, segundo as orientações, os alunos já teriam estudado anteriormente em outra seção. Então, a impressão que temos, ao ler a proposta, é de que para justificar a produção do Seminário os alunos são levados a produzir um ensaio:

Figura 15 - Atividade de produção textual



PRODUÇÃO DE TEXTO

Ensaio e seminário

Neste capítulo, entre outros assuntos científicos, você refletiu sobre a importância da ciência em seu dia a dia. Na segunda **Hora da leitura** você também teve a oportunidade de estudar o gênero ensaio. Agora, é a sua vez de produzir um ensaio, tendo como tema a ciência no cotidiano do ser humano. O ensaio deve ser compartilhado com a comunidade escolar e científica, além de ser divulgado entre os colegas de turma a partir da apresentação de um seminário, apoiado por *slides*. O seminário deve ter a duração de, no máximo, 10 minutos de fala do apresentador. Ao final dos seminários, deve ser aberta uma sessão de 15 minutos de comentários e perguntas.

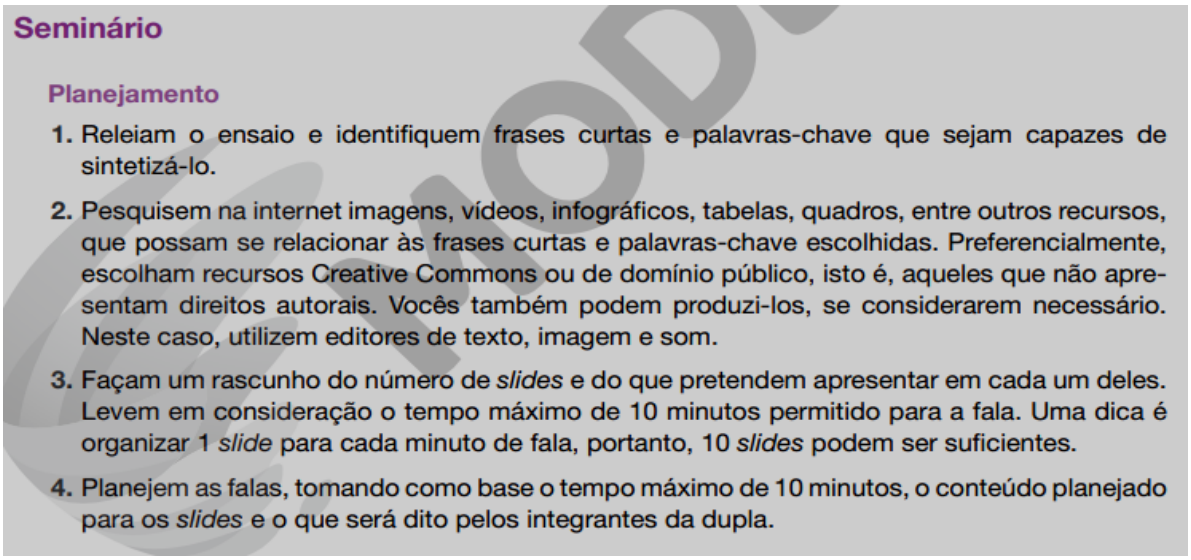
O **seminário** é um gênero oral expositivo-argumentativo utilizado para disseminar conhecimentos acerca de determinado assunto, principalmente no âmbito escolar e científico. Nele, um ou mais autores expõem oralmente seus argumentos sobre o assunto, provocando a reflexão do público. Durante o seminário, é comum a apresentação de um recurso multissemiótico que apoie a fala do apresentador, como a apresentação de *slides*. Ela deve conter pouco texto, geralmente frases curtas ou palavras-chave em tópicos, acompanhadas de imagens, vídeos, gráficos, tabelas, entre outros recursos que auxiliem o entendimento da plateia.

Fonte: Chinaglia, Juliana Vegas (2020, p. 228)

Logo após o comando da proposta, há um box informativo em que são apresentadas a definição, como deve ser produzido, as características mais comuns e o que deve conter para dar suporte à fala do apresentador.

Após as orientações sobre a produção do ensaio, os alunos são levados a planejar o seminário. A seguir vejamos como isso ocorre:

Figura 16 – Orientações para um seminário



Seminário

Planejamento

1. Releiam o ensaio e identifiquem frases curtas e palavras-chave que sejam capazes de sintetizá-lo.
2. Pesquisem na internet imagens, vídeos, infográficos, tabelas, quadros, entre outros recursos, que possam se relacionar às frases curtas e palavras-chave escolhidas. Preferencialmente, escolham recursos Creative Commons ou de domínio público, isto é, aqueles que não apresentam direitos autorais. Vocês também podem produzi-los, se considerarem necessário. Neste caso, utilizem editores de texto, imagem e som.
3. Façam um rascunho do número de *slides* e do que pretendem apresentar em cada um deles. Levem em consideração o tempo máximo de 10 minutos permitido para a fala. Uma dica é organizar 1 *slide* para cada minuto de fala, portanto, 10 *slides* podem ser suficientes.
4. Planejem as falas, tomando como base o tempo máximo de 10 minutos, o conteúdo planejado para os *slides* e o que será dito pelos integrantes da dupla.

Fonte: Chinaglia, Juliana Vegas (2020, p. 229)

Na etapa do planejamento, os alunos são levados a relerem o ensaio para resumi-lo; essa ação reforça a compreensão e já sinaliza para algo que eles possam modificar. Após essa etapa, é solicitado que eles pesquisem materiais na internet que os auxiliem na produção dos slides para a apresentação, assim, eles tentam associar o que pesquisaram com o tema, e a tendência é assimilar mais o conteúdo.

As etapas seguintes incluem a produção do rascunho dos slides e o planejamento das falas dos participantes levando em consideração o tempo permitido para cada fala. Essa etapa requer atenção quanto ao conteúdo e organização do tempo para não haver discrepâncias na apresentação oral dos alunos.

Logo, assim como fez a Base, o DCRC entende a oralidade como uma prática de linguagem que atravessa tanto a compreensão quanto a produção textual e também se faz presente nas reflexões sobre a língua e outras semioses. Vemos também que a oralidade cumpre papel fundamental para o exercício de cidadania dos estudantes, uma vez que estes

têm muito a dizer e é preciso dar a eles espaços que priorizem e permitam seu protagonismo. Consequentemente, a oralidade não deveria e nem deve ser subjugada pela escrita, mas sua presença deve estar no currículo de modo equilibrado e jamais em oposição à escrita.

Mesmo sabendo que os livros didáticos se empenham em abordar a oralidade contemplando organização e planejamento, entendemos que, para um ensino produtivo, é necessário aprimorar as etapas de produção de um gênero, seja oral ou escrito. No capítulo seguinte, iremos abordar uma sequência de atividades chamada de itinerário didático que tem como objetivo propor a produção de um gênero oral.

7 PROPOSTA DE ITINERÁRIO DIDÁTICO

Pioneiramente, os Itinerários Didáticos foram sistematizados pelo pesquisador Stéphane Colognesi no ano de 2015 em sua tese de doutoramento intitulada "*Faire évoluer la compétence scriptuale des élèves*[6]". Defendida em contexto belga, a pesquisa tem como foco o ensino da produção escrita a partir de um gênero predeterminado.

A proposta consiste em um projeto de escrita de um gênero pré-selecionado, partindo de um contexto de produção especificado pelo professor e explorado de forma coletiva. Espera-se que os alunos sejam motivados a produzir uma versão inicial do texto que passará por processos de revisão textual visando o aprimoramento desse texto, em seguida, as etapas de revisão levarão a produções intermediárias que culminará numa produção final com o intuito de contemplar a situação didática criada pelo professor ainda no início da proposta.

Com o objetivo de tornar o ensino mais produtivo e para que os estudantes superem as dificuldades percebidas na produção inicial, as reescritas são sustentadas com a alternância de intervenções didáticas responsáveis por contemplar não apenas dimensões que deem conta de aspectos textuais e discursivos, mas também abarquem as dimensões enunciativas e linguísticas do gênero abordado.

No ano de 2020, Anthony Coppola e Joaquim Dolz escreveram um artigo em que propuseram um itinerário sobre debate regrado para problematizar mais a discussão sobre o gênero intitulado "Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes", o objetivo era compreender como intervenções didáticas específicas e reiteradas para o ensino do gênero debate regrado permitem, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos em francês e influenciar a adesão dos alunos ao sistema de gênero, temática central escolhida para discussão nos diferentes debates regrados propostos pelo dispositivo nomeado de *Atelier Filé*

No contexto brasileiro, pautamos nossa discussão a partir do artigo intitulado "Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso.", de autoria dos pesquisadores Joaquim Dolz, Gustavo Lima e Juliana Zani. O objetivo do referido artigo é refletir acerca da validez didática de um minicurso enquanto dispositivo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da implementação de itinerários no ensino do gênero fábula. Ao final do minicurso, os autores chegaram à conclusão que

6 Em tradução livre: Desenvolvendo a habilidade de escrita dos alunos.

didaticamente houve um avanço na proposta original de *sequência didática* ao proporem um *itinerário* por meio da inserção de atividades metacognitivas e de retextualização, que permitiram a articulação entre os eixos da escrita, da oralidade e da leitura.

O mais interessante e o que nos fez querer trabalhar com os itinerários é que esse modelo de Itinerário Didático pode e, obviamente, dever ser replicado e adaptado, tendo em vista os objetivos de aprendizagem do gênero selecionado assim como seu contexto de produção. Ressaltamos que trabalhar com o itinerário permite a alteração dos caminhos escolhidos para se chegar à produção final, logo, não se trata de uma proposta fechada, pois levamos em consideração os objetivos a serem alcançados bem como o perfil da turma na qual se está aplicando o projeto. Vale reafirmar que se trata de um tipo de sequência de atividades que pretende aprimorar as capacidades de linguagem dos estudantes como agentes produtores/leitores/ouvintes de gêneros escritos, orais e multissemióticos com a realização de produções intermediárias pautadas nas intervenções didáticas realizadas após a produção inicial tendo como ponto de chegada a produção final.

A proposta dos itinerários segue basicamente o que foi idealizado no modelo da sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), pois também indica etapas planejadas a partir dos entraves percebidos pelos aprendizes na produção inicial. Todavia, na proposta de itinerário engendrada por Colognesi (2015) há em sua organização outros momentos de produção, e não apenas a inicial e a final, como acontece na SD. Logo, os itinerários permitem trabalhar com produções intermediárias, que não constam no projeto original da SD. Assim, tais produções intermediárias podem ser trabalhadas de modos diferenciados, conforme afirmam Barros, Ohuschi e Dolz (2020, p. 13):

> As produções intermediárias podem representar novas propostas de produção do gênero trabalhado, marcando uma etapa do percurso do Itinerário, com atividades metacognitivas de reflexão sobre os objetos ensinados e sobre a consolidação da aprendizagem. A depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes.

Como podemos observar, estamos diante de uma proposta totalmente adaptável aos objetivos traçados para o trabalho com os gêneros, sejam orais, escritos, multimodais ou multissemióticos. Por essa razão resolvemos elaborar uma proposta de itinerário que desenvolvesse as capacidades de linguagem dos alunos na produção de um gênero oral com a proposta de atividades que levasse os alunos a se apropriarem dos usos e do funcionamento da língua oral com o objetivo de buscar cada vez mais subsídios para o protagonismo estudantil mostrando que os alunos têm voz e que basta conhecer as ferramentas certas para que eles sejam ouvidos.

Como já foi esclarecido anteriormente, a intenção primeira desta pesquisa era propor um itinerário e aplicá-lo na escola, no entanto, com a ocorrência da pandemia do coronavírus uma adaptação teve que ser realizada e com isso ficou decidido que seria elaborada a proposta de itinerário didático. Almejamos, pois, que essa pesquisa traga frutíferos desdobramentos e que o itinerário aqui sugerido seja aplicado e melhorado para alcançar o objetivo principal de contribuir para o ensino da língua portuguesa.

Para a planificação do itinerário levou-se em consideração a revisão da literatura aqui construída, a abordagem teórica discutida e também a experiência docente da pesquisadora que atua na rede estadual de ensino básico.

Para alcançar os objetivos traçados, propomos um Itinerário Didático para o gênero debate regrado destinado a alunos do Ensino Médio podendo ser adaptado para as três séries, para disciplinas da base comum e para as unidades curriculares eletivas.

A seguir, dispomos no quadro a sinopse do itinerário proposto e que nos possibilita visualizar as etapas do processo, os objetivos de ensino almejados, as atividades que serão realizadas, a duração dessas atividades e o produto esperado ao final de cada etapa.

Quadro 11 – A sinopse do itinerário didático

SINOPSE DO ITINERÁRIO DIDÁTICO			
Etapas (ateliês)	**Objetivo (s) de ensino**	**Atividade (s) realizada (s)**	**Duração**
Aula 01 - Apresentação da situação de comunicação	- Apresentar aos alunos o projeto de comunicação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção do gênero oral debate regrado na produção final; - Motivar os alunos sobre a importância da produção do debate na escola como forma de fomentar a pesquisa e o posicionamento diante de problemas sociais; - Levar a compreensão sobre a importância de escrever e falar bem e se apropriar dos diversos gêneros; - Provocar a reflexão em torno do objeto de ensino oral, suas dificuldades e	- Atividade 1: apresentação da situação de comunicação - Debate regrado a ser apresentado como culminância da disciplina eletiva de Competências comunicativas; - Atividade 2: conscientização sobre a importância do gênero para a formação do aluno da educação básica e relevância para o contexto do ensino médio; - Atividade 3: apresentação da dinâmica de execução do projeto didático; - Atividade 4: Atividade de sondagem de conhecimentos prévios.	1h40min

	condições de produção e recepção; - Estabelecer contato com o contexto de produção de um debate regrado;		
Produto (s)	- Exposição oral/dialogada - Atividade de sondagem de conhecimentos prévios.		
Aula 02 - Apresentação da situação de comunicação: enquete para a escolha do tema a ser trabalhado	- Promover nos alunos a curiosidade acerca dos assuntos mais tratados na sociedade e possíveis de serem debatidos em sala de aula; - Levar os alunos a se posicionarem quanto à relevância dos assuntos sociais e seus impactos na sociedade; - Promover a democracia de escolha e o respeito ao que foi decidido pela maioria como forma de afirmar o processo democrático; - Escolher, dentre os temas levantados na enquete, aquele que o aluno mais se identifica para proceder à produção do debate.	- Atividade 1: explanação geral sobre os temas trazidos para a enquete; - Atividade 2: discussão em torno dos temas apresentados na enquete e sobre as eventuais dúvidas que surgirem; - Atividade 3: escolha do tema a ser trabalhado ao longo do Itinerário Didático, por meio da enquete; - Atividade 4: socialização do tema e direcionamentos para o próximo encontro que será a produção inicial.	
Produto (s)	- Enquete com os temas a serem votados; - Explanação oral acerca dos temas apresentados;		
Aula 03 - Produção inicial: primeira produção do debate	- Produzir a primeira versão do debate regrado com o conhecimento prévio trazidos pelos alunos; - Diagnosticar as representações que os alunos constroem sobre a situação de comunicação proporcionada; - Identificar os pontos a serem mais bem trabalhados ao longo do Itinerário; - Evidenciar as dificuldades na produção oral do gênero em estudo, bem como as	- Atividade 1: organização da sala e da turma para a execução do primeiro debate; - Atividade 2: leitura da proposta de produção do gênero debate regrado; - Atividade 3: gravação do primeiro debate. - Avaliação do debate a partir da ficha de avaliação previamente estabelecida.	1h40min

	representações que já se tem desse gênero.		
Produto (s)	- Produção inicial: primeiro debate regrado. - Ficha de avaliação.		
Aula 04 *Ateliê 01 - Primeira intervenção didática*	Proporcionar ao aluno: - Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um debate; - Conhecer o Debate Regrado, compreendendo-o como um gênero; - Compreender cada parte que compõe o debate; - Reconhecer o debate como um texto oral argumentativo; - Assumir um ponto de vista sobre algo.	- Atividade 1: apresentação de trechos do vídeo gravado da produção inicial para análise com ênfase no plano textual global do gênero debate e socialização das respostas da ficha de avaliação; - Atividade 2: compreensão sobre as partes que compõem um texto oral a partir de trechos de um debate regrado retirado da internet; - Atividade 3: atividade escrita sobre as características do gênero debate regrado; - Atividade 4: organização da sala em pequenos grupos para a leitura e análise de texto a fim de construir o conceito de argumentação.	
Produto (s)	- Atividade escrita para a compreensão das características do gênero debate. -Texto impresso para leitura e apreciação sobre gêneros orais opinativos e argumentativos. - Exercício de reflexão sobre o gênero a partir de vídeo retirado da internet.		
Aula 05 *Ateliê 02 – Segunda intervenção didática*	- Levar o aluno a conhecer e se apropriar das características do gênero debate a partir da apreciação de debates de sincronias passadas a fim de verificar as modificações e/ou permanências percebidas no gênero no decorrer dos anos; - Despertar nos alunos o interesse pelo fator histórico dos textos orais como forma de mostrar como as transformações histórico-sociais interferem nos usos que fazemos da língua;	- Atividade 1: retomada e síntese da aula anterior e apresentação dos objetivos de aprendizagem; - Atividade 2: exibição de dois debates de sincronias diferentes proporcionando a compreensão e a discussão acerca de suas características em virtude de serem produções de anos distintos; - Atividade 3: proposição de uma “viagem ao passado” em que se busque um resgate de fatos e curiosidades que destaque o elemento sócio-histórico do momento da produção dos debates vistos e analisados;	1h40min

