



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

**ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA**

**A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO: POR UMA PERSPECTIVA  
DE DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ORAL A PARTIR DO GÊNERO  
DEBATE**

**Fortaleza  
2014**

**ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA**

**A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO: POR UMA PERSPECTIVA  
DE DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ORAL A PARTIR DO GÊNERO  
DEBATE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Linha de pesquisa: Práticas discursivas e estratégias de textualização.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

**Fortaleza  
2014**

ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA

A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO: POR UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA  
LÍNGUA ORAL A PARTIR DO GÊNERO DEBATE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Linha de pesquisa: Práticas

APROVADA EM: 25/11/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

*AC Moura*

---

Prof. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

*Maria Helenice Araújo Costa*

---

Prof. Dra. Maria Helenice Costa Araújo (Examinador)  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

*[Assinatura]*

---

Prof. Dr. Messias Dieb Holanda (Examinador)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (FACED - UFC)

*Mônica de Souza Serafim*

---

Prof. Dra. Mônica de Souza Serafim (Examinador)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

*Júlio Araújo*

---

Prof. Dr. Júlio César de Araújo (Examinador)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- F440 Ferreira, Elaine Cristina Forte.  
A oralidade como objeto de ensino : por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate / Elaine Cristina Forte Ferreira. – 2014.  
226 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Linguística aplicada / Linguística textual.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
- 1.Oralidade – Estudo e ensino – Fortaleza. 2.Discussões e debates – Estudo e ensino – Fortaleza.  
3.Análise da conversação – Fortaleza(CE). 4.Interação social – Fortaleza(CE). I.Título.

Aos grandes amores da minha  
vida e maiores incentivadores,  
meus pais Dinha e Francisco e  
meu esposo Neto.

## AGRADECIMENTOS

---

É chegado o momento de prestar homenagem a todas as pessoas que merecem ser lembradas e agraciadas com toda a minha profunda gratidão por contribuírem para com a realização desse belo e árduo sonho que se tornou real, a conclusão da minha tese. Por isso, agradeço...

A Deus, por todas as constantes bênçãos em minha vida e por me conceder a grandiosa dádiva de viver ao lado dos que amo com tanta plenitude.

À Nossa Senhora, que, com toda a sua imensa bondade, ilumina os passos de minha vida e propicia serenidade ao meu ser.

Ao meu melhor amigo, eterno namorado, ainda noivo e já esposo, companheiro de vida pessoal e profissional, Neto. Veja só como são muitos papéis que você tem na minha vida, meu bem! Entretanto, nenhum desses papéis sociais consegue expressar o sentimento que nos une e que constitui um dos bens mais preciosos para a humanidade, o AMOR, sentimento que foi surgindo à medida que nos conhecemos, nos apaixonamos e passamos de amigos a namorados exatamente no dia da matrícula do curso de doutorado. Desde então, vivemos tantos momentos juntos e cada um deles nos fortaleceu e nos floresceu para o que representamos um para o outro hoje, e é por isso que constantemente paramos e agradecemos a Deus por tudo que alcançamos juntos. Embora jamais tenha duvidado dos nossos planos em comum, cheguei a ficar exausta com as etapas da tese, e foi a sua incansável dedicação em tornar meus dias melhores que me proporcionou a força necessária para prosseguir nessa caminhada tão desejada, mas ao mesmo tempo tão angustiante de doutoramento. Por isso e por muito mais que não cabe em nenhuma palavra, enunciado ou texto, seja ele escrito ou oral, sim, pois nem a junção de todas as Letras seria suficiente para expressar o agradecimento que você merece por toda a sua generosa dedicação a esta tese em todas as fases, desde o anteprojeto até a tese versão final, e ao meu crescimento profissional. Muito, muito obrigada, amor da minha vida!!!

Aos meus eternos amados e admirados pais, Dinha e Francisco, que, com todo amor, dedicação, trabalho e prazer, sempre fizeram de tudo para que eu pudesse crescer em um ambiente de muita paz, humildade, bondade, respeito e honestidade e que tivesse uma das

maiores heranças que sonharam em me proporcionar, o estudo. Vocês são os melhores pais que Deus poderia ter me dado e sou muito grata por tê-los na minha vida, no meu coração e em todo o meu ser. A Elaine que existe hoje é fruto do que sempre me ensinaram, pois são os maiores mestres que tive e nada poderia mensurar tudo que representam na minha vida. Meus amores, vocês são a personificação do amor mais puro e verdadeiro que pode existir. Para sempre e incondicionalmente os amarei!!!