	- Familiarizar os alunos com o conceito de TD, para que eles identifiquem, à medida que os trechos dos debates forem apresentados, os elementos constitutivos recorrentes no gênero; - Ajudar os alunos a reconhecerem as marcas linguístico-discursivas presentes no gênero a fim de verificar a organização retórica e a construção da argumentação como tradição discursiva.	- Atividade 4: elaboração de um painel com as principais impressões sobre a história social analisada nos diferentes debates apreciados.	
Produto (s)	- Quadro informativo com as principais características estruturais, discursivas e linguístico-discursivas dos debates apresentados.		
Aula 06 *Ateliê 03 – Primeira revisão colaborativa*	- Levar o aluno a rever as etapas do primeiro debate gravado e revisar coletiva e colaborativamente.	- Atividade 1: retomada e síntese da aula anterior e apresentação dos objetivos da aprendizagem; - Atividade 2: motivação para a mobilização da revisão coletiva e colaborativa do primeiro debate produzido com ênfase nas capacidades de ação para a produção oral conforme proposta inicial e nas características e infraestrutura do gênero aprendidas nas aulas anteriores; - Atividade 3: preparação para a segunda produção mediada por estratégias metacognitivas.	1h40min
Produto (s)	Primeira revisão coletiva e preparação para a primeira produção intermediária: segundo debate regrado.		
Aula 07 *Ateliê 04 – Terceira intervenção didática*	- Levar o aluno a assumir um ponto de vista diante de uma situação social de natureza controversa com base em materiais diversos; - Construir uma opinião consistente a partir de textos variados; - Construir a argumentação	- Atividade 1: leitura, escuta e análise de textos verbais, não verbais e multissemióticos para a mobilização da construção da opinião; - Atividade 2: socialização, troca de ideias e discussão oral em torno das opiniões levantadas;	1h40min

	que vai sustentar seu ponto de vista; - Avaliar e respeitar a opinião do colega.	- Atividade 3: atividade impressa de preparação para a produção textual: discussão para a mobilização da opinião frente a uma problemática social.	
Produto (s)	Atividade impressa para a preparação da produção textual.		
Aula 08 Ateliê 05 - Quarta intervenção didática	-Compreender a construção dos elementos da oralidade no texto oral transcrito; - Aprender a usar de forma correta e funcional os elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos na construção da oralidade.	- Atividade 1: retomada da aula anterior com um breve resumo e apresentação dos objetivos da aula; - Atividade 2: leitura e análise de uma entrevista transcrita para trabalhar os elementos da oralidade; - Atividade 3: explanação sobre o que é um texto transcrito, as normas de transcrição e sua importância na construção da compreensão do texto oral; - Atividade 4: a função dos elementos não linguísticos na oralidade.	1h40min
Produto (s)	-Atividade impressa para aprofundamento de conteúdo.		
Aula 09 Ateliê 06 – Segunda revisão colaborativa; primeira produção intermediária	- Levar os alunos a reorganizarem coletivamente o primeiro debate com base nos conhecimentos adquiridos nos ateliês anteriores e produção do segundo debate.	- Atividade 1: retomada da aula anterior com um breve resumo e apresentação dos objetivos da aula; - Atividade 2: reorganização do debate com foco na construção da argumentação e na inserção e/ou correção dos elementos que constroem a oralidade do texto. -Atividade 3: gravação da produção intermediária.	1h40min
Produto (s)	Primeira produção intermediária: segundo debate regrado.		
Aula 10 Ateliê 07 – Quinta intervenção didática	- Levar os alunos a compreender a importância da troca de turnos e da manutenção do tópico discursivo na construção do debate regrado; - Aprender sobre o uso de marcadores conversacionais e discursivos para a	-Atividade 1: leitura e análise de textos cujo foco seja a troca de turnos e o uso de marcadores conversacionais e discursivos; - Atividade 2: atividade impressa de verificação da manutenção do tópico discursivo; - Atividade 3: registro no	1h40min

	construção da argumentação no debate.	caderno da síntese do aprendizado neste ateliê.	
Produto (s)	- Atividade de verificação impressa; - - Textos impressos para leitura e análise.		
Aula 11 Ateliê 08 – Terceira revisão colaborativa; segunda produção intermediária	- Levar os alunos a revisar o segundo debate com base na atividade da aula anterior sob as orientações do professor em sala.	- Atividade 1: retomada da aula anterior com um breve resumo e apresentação dos objetivos da aula; - Atividade 2: realização de uma revisão colaborativa baseada em uma atividade a fim de reavaliar os conhecimentos adquiridos ao longo do itinerário; - Atividade 3: reorganizar o debate levando em consideração todas as capacidades de linguagem oral aprendidas bem como as estratégias argumentativas para defender um ponto de vista.	1h40min
Produto (s)	-Segunda produção intermediária: terceiro debate regrado.		
Aula 12 Produção final	- Organizar a turma para a produção do debate regrado levando em consideração todos os conhecimentos adquiridos com as aulas anteriores; - Apresentar o debate como parte da culminância de uma disciplina eletiva sobre competências comunicativas.	- Atividade 1: motivação para a realização da atividade de produção textual final no contexto comunicativo criado - debate regrado; - Atividade 2: organização da sala para proceder à atividade de produção final bem como do material de apoio a ser utilizado na gravação do debate; - Atividade 3: realização do debate regrado.	1h40min
Produto (s)	Produção textual final – Ensaio para a culminância		
Culminância das eletivas – Divulgação do debate ao público			

Fonte: Elaborado pela autora.

O Itinerário proposto visa abordar o debate regrado, sabemos que se trata de um gênero amplo e que podemos abordar vários aspectos linguístico-discursivos em sua produção, porém sabemos que a abrangência do gênero pode dificultar a abordagem de alguns aspectos que podem passar despercebidos por nós. Além disso, em um itinerário didático outros gêneros são convocados, por exemplo, infográfico, notícias, memes sobre o tema do

debate. Por essa razão, trabalhar com outros gêneros é uma forma de construir conhecimento para o que vai ser explorado no debate. E como estamos diante de um gênero oral, é importante trabalhar aspectos cinésicos como gestos, expressões faciais, olhares, etc.

No itinerário, a exemplo do que ocorre na Sequência Didática, deve haver uma hierarquia dos objetos de ensino, ou seja, o professor deve planejar as atividades de intervenções de modo que os alunos tenham, de início, uma visão da infraestrutura geral do gênero, para depois disso ter uma concentração no aprendizado de aspectos linguístico-discursivos que o caracterizam e é interessante que seja feito logo após a primeira produção.

O processo de revisão e reescrita textual é importante porque possibilita aos alunos um aprendizado gradativo, pois parte de uma revisão coletiva e colaborativa até chegar em uma autoavaliação desenvolvendo um processo cujo objetivo seja a construção de uma autonomia do sujeito bem como a autorregulação do aprendizado. Já a produção final passaria pela correção do professor como última estratégia de revisão culminando no fechamento do itinerário.

Como dito anteriormente, o itinerário foi planejado para compor um dispositivo de ensino utilizado em uma disciplina eletiva intitulada Competências Comunicativas. Normalmente quando o professor é designado para uma unidade eletiva ele só recebe uma ementa com o conteúdo a ser trabalhado ao longo do semestre. Não é disponibilizado um material didático específico para as aulas, isso fica sob inteira responsabilidade do professor, portanto cabe a ele decidir que aspectos ele vai abordar, que textos e atividades ele vai selecionar para embasar suas aulas, o que ele vai sugerir para a culminância da eletiva, que é obrigatória ao final do semestre, para isso ocorre um evento chamado Festival das Culminâncias em que todas as eletivas apresentam um produto final em decorrência das aulas e conteúdos aprendidos ao longo do semestre. A ementa apenas sugere o conteúdo programático e a culminância, o professor tem autonomia para adaptar o conteúdo que mais lhe apraz e decidir outro projeto que apresente uma culminância ao final.

Como não há nada especificado na eletiva de Competências Comunicativas, surge a oportunidade para propor um itinerário que trabalhe o gênero debate regrado e proponha um estudo que aborde a historicidade dos textos orais como uma forma de trazer o aluno para o protagonismo estudantil que tanto se espera.

Por isso mesmo, desde o início do itinerário didático há a preocupação em despertar nos alunos o interesse por questões sociais problematizadoras veiculadas pelas diversas mídias. Muitas vezes é preciso fazer o aluno enxergar-se como parte da sociedade

não apenas como sujeito paciente, mas como sujeito ativo, que tem voz e opinião, mas que precisa ter atitude parta se ver como protagonista de seu tempo.

Não é difícil deparar com uma sala de aula desmotivada, tem-se percebido que na escola pós-pandemia, os alunos estão reaprendendo a estar na sala de aula presencial. Muitas vezes o professor antes mesmo de se preocupar com a matéria que vai ensinar, precisa saber como vai motivar o aluno a estar presente na escola, dia após dia, já que a evasão tem sido uma grande problemática.

Fazer o aluno escrever muitas vezes é desafiador, mas fazê-lo se expressar oralmente diante da turma é quase impossível. Por isso, a motivação para o trabalho com o gênero oral deve ser primordial. Assim, para começar o projeto do itinerário, parte-se da apresentação da situação de comunicação que precisa dar conta de motivar os alunos a participarem e terem o interesse pelas atividades a serem propostas.

Aula 01: Apresentação da situação de comunicação

Aprendemos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), quando instituíram as sequências didáticas, que a apresentação da situação que vai gerar a comunicação pretendida por meio de uma produção textual é um passo fundamental para que os alunos sejam motivados e engajados nessa empreitada. Dessa forma, existe uma necessidade, nesse momento, de se estabelecer contratos comunicativos entre alunos e professor/a visando uma colaboração mútua para o desenvolvimento das atividades pretendidas. De acordo com os autores citados, a apresentação da situação deve distinguir duas dimensões consideradas fundamentais e difíceis na execução do dispositivo: 1) apresentar um problema de comunicação bem definido; e 2) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

No caso do Itinerário Didático não é diferente, a apresentação da situação comunicativa surge por uma necessidade de aprofundar os estudos referentes ao ensino da oralidade na escola, mais especificamente do gênero debate regrado, que por ser um gênero oral demanda capacidades de linguagens específicas. A compreensão e a aprendizagem dessas capacidades geram um impacto colossal na vida dos estudantes uma vez que eles precisam aprender a utilizar a língua oral a seu favor não apenas na escola, mas ao ingressar no mercado de trabalho será urgente que ele organize melhor sua oralidade. Com isso, compreendeu-se como necessária a realização de um projeto de estudo que tivesse como foco o texto oral, haja vista existir um pouco de carência do saber, por parte dos alunos, no que tange a produção textual oral. Não é raro ver professores passando seminários sobre diversos

assuntos, mas é difícil ver o professor ensinar o aluno a planejar um seminário levando em consideração também os aspectos orais mais pontuais do gênero. Dessa forma, a necessidade de conhecimento sobre o debate regrado e sua importância social para os alunos deve ser tão explanada quanto os conhecimentos linguístico-discursivos por ele fomentado.

Nesse momento de apresentação da situação comunicativa, isto é, na primeira aula que compõe todo o itinerário, em que ficam claros os motivos para o estudo e a conscientização sobre a importância do gênero para a formação dos alunos, o/a professor/a deve prosseguir apresentando a dinâmica de execução do projeto para que os alunos se apropriem e se vejam como parte integrante e essencial para o desenvolvimento das aulas planejadas. Para situar os alunos quanto ao gênero em questão, o professor pode levá-los para o laboratório educacional de informática e pedir que os alunos pesquisem e selecionem exemplares de debates regrados encontrados na internet, de domínio público, e assistam para verem como seria o gênero na prática, assim, eles teriam um primeiro contato com o gênero oral. Por último, o/a professor/a propõe um exercício de motivação aos alunos, no qual, em forma de diálogo, indaga sobre quais os conhecimentos prévios que os estudantes possuem, com que frequência eles costumam ter contato com o gênero, onde eles já assistiram, se quem nunca participou tem vontade de participar etc.[7]

Para isso, pensamos nos seguintes objetivos para a aula: 1) Motivar os alunos sobre a importância da produção do debate na escola; 2) Estabelecer contato com o contexto de produção de um debate regrado; 3) Dialogar com os estudantes acerca dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre o gênero.

A atividade proposta visa apresentar as características básicas de um debate regrado seguida de algumas perguntas para que os alunos respondam a fim de ajudá-los na produção inicial. O texto da atividade aborda como um debate regrado se estrutura em termos organizacionais, o que acreditamos ser de grande ajuda para que eles possam já colocar em prática tais conhecimentos.

É preciso esclarecer todas as dúvidas dos alunos para que eles entendam que as aulas que compõem o itinerário devem culminar com a produção do gênero estudado ao final dos encontros. Assim, eles poderão compreender que é preciso preparo, estudo e que cada aula é importante para as produções que irão acontecer, desde a inicial, passando pelas intermediárias até o momento da produção final e que os conteúdos estudados ao longo do itinerário deverão ajudá-los nesse processo. A escola como espaço de preparação para a

[7] Este exercício pode ser conferido no APÊNDICE A.

aquisição de aprendizagens múltiplas fornece os subsídios necessários para que os alunos se sintam aptos para agir por meio da linguagem quando colocado em situações que exija tais conhecimentos. Dessa forma, o/a professor/a pode e deve usar todos os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, assim como deve aproveitar a ocasião para implementar as aulas com gêneros diversos que colaborem para a aprendizagem dos alunos no que diz respeito também a leitura e a escrita.

Em relação aos conteúdos a serem estudados durante o processo, os alunos precisam conhecê-los nesse primeiro momento, pois é necessário que os estudantes tenham consciência da importância desses conteúdos, que no caso do debate regrado giram em torno da temática, estrutura e composição linguística do gênero, assim como de elementos linguístico-discursivos, construção da argumentação oral tanto para a defesa de um ponto de vista como para a refutação de algo com o qual não concorda, questões de oralidade mais específicas como trocas de turno, hesitações, repetições, escuta ativa e elementos não-linguísticos que muitas vezes são subjugados e deixados de lado, mas que estruturam o texto oral.

Na primeira aula, o aluno deve ser instigado e motivado a querer produzir um texto oral e para isso ele precisa conhecer o gênero proposto, afinal, ninguém se interessa pelo que não conhece. O professor deve aguçar a curiosidade do estudante e muni-los de informações para que eles se sintam preparados e capazes. O primeiro contato com o gênero é primordial para que o aluno veja a importância do gênero para sua formação escolar e não apenas como mais uma tarefa obrigatória da escola em que ele receberá uma nota ao final. Precisamos ir além dessa visão.

Feita a apresentação da situação inicial em que foram expostas as motivações para o estudo do gênero e o contexto de produção, é preciso despertar o protagonismo estudantil dos alunos e o primeiro movimento em direção a isso se dá pela escolha do tema do debate regrado, objeto do itinerário.

Aula 02: Apresentação da situação de comunicação: enquete para a escolha do tema a ser trabalhado

Na segunda aula, o professor deve promover a curiosidade dos estudantes quanto ao assunto, de preferência que seja controverso, em que eles deverão se dedicar nas próximas aulas para a apresentação do primeiro debate. É imprescindível que os estudantes entendam o seu posicionamento diante de temas tidos como polêmicos, embora haja os que não gostem de

polemizar, mas como cidadãos do mundo, eles precisam aprender sobre o poder de suas escolhas.

Entendemos que qualquer projeto pedagógico que visa a apropriação de um gênero, seja oral ou escrito, deve partir da motivação de um tema, pois sobre ele incidirá tal produção. No caso de um itinerário didático que tem como objetivo a apropriação do gênero debate regrado, a motivação acerca do tema a ser debatido passa a ser crucial uma vez que precisa ter a adesão dos estudantes. Por essa razão, não basta ter em mente um tema que seja controverso e polêmico, mas que seja um tema que gere interesse nos alunos, que desperte não apenas uma curiosidade despretensiosa, mas uma curiosidade que os faça querer aprender mais sobre ele.

A falta de apropriação do tema ou mesmo das discussões em torno dele levaria a uma discussão superficial na qual as capacidades argumentativas dos alunos não seriam desenvolvidas a contento e, assim, o debate ficaria comprometido. Sabemos que, para a construção de uma discussão sólida em termos argumentativos, é preciso, antes de tudo, conhecer o tema para que seu argumento de convencimento seja bem-sucedido e assim, haja a condução para um debate em que ideais opostas sejam discutidas em torno de argumentos elaborados fora do senso comum. Por isso é importante estar atento aos mais recentes fatos noticiados, buscar uma leitura crítica desses fatos, obter uma opinião em relação aos assuntos, principalmente, os que polemizam e chamam a atenção da sociedade. Assim, é interessante e enriquecedor que o professor convoque outros gêneros para apresentar o tema de forma diversificada e dinâmica, principalmente, se dialogar com o que os jovens gostam de ler e ouvir atualmente.

O processo se torna mais interessante quando se busca a participação dos alunos desde o primeiro momento, por isso uma enquete[8] foi elaborada para que os alunos fossem motivados a escolher um tema sobre o qual eles teriam maior interesse e engajamento para estudar, apropriar-se e desenvolver um texto oral nos moldes da estrutura solicitada no debate regrado. A escolha do tema por meio de consulta já os coloca em uma situação na qual os discentes exporiam sua opinião e teriam que respeitar a opinião do colega quanto ao tema a ser tratado e debatido ao longo da situação comunicativa. Logo, dispositivos dessa natureza permitem exemplificar, na prática, os processos democráticos em que somos constantemente expostos.

[8] A enquete pode ser conferida no APÊNDICE B.

Para compor a enquete o professor pode pesquisar na internet em variados sites de agências de notícias por temas que retratem assuntos de grande relevância no cenário nacional e internacional mais recentes. Também, se assim preferir, o docente pode pensar em temas que gerariam polêmica, mas que se voltem para o ambiente escolar e que façam parte do ciclo de interesse dos jovens, assim, pode suscitar uma discussão menos acalorada em termos de polêmica e fugiria de temas como política e religião.

Para fins ilustrativos, pois o professor que optar por aplicar o itinerário com sua turma pode escolher outros temas, elencamos, então, cinco possíveis temas: 1) Inteligência artificial: auxílio tecnológico ou risco de aumento de desemprego?; 2) Persistência do racismo no futebol: entre a falta de penalização e a permanência da violência histórica; 3) Transtornos alimentares em questão na sociedade; 4) Dificuldades de estimular a leitura no Brasil; e 5) Jogos eletrônicos estimulam a violência?. Há, ainda, um espaço para que o aluno possa apontar outro tema de sua escolha se não se interessar por nenhuma das alternativas listada.

Portanto, acreditamos que a proposta de uma enquete permite a participação dos alunos na escolha do tema sobre o qual eles estudariam ao longo das aulas e se torna um elemento motivador para que os alunos se vejam como atores desse processo de produção textual. Seja qual for o tema vencedor, decerto que ele vai reverberar uma escolha democrática.

Elegemos para essa aula os seguintes objetivos: 1) Promover nos alunos a curiosidade acerca dos assuntos mais tratados na sociedade e possíveis de serem debatidos em sala de aula; 2) Levar os alunos a se posicionarem quanto à relevância dos assuntos sociais e seus impactos na sociedade; 3) Escolher, dentre os temas levantados na enquete, aquele que o aluno mais se identifica para proceder à produção do debate.

Com base nos objetivos traçados, esperamos que os jovens sejam motivados a expressarem suas opiniões sobre os temas sugeridos. Após a escolha do tema por meio da enquete, o professor pode levá-los para pesquisar sobre o tema no laboratório de informática para que eles busquem informações relevantes sobre o assunto, façam resumos e se preparem para a próxima etapa. Ainda nessa aula, o professor planeja junto aos alunos o debate regrado. Para essa primeira produção, seria interessante que o professor orientasse os alunos quanto à organização, definição dos grupos que irão debater, sugestão de como devem escolher o mediador, e sobre a criação das regras do debate.

Aula 03: Produção inicial: primeira produção do debate

A proposta de produção inicial[9] deve ocorrer nos moldes que se espera de um debate regrado levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da formação do discente. Sabemos que a produção de qualquer gênero, escrito ou oral, mobiliza conhecimentos e habilidades nos estudantes, porém o professor precisa estar preparado para os resultados obtidos a partir dessa produção. Embora cada professor, em sua atuação docente, tenha consciência acerca das capacidades de seus estudantes, é sempre interessante buscar integrar todos na aula, mesmo que se trate de uma turma numerosa, para que não seja direcionada apenas para os alunos vistos como os "interessados", enquanto os indisciplinados, os tímidos ou aqueles menos participativos fiquem apenas na condição de expectador da aula.

Para isso, o professor carece de iniciar a aula lendo a proposta para os alunos, relembrando o tema e explicitando os passos metodológicos a serem seguidos com todas as orientações que uma produção de gênero desta natureza exige em sua execução. Deixar um momento para tirar as dúvidas, que é muito comum de surgirem. Pode ocorrer de algum aluno desistir e faltar no dia, de ter aquele que não quer participar por timidez ou porque não estudou sobre o tema, ou ainda pode surgir algum imprevisto na escola, como falta de energia, alguma reunião extraordinária, e a aula ter que ser reduzida, enfim, são muitas as variáveis que acontecem numa sala de aula e que é preciso saber contornar.

É possível identificar na proposta, logo no início, o **tema "Jogos eletrônicos estimulam a violência?"** grafado em negrito para deixá-lo em evidência, logo após, seguimos com o passo a passo sugerido para a realização do debate. O primeiro passo diz respeito ao tema **1) Determinação de um tema (nesse caso, o tema foi escolhido pela enquete);** o passo subsequente se refere aos participantes **2) Escolha dos participantes: dividir a turma em três grupos: um grupo com ideias a favor, um grupo com ideias opostas e um grupo para ser a plateia que vai avaliar o debate;** seguido pela escolha de um moderador **3) Eleger uma pessoa para ocupar a função de moderador;** a quarta etapa reside sobre as regras do debate **4) Definição das regras (quem começa o debate; duração das intervenções; papel do moderador; possibilidade de diálogo; participação do público; direito a réplica e tréplica...);** no ponto cinco é revelado o que é esperado do moderador **5) O moderador saúda o público, apresenta o tema e os participantes e recorda as regras previamente estabelecidas;** logo após é esclarecido como o público que assiste o debate pode participar 6**) Participação do público para formulação de perguntas;** o sétimo passo esclarece como deve proceder o encerramento do debate **7) Encerramento do debate pelo**

[9] Para exemplificar a proposta de produção inicial, escolhemos hipoteticamente um dos temas da enquete. A proposta consta no APÊNDICE C.

moderador, com a apresentação de um balanço final (feito pelo próprio moderador ou por observadores externos, previamente escolhidos); os estágios seguintes sugerem que **8) O debate deverá ser gravado para uso posterior para que cada grupo avalie suas performances e, assim, revisem colaborativamente a produção e apontem o que precisa ser melhorado;** e que 9**) Os avaliadores usarão uma ficha de avaliação para analisar cada grupo;** e, por fim, é orientado que **10) É importante que haja um rodízio de função entre os participantes a cada debate realizado para que o maior número possível de alunos passe por diferentes funções e também argumente sob diferentes pontos de vista.**

Esses são pontos instrucionais básicos contidos em qualquer proposta de debate regrado e sintetiza como se espera que o debate ocorra. Não é uma receita de bolo, que, se seguida corretamente, não vai dar erro; trata-se de uma sugestão que pode ser seguida, pode ser adaptada e cada público tende a aceitar a proposta de uma forma e é bastante comum esse fator estar presente no trabalho docente. Nunca uma aula é ministrada duas vezes da mesma forma e muito menos com públicos distintos. Pode e é provável que aconteça dessa proposta ser muito bem aceita por um grupo de estudantes e de ser muito difícil de ser aplicada em outro grupo e que precise de adaptações para que o trabalho flua para garantir uma aprendizagem satisfatória.

Pensamos em um grupo específico para ficar com as fichas de avaliação porque enquanto dois grupos se apresentam, o outro fica como a plateia do debate e para que não tenha alunos dispersos atrapalhando o andamento da atividade, eles ficam na função de ouvir atentamente o debate, colocando em prática a escuta ativa para no final fazer a avaliação.

Essa produção é essencial para que o professor tenha um diagnóstico inicial e trace as melhores estratégias de ensino. Tendo como hipótese o fato de acreditar que surjam dificuldades na produção de um texto oral, esses entraves permitem observar as representações que os alunos constroem sobre a situação de comunicação proporcionada, identificar os pontos a serem mais bem trabalhados ao longo do Itinerário, evidenciar as dificuldades da maioria na produção oral do gênero em estudo, bem como as habilidades mobilizadas.

Para melhor prosseguir para as etapas subsequentes, principalmente para o ateliê de revisão colaborativa, seria interessante que o professor optasse, impreterivelmente, pela gravação do debate, sempre em consenso com os alunos, explicando que o vídeo só será utilizado para fins didáticos em sala de aula. O itinerário foi planejado para que o professor permita que o aluno tome conhecimento e apropriação do gênero oral debate regrado, de suas partes constituintes, de seu contexto de surgimento na esfera social, inclusive de sua

importância escolar. Assim, para conhecer e estudar qualquer gênero, é necessário o conhecimento de todos os aspectos que estão em torno desse gênero, principalmente referentes as práticas de linguagem que o faz emergir e se materializar em um produto textual.

Aula 04. Ateliê 1: Primeira intervenção didática

A partir da quarta aula, damos início aos ateliês de aprendizagem que constituem as intervenções didáticas sugeridas com base no diagnóstico da produção inicial. Para iniciar a aula, julgamos necessário fazer um resumo do que foi feito até o momento, pedir aos alunos que falem o que já aprenderam enquanto o (a) professor (a) copia no quadro as aprendizagens citadas. Em seguida, deve apresentar o gênero em estudo aos alunos de modo que eles reconheçam seu contexto de produção e recepção; para isso é importante iniciar a sistematização de algumas informações sobre as características do gênero debate regrado, para isso, é preciso levar em consideração suas peculiaridades e que apenas uma aula é insuficiente para a construção desse conhecimento abrangente.

Sendo assim, compreendendo o debate regrado como um gênero oral e estabelecendo as diferentes partes que o compõem, outros ateliês serão necessários para essa percepção das várias nuances que integram o gênero. A criação de um quadro-resumo para ser usado como material de consulta é muito interessante. Para além das características constitutivas do gênero, é preciso situá-lo no rol dos textos orais argumentativos, pois ao produzi-lo é esperado dos alunos uma tomada de posição ao assumir um ponto de vista e defendê-lo com argumentos consistentes e coerentes.

Para essa aula objetivamos: 1) Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um debate; 2) Conhecer o Debate Regrado, compreendendo-o como um gênero oral; 3) Compreender cada parte que compõe o debate; e 4) Reconhecer o debate como um texto argumentativo oral.

Para fundamentar a aula, o professor pode, então, selecionar e levar trechos de debates que podem ser facilmente encontrados na internet e analisá-los quanto ao plano textual global a fim de pontuar as características estudadas para que os estudantes sejam capazes de reconhecê-las.

Como sugestão, indicamos o trecho de um debate regrado realizado em uma escola com alunos de 8ª série. É possível assisti-lo na plataforma de vídeos YouTube. O referido vídeo foi selecionado com o intuito de mostrar como se dá um debate no ambiente escolar a fim de que eles percebam o ambiente escolar como difusor de ideias e aprendizagens

múltiplas. O tema do debate realizado é sobre a redução da maioridade penal e mostra dois grupos de alunos, no total são dez alunos participantes dispostos em lados divergentes, 5 de um lado e 5 de outro, a professora na função de mediadora e o restante da turma como a plateia do debate. Após assistirem juntos, se possível, mais de uma vez, o docente responsável pela aula inicia a discussão que pode ser orientada de acordo com o seguinte o roteiro:

Assista a este vídeo e observe como os participantes se comportam durante o debate regrado:

Debate regrado sobre a Redução da Maioridade Penal – Escola Postigo. Postado dia 02 de julho de 2015. (14m07s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZWSE-4-o-C0&list=WL&index=32 Acesso em: 20 jul. 2023.
Vamos discutir:
O vídeo exibido mostra um debate regrado realizado em uma escola.
1. A situação apresentada no vídeo condiz com um debate regrado? Por quê?
2. Vocês estão de acordo com as atitudes e comportamentos de cada participante? Justifique.
3. Como vocês avaliam a produção desse debate em relação aos argumentos apresentados?
4. Em relação à produção oral dos participantes, eles se mostraram à vontade para verbalizar suas opiniões?
5. Você acredita que houve um preparo quanto ao modo como eles deveriam se portar durante sua fala no debate?
6. Qual sugestão vocês dariam para os participantes desse debate levando em consideração o que aprenderam até o momento?

O roteiro é uma sugestão que pode ser complementada com outros questionamentos que o docente julgar necessário. É imprescindível que seja uma discussão dirigida em que os estudantes sejam levados a refletirem sobre o que assistiram.

Após assistirem ao vídeo do debate realizado por alunos de uma escola, o (a) professor (a) direciona para a atividade seguinte em que eles se assistirão pela primeira vez com o intuito de analisarem como se saíram na produção inicial. Para isso, é importante que as fichas de avaliação utilizadas pelo grupo responsável estejam com o(a) professor(a) a fim de que se faça a socialização dos resultados pelos avaliadores. A seguir, expomos a ficha de avaliação criada para esta atividade.

Quadro 12 – Ficha de avaliação

	Sim	Não
1. O vídeo corresponde a um debate regrado?		
5 No início do debate há saudações? E no final, encerramento?		
3. Houve definição e leitura das regras antes do debate?		

4. A linguagem utilizada é formal?		
5. As perguntas foram respondidas satisfatoriamente pelos participantes de ambos os grupos?		
6. Os participantes mostraram preparo para o debate? Conhecia informações sobre o tema?		
7. Foram apresentados argumentos fortes por cada grupo que o faria mudar de lado?		
8. O moderador estabeleceu a ordem necessária para o debate acontecer?		
9. Você avalia o debate como uma importante ferramenta de ensino para dar voz aos alunos?		
Observações (deixe sua sugestão):		

Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação empreendida é muito simples, mas exige que eles prestem atenção ao que assistiram, analisem de modo pontual os dois grupos que debatem entre si, estejam atentos ao plano global do gênero e atentem para sua estrutura composicional bem como avaliem a importância do debate para o ambiente escolar.

A fim de verificar se os estudantes estão construindo sua aprendizagem em relação ao gênero em estudo, elaboramos uma atividade escrita[10] para ajudá-los a entenderem melhor as características estruturais do debate regrado.

É importante que o(a) professor(a) direcione bem essa atividade para que eles levem a sério a produção que realizaram e peça que eles sejam críticos de si mesmos uma vez que estão sendo avaliados desde o primeiro momento e não apenas ao final do itinerário e busquem aplicar as aprendizagens adquiridas ao longo das aulas.

Em seguida, para que os alunos entendam e se apropriem do que vem a ser a argumentação na construção do texto, foi elaborada uma atividade (cf. APÊNDICE D) em que foi selecionado um texto que tem total relação com o tema da produção inicial intitulado "Jogos eletrônicos e violência: qual a verdadeira relação?". O(A) professor(a) pode organizar a sala em pequenos grupos e dividir o texto para que eles apresentem oralmente as principais ideias expostas pelo autor e, assim, fomente uma discussão dirigida sobre a temática. Após o momento de leitura e exposição das principais ideias, segue uma atividade de compreensão sobre o texto que permite focar nos aspectos argumentativos evocados.

O esperado é que ao final o aluno aprenda mais sobre o assunto e saiba como argumentar ao assumir um ponto de vista favorável ou divergente, respeitando as opiniões diferentes e escutando ativamente seus interlocutores.

[10] A atividade a ser trabalhada nesta etapa da aula encontra-se no APÊNDICE D

Aula 05. Ateliê 2: Segunda intervenção didática

Uma vez que os alunos já tiveram contato com o gênero em estudo, já conhecem, mesmo que tangencialmente, a estrutura do gênero, neste ateliê vamos fazer uma viagem ao passado e levá-los a conhecer debates eleitorais[11] ambientados em sincronias passadas. Para esta aula, escolhemos exibir trechos de dois debates eleitorais por serem o tipo de debate mais conhecido da população amplamente divulgado em períodos de eleição. Os objetivos dessa aula dizem respeito a: 1) Levar o aluno a conhecer e se apropriar das características do gênero debate a partir da apreciação de debates de sincronias passadas a fim de verificar as modificações e/ou permanências percebidas no gênero no decorrer dos anos; 2) Despertar nos alunos o interesse pelo fator histórico dos textos orais como forma de mostrar como as transformações histórico-sociais interferem nos usos que fazemos da língua; 3) Familiarizar os alunos com o conceito de TD, para que eles identifiquem, à medida que os trechos dos debates forem apresentados, os elementos constitutivos recorrentes no gênero; 4) Ajudar os alunos a reconhecerem as marcas linguístico-discursivas presente no gênero debate regrado a fim de verificar a organização retórica e a construção da argumentação como tradição discursiva.