Ao meu irmão Éverton, muito obrigada por comemorar as minhas vitórias e por torcer pela minha felicidade! Amo você, meu irmão!

À minha linda vizinha Araci, pelo amor incondicional e pelo carinho de sempre! Te amo muito, vó!

Às minhas tias Socorro e Gorette, ao meu tio do coração Raimundo e aos meus primos Ana Paula e João Paulo, por comemorarem as minhas vitórias.

À minha querida professora e orientadora, Ana Célia Clementino Moura, por todas as oportunidades proporcionadas desde quando aluna da graduação, pois foi como sua primeira bolsista PIBIC-UFC e, posteriormente, CNPq, que pude conhecer e me encantar pelo mundo da pesquisa, cuja experiência foi o estímulo inicial para chegar ao que sou hoje como docente e certamente impulsionou para o mestrado e doutorado. Todo esse tempo contabilizam onze anos de parceria. Obrigada por desejar o meu crescimento pessoal e profissional, Ana!

À minha co-orientadora Fernanda Botelho, que prontamente aceitou me orientar no ILTEC, em Portugal, no período do meu doutorado sanduíche e contribuiu com toda a sua experiência docente para ampliar as reflexões práticas para o ensino. Obrigada!

À professora Mônica Serafim, que, com a sua doce forma de me tratar, contribuiu imensamente nos momentos em que precisei de sua ajuda. Obrigada pelo carinho, minha querida Mônica!

Ao querido professor Júlio Araújo, pela iluminada torcida, quando ele ainda nem mesmo me conhecia direito. Lembro como se fosse hoje daquele abraço que me deu no dia em que recebi o resultado da aprovação na seleção de doutorado. Foi um abraço tão sincero e bom de receber que jamais esqueci. No decorrer do doutorado, lembro também da sua atenção para com a minha pesquisa. Muito obrigada, Júlio!

Ao também querido Messias Dieb, por parar seus afazeres para me receber em seu lar e ajudar a pensar em estratégias metodológicas para a tese. Obrigada pelo acolhimento e pelas preciosas dicas!

À professora Irlandé Antunes, por aceitar participar de um dos momentos mais importantes por qual o meu estudo passou, que foi a qualificação do projeto de pesquisa. Obrigada por generosamente ter se disponibilizado a me escutar!

À professora Aurea Zavam, por ter procurado a minha co-orientação em Lisboa. Você foi uma das grandes responsáveis pela maravilhosa experiência que tive com o doutorado sanduíche.

À professora Bernadete Biasi (*in memorian*), por abrir as portas da sua casa e desejar que o curso nos proporcionasse bons frutos.

À professora Helenice Costa, por aceitar participar da minha defesa.

À Rose de Oliveira, por contribuir com as emergentes ideias do ainda anteprojeto.

À professora Mônica Magalhães, por me tornar integrante do grupo Prottexto, pela parceria nos projetos Reuni e por participar da qualificação do meu projeto.

À amiga e parceira de profissão Meire Virgínia, pela força nos momentos difíceis, por ajudar nas etapas de elaboração do anteprojeto e na arguição para seleção do doutorado e principalmente pela grande amiga que é. Muito obrigada, minha amiga!

À Paloma, por abrir as portas da sua sala de aula e me ajudar na coleta de dados. Sua ajuda foi grandiosa. Muito obrigada, Lomy linda!

Ao Kennedy, por ter me escutado e dado força quando precisei, por compartilhar as experiências desenvolvidas enquanto bolsistas Reuni, por dialogar comigo e com o Neto a ponto de me fazer repensar outro viés de pesquisa, por ser um exemplo de profissional e, mais ainda, pelo amigo que se tornou durante esses anos. Obrigada, K.!

Ao Fábio, por todo apoio que me concedeu no período do doutorado sanduíche em Lisboa e pelas conversas reflexivas quando ainda descobria as categorias de pesquisa. Obrigada, meu amigo!



À Suele, pela amiga que é. Ah... E também por ter me aproximado do Neto. Você é nossa madrinha desde o começo, Su. Obrigada, amiga!!!

À Erotildes, pela amiga atenciosa e por ficar feliz ao saber das etapas concluídas no doutorado.

À Flávia Cristina, pela leitura atenta da primeira versão do capítulo sobre argumentação.

À Regina Cláudia, por nos receber em sua casa, com seu lindo filho, para esclarecer como funcionava a submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Ao Samuel, pela amizade adquirida e fortalecida durante esse período do doutorado. Obrigada pela torcida, Sam!

À Jamille e à Lyssandra, pela doçura de sempre e por compartilharem os momentos Reuni.

Ao brilhante aluno Ebson, pela elaboração de algumas figuras da tese.

À Aline, por permanecer ao meu lado desde quando éramos crianças, por sempre me desejar o melhor e por me fazer tão feliz no dia do meu aniversário em que eu estava em Lisboa. Você me levou para casa com a festa surpresa que teve a ideia de organizar via Skype com os meus pais e com o Neto. Obrigada, minha querida amiga Line!

À Jocélia, por ter participado com tanto amor da minha formação e de cada etapa bem sucedida na minha vida.

À Hirvina, por vibrar a cada objetivo alcançado em minha vida e por tornar aqueles dias em Lisboa mais felizes e confortadores. À Keyla, pelo incentivo em todos os momentos e por me contagiar com a sua permanente alegria. À Sheyla, pela torcida sincera e pelo exemplo de determinação.

À Tati e à Bete, por terem sido minhas companheiras de graduação e, mesmo após cada uma ter seguido um caminho diferente, não deixarem de participar e comemorar cada uma das minhas conquistas.

Aos amigos Marílio, Patrícia, Vivi e Igor, por compartilharmos tantos momentos juntos. Obrigada, meus queridos!

À professora Lúcia, por todo o apoio dedicado no período de coleta de dados em sua sala de aula. Muito obrigada pela enorme contribuição!

Aos diretores das duas escolas, Rejane e Clemilton, por aceitarem a realização da pesquisa, e ao Cláudio, por fazer as gravações nos dias em que o Neto estava em Picos.

Ao Eduardo, nosso anjo do PPGL, por me ajudar com os problemas burocráticos que surgiram durante esses anos. Não foram poucos, hein!

Aos amigos que já conquistamos UFERSA e no Rio Grande do Norte, os quais nos receberam de braços abertos, Monaliza, que gentilmente me presenteou com o maravilhoso *abstract*; Myrna, Sandra e Luciana, pela atenção para com esse momento de finalização da escrita e por ficarem radiantes com a conclusão da tese.

À minha universidade de coração, Universidade Federal do Ceará (UFC), a instituição que me acolheu e me proporcionou tanto crescimento pessoal e profissional durante a graduação, o mestrado e o doutorado.

Ao Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), por me receber para a realização do estágio doutoral pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

À instituição que nos recebeu de forma tão contagiante, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), universidade para a qual fui aprovada juntamente com o meu esposo nas duas vagas ofertadas em seu primeiro concurso para professor de Linguística.

À CAPES-REUNI, por financiar minha pesquisa doutoral realizada aqui no Brasil.

À CAPES-PDSE, por proporcionar meus estudos de doutoramento no período que estive em Portugal.

Por fim, agradeço a todos que torceram e contribuíram de alguma forma para a elaboração e a concretização desta tese.

Muito obrigada!!!

*“Aprender várias línguas é questão de um ou dois anos; ser eloquente na sua própria exige a metade de uma vida”.*