Para iniciar a aula, o professor explicita os objetivos da aula e o que pretende que os alunos aprendam ao final dela e, em seguida, explica o conceito de tradições discursivas. Para a compreensão do conceito, o professor pode levar exemplos de TD que sejam de fácil entendimento, de preferência, exemplos do cotidiano em que eles possam visualizar as TD em situações corriqueiras. Sugerimos a saudação "Bom dia" que pode ser considerada uma tradição porque é proferida em uma situação específica, é recorrente e mesmo que seja dita em diferentes idiomas em qualquer parte do mundo, compartilha o mesmo objetivo de expressar um cumprimento. Outro exemplo com o qual os alunos podem ter facilidade em entender o conceito de TD é a expressão "Era uma vez..." que tem a tradição de ser evocada e repetida em contos infantis. Já para a exemplificação em gêneros, pode-se levar duas receitas culinárias em diferentes idiomas, em dois momentos históricos distintos com o objetivo de expor que as tradições discursivas também ocorrem em gêneros. A compreensão desse

[11] Especificamente para esta atividade, pedimos licença para utilizar exemplares de debates eleitorais pela dificuldade que enfrentamos para encontrar debates regrados de sincronias passadas que pudéssemos usar como corpus para o ateliê. Sabemos que são gêneros distintos, mas tentaremos esclarecer essas diferenças aos estudantes, portanto, não estamos utilizando o debate eleitoral como equivalente do debate regrado, apenas estamos fazendo uma adaptação da atividade haja vista o entrave que tivemos no meio da pesquisa.

conceito é a base para alcançar os objetivos da aula, por essa razão, é preciso sempre fazer momentos de retomada para se certificar que os alunos o entenderam.

Sobre o gênero debate, o (a) docente pode instigar os alunos questionando o que eles já sabem sobre o gênero, se já assistiram algum debate na televisão em tempos de eleição, etc. Após ouvir com atenção os estudantes, o (a) professor (a) revela que irá exibir trechos de um debate eleitoral para o governo de São Paulo do ano de 1982 e de outro debate com presidenciáveis do ano de 2022, orienta que os estudantes precisam assistir com atenção para observar a fala dos participantes, as temáticas levadas para o debate, se as regras são explicitadas, ainda deve atentar para o papel dos mediadores em ambos os debates e anotar características históricas contrastivas nos dois vídeos exibidos.

Espera-se que os alunos, colocados em uma situação de contato com os debates eleitorais, sejam levados a identificar a organização retórica que compõe esses debates, a manifestação linguística e discursiva dos participantes em diferentes épocas a fim de observar as mudanças e as permanências do gênero ao longo dos anos. É importante levantar questões junto aos alunos acerca dos motivos pelos quais observamos uma disposição espacial diferentes entre os participantes nos dois debates, refletir sobre a necessidade de se adaptar às novas tecnologias e instrumentos de comunicação bem como sobre as demandas sociais que foram surgindo ao longo dos anos.

A atividade proposta para essa aula[12] é dividida em quatro momentos: o primeiro momento é para a exibição do debate para o Governo de São Paulo transmitido pela Rede Bandeirantes de televisão no ano de 1982. Importante salientar sobre o que se espera que os alunos percebam nos trechos selecionados. O segundo momento é para a exibição do segundo debate, esse para presidente da república, no ano de 2022, também transmitido pela rede Bandeirantes. Orientar os alunos sobre os aspectos a serem analisados para posterior discussão em sala. O terceiro momento é destinado para a discussão dirigida sobre os dois vídeos de acordo com os questionamentos sugeridos. Por fim, no quarto momento, os alunos são instruídos a produzir um quadro com o resumo das principais diferenças com relação aos aspectos organizacionais, linguísticos, não linguísticos e discursivos observados durante a exibição do vídeo e a discussão dirigida realizada coletivamente.

Aula 06. Ateliê 3: Primeira revisão colaborativa

[12] Conferir a atividade na íntegra no APÊNDICE E.

Optamos pela revisão colaborativa por acreditarmos que uma revisão feita por pares pode suscitar uma aprendizagem cooperada entre os estudantes fazendo com que eles dialoguem, ora discordem, ora entrem em consenso, mas que contribuam para a construção do debate a ser feito na produção final.

Assim, o terceiro ateliê tem como objetivo levar o aluno a rever as etapas do primeiro debate gravado e revisar coletiva e colaborativamente baseado em tudo o que foi visto sobre o gênero até a aula anterior. Dessa forma, os alunos já sabem como se estrutura um debate, quais suas principais características, já tem conhecimento acerca de como se produz um texto oral opinativo e argumentativo, já sabem que aspectos precisam melhorar em relação à produção inicial. Teve contato com debates eleitorais transmitidos pela televisão aberta ambientados em sincronias passadas e viu como se dava a organização retórica de um debate eleitoral naquela época e como o debate é organizado 40 anos depois, analisou como a história social da época de cada debate interfere no tema debatido, entre outros aspectos estudados.

A fim de delinear o processo de revisão, é preciso retornar ao vídeo gravado da produção inicial, logo após assistirem, rever como foi feita a avaliação dos grupos pela ficha de avaliação preenchida. O momento subsequente é para que todos os alunos, inclusive os que não participaram como debatedores, respondam as questões propostas na atividade[13]. A socialização das respostas ao final é primordial para que a revisão por pares seja estabelecida e os procedimentos para as próximas produções sejam atendidos.

Essa revisão será responsável por delinear como se dará a segunda produção, a primeira produção intermediária do itinerário, pois se espera que alguns dos problemas levantados na produção inicial sejam sanados já na produção seguinte com o acréscimo das aprendizagens já estabelecidas pelas intervenções feitas.

Aula 07: Ateliê 4: Terceira intervenção didática

Na sétima aula damos continuidade ao ateliê 04, nessa aula, após rever com os alunos o que precisa ser melhorado e de ter realizado a primeira revisão coletiva com os alunos, objetivamos 1) Construir uma opinião consistente a partir da leitura e interpretação de textos; 2) Estabelecer uma escuta ativa para compreensão de conteúdo veiculado por áudio; 3)

[13] Conferir a atividade na íntegra no APÊNDICE F

Construir a argumentação que vai sustentar seu ponto de vista; e 4) Avaliar e respeitar a opinião do colega.

No primeiro momento da aula, é preciso realizar a leitura coletiva do texto "O impacto do excesso de telas no desenvolvimento das crianças"[14]. O texto traz os principais motivos pelos quais pesquisas apontam que o uso excessivo de telas desde a infância traz perigos para a saúde. O objetivo da leitura é levar os alunos a assumirem um ponto de vista diante do assunto abordado e observarem como o autor fundamentou seus argumentos ante os problemas de saúde decorrentes do uso demasiado de telas.

Se o texto não for suficiente para suscitar as ideias dos alunos ou se após a leitura ainda restarem dúvidas quanto à apropriação de um tema e da argumentatividade inerente a ele, sugerimos, após a leitura e discussão do texto anterior, a escuta de um episódio de podcast intitulado "Jogos eletrônicos: vilões ou mocinhos?" pertencente ao podcast "Terapia no dia a dia", armazenado em um aplicativo de músicas e podcasts. No referido episódio, a apresentadora do podcast convida um psicólogo para uma discussão acerca do uso excessivo e dependência de jogos eletrônicos e as possíveis consequências para a saúde mental dos jovens. Dessa forma, é importante que os alunos atentem para a fala do entrevistado e anotem informações que julgarem importantes, reconheçam os argumentos que apontem as consequências decorrentes do uso de jogos eletrônicos. O segundo áudio a ser apreciado pelos estudantes traz uma matéria, publicada em formato escrito e em áudio, mas preferimos não trazer o texto escrito, sobre o uso de telas na infância e em como a limitação de telas pode trazer benefícios para o desenvolvimento infantil.

A terceira atividade vai ajudá-los ainda mais a formar uma opinião diante de um problema levantado. Por isso, depois de lerem o texto escrito e ouvirem os textos em formato de áudio sobre o uso excessivo de celular e jogos eletrônicos, os alunos são levados a responderem o seguinte questionamento: o uso de celular na escola: perigo ou auxílio? Na resposta é preciso conter os argumentos construídos com base na leitura, na escuta que fizeram e nas discussões realizadas no decorrer da aula. O importante é que o aluno seja capaz de formar sua opinião diante do questionamento e argumente para defender seu ponto de vista.

Para fomentar a interação entre os estudantes e ajudá-los no processo de respeitar uma opinião divergente da sua, depois de responder à pergunta, o aluno deve ser orientado a entregar seu papel para um outro aluno para que este possa responder se concorda ou discorda

[14] Conferir a atividade na íntegra no APÊNDICE G

do seu ponto de vista. Para isso, o aluno é levado a justificar porque concorda ou discorda pontuando seus argumentos. Ao final, o professor reserva um tempo da aula para pedir que os alunos se expressem oralmente expondo seu ponto de vista e debatam o tema da pergunta livremente.

Além de permitir a interação entre os estudantes, como mencionamos, essa atividade mobiliza a criticidade diante da construção da opinião e contribui para o aspecto argumentativo ao defender o seu ponto de vista, especialmente, diante de opiniões divergentes.

Aula 08: Ateliê 5: Quarta intervenção didática

O quinto ateliê diz respeito aos aspectos mais pontuais do texto oral no que se refere a: 1) Compreender a construção dos elementos da oralidade no texto oral transcrito; 2) Aprender a usar de forma correta e funcional os elementos linguísticos e paralinguísticos na construção da oralidade.

Para dar conta dos objetivos traçados para a aula e conduzir os alunos na busca pelos conhecimentos pretendidos, elaboramos uma atividade com o gênero entrevista[15]. A referida atividade traz o trecho de uma entrevista que originalmente foi gravada e posteriormente transcrita para ser veiculada em um portal de notícias. Salientamos que adaptamos os trechos da entrevista para a aula, por isso, no texto, foram feitas algumas marcações para que o professor situe os alunos, em momento oportuno, quanto às informações que foram inseridas pelo entrevistador.

O(A) professor(a), ao iniciar a aula, deve retomar e revisar com os alunos o que viram na aula anterior, deixa claro os objetivos da presente aula e contextualiza os estudantes quanto ao gênero que vão estudar durante a aula. Pode ser que alguns alunos digam que já conhecem o gênero entrevista, mas nunca produziram e pode ser que existam alunos que nunca tenham tido contato com a entrevista anteriormente. Assim, o ideal é que o professor prepare um momento inicial e indague se os alunos já leram ou ouviram alguma entrevista, quais os tipos de entrevista existem, se são capazes de inferir sobre sua estrutura e como se organiza uma entrevista, entre outras perguntas que ajudem os alunos a terem uma ideia do gênero.

[15] A atividade pode ser visualizada no APÊNDICE H.

Realizada a introdução da aula, o professor pode explicar que existem entrevistas realizadas para serem divulgadas originalmente em jornais, revistas, sites, redes sociais, mas que foram gravadas e seu conteúdo foi transcrito para ser divulgado. É o caso da entrevista que vai ser lida pelos alunos e discutida em sala. Os alunos devem ser orientados a observar a estrutura da entrevista, atentando para o par perguntas e respostas, para partes sublinhadas, uso de pontuações, etc.

Seguida da leitura, vem a discussão orientada pelo(a) professor(a) sobre o texto e o que os alunos observaram dele. Após ouvir as opiniões dos estudantes, é dada a continuidade da aula, nesse momento, o(a) professor(a) aproveita para explicar o que seria a transcrição de um texto, fala sobre as normas de transcrição, porque alguns textos precisam ser transcritos e ensina o que os alunos precisam mobilizar para transcrever um texto oral.

Como atividade prática, o(a) docente organiza a turma em grupos e solicita a transcrição da produção inicial para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Finalizada essa etapa da aula, os alunos são convidados a assistirem a dois vídeos: um sobre o uso da linguagem formal em ambientes e situações sociais específicos e outro sobre os recursos paralinguísticos e cinésicos associados à linguagem não verbal e sua importância na produção de um texto oral.

Após assistirem atentamente os dois vídeos, discutirem sobre o conteúdo transmitido, relatarem se já passaram por situações em que precisaram usar a linguagem formal, revelarem se já tinham conhecimento sobre os aspectos da voz como qualidade, ritmo, pausas, risos, ou se sabiam da importância de seus gestos na comunicação oral, etc., os alunos são instigados a pensarem sobre o debate regrado com base nas seguintes indagações:

1. Qual linguagem deve ser utilizada em situações de debate regrado? Por quê?
2. Que elementos distinguem a linguagem formal da informal?
3. Qual deve ser a postura corporal, levando em conta os aspectos cinésicos estudados, de uma pessoa que está apresentando um debate regrado?
4. Para uma boa apresentação oral, o que é preciso aprender para não ficar preso ao papel e apenas ler durante a apresentação?
5. Levando em consideração os aspectos cinésicos (postura física, mímicas faciais, olhares, movimentos de braços ou pernas, gestos), de que forma tais aspectos podem exercer influência sobre os argumentos que são construídos com o objetivo de consolidar teses e conseguir adesão de um público-alvo?

Espera-se com essa aula, que os alunos sejam motivados a adquirir as habilidades esperadas para usarem os elementos da oralidade que tratam dos aspectos da voz, dos gestos e

expressões faciais das quais não tinham conhecimento e passem a aplicá-los nas produções intermediárias e final.

Aula 09: Ateliê 6: Segunda revisão colaborativa; Primeira produção intermediária

A aula tem como objetivo central a produção da primeira produção intermediária em que os aspectos analisados como problemáticos da produção inicial sejam solucionados levando-se em consideração as intervenções didáticas realizadas bem como a revisão colaborativa.

Para uma melhor condução da aula, o professor pode dividi-la em dois momentos: em um primeiro momento pode realizar uma segunda revisão colaborativa com o intuito de levar os alunos a repassarem tudo o que já aprenderam desde a primeira aula e, assim, reorganizarem o primeiro debate produzido. O(A) professor(a) pode copiar no quadro as informações dadas pelos alunos e deixar como uma espécie de consulta rápida para os alunos que forem debater.

Após essa rápida retomada sobre os conteúdos ministrados, é esperado que os estudantes já tenham mais informações sobre o tema do debate, após lerem e pesquisarem a respeito. Dessa forma, o(a) professor(a) segue organizando a turma considerando a ideia inicial de estabelecer um revezamento entre as equipes de debatedores. A intenção é que todos os alunos passem pelas funções pré-estabelecidas de debatedor, mediador e avaliador. E em relação às capacidades de linguagens, se espera que aprendam a criar argumentos não apenas quando são favoráveis a uma temática, mas que saibam argumentar também quando colocados diante de uma situação em que terá que se posicionar de maneira divergente de um mesmo tema do qual é favorável. Assim, os alunos vão ter visões diferentes de um mesmo tema e não se prender a apenas ao que lhe é mais confortável.

Realizadas as mudanças necessárias, o professor orienta os alunos a produzirem o segundo debate, atentando para o que foi aprendido por meio das atividades elaboradas e explanações sobre os assuntos das aulas anteriores, lembra aos alunos que assim como o primeiro, esse segundo debate também será gravado para futuras aulas de análise do material e intervenção.

Aula 10: Ateliê 7: Quinta intervenção didática

Na aula seguinte à produção intermediária, o foco é abordagem quanto aos aspectos conversacionais da oralidade e o objetivo da aula é: 1) Levar os alunos a compreender a importância da troca de turnos e da manutenção do tópico discursivo na construção do debate regrado; 2) Aprender sobre o uso de marcadores conversacionais e discursivos para a construção da argumentação no debate.

Em busca de alcançar tais objetivos, buscamos elaborar uma atividade (cf. APÊNDICE I) que levasse os alunos a entender que o texto oral segue uma organização tanto quanto um texto escrito, mas que, para isso, ele precisa entender que a fala não é caótica, ela precisa ser organizada para que um objetivo específico seja atingido. Os alunos entram na escola achando que não precisam aprender a falar e por isso demonstram despreocupação com o modo como se expressam oralmente, muitos sentem pavor de falar em público e não apenas pelo fator timidez, mas porque se acham incapazes. Cabe à escola promover momentos de aprendizagem cujo foco também seja a expressão oral de seus estudantes, afinal de contas, existem situações comunicativas que vão exigir esse tipo de conhecimentos.

O gênero escolhido para fundamentar a discussão que levará à construção dos saberes pretendidos é a entrevista de emprego. A entrevista de emprego se caracteriza como um gênero formal, logo se espera uma postura formal de quem dela participa. Para iniciar a aula, os alunos assistirão a um vídeo de conotação humorística cujo foco é mostrar um candidato em uma entrevista de emprego e o objetivo é fazer com que os estudantes percebam a troca de turnos conversacionais. Seguido da exibição do vídeo, há uma grade para avaliação do vídeo que deverá ser entregue impressa aos alunos, após o preenchimento da grade, o(a) professor(a) solicita o compartilhamento das respostas.

No segundo momento da aula, um segundo vídeo é exibido e seu conteúdo revela o uso de marcadores conversacionais como um elemento essencial na linguagem oral. Para essa aula, trechos transcritos de vídeos de entrevistas são utilizados para exemplificar os tipos de marcadores conversacionais, no caso, verbais e suprassegmentais, os alunos podem identificar a partir da leitura. Importante o(a) professor(a) explicar mais de uma vez o conceito e o uso dos marcadores conversacionais para que todas as dúvidas que surgirem possam ser solucionadas na própria aula.