*(Voltaire)*

## RESUMO

---

De que maneira o ensino da oralidade pode ser sistematizado a partir do gênero debate? Essa questão, que permeia toda nossa investigação, centra-se no fato de considerarmos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber as modalidades da língua como intercambiáveis, pensadas num contínuo, de forma que uma seja a extensão da outra. Delineamos como objetivo geral desta pesquisa propor uma sistematização do ensino da língua oral na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desse gênero. Para fundamentar nossa pesquisa, o fio condutor é permeado pelos pressupostos teóricos de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 2009), que contempla a interface sob a qual nos posicionamos: amparamo-nos em conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais especificamente na perspectiva da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; 2004); nos estudos da oralidade (MARCUSCHI, 2001; 2003; ANTUNES, 2003; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003); em pressupostos da Linguística de Texto, como a sequência argumentativa (ADAM, 1992; 2008) e tópico discursivo (JUBRAN, 1993); e da Análise da Conversa (MARCUSCHI, 1989; 2003; URBANO, 1999; PRETI, 1999) e da Fala-em-Interação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). No intuito de atingir os objetivos dessa tese, empreendemos a realização da pesquisa de natureza qualitativa com nuances de pesquisa-ação que conta com a participação de uma turma do 6º e uma turma do 7º ano do ensino fundamental. O processo de coleta de dados apresentou os seguintes procedimentos: submissão do projeto ao Comitê de Ética, testagem dos procedimentos da pesquisa piloto e interação com os alunos a partir da elaboração de atividades para a produção do gênero debate. Os dados foram registrados em áudio e vídeo. As produções são constituídas de textos orais, elaborados por alunos, a partir da apresentação de temáticas que suscitam discussão por terem a característica de serem polêmicas, o que, no nosso entender, pode ser a base para dar início à produção de debates. A partir desses procedimentos, construímos um *corpus* em 30h/aulas. Os resultados a que chegamos demonstram que os principais entraves enfrentados pelos alunos na produção de um debate giram em torno de dois eixos: no que diz respeito à construção da argumentação, há argumentos inconsistentes e desvios de tópico recorrentes, que podem prejudicar os propósitos do gênero; e no que diz respeito aos elementos da oralidade, há, de um lado, falta de planejamento e manifestação de incerteza, hesitação e dúvida quando do uso de alguns marcadores conversacionais; e, de outro, existem constantes assaltos ao turno, que contribuem para rupturas de raciocínio e quebras na construção de sentido do texto que está sendo produzido pelo falante em curso. Para esses entraves, propomos atividades que podem amenizá-los e um roteiro de ensino do gênero debate.

**Palavras-chave:** Oralidade. Debate. Ensino de gênero. Interação.

## ABSTRACT

---

How can the orality teaching be systematized from debate? This issue, which is the main theme throughout this research, is focused on the fact that meaningful activities are considered to be essential, especially when the latter ones conceive language modalities as exchangeable. In other words, language modalities are regarded as a continuum between speech and writing, in a way that the latter one is an extension of the former one. We set as a research aim to propose a systematization in the orality teaching at school, taking the debate as the target text genre, by analyzing the difficulties that students demonstrated in writing this specific genre. As theoretical basis, we were guided by rationale found in the language sociointeractional perspective (BAKHTIN, 2009), which carries the interface that meets our investigation herein. In doing so, we stand on: Socio-Discursive Interactionism (SDI), mainly on the School of Geneva perspective (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; 2004); oral tradition studies (MARCUSCHI, 2001; 2003; ANTUNES, 2003; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003); Text Linguistics, for instance: the argumentative constellation (ADAM, 1992; 2008), and discursive topic (JUBRAN, 1993); Conversation Analysis (MARCUSCHI, 1989; 2003; URBANO, 1999; PRETI, 1999); and Speech-in-Interaction (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). In order to achieve this investigation's aims, we relied on a qualitative action research, with the participation of one group on the 6th grade, and one group on the 7th grade from the Elementary Education. The data collection process followed this procedure: Project submission to the Ethics Committee, Pilot Research's procedures testing, and interaction with the students involved upon elaborating activities to have them produce debate texts. Data were registered through audio and video. Data productions consist of oral texts, elaborated by students, followed by presentation of polemic themes that might raise discussions, which is, supposedly, a starting point to producing debate. Based on these procedures, we built up a *corpus* in 30 classes long. Results demonstrate that the most significant obstacles faced by students while producing debate rely on two points: with respect to the argumentative construction – there are inconsistent and arguments and recurrent topic deviation, which might jeopardize this genre proposes; and the ones pertaining to orality elements – there is, on one hand, lack of planing and uncertainty manifestation, hesitation and doubt (upon using some conversation markers; and, on the other hand, constant turn-takings, which contribute to ratiocination rupture and a break in the meaning construction of the text which is being produced by the speaker in class. For those obstacles, we propose activities that might minimize them, as well as lesson plans on the debate genre.

**Keywords:** Orality. Debate. Text Genre Teaching. Interaction.

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 – Esquema da sequência didática.....	60
Figura 2 – Esquema de SD adaptada.....	74
Figura 3 – Resgatando as informações existentes.....	81
Figura 4 – Reconhecimento e produção do gênero.....	82
Figura 5 – Ampliando os conhecimentos.....	82
Figura 6 – Retomada de procedimentos e produção de fechamento.....	84
Figura 7 – Esquema da sequência argumentativa prototípica.....	92
Figura 8 – Esquema do aspecto formal dos marcadores.....	127
Figura 9 – Problemas identificados quanto ao uso problemático dos marcadores conversacionais.....	146
Figura 10 – Entraves no debate.....	181
Figura 11 – Debate eleições 1989.....	196
Figura 12 – Entrevista presidencial – Eleições 2014.....	197
Figura 13 – Planejamento para o debate.....	203
Figura 14 – Falta de planejamento.....	208
Figura 15 – Incerteza, hesitação, dúvida.....	209
Figura 16 – Funções exercidas por marcadores.....	210
Figura 17 – Marcadores e funções.....	210
Figura 18 – Níveis de sobreposição.....	211
Figura 19 – Entraves na produção do gênero debate.....	213
Figura 20 – Entraves na produção do gênero debate.....	214

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1 – Graus de sobreposições .....	155
--	-----

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 – Dicotomias perigosas.....	37
Quadro 2 – Esquema de SD adaptada .....	128
Quadro 3 – Atividades para a construção da argumentação.....	184
Quadro 4 – Atividades sobre o desvio de tópico .....	186
Quadro 5 – Atividades sobre falta de planejamento.....	189
Quadro 6 – Atividades sobre manifestação de hesitação, dúvida ou incerteza .....	191
Quadro 7 – Atividades sobre assaltos ao turno.....	193



## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1 – Aspectos tipológicos.....	70
Tabela 2 – SD para expressão oral e escrita.....	72
Tabela 3 – Qualidade dos argumentos.....	97
Tabela 4 – Qualidade dos argumentos.....	207

## SUMÁRIO

---

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O DEBATE EM CENA .....</b>	<b>19</b>
<b>2 DA ORALIDADE E DOS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETOS DE ENSINO: ARGUMENTO 1 .....</b>	<b>25</b>
2.1 Por que ensinar a oralidade e os gêneros orais? .....	26
2.2 Mas afinal o que é a oralidade? .....	35
2.3 Como o ensino da oralidade pode ser efetuado em sala de aula? .....	41
2.4 Por que tantas vezes a culpa é do professor? .....	46
<b>3 DO DIALOGISMO BAKHTINIANO AOS GÊNEROS ESCOLARIZADOS NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ARGUMENTO 2.....</b>	<b>50</b>
3.1 Língua e gêneros discursivos.....	51
3.2 Gêneros e a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.....	55
3.3 A Sequência Didática (SD).....	59
<b>4 OS PASSOS TRILHADOS PARA AS PROPOSTAS DEBATIDAS: PONDERANDO AS ESCOLHAS TRAÇADAS .....</b>	<b>75</b>
4.1 Métodos de abordagem .....	75
4.2 Delimitação do universo e sujeitos da pesquisa .....	77
4.3 Instrumentos da pesquisa.....	77
4.4 Preparação para a coleta do corpus .....	77
4.5 Percurso metodológico para a coleta do corpus .....	79
4.5.1 Escola 1 .....	80
4.5.2 Escola 2 .....	85
4.6 Procedimentos metodológicos para atingir os objetivos desta investigação .....	87
<b>5 DA ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: CONTRA- ARGUMENTO 1 .....</b>	<b>90</b>
5.1 Ordem progressiva e regressiva na sequência argumentativa .....	91
5.2 A natureza dos argumentos .....	96
5.3 Polidez .....	104