O terceiro momento da aula é destinado a explicação dos operadores argumentativos e qual o papel deles na construção da argumentação. Dessa explicação mais detalhada que o professor fará, os alunos deverão criar um quadro com os principais operadores argumentativos e deixar como material de consulta fixado na sala de aula para que todos os alunos pesquisem quando tiverem dúvidas quanto ao uso deles.

O exercício final proposto nessa atividade tem por objetivo contribuir para a terceira revisão colaborativa e preparação para o terceiro debate.

Aula 11: Ateliê 8: Terceira revisão colaborativa; Segunda produção intermediária

O objetivo principal da aula é realizar a terceira revisão colaborativa tendo como base a atividade da aula anterior. Na referida atividade, foi solicitado que os alunos: 1) identificassem os marcadores conversacionais verbais nas falas dos participantes do debate produzido na primeira produção intermediária, ou seja, o segundo debate realizado; 2) verificassem a ocorrência desses marcadores e dissessem quais prejudicam a fluência dos participantes; 3) sugerissem como os marcadores conversacionais podem contribuir para a produção oral dos participantes; e 4) assistissem ao vídeo do segundo debate e fizessem a transcrição levando em consideração apenas os aspectos conversacionais estudados na aula.

Essa atividade permite que os estudantes foquem nos aspectos linguísticos, dessa forma, é esperado que eles utilizem essas informações nas próximas produções para construir melhor seus argumentos, conscientes do uso dos operadores argumentativos estudados. E entendam e aprendam a funcionalidade dos marcadores conversacionais para a produção de um texto oral.

No segundo momento da aula, é preciso reorganizar o debate para que o revezamento também seja contemplado nessa etapa, então, após o(a) professor(a) orientar sobre a reorganização necessária, os alunos são informados acerca do que se espera que eles considerem na realização desse terceiro debate, isto é, que coloquem em prática as capacidades de linguagem oral adquiridas ao longo do processo de aprendizagem bem como as estratégias argumentativas para embasar a defesa de seu ponto de vista.

Aula 12: Produção final

Esta etapa traz em seu escopo a produção final e é esperado que os estudantes apresentem o debate regrado como parte da culminância de uma disciplina eletiva sobre competências comunicativas. Para chegar até essa produção, um longo caminho de aprendizagem precisa ser percorrido com aulas que gerem engajamento nos alunos, atividades que traduzam o protagonismo estudantil, etapas de revisões por pares, movimentos de

retomada de produções realizadas, reorganização de conteúdos, muitas são as idas e vindas a um texto, a um vídeo, a um áudio nesse intenso processo de ensino e aprendizagem.

Para avaliar se o objetivo foi alcançado nessa produção final, o professor deve ter acesso livre aos vídeos gravados da produção inicial, das duas produções intermediárias e verificar se o processo de aprendizagem teve evolução partindo do primeiro debate em que os alunos pouco tinham conhecimentos sobre o gênero estudado, passando pelos dois debates realizados após as intervenções em que as aulas são voltadas para sanar os entraves identificados até chegar ao produto final.

Espera-se que todos os alunos tenham igual oportunidade de passar por todas as etapas e que dessa forma se apropriem da estrutura organizacional de um debate regrado. Não se pode afirmar que todos sairão com cem por cento de aproveitamento, mas um projeto didático que leva em consideração as dificuldades identificadas nos alunos e elabora, planeja e executa atividades que pretendem solucioná-las já se torna meio caminho para ser bem-sucedida embora se tenha consciência que muitas variáreis vão surgir para atrasar o processo, mas que não cabe ao professor resolvê-las, apenas continuar de onde parar.

Nessa etapa, é muito produtivo reservar um momento para promover um momento de avaliação do processo em que os alunos sejam convidados a se expressarem sobre a experiencia que tiveram ao trabalhar com o gênero debate regrado de diferentes épocas. Essa socialização é importante para que eles externem que mudanças ou permanências mais significativas eles perceberam ao terem contato com um gênero ambientado em época tão distinta quanto a que vivemos no presente, se as atividades propostas favoreceram sua aprendizagem, se autoavaliarem para perceber neles mesmos o que é preciso mudar para torná-los mais protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Por fim, sugerimos que para essa aula seja dedicado um momento de autoavaliação e avaliação coletiva sobre o processo de aprendizagem pautado no gênero debate regrado em suas diferentes funções e versões ao longo do tempo e no decorrer das aulas de intervenção didática. Essa reflexão é que vai auxiliar na preparação e adaptação de futuras abordagens.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada até aqui empreendida nos permite reconhecer que o percurso traçado não foi fácil, mas que é preciso reconhecer o esforço empreendido diante dos objetivos traçados no início do processo de pesquisa. Quando se trata de ensino, nada é conclusivo, uma vez que é preciso estar o tempo todo em busca de ajustes, melhorias, novas metodologias, novos modos de fazer o ensino acontecer, por essa razão, não podemos dizer que chegamos às conclusões finais, pois lidar com o ensino de língua materna não nos permite concluir, mas sempre buscar a inclusão. Assim, procuramos incluir as metodologias ativas, as novas tecnologias e, como pretendido, incluir as tradições discursivas ao ensino dos gêneros orais, mas temos consciência que daria para explorar mais, no entanto, não tivemos tempo hábil para explorar como devidamente o tema merece, então, abrimos o caminho para que outras propostas venham somar com a que iniciamos.

O presente trabalho tinha como objetivo geral "*Investigar as dimensões ensináveis do gênero debate regrado de acordo com a concepção de historicidade dos gêneros e textos das Tradições Discursivas (TD) e do itinerário didático do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).* A partir desse objetivo, a nossa intenção era circunscrever os aspectos que constituem o gênero debate regrado no intuito de conceber sua historicidade, elegendo dimensões que possibilitem sua compreensão a partir do itinerário didático, temos noção de que esse objetivo não foi plenamente atendido como esperado, mas apenas parcialmente, no entanto, vemos esse obstáculo como uma mola propulsora para que outros pesquisadores se interessem e deem continuidade ao que tencionamos alcançar. Dessa forma, situamos nosso trabalho na área do ensino e da aprendizagem de português, especificamente, da prática de linguagem que se situa na produção de gêneros orais.

Do objetivo geral se desdobraram a partir dele os objetivos específicos, a saber: *I) Situar o contexto sócio-histórico em que os debates regrados foram produzidos, focalizando a história social do momento de sua produção para reconhecer indícios de sua historicidade.* Em um dos ateliês exploramos debates eleitorais de sincronias passadas com o objetivo de mostrar aos estudantes a forma como esses debates eram produzidos em diferentes épocas, buscando entender sua estrutura composicional e os elementos linguísticos que o compõem. Dessa forma, pretendemos mostrar aos estudantes como o debate eleitoral se transformou no decorrer dos anos e como essas mudanças se configuraram na historicidade do gênero, embora, como explicamos anteriormente, tivemos que tomar a decisão de abordar o debate eleitoral e não o debate regrado, como era nossa intenção inicialmente.

II) Descrever as características do gênero oral debate regrado no que diz respeito aos aspectos estruturais e linguísticos levando em consideração as diferentes sincronias e as condições de produção pelas quais o gênero passou sob a ótica das Tradições Discursivas. Ao longo de todo o itinerário, buscamos explorar atividades que desse conta de abordar os aspectos estruturais, composicionais, discursivos e linguísticos no gênero debate, para que os alunos fossem capazes de construir gradativamente os conhecimentos necessários para chegar à produção final cientes dessas características. Entendemos que com esse objetivo foi possível demonstrar que as escolhas linguísticas e discursivas, assim como a estrutura composicional fosse passível de mudanças decorrentes das transformações ocorridas ao longo dos anos.

III) Discutir como a abordagem da oralidade é trazida nos livros didáticos a fim de mostrar se o conteúdo é produtivo no ensino da modalidade oral da língua portuguesa em diálogo com os documentos norteadores da educação no Brasil. Por meio desse objetivo, fizemos um breve levantamento acerca da abordagem que é feita da oralidade em diferentes gêneros nos livros didáticos a fim de mostrar a eficiência das atividades propostas em diálogo com os documentos norteadores da educação básica. O que nos motivou a propor esse objetivo foi a maneira como vemos a oralidade ser explorada de forma esporádica ou mesmo ser preterida nas aulas de educação básica, assim, fomos movidos pelo desejo em descobrir se o problema reside no modo como o tema é abordado nos livros didáticos.

IV) Propor um itinerário didático com atividades produtivas como parte da proposta de ensino para a produção de gêneros orais no Ensino Médio com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes na produção do gênero oral. A proposta do itinerário didático surgiu como uma forma de tentar sanar os problemas mais comuns que envolvem o trabalho com o gênero oral em sala de aula. Traçar um plano de trabalho que leve em consideração desde os conhecimentos prévios dos alunos passando por atividades que deem conta de solucionar os problemas de aprendizagem encontrados ao longo dos ateliês de ensino até chegar à construção coletiva dos conhecimentos básicos e essenciais para a produção final de um gênero oral nos pareceu algo promissor e desafiador.

Para que chegássemos a tais objetivos de pesquisa, elaboramos um itinerário didático buscando uma abordagem de ensino que levasse o gênero debate regrado para a sala de aula numa perspectiva diferente. O fato de propormos esse itinerário não implica que criamos uma receita ou uma fórmula a ser seguida, mas que tivemos a iniciativa de buscar melhorar algo que necessita ser explorado de forma mais organizada e sistematizada levando em conta cada pormenor existente na dinâmica de uma sala de aula.

Cada etapa do itinerário produzido visou abordar aspectos do gênero debate que desse conta de seus elementos estruturais e de sua organização retórica, passando pelas representações linguístico-discursivas presentes na fala dos estudantes em cada produção do debate até chegar na produção final com todas as revisões previstas e com uma produção oral que demonstrasse a aprendizagem das capacidades de linguagem ao longo do processo.

Afirmamos que o Itinerário didático do debate regrado aqui proposto não é uma receita de bolo ou um manual de instruções, mas uma proposta de ensino de um gênero oral que de fato mobilize nos alunos uma proficiência na língua oral. Nossa maior preocupação com a escolha de um gênero oral, que seria nosso objeto a ser investigado, se deu por ver como a oralidade ainda é tratada de maneira superficial, sem sistematização do que avaliar e de como fazer essa avaliação do aprendizado do aluno. Em nossas reflexões e discussões ao longo do trabalho, vimos como o livro didático aborda os gêneros orais em um número muito menor se comparado aos gêneros que trabalham a escrita. As atividades previstas também não preparam o aluno para produzir um gênero oral, com as características que se espera de um gênero dessa natureza, justificam a oralidade apenas com exercícios superficiais.

Por meio das atividades elaboradas, buscamos levar a compreensão aos alunos sobre um projeto de comunicação que desenvolvessem suas capacidades de linguagem na produção de um texto oral, que os motivasse sobre a importância que o debate tem no ambiente escolar, sobre provocar a reflexão acerca da necessidade de saberem se posicionar diante de situações controversas e que para isso é preciso não apenas escrever bem, mas se expressar bem.

O itinerário didático proporciona que os alunos sempre estejam em contato com o que foi produzido inicialmente, assim, é oportunizado a eles uma reflexão acerca do que precisam fazer para melhorar, sempre com as orientações do professor. Assim, o aluno assume o papel central de buscar corrigir suas inadequações a cada produção realizada, por isso, acreditamos que as produções intermediárias funcionam como ótimos exercícios práticos em busca da melhor versão do gênero produzido até chegar ao produto final. Em nosso trabalho foram propostas algumas atividades, mas outras nesse sentido podem enriquecer o itinerário desenhado.

Tencionamos, em nossa pesquisa, aplicar o conceito de tradições discursivas a uma das etapas do itinerário e buscamos discorrer sobre a historicidade do gênero debate regrado e o ensino, visando, dessa forma, que os alunos fossem levados a contemplar diferentes dimensões ensináveis do gênero considerando dois debates ambientados em épocas distintas. Uma atividade dessa natureza, proporciona que os estudantes sejam levados a

conhecer um gênero que circulou em uma época passada e a contrastar com um exemplar do mesmo gênero situado nos moldes atuais e buscar estabelecer diferenças e semelhanças entre os dois, mesmo que separados por anos de diferença. Apontamos, portanto, como dimensões ensináveis do debate regrado após análise em debates ambientados em sincronias diferentes a organização retórica do gênero, a construção da argumentação dos participantes, os modos de dizer do moderador na abertura e no encerramento do debate, os aspectos da oralidade como marcadores discursivos, troca de turnos, aspectos cinésicos e não-linguísticos, entre outras dimensões.

Salientamos mais uma vez que não há nada conclusivo em nossa pesquisa, pois buscamos e estamos sempre dispostos a incluir novas possibilidades em nossas práticas de ensino e esperamos que, com a leitura deste estudo, outras ideias se juntem às nossas para fazer com que o ensino e a sala de aula se tornem constantemente um espaço de criação e um celeiro para ideias inovadoras.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. A.; SILVA COUTINHO, C. de Q. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ANPEd. In: **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática.** V3.6, p. 62-77, UFSC: 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, E. M.D de; OHUSCHI, M. C. G.; DOLZ, J. Itinerários Didáticos. Um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. In.: **Na Ponta do Lápis**, São Paulo: CENPEC Educação, nº 36, dezembro, 2020, p. 10-19.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.135p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. **La didactique du français langue maternalle:** l'émergence d'une utopie indispensable**.** Education & Recherche, 1991, p. 9-26.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P.; CHISS, J. L. **Didactique de la langue maternelle.** In: Encyclopaedia Universalis. Version életronique nº 8, 2002, p. 8.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

CARVALHO, J. L. Q. **Tradições discursivas em resenhas acadêmicas:** mudanças e permanências entre os séculos XX e XXI. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

CARVALHO, J. L. Q.; ZAVAM, A. Tradições Discursivas: conceitos e métodos para a análise diacrônica de gêneros. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 41-54, jan.| jun., 2018.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A. T. de. Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL, v. 3, n. 4, mar. 2005. Disponível em: www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

CASTILHO, A. T. de.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; GOMES, V. S. **História do português brasileiro**: tradições discursivas do português brasileiro: constituição e mudança dos gêneros discursivos. São Paulo: Contexto, 2018, v.7. p.416.

CEARÁ. **Catálogo – Unidades Curriculares Eletivas:** Itinerários formativos; Protagonismo estudantil; Projeto de vida; Cidadania; Formação profissional. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação, 2023.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Ensino Médio. (Versão lançamento virtual [provisória]). Fortaleza: Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação, 2021.

CEREJA, W.; DIAS VIANNA, C.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso, vol. 1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon (Ed.). **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques.** Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894. Acesso em: jun. de 2020.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: Evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. In.: Linha D'Água, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698 Acesso em: maio de 2021.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e Linguística geral.** Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral** (edição revista e ampliada pelo autor). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: **MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA.** Belém: 2006.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. In.: **DELTA**, São Paulo, vol. 32, n. 1, pp. 237-260, ISSN 0102-4450, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541 Acesso em: maio de 2020.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. In: **Textura**, 2020, vol. 22, nº52, p. 250-274. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145878 Acesso em: dezembro de 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011, pp. 125-155.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In.; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 213-239.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.)
Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias sobre Linguagem).

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: E. Lopes Nascimento. **Gêneros Textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 19-50.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V. O; AQUINO, Z. G.O. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, E. C. F. **A Oralidade como objeto de ensino:** por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FIGUEREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2008.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino de português.** Tradução Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em:

http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661 Acesso em: 04 de fev de 2020.

GOMES, V. S. **Traços de mudança e permanência em editoriais de jornais pernambucanos:** da forma ao sentido. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

JUBRAN, C. C. A. S. *et al*. Organização tópica da conversação. In: Ilari, R. (org.). **Gramática do português falado**. Campinas/SP: UNICAMP, vol. II – Níveis de análise linguística, p. 357-439, São Paulo: 1996.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo**. Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

JUBRAN, C. C. S. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil.** Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado. 2006.

KABATEK, J. Cómo investigar las tradiciones discursivas medievales? El ejemplo de los textos jurídicos castellanos. In: JACOB, D.; KABATEK, J. (Ed.) **Lengua medieval y tradiciones discursivas em la Península Ibérica.** Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: iberoamericana, 2001, p. 97-132.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha d'água**, n. 17, p. 159-170, abr. 2005.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística, in: Tânia Lobo / Ilza Ribeiro / Zenaide Carneiro / Norma Almeida (org.): **Para a História do Português Brasileiro**, Vol. VI: Novos dados, novas análises, Tomo II, Salvador, Bahia: EDUFBA 2006, 505–527.

KOCH, P. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B., HAYE, T., TOPHINKE, D. (hrsg.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, Tradução: Profa, Dra. Alessandra Castilho da Costa (UFRN) 1997.

KOCH, P. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced en español. In: KABATEK, J. **Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico**: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2008. p. 53-88.

LONGHIN, S. R. Tradições discursivas: conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a e escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MELO, C. T. V. de.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, A. L. R. L. **Crônicas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ente oralidade e escrituralidade:** tradições discursivas, leitura e produção de textos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Natal, 2018.

PAIVA, V. L. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1ªed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, B. A.; e SILVA, W. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: ARAÚJO, D. L; SILVA, W. M. (org.). **Oralidade em foco:** conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-15, jul. 1966.

RODRIGUES, T. **Tradições discursivas em gêneros jurídicos:** um estudo sobre o gênero denúncia em processos criminais dos séculos XX e XXI. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas, Rev. Est. Ling, Juiz de Fora**, v.7, n.1 e n.2, p.9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, A. I dos. **Didatização e historicidade do texto e da língua por meio da tradição discursiva anúncio impresso.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Pernambuco. Programa de Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** (Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da língua oral. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, pp. 109 - 124.

SENA, K. G de. **Anúncios publicitários femininos dos séculos XX e XXI:** um olhar à luz do paradigma das tradições discursivas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SIMARD, C.; DUFAYS, J. L.; DOLZ, J.; GARCIA-DEBANC, C. **La didactique du français langue première.** Bruxelles: De Boeck, 2010.

VEÇOSSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin. **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER. F. R. de L. **Ensino de gramática contextualizada:** uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) – Curso Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2018.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos:** uma proposta de modelização para elaboração de sequências didáticas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva:** um estudo com editoriais de jornais. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA - ATIVIDADE MOTIVACIONAL

AULA 01

Atividade de ativação de conhecimentos prévios – O que sei sobre o gênero debate regrado?

O intuito desta atividade é o/a professor/a dialogar com os alunos a fim de entender sobre suas experiências com debates, sejam como produtores, sejam como espectadores. Para isso, sugerimos algumas perguntas:

1. Vocês sabem o que é um debate regrado?
2. Quem já participou de um debate?
3. Quem já participou, como vocês avaliam a experiência?
4. Quem não participou, tem vontade de participar em algum momento?
5. O que mais chama a atenção em um debate?
6. Quais temas vocês acham interessante para ser debatido?
7. Onde vocês acham que podemos assistir debates?

APÊNDICE B – ENQUETE SOBRE O TEMA A SER DEBATIDO

AULA 02

ENQUETE

Qual tema da lista abaixo tem maior relevância social na atualidade e te motiva a aprender mais sobre ele para defender seu ponto de vista por meio de um texto oral? (Marque apenas UMA opção)
( ) Inteligência artificial: auxílio tecnológico ou risco de aumento de desemprego?
( ) Persistência do racismo no futebol: entre a falta de penalização e a permanência da violência histórica.
( ) Transtornos alimentares em questão na sociedade.
( ) Dificuldade de estimular a leitura no Brasil.
( ) Jogos eletrônicos estimulam a violência?
Outro: Diga sua sugestão: _____

APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL

AULA 03

PRODUÇÃO INICIAL

DEBATE REGRADO EM PRÁTICA: VAMOS FAZER UM DEBATE REGRADO?

TEMA: Jogos eletrônicos estimulam a violência?

- Nesta aula, os alunos irão se organizar com base nos conhecimentos prévios deles sobre o gênero e o professor não irá intervir quanto à orientação das regras do debate, pois o esperado é que os alunos livremente se organizem e produzam esse debate inicial somente com seus conhecimentos prévios e sem quaisquer intervenções didáticas. A partir dessa primeira produção, iremos construir os conhecimentos necessários sobre o gênero debate regrado.

APÊNDICE D – ATELIÊ 01 – PRIMEIRA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Aula 04

Atividade 1: Conceituando e entendendo o gênero

Objetivos:

- Promover o primeiro contato com informações sobre o gênero;
- Motivar os alunos sobre a importância da produção do debate na escola;
- Estabelecer contato com o contexto de produção de um debate regrado.

Tema: Gênero Debate Regrado.

→ **Como é um debate regrado?**

Debate regrado é um gênero oral em que duas ou mais pessoas se reúnem para conversar sobre duas ideias diferentes, levantando argumentos que defendam a sua linha de pensamento. O debate é bastante comum durante campanhas políticas, em escolas, faculdades e comunidades. O **debate regrado**, como o nome indica, segue determinadas regras que foram dadas antes de o debate começar, como tempo de fala e direito a réplicas e tréplicas. Este tipo de debate é muito comum durante o período eleitoral, época em que os candidatos se reúnem e apresentam suas propostas de governo.

Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/15371995 Acesso em: 19 de jun. de 2023.

Não basta apenas ter uma opinião sobre um assunto, mas é preciso saber expor, falar sobre a opinião. O debate amplia a capacidade dos alunos de encontrar uma solução a partir da escuta aos outros, sendo que o objetivo do trabalho com os gêneros do domínio do argumentar é encontrar, a partir do raciocínio coletivo, soluções viáveis para situações colocadas que estão sendo discutidas.

Além disso, o debate regrado tem a finalidade de desenvolver as capacidades argumentativas e contribuir para a formação de valores como o respeito pela opinião do outro e o cuidado com o ato da fala, pois de acordo com Schneuwly e Dolz (2004):

[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos (Schneuwly; Dolz, 2004, p.138).

Não há como saber falar, saber posicionar-se se não for proporcionada aos alunos esta possibilidade. E se os alunos não conseguem organizar sua fala para argumentar e opinar, não conseguirão participar com sucesso de determinadas práticas sociais.

Disponível em: http://www.nutricaointegrativapratica.com.br/questionamentos/9-questionamentos Acesso em: 19 de jun. de 2023.
Disponível em: file:///C:/Users/Alice/Downloads/43372-178470-1-PB%20(1).pdf Acesso em: 19 de jun. de 2023.

O objetivo do debate regrado é desenvolver estratégias argumentativas a serem utilizadas não em um gênero escrito, conforme já havia sido feito em sala de aula, mas com um gênero da modalidade oral, ou seja, o "debate regrado".

A principal característica do debate regrado é que as pessoas têm o direito de expor suas opiniões e ideias, ouvir e respeitar os demais, mesmo que sejam opostas, de uma forma organizada e objetiva.

Para que haja um debate regrado, faz-se necessário: a) a presença de argumentos que revelam posições positivas ou negativas em relação ao tema; b) concordância, apoio, desacordo e refutação e c) variados tipos de argumento: por exemplificação, de autoridade, de princípios, de causalidade, etc. (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2010)

Disponível em: https: /brainly.com.br/tarefa/6608656#:~:text=Resposta, -4.1%2F5&text=A%20principal%20caracter%C3%ADstica%20do%20debate, uma%20forma%20organizada%20e%20objetiva Acesso em: 19 jun. 2023.

→ **Como organizar um debate regrado**

O debate é uma atividade que decorre naturalmente da vida em sociedade e que nos permite a troca de ideias, o confronto de pontos de vista e a reflexão. Além disso, a informação aumenta, aprende-se a tomar a palavra, a demonstrar e a convencer.

Para que o debate corra bem convém definir:

1. O papel de cada um dos intervenientes

Um debate é uma troca ativa, em que se recebe, ouvindo atentamente os outros, e em que se dá, exprimindo as nossas convicções sobre os temas em discussão. Para tal, é preciso:

- Saber ouvir - Cada um tem direito à expressão. Não se deve ironizar nem cortar a palavra. Mesmo que não se partilhe da opinião expressa, deve-se respeitá-la e ouvir atentamente o que os outros têm para dizer. Ouvir bem é pensar no que o outro diz.

- "Praticar" a expressão oral - Não se aproveita o debate se não se estiver resolvido a tomar a palavra. Esta é uma boa ocasião para se vencer a timidez.

Exprimir-se é expor o ponto de vista sobre cada um dos pontos abordados, pelo que deve indicar-se com nitidez a posição que se tem, tendo o cuidado de apoiar cada afirmação com um ou vários documentos/provas.

O valor de um debate reside no valor dos argumentos. Deve-se procurar, pois, provas para convencer os outros. Não se deve ter receio de mudar de opinião no decorrer do debate se descobrirmos que o ponto de vista defendido não é válido. Tal atitude é prova de honestidade e de coragem.

2. As etapas para a organização e realização de um debate

- Escolher um assunto simples e que desperte interesse.

- Na maioria das vezes, o debate ganha em animação e interesse se tiver sido preparado previamente por quem o organiza, quer em nível da informação fornecida/adquirida, quer pensando sobre o tema em questão.

- O debate deve ser organizado materialmente, ou seja, como vai ser a sala? Quem vai animar/moderar o debate?

- O que faz o (a) animador(a)/moderador(a): lança o debate, expondo com clareza o assunto a discutir; dá a palavra às pessoas que a pedem e impede que a outras intervenham sem a ter pedido; estimula os participantes e convida-os a reagir e a exprimirem-se; chama a atenção para o assunto que está a ser debatido quando as intervenções dos participantes "fogem" ao mesmo; controla o tempo e, no fim, convida a que tirem conclusões.

Durante o debate, dois secretários tomam notas das principais ideias emitidas que permitirão fazer o balanço final.

Disponível em:https://www.educacaoetransformacao.com.br/como-fazer-um-debate/amp/Acesso em: 19 de jun. de 2023.
Disponível em: http://www.texto.pt/pt/dicas/detalhes.php?sec=7&id=41 Acesso em: 19 de jun. de 2023.

Atividade de compreensão do texto.

1. O que é um debate regrado? Qual a finalidade do gênero?

_____

2. Assinale a alternativa correta:

O debate regrado acontece geralmente

a) ( ) em igrejas, clubes, lanchonetes.
b) ( ) durante campanhas políticas, em escolas, faculdades e comunidades.
c) ( ) em casa, praias, pousadas.
d) ( ) em avião, praças, hospitais

3. Por que este gênero leva o nome de debate regrado?

_____

_____

4. Marque a alternativa CORRETA sobre debate regrado.

a) Não basta apenas ter uma opinião sobre um assunto, é preciso saber expor, assumir um posicionamento e defender seu ponto de vista.
b) O debate, além de desenvolver as capacidades argumentativas, não contribui para cultivar valores como respeito pela opinião do outro, cuidado com o ato da fala e manter uma escuta ativa e respeitosa.
c) Não há como saber falar, saber posicionar-se se for proporcionada aos alunos esta possibilidade.
d) Este tipo de debate é proibido durante o período eleitoral, pois causa muita discórdia.

5. “O debate regrado é um gênero oral.” Explique esta afirmação, diferenciando texto oral de texto escrito.

_____

_____

6. Leia as afirmações a seguir:

I- Se os alunos não conseguem organizar sua fala para argumentar e opinar, não conseguirão participar com sucesso de determinadas práticas sociais.

II- O objetivo do debate regrado é desenvolver estratégias argumentativas a serem utilizadas com um gênero da modalidade oral.

III- O debate é uma atividade que decorre naturalmente da vida em sociedade e que nos permite a troca de ideias, o confronto de pontos de vista e a reflexão.

IV- Argumentar no debate regrado é encontrar, a partir do raciocínio coletivo, soluções viáveis para situações colocadas que estão sendo discutidas.

Marque a alternativa correta:

a) Estão corretas as alternativas I, III.
b) Estão corretas as alternativas I, II.
c) Estão corretas as alternativas II, III.
d) Todas as alternativas estão corretas.

7. Considerando as afirmações sobre a realização de um debate regrado, marque (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as alternativas falsas. Depois, corrija as informações que você indicou como falsas.

a) Durante o debate não se deve ironizar nem cortar a palavra. ( )

_____

_____

b) O valor de um debate nunca reside no valor dos argumentos. ( )

_____

_____

c) Não se deve ter receio de mudar de opinião no decorrer do debate se descobrirmos que o ponto de vista defendido não é válido. ( )

_____

_____

d) Mesmo que não se partilhe da opinião expressa, deve-se respeitá-la e ouvir atentamente o que os outros têm para dizer. ( )

_____

_____

Atividade 2: Compreensão do texto argumentativo.
Objetivos:

- Conhecer a estrutura de um texto argumentativo a partir da leitura e compreensão textual;
- Reconhecer o ponto de vista assumido pelo autor de um texto;
- Entender como se estrutura a tese e os argumentos no desenvolvimento do texto argumentativo.

Jogos eletrônicos e violência: qual a verdadeira relação?

Especialistas analisam se existe relação entre os jogos eletrônicos e a violência praticada no mundo real entre os jovens.

Bruno Ignacio de Lima

Afinal, existe uma relação direta entre videogame e comportamento violento? Não é de hoje que jogos eletrônicos são tratados como "vilões" quando atitudes violentas, e até mesmo criminosas, acontecem no mundo real. Não existe uma resposta simples e direta para essa questão.

A história costuma ser muito parecida: um crime hediondo chama atenção na mídia. Pouco tempo depois, descobre-se que o culpado jogava esse ou aquele jogo de videogame que

contém algum nível de violência. A partir disso, cria-se uma causa e consequência pautada nos jogos para justificar o cometimento do crime.

No início de abril de 2023, um evento inacreditável chocou o Brasil. Um criminoso invadiu uma creche em Blumenau, Santa Catarina, e matou 4 crianças. Poucos dias depois, o deputado federal Zé Trovão (PL-SC) enviou um pedido ao Governo Federal para suspender os jogos violentos no país por 30 dias, sob alegação de que havia uma conexão entre o atentado e jogos que apresentam violência.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva também se manifestou sobre a polêmica dos jogos: "não tem game falando de amor. Tem game ensinando a matar", disse o Presidente da República.

Mas, antes de apontar dedos para uma indústria de entretenimento que existe há mais de 3 décadas, é preciso considerar outros fatores, como: histórico disciplinar, contexto social, escolar e psicológico. Será que os especialistas em educação e análise psicológica concordam que existe uma relação direta entre jogos e comportamento violento?

Jogos eletrônicos x comportamentos violentos

De acordo com Jaime Ribeiro, CEO e cofundador da Educa, principal edtech brasileira com foco no ensino socioemocional, essa pergunta vem sendo feita por pais e cientistas há aproximadamente vinte anos, e nem mesmo os psicólogos sociais concordam sobre a resposta e os resultados de pesquisas.

O educador lembra que um estudo publicado nos EUA em 2021 apontou que o lançamento de jogos violentos aumenta a criminalidade. O dado mais assustador revelado nesta pesquisa é que o aumento da criminalidade entre jovens é quatro vezes maior (8%) do que entre adultos (2%). Vale lembrar que boa parte dos jogos extremamente violentos são rotulados como inadequados para menores de 17 anos. "Isso não é por acaso", diz Jaime.

"Algumas pesquisas dizem que sim, jogos violentos estimulam a agressividade, contudo, boa parte das meta-análises feitas por diversas universidades ao redor do mundo apontam que a relação não é tão relevante. No entanto, uma nova análise feita entre 2015 e 2020 e publicada na revista 'Perspectives on Psychological Science' aponta um resultado muito diferente, não encontrando nenhuma ligação clara entre violência em videogames e agressão em crianças."

O educador complementa: "Particularmente, analisando a forma que o consumo de conteúdos violentos nas redes sociais tem afetado inclusive a harmonia familiar e o respeito entre pessoas que fazem parte da mesma rede de afeto, não precisa de muita estatística para se chegar à conclusão que se uma pessoa tiver tendência a comportamentos violentos, e estiver exposta a jogos que nutrem o cérebro com narrativas violentas, pode se tornar uma pessoa que pratique atos de violência".

Para a psicopedagoga Elizabeth Monteiro, relação entre violência e jogos eletrônicos é mais direta. Ela afirma que os jogos têm relações com determinadas áreas do cérebro que, muito parecido com o efeito de drogas, podem induzir determinadas atitudes. "Sem dúvida alguma, muitos casos desses ataques e ameaças a escolas estão relacionados aos jogos violentos. Nos jogos, o desafio é matar. Parece que matar é fácil, uma conquista. Então, isso

induz os jovens a esses comportamentos violentos. […] E isso conduz uma mente de adolescente ainda em formação à banalização da morte. Causa excitação no jovem, e ele sente atração por tudo que é perigoso".

Considerando os dois pontos de vista e as divulgações científicas, podemos assumir que os jogos violentos conseguem estimular a agressividade em jovens que já possuem tendências à violência. Mas o eletrônico não pode ser isoladamente culpabilizado. O educador explica que existem vários fatores que podem ocasionar a violência e até mesmo a delinquência infantil. Segundo ele, culpar os videogames isoladamente é um engano, uma vez que alguns fatores sociais e de convívio podem contribuir para isso, como o histórico de abuso ou negligência, ambiente familiar disfuncional, pressão social, exposição à violência, pobreza, falta de habilidades sociais e transtornos mentais. "

A psicopedagoga Elizabeth Monteiro concorda que os jogos não são a única influência, e que um ambiente desestruturado, com disfunções familiares, influencia em comportamentos violentos. A especialista ainda complementa que, do ponto de vista psicológico, existe uma predisposição do jovem a determinados transtornos psíquicos, como o transtorno positivo desafiador e diversas psicopatias, que podem vir de uma questão ambiental e hereditária. Segundo ela, esses comportamentos, somados aos jogos, pesam na influência dos adolescentes e até mesmo na aproximação de ideologias radicais, como o neonazismo.

Do ponto de vista econômico, o Brasil ainda não é uma potência que figura entre os maiores consumidores de jogos eletrônicos, mas nosso mercado é aquecido e cresce a cada ano. Segundo a pesquisa Game Brasil, divulgada em 2022, 3 em cada 4 brasileiros consomem algum jogo eletrônico. O faturamento desse mercado no país chegou a R$12 bilhões em 2021, segundo uma estimativa da Newzoo. A expectativa é de alto crescimento até 2026, o que significa que o brasileiro consome e quer consumir mais jogos eletrônicos. É preciso, portanto, analisar o quanto estes influenciam no nosso comportamento no dia-a-dia.

Jogos como influência

Jaime Ribeiro lembra que o excesso de tempo de exposição às telas pode afetar o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens. Mas afirma que não há nenhuma evidência que jogos violentos possuem uma influência maior na formação intelectual de uma criança do que outras mídias amplamente acessíveis, como filmes, séries, telejornais, novelas, redes sociais e vídeos no YouTube.

O que nos leva a questionar se os videogames recebem uma perseguição desproporcional em comparação a outras fontes de conteúdo violento que são divulgadas e consumidas por grande parte da população em fase de formação intelectual.

Segundo Rosely Sayão, psicóloga referência no campo educacional com base em crianças e adolescentes, foram feitos estudos que estudam a relação de jogos eletrônicos no comportamento de jovens, tanto quanto filmes e esportes violentos, e os resultados são sempre antagônicos, ou seja, não há um consenso no campo da ciência.

No entanto, Rosely alerta para os diferentes personagens que estão presentes nesses tipos de jogos. "Eu, pessoalmente, considero que há possibilidade de aumentar o comportamento agressivo quando jogo eletrônico, por exemplo, simula pessoas. Quando ele é uma ficção – são monstros, guerreiros antigos… Eu até considero que ajuda a criança a depositar no jogo eletrônico a agressividade que tem em si, poupando o ato agressivo na realidade".

Proibir é o caminho?

Para Jaime, não.
“Seria mais eficaz fornecer aos jovens oportunidades para lidar com jogos e qualquer outra forma de exposição à violência. A educação socioemocional é um bom caminho. Outra coisa que sempre recomendo é que ao invés de proibir o uso, pais devem acompanhar de perto o uso de redes sociais e jogos para, a partir dessas experiências, identificar se há algum problema social ou psicológico relevante a ser observado”.

Segundo o art. 227 da Constituição Brasileira, o dever de assistir, educar e criar os filhos é atribuído aos pais. Como responsáveis legais e sociais pela formação de uma criança como indivíduo, os pais e responsáveis devem se atentar ao que os filhos consomem na internet, seja um jogo de videogame, uma série de televisão ou um influenciador nas redes sociais. Desse modo, a proibição da venda e consumo de jogos eletrônicos com conteúdo violento pode até parecer uma solução rápida para diminuir a violência entre jovens, mas também pode isentar os pais da responsabilidade de observar se os filhos apresentam problemas psicológicos ou de convívio social. O educador complementa: “A educação sobre o uso responsável de jogos violentos por meio do letramento digital, ajudando na diferenciação entre ficção e realidade, também pode ser uma abordagem mais eficaz do que a proibição”.
Já para Elizabeth, é um passo à frente.
“É claro que só a proibição dos jogos de violência não vai diminuir a criminalidade. É preciso haver leis mais severas, vigilância… e paz dentro de casa. Deve haver um controle para a entrada dos jogos eletrônicos. Isso (a proibição destes jogos) não vai diminuir a criminalidade, mas vai dificultar”.

Como os pais e as escolas podem contribuir?

Rosely Sayão aponta que os pais têm grande responsabilidade no monitoramento do que os filhos assistem e jogam. “Os pais que se preocupam com isso devem conhecer jogos. Sé é um jogo que o filho gosta muito e que simula cenas muito violentas ou criminosas, com pessoas humanas, eu acho melhor eles pensarem bem se vale a pena permitir isso. Se eles acham que o filho está aumentando comportamentos agressivos em função de jogos, aí eles devem evitá-los”.

Elizabeth Monteiro afirma que as escolas têm uma função muito importante nessa vigilância. Professores precisam estar preparados para observar determinados comportamentos que são criminosos. “A visão do professor é um detector daquele aluno que está com dificuldades e comportamentos estranhos. Ele precisa chegar nesse aluno, saber como orientá-lo, saber como encaminhá-lo e como lidar com a família. Acolher e orientar”.

O educador Jaime Ribeiro instrui como os pais podem ajudar neste controle: “Compreender que hoje vivemos novos desafios na tarefa de educar é um bom começo. Conversar abertamente sobre as modas violentas e comunidades criminosas que se formam nas redes sociais e grupos de jogos é uma boa forma de mostrar ao filho que somos pais atentos”.

O educador explica que é importante que a hierarquia e sistema familiar sejam respeitados e que horários e protocolos de segurança sejam combinados. Os responsáveis, como líderes do núcleo familiar, precisam promover atividades diversas que tragam experiências diferentes das que se encontram facilmente nas plataformas digitais.

Com base na opinião dos especialistas consultados pela reportagem, podemos concluir que há uma certa relação entre jogos violentos e comportamentos violentos entre jovens, mas não é justo culpar isoladamente os eletrônicos por esses atos. Na sociedade moderna, com acesso fácil e praticamente irrestrito a conteúdos sensíveis, cabe aos pais e às instituições

educacionais a missão de acompanhar os filhos de perto e instruir esses jovens quanto à responsabilidade social e, principalmente, a diferenciar ficção de realidade.

Disponível em: https://olhardigital.com.br/2023/04/25/games-e-consoles/videogame-tem-relacao-com-comportamentos-violentos-especialistas-explicam/ Acesso em: 21 jul. 2023.

Atividade de compreensão do texto

1. Sobre qual assunto o texto fala?

_____

2. É possível reconhecer a opinião do autor do texto? Como ele se coloca em relação ao assunto? A opinião dele é favorável ou contra?

_____
_____

3. Qual a tese assumida pelo autor para desenvolver sua argumentação?

_____
_____
_____

4. Quais argumentos o autor seleciona a fim de sustentar sua tese, sua ideia principal?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Qual a sua opinião sobre o assunto? Concorda ou discorda com o autor? Diga o porquê.

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE E – ATELIÊ 02 – SEGUNDA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

AULA 05

Objetivos:

- Levar o aluno a conhecer e a se apropriar das características do gênero debate a partir da apreciação de trechos de diferentes debates de sincronias passadas a fim de verificar as modificações e/ou permanências percebidas no gênero no decorrer dos anos;

- Despertar nos alunos o interesse pelo fator histórico dos textos orais como forma de mostrar como as transformações histórico-sociais interferem nos usos que fazemos da língua;

- Familiarizar os alunos com o conceito de TD, para que eles identifiquem, à medida que os trechos dos debates forem apresentados, os elementos constitutivos recorrentes no gênero;

- Ajudar os alunos a reconhecerem as marcas linguístico-discursivas presentes no gênero a fim de verificar a organização retórica e a construção da argumentação como tradição discursiva.

- **Primeiro momento:**

Vocês vão assistir a um trecho do vídeo: "Debate na Band: Governo de São Paulo 1982 – Parte 1". Ele mostra um debate eleitoral para o governo do estado de São Paulo, exibido pela rede de televisão Bandeirantes no ano de 1982.

Band Jornalismo. Debate na Band: Governo de São Paulo 1982 - Parte 1. 2018. (58m12s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aJXF2U_4MEo Acesso em: 21 jul. 2023.

- **Segundo momento:**

O segundo vídeo a ser exibido na aula será o vídeo: "Debate na Band: Presidencial 2022". Nesse vídeo, é possível assistir ao primeiro debate para a corrida presidencial de 2022.

Band Jornalismo. Debate na Band: Presidencial 2022. 2022. (3h52m10s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WwdgWl_nmKI&t=4571s Acesso em: 21 jul. 2023.

- **Terceiro momento:**

Roteiro para discussão oral após exibição dos vídeos:

1) Os dois vídeos apresentam debates eleitorais em diferentes épocas. Quais diferenças podemos perceber nos dois debates?

2) Em relação a organização retórica dos debates, quais elementos distinguem os modos como os debates foram apresentados nessas diferentes épocas?

3) Que tipo de linguagem cada um dos debates apresentou ?

4) As regras previamente estabelecidas foram apresentadas nos dois debates?

5) Você conseguiu perceber os movimentos retóricos de abertura e encerramento nos dois debates? Em que eles diferem muito de uma época para outra?

6) Depois de aprender sobre o conceito de Tradições Discursivas, quais elementos você poderia indicar como sendo tradições discursivas nos dois debates?

7) Como o momento histórico-social em que cada debate foi realizado influenciou a estrutura dos debates?

8) Trace as principais diferenças em aspectos estruturais na realização dos dois debates.

9) Em que sentido a argumentação dos debatedores foi favorável para uma tomada de posição dos telespectadores?

10) O desenvolvimento da linguagem oral dos debatedores condiz com o que se espera da formalidade do gênero?

11) Em relação aos elementos cinésicos e paralinguísticos, como o movimento dos corpos, os gestos, a postura, as expressões faciais, os olhares e risos podem ajudar a persuadir quanto à adesão ou não do público?

- **Quarto momento:**

Construir coletivamente um quadro resumo com as principais diferenças estruturais, discursivas, linguístico-discursivas percebidas pelos estudantes e que podem colaborar para estabelecer a historicidade do gênero debate regrado.

APÊNDICE F – ATELIÊ 03 – PRIMEIRA REVISÃO COLABORATIVA

AULA 06

Atividade de revisão colaborativa

Objetivos:

- Analisar o debate realizado na produção inicial junto aos colegas de classe quanto aos aspectos estruturais no que tange o gênero estudado.
- Contribuir para a produção intermediária a ser produzida posteriormente e apontando para os aspectos em que todos devem melhorar.

OBS.: Os alunos devem se basear na ficha de avaliação entregue ao grupo responsável no dia do debate.

1) Após assistir ao vídeo em análise, socializem as respostas da ficha de avaliação:

Ficha de avaliação

	Sim	Não
1. O vídeo corresponde a um debate regrado?		
2. No início do debate há saudações? E no final, encerramento?		
3. Houve definição e leitura das regras antes do debate?		
4. A linguagem utilizada é formal?		
5. As perguntas foram respondidas satisfatoriamente pelos participantes de ambos os grupos?		
6. Os participantes mostraram preparo para o debate? Conhecia informações sobre o tema?		
7. Foram apresentados argumentos fortes por cada grupo que o faria mudar de lado?		
8. E o moderador estabeleceu a ordem necessária para o debate acontecer?		
9. Você avalia o debate como uma importante ferramenta de ensino para dar voz aos alunos?		
Observações (deixe sua sugestão):		

2) Durante o percurso do debate, ficou claro o posicionamento de cada participante sobre os pontos de vista defendidos?

( ) SIM

Justifique:

_____

_____

( ) NÃO

Justifique:

_____
_____

3) Aponte pelo menos um argumento que cada grupo utilizou para defender seu ponto de vista.

_____
_____
_____
_____

4) Que sugestão você daria para os grupos que debateram em relação a apresentação oral que eles apresentaram?

_____
_____
_____
_____

5) Qual a sua maior dificuldade para apresentar um trabalho oral na escola?

_____
_____

APÊNDICE G – ATELIÊ 04 – TERCEIRA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

AULA 07

Objetivos:

- Construir uma opinião consistente a partir de textos variados;
- Estabelecer uma escuta ativa para compreensão de conteúdo veiculado por áudio;
- Construir a argumentação que vai sustentar seu ponto de vista;
- Avaliar e respeitar a opinião do colega.

- **Primeiro momento:** Ler o texto abaixo e fazer reflexões sobre o assunto.

O impacto do excesso de telas no desenvolvimento das crianças[16]

12 de maio de 2021

Você já reparou quanto tempo seu filho ou filha passa no celular, tablets ou assistindo TV? E com a pandemia, as crianças também estão mais tempo no computador para assistirem as aulas online. É fato que o uso desse tipo de tecnologia traz muita praticidade para o dia a dia, mas em excesso pode fazer mal para a saúde das crianças.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, recomenda que crianças menores de 2 anos não tenham contato algum com telas, nem mesmo televisores.

Depois dessa faixa etária, a TV pode ser liberada, mas no máximo durante uma hora por dia. E apenas com 8 anos as crianças poderiam usar celular. Mas, a maioria das crianças atualmente passa o dia acessando celulares ou vendo TV.

Estar em frente às telas a todo instante pode atrapalhar o desenvolvimento das habilidades de linguagem e até sociais da criança.

Um dos motivos é que ficar diante de telas, muitas vezes, equivale a consumir conteúdo passivamente, perdendo oportunidades valiosas e de praticar outras habilidades importantes, como manter contato com a natureza e com os objetos físicos.

Perigos para a saúde

Desenvolvimento cerebral

Pesquisas apontam que a superexposição a eletrônicos, no caso de crianças muito pequenas, pode causar déficit de atenção, atrasos cognitivos, distúrbios de aprendizado, aumento de impulsividade e diminuição da habilidade de regulação própria das emoções.

Chamada de distração passiva, as crianças acabam consumindo joguinhos e vídeos nas telas, algo prejudicial e frontalmente diferente de brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças em fase do desenvolvimento cerebral e mental.

---

[16] Disponível em: https://neuroconecta.com.br/o-impacto-do-excesso-de-telas-no-desenvolvimento-das-criancas/ Acesso em: 12 jul. 2023

Obesidade

As crianças que ficam muito tempo no celular ou tablet são mais sedentárias e brincam menos. Com isso, queimam menos calorias e engordam mais.

Problemas para dormir

As crianças que usam muitos aparelhos eletrônicos podem dormir menos para jogar ou ver vídeos. Além disso, a luz dos aparelhos pode despertar e fazer com que a criança perca o sono. Isso pode afetar o crescimento e o humor.

Problemas emocionais

O uso excessivo de tecnologia causa distúrbios emocionais como ansiedade, depressão e até agressividade.

Outros problemas

Pode gerar dependência digital, transtornos de alimentação e de imagem corporal, cyberbullying, aumenta o risco de abusos sexuais e pedofilia, problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador, problemas auditivos e de postura.

O que os pais podem fazer?

Os pais e responsáveis precisam redobrar a atenção e ficar de olho quanto tempo os pequenos estão conectados. Vale a pena estabelecer regras como não usar os aparelhos durante as refeições e desligar os aparelhos entre uma e duas horas antes de dormir.

Além disso, devem estimular as crianças e jovens a praticarem outras atividades que não necessitem de tecnologia. Pode ser a leitura de um livro, pinturas, música, jogos ou ter contato com a natureza.

Tente evitar que crianças usem televisão, computadores ou celulares em seus próprios quartos, principalmente sem a mediação da família ou de adultos.

Combine o tempo que a criança vai ficar vendo TV ou no celular. Crianças podem ter dificuldade para entender a passagem do tempo, então cabe aos pais limitar esse período. E seja firme! Não mude de ideia para que os limites fiquem claros.

Crie um tempo de dever de casa sem distrações, onde os telefones celulares são guardados. Considere refeições “sem telefone” ou horários para a família durante o dia para promover a comunicação.

Para a segurança, faça verificações aleatórias de mensagens de texto e outros conteúdos do telefone.

Fale abertamente com seu filho ou filha sobre os riscos do uso do telefone celular para a saúde.

Fique sempre atento a conversas com desconhecidos online. E por fim, dê o exemplo! Sempre que possível fique longe de telas e passe mais tempo com a família.

Referências:

SBP – https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/
https://www.webmd.com/mental-health/news/20170503/are-smartphones-helping-or-harming-kids-mental-health
https://www.nationwidechildrens.org/family-resources-education/700childrens/2018/10/children-and-cell-phones

- **Segundo momento:**

Os alunos devem se preparar para ouvir atentamente dois áudios[17]: um podcast e uma matéria em formato de áudio publicado no site de um hospital. Os alunos precisam ser orientados a anotarem os pontos principais para posterior discussão em grupo.

Após ouvirem os áudios, se necessário mais de uma vez, o professor segue organizando a exposição oral sobre as informações veiculadas.

Áudio 1: Título: **Jogos eletrônicos: vilões ou mocinhos?**

Áudio 2: Título: **Uso de telas na infância: limitá-las pode trazer benefícios.**

- **Terceiro momento:** Com base no assunto discutido nessa aula por meio da leitura do texto e da escuta dos áudios, que versam sobre o uso excessivo de telas na infância e sobre os jogos eletrônicos, tente associar a discussão feita na aula e responda:

Tomando nota para formar uma opinião.

O USO DE CELULAR NA ESCOLA: PERIGO OU AUXÍLIO?
(Construa sua resposta apontando seus argumentos)

_____
_____
_____
_____

Após responder, troque sua folha com algum colega de sala para que ele responda a pergunta que segue:

- **Você concorda com a minha opinião?**

( ) SIM

( ) NÃO

- **Por quê? Pontue seus argumentos.**

[17] Uso de telas na infância: limitá-las pode trazer benefícios. Disponível em: https://vidasaudavel.einstein.br/uso-de-telas-na-infancia-limita-las-pode-trazer-beneficios/#:~:text=Reduzir%20o%20uso%20de%20telas,de%20regular%20comportamentos%20e%20emo%C3%A7%C3%B5es. Publicado por hospital israelita albert einstein em 20/01/2023 | atualizado em 15/03/2023. Acesso em: 12 jul. 2023
Jogos eletrônicos: vilões ou mocinhos? Disponível em: https://open.spotify.com/episode/3emOw0s4u5i7ytZkPOc447?si=gVcTZnVFRPKMf-jGfKzpmA Acesso em: 12 jul. 2023

APÊNDICE H – ATELIÊ 05 – QUARTA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

AULA 08

Objetivos:

- Compreender a construção dos elementos da oralidade no texto oral transcrito;
- Aprender a usar de forma correta e funcional a linguagem formal associada aos elementos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos na construção da oralidade.

Para alcançar os objetivos da aula, iremos estudar o gênero entrevista. Leia atentamente o texto.

Em entrevista exclusiva, Ariano Suassuna diz que fez 'pacto com Deus' para terminar livro[18]

FABIO VICTOR
ENVIADO ESPECIAL AO RECIFE
23/12/2013 02h55

"Mexeu com o físico, mas com a cabeça não buliu não. Se você quiser, recito todinho o episódio de Inês de Castro, de 'Os Lusíadas'", brincou Ariano Suassuna, 86, na última terça-feira.

Fazia alusão ao copioso trecho do clássico português, mas deu várias outras provas de que falava a verdade.
Na tarde/noite daquele dia, quase quatro meses depois de sofrer um infarto (agora ele revela terem sido dois) e tratar um aneurisma cerebral, o escritor e dramaturgo recebeu a Folha em sua casa no Recife para uma entrevista exclusiva, a primeira depois de duas internações e do repouso forçado.
Dizendo-se cansado, optou por falar deitado em sua cama. Acabara de posar para fotos e na véspera retomara suas aulas-espetáculos com um tributo ao compositor Capiba, uma palestra intercalada por shows de música e dança que durou 1h45min.
Mais magro que o habitual e aparentemente mais fraco (recusou o lanche que lhe chegou, uma fatia de bolo e água de coco), mantém, porém, a cabeça a mil. Em uma hora de entrevista, não perdeu em nenhum momento a lucidez ou a argúcia.
Recitou de memória versos inéditos de sua autoria que estarão no romance em que trabalha há 33 anos e cujo primeiro volume, após seguidos adiamentos, ele diz ter enfim concluído, sob pressão dos problemas de saúde.
Para pôr fim ao primeiro livro daquela que considera a obra de sua vida -e que deverá ter sete volumes, mesclando romance, poesia, teatro e gravura-, Ariano afirma ter tido uma ajuda divina.

"Fiz um pacto com Deus: se ele achasse que o romance tinha alguma coisa de sacrílego ou de desrespeitoso, que interrompesse pela morte."

[18]Disponível em: https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1388649-em-entrevista-exclusiva-ariano-suassuna-diz-que-fez-pacto-com-deus-para-terminar-livro.shtml Acesso em: 13 jul. 2023

A obra concluída -ainda sem previsão de lançamento- será um romance epistolar, chamado "O Jumento Sedutor", homenagem a "O Asno de Ouro", do escritor Lucius Apuleio, do século 2. A série completa levará o nome de "A Ilumiara". O autor de "Romance da Pedra do Reino" e "O Auto da Compadecida" falou ainda sobre morte e a aversão que sentiu da UTI e de política.

Leia a seguir os principais trechos da entrevista.

Folha - **O sr. enfrentou problemas graves de saúde, acaba de pular uma fogueira braba...**

Ariano Suassuna - [interrompendo] na verdade eu pulei três fogueiras: eu tive dois enfartes e um aneurisma estourou no meu cérebro.

Foram dois infartos, então?

Foram.

Pois é, e depois de quase quatro meses entre internações e repouso, o sr. retomou as atividades públicas ontem numa aula-espetáculo. Como se sente?

Eu fazia muita questão de dar essa aula. Eu disse para mim mesmo que só não dava a aula se não tivesse a menor condição. E queria avaliar minhas forças, para saber se podia continuar, dentro desse pequeno prazo que a gente ainda tem [no mandato de Eduardo Campos, que deixará o cargo até abril para disputar a Presidência], podia continuar a programação que a gente vinha seguindo [de aulas-espetáculos]. Combinei que a gente faria essa no Recife e, de acordo com o comportamento do meu corpo, a gente daria outra em Pombos [agreste de PE].

Deu para avaliar como o corpo reagiu?

Deu. Dá para ir, senti que dá para retomar num ritmo mais leve.

O sr. anda falando muito o nome da Caetana, que é como o sr. chama a morte. De onde vem esse nome?

No sertão da Paraíba e de Pernambuco chamam a morte de Caetana. Que é uma moça, mas pode ser também uma onça... Não, isso aí [de ser onça] já foi invenção minha. Eu aproveitei e comecei a recriar literariamente um mito que foi criado pelo povo. Como o povo sertanejo é machista, só criou a morte feminina. Aí eu, de minha parte, já inventei a contrapartida masculina. Eu acho que a morte aparece como mulher aos homens e como homem às mulheres.

E com que nome?

Caetano.

Após ler atentamente o texto, faça um exercício de reconhecimento das informações obtidas por meio da leitura e responda:

1. Qual o grau de formalidade utilizado no texto? Para esse gênero, você acha que é necessário esse tipo de linguagem?

_____
_____

2. A entrevista lida foi gravada anteriormente e, em seguida, foi transcrita para ser veiculada. Você acha que o texto está fiel ao que o entrevistado informou ou teve alguma interferência do entrevistador? Justifique.

_____
_____
_____

3. Você já ouviu falar sobre as normas de transcrição? Já transcreveu algum texto antes?

_____
_____

4. Atividade prática: Em grupos, transcrevam o debate realizado na produção inicial.

OBS.: Essa transcrição será usada para avaliarmos as marcas de oralidade na próxima revisão colaborativa.

No segundo momento da aula, vamos estudar sobre a importância do uso da linguagem formal em situações sociais mais formais e como associá-la aos elementos linguísticos, não - linguísticos e paralinguísticos na construção do texto oral.

Assista ao vídeo "Cada cena uma linguagem" que ilustra algumas maneiras para deixar sua linguagem mais formal e dá dicas de vocabulário.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO TRANSPORTE. Comunicação em cena: cada ambiente uma linguagem diferente. 2012. (13m04s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nFjERyGgNn0&t=29s Acesso em: 22 jul. 2023

O segundo vídeo trata diretamente dos recursos paralinguísticos e cinésicos associados à linguagem não verbal.

LÍNGUA PORTUGUESA - Recursos paralinguísticos e cinésicos. 2020. (2m23s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g-Tlo8ShRGc&t=46s Acesso em: 22 jul. 2023.

Discuta com os alunos os questionamentos abaixo:
1. Qual linguagem deve ser utilizada em situações de debate regrado? Por quê?
2. Que elementos distinguem a linguagem formal da informal?
3. Qual deve ser a postura corporal, levando em conta os aspectos cinésicos estudados, de uma pessoa que está apresentando um debate regrado?
4. Para uma boa apresentação oral, o que é preciso aprender para não ficar preso ao papel e apenas ler durante a apresentação?

5. Levando em consideração os aspectos cinésicos (postura física, mímicas faciais, olhares, movimentos de braços ou pernas, gestos), de que forma tais aspectos podem exercer influência sobre os argumentos que são construídos com o objetivo de consolidar teses e conseguir adesão de um público-alvo?

APÊNDICE I – ATELIÊ 07 – QUINTA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

AULA 10

Objetivos:

- Levar os alunos a compreender a importância da troca de turnos e da manutenção do tópico discursivo na construção do debate regrado;
- Aprender sobre o uso de marcadores conversacionais e discursivos para a construção da argumentação no debate.

- **Primeiro momento:**

Assista ao vídeo "Entrevista de Emprego" de um canal de humor, disponível no Youtube, para ver como se dá a troca de turnos conversacionais no gênero entrevista de emprego, em seguida avalie o vídeo com base em uma lista de critérios.

PARAFERNALHA (canal). Entrevista de emprego. 2015. (3m24s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gjmdzz6lrDk&t=19s Acesso em: 24 jul. 2023.

- **Discussão dirigida**

A entrevista de emprego se caracteriza como um gênero formal, logo se espera uma postura formal de quem participa dela. No vídeo, mesmo tendo conotação humorística, podemos perceber a estrutura do gênero e alguns elementos que são fundamentais para o bom funcionamento da conversação.

O primeiro contato entre os participantes se deve com cumprimentos e apertos de mão, a partir daí os dois assumem os papéis de entrevistador e entrevistado e cada um passa a agir de acordo com os objetivos próprios a cada função. Assim, o entrevistador segue fazendo as perguntas adequando-as ao que se espera do candidato selecionado para a função pretendida. Já o entrevistado, responde aos questionamentos de acordo com aquilo que tem a oferecer para ocupar o cargo a que se candidatou. É importante a adequação da linguagem ao momento comunicativo, portanto, o uso da linguagem formal, o cuidado com os gestos e a preocupação com a postura corporal devem demonstrar suas qualidades profissionais, do contrário, não logrará êxito e será dispensado.

Grade para avaliação do vídeo			
		Sim	Não
1	O entrevistador cumprimenta seu interlocutor no início da entrevista e agradece por sua participação no final?		
2	Os papéis do entrevistador e do entrevistado são claramente definidos?		
3	As perguntas exploram a experiência profissional do entrevistado e estão articuladas à proposta da entrevista?		
4	As respostas do entrevistado, respondem às perguntas feitas pelo entrevistador?		

5	Há interação entre os interlocutores revelada pelo uso de gestos, sons e expressões faciais que promovem uma interação natural?		
6	O tratamento e a linguagem utilizados pelo entrevistador estão adequados ao seu interlocutor?		
7	E o comportamento do entrevistado é condizente com a situação em que ele se encontra?		
8	Há uma troca de papéis entre os interlocutores?		
9	Em relação aos turnos conversacionais, existe o respeito mútuo quanto ao momento de fala de ambos?		
10	Há uma mudança de tópico discursivo (assunto) durante a entrevista?		

Em seguida, compartilhem oralmente as respostas, pois pode ser útil para a produção intermediária. Reflitam sobre como a linguagem é imprescindível em todas as áreas da nossa vida e como sempre temos algo a aprender para fazer bom proveito dela.

- **Segundo momento:**

Assista ao vídeo sobre o uso de marcadores conversacionais "Expressões como Né e Tá são sempre prejudiciais?" para estudarmos sobre esse elemento tão importante na linguagem oral.

Cá me disse (canal). Expressões como NÉ e TÁ são sempre prejudiciais? 2019. (8m46s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p97AH3ePJZc Acesso em: 24 jul. 2023.

- O que são marcadores conversacionais?

São elementos típicos da fala, de grande frequência e significação discursivo-interacional. Dentro do enfoque conversacional, ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado.

Para que você entenda como se dá na prática o uso dos marcadores conversacionais, vamos a acompanhar a leitura da transcrição de trechos de uma entrevista:

Exemplo: Marcadores conversacionais

Entrevistadora: Então, por que você quer a vaga, Matheus?
Entrevistado: Porque minha mãe fala que eu preciso trabalhar.
Entrevistadora: Okaaaaaaay! Legal sua sinceridade. Qual salário você queria receber?
Entrevistado: Acho que uns vinte mil reais.
Entrevistadora: Ehhhhhh! (risinho) Esse salário tá um pouquiiiinho alto. O salário de vendedor é, na verdade, de mil e duzentos reais. Que que cê acha?
Fonte: Entrevista de emprego – Desconfinados.

- Marcadores conversacionais verbais (linguísticos)

Entrevistado: Aff... uma bosta. (cara de deboche)

Entrevistadora: Okaaaay! ... Que que cê gosta de fazer? (mostrando impaciência)
Entrevistado: Jogar videogame.
Entrevistadora: Tah! (mãos na cintura) Me fala um negócio (coça a cabeça) [...] sua mãe que tá te pressionando pra procurar, né!
Entrevistado: Ehh
Fonte: Entrevista de emprego – Desconfinados

- É possível utilizar recursos não verbais ou paralinguísticos (não linguísticos): temos como exemplo o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, entre outros que numa interação face a face estabelecem, mantêm e regulam o contato com o outro e com a audiência, no caso de uma apresentação oral pública, isso também acontece.

- Recursos suprassegmentais (linguísticos): de natureza prosódica – a entoação, o alongamento, mudança de ritmo, pausas.

- Exemplos recursos suprassegmentais:

-Entoação – variação do tom (permite, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido;
-Tom ascendente indica frase interrogativa. Ex: Ela chegou?
-Tom ascendente + tom descendente = frase principal + frase subordinada. Ex: Avise, quando você chegar.
- Alongamento – duração das sílabas = aumento no sentido positivo de uma qualidade. Ex.: Ana Cristina comprou um carro! (caaaarro)
Alongamento da duração da sílaba indicando aumento no sentido negativo de uma qualidade (ironia). Ex.: Você é tão legal!? (tãããão)
- Mudança de ritmo – variações da duração da fala: Pode ocorrer um processo de contração em fronteira de palavra.
Ex.: Maria *semprescreve-mails*. Fala silabada com o intuito de chamar a atenção para o que se diz. Ex.: PRESta atenÇÃO!!
- **Pausas** – são os silêncios em meio à fala: O uso de pausas "fora do esperado" demonstra uma atitude do falante para impressionar o interlocutor.
Falar destacando as palavras com pausas demonstra que o falante deseja reforçar sua autoridade e/ou o valor do que diz.
Exemplo: Uma mãe ordena o filho: "Já[...]para...o ...banho!!!
Serve para chamar a atenção para o que se vai dizer em seguida.
Uso de pausas "fora do esperado" (hesitação) significa reorganização da fala.
Segmenta a fala em sintagmas.

- Marcadores conversacionais suprassegmentais

Entrevistado: C...Cê não tá me contratando
Entrevistadora: Tô... pra você largar de ser vagabundo.
Entrevistado: (tom de voz mais alto) Não faz isso! (apontando o dedo indicador da mão direita para a recrutadora) Fala que cê vai pensar, mas não me contrata.
Entrevistadora: NÃO. (tom de voz alto, levantando da cadeira e apontando o dedo indicador para o candidato) Essa vaga é sua!
Entrevistado: Não acredito que eu tô ouvindo isso
Fonte: Entrevista de emprego – Desconfinados

- **Terceiro momento:**

- Você sabe para que serve os operadores argumentativos?

A argumentação é um recurso textual que está presente no nosso cotidiano, com ela articulamos nosso pensamento, confrontamos nosso ponto de vista, debatemos ideias, pautamos discussões do dia a dia diante das relações sociais que estabelecemos.

A utilização de bons argumentos permite a tomada de decisões, a expressão de nossas opiniões e participar de debates de temas polêmicos e controversos.

Os operadores argumentativos são recursos da linguagem que utilizamos quando precisar argumentar. Com eles, é possível sair de uma situação polêmica, persuadir e até mesmo convencer outras pessoas a aceitar seu ponto de vista, não necessariamente a pensar como você.

Vejamos um exemplo:

Observe que o garotinho da tirinha faz um pedido ao pai sobre a compra de um caderno de um personagem de história em quadrinhos muito famoso, que argumento o pai do garoto utiliza para não comprar o caderno? Como ele inicia sua fala em direção a persuadir o menino sobre a compra?

A argumentação do pai leva o garoto a que conclusão? Como o garoto inicia sua fala demonstra que o pai conseguiu persuadi-lo a desistir do caderno?

Por meio do diálogo entre Pai e filho, é possível verificar que os argumentos são apresentados a partir de operadores argumentativos, que no caso são: mas (primeiro quadrinho), então e por isso (terceiro quadrinho). Cada um tem uma função diferente, a conjunção **mas** introduz um argumento que opõe a fala do pai ao pedido do garoto e **então/por isso**, alinha a fala a uma conclusão.

- Fique atento à explicação do (a) professor (a) em relação aos principais operadores argumentativos.

- **Agora é a sua vez!!**

1. Com a transcrição do debate da produção inicial em mãos, identifique os marcadores conversacionais verbais encontrados nas falas dos participantes do debate produzido;
2. Verifique a ocorrência dos mesmos marcadores e veja quais prejudicam a fluência dos participantes;

3. Dê sugestões de como os marcadores conversacionais podem contribuir para a produção oral dos participantes;
4. Assistam ao vídeo do segundo debate produzido e façam a transcrição levando em consideração apenas os aspectos conversacionais estudados na aula.
5. Dividam-se em equipes. Produzam um quadro de consulta para ser fixado na sala. Nesse quadro vocês devem criar uma lista com os principais operadores argumentativos ou marcadores discursivos que introduzem variados tipos de argumentos: causa/explicação; consequência/conclusão; finalidade; condição; oposição; comparação; tempo; proporção; conformidade; alternância e adição.
6. Utilizem essas informações nas próximas produções para construir os argumentos conscientes do uso dos operadores argumentativos estudados.