5.4 A manutenção e os desvios do tópico como estratégias argumentativas .....	112
<b>6 ACERCA DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS: CONTRA-ARGUMENTO</b>	
<b>2 .....</b>	<b>125</b>
6.1 O uso dos marcadores conversacionais .....	126
6.2 Entraves a partir do uso dos marcadores .....	133
<b>7 SOBRE OS TURNOS CONVERSACIONAIS: CONTRA-ARGUMENTO 3.....</b>	<b>148</b>
7.1 Turno: assaltos e sobreposições de vozes.....	148
7.2 Níveis de sobreposição: inicial .....	156
7.3 Níveis de sobreposição: intermediário .....	160
7.4 Níveis de sobreposição: avançado – e problemático .....	168
<b>8 PRESSUPOSTOS DE ATIVIDADES E SINTETIZAÇÃO DE ROTEIRO PARA</b>	
<b>ENSINO DO GÊNERO DEBATE: PONTO DE VISTA DEFENDIDO.....</b>	<b>183</b>
8.1 Das atividades para os entraves encontrados.....	183
8.1.1 – <i>Dos elementos relativos à construção da argumentação</i> .....	184
8.1.2 – <i>No que diz respeito ao uso dos marcadores conversacionais</i> .....	189
8.1.3 – <i>Quanto ao turno conversacional</i> .....	193
8.2 Do planejamento para a produção do debate.....	196
8.2.1 <i>Características do gênero</i> .....	199
8.2.2 <i>Conhecer o assunto</i> .....	200
<b>CONSIDERAÇÕES (SEMI)FINAIS: COLOCAR UM PONTO FINAL OU DAR</b>	
<b>INÍCIO A OUTROS DEBATES? .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>228</b>

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

## O DEBATE EM CENA

Saudações, prezados espectadores!

Esta pesquisa, responsável pelo debate que travaremos, tem como objeto de estudo a modalidade oral da língua como objeto de ensino. Tendo em vista este tema de extrema relevância não só para a comunidade acadêmica, empenhada em realizar pesquisas na área, mas também para a sociedade, que vislumbra possíveis recomeços educacionais, apresentamos, a partir de agora, nossa seção de debates, a qual tem por base as principais perspectivas que embasarão toda a nossa discussão. Para dar início ao debate, a condução do que será discutido parte dos pressupostos teóricos de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 2009), que vislumbra a língua como interação e contempla a interface sob a qual nos posicionamos. Na sequência, apresentamos cada uma das partes responsáveis pela defesa de pontos de vista, pois amparamo-nos em conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais especificamente na perspectiva da Escola de Genebra; em pressupostos da Linguística de Texto e da Análise da Conversa.

Com isso, fica evidente que nos utilizamos de uma série de perspectivas que, em união, complementam esta pesquisa. Isso é decorrente da não concretização de uma base teórica que possa dar conta de todas as nuances que envolvem tal temática. Justificamos tais escolhas porque, embora realizemos críticas ao ISD, esta base tem a perspectiva de língua e de gênero que adotamos; com ressalvas quanto à questionável modelização de gêneros; já a Linguística de Texto, devido às categorias de estruturação da argumentação, justamente por investigarmos o gênero debate; e de tópico discursivo, por ser categoria presente em toda e qualquer situação comunicativa; e a Análise da Conversa (ou Fala-em-Interação), pelo fato de apresentar subsídios que dão conta dos marcadores conversacionais e dos turnos conversacionais, elementos inerentes à oralidade.

À primeira vista, o(a) espectador(a) pode se questionar se este debate é sobre oralidade ou gêneros orais. Para sanar essa possível dúvida, esclarecemos, desde então, que é sobre oralidade ou sobre a modalidade oral da língua, a qual, para se realizar nas situações

comunicativas, se materializa em gêneros orais. Isso demonstra o quão são imbricados e complementares, por isso a possível razão de, às vezes, encontrarmos alguns trabalhos que abordam oralidade por gêneros orais ou vice-versa. Enfatizamos ainda que temos a Linguística de Texto como amparo teórico-metodológico para essa possível descrição do papel que cada um desses elementos pode exercer e também consideramos que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, *debate* etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (*debate*, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68, grifo nosso)

O ensino da modalidade oral da língua na escola significa, conforme pudemos conferir na citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), propiciar aos alunos o desenvolver de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos que são requeridos em situações interativas. Ao adotar práticas nesse viés, é possível tornar o aluno desvolto nos mais diversos eventos de comunicações em que ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida. Trabalhar a oralidade por meio de gêneros é uma sugestão dos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país e que deveria vigorar desde 1998.

Por conseguinte, a tese a ser defendida por esta debatedora, que neste momento é também sua interlocutora, centra-se na possibilidade de considerar a língua oral como objeto de ensino, se tivermos, para isso, critérios condizentes aos gêneros a serem ensinados e praticados na escola. Assim, tendo em vista a tese e os participantes escolhidos para compor nosso debate, esclarecemos, a partir de agora, os critérios estabelecidos para justificar nossa discussão e para explicar como surgiu o interesse pela temática.

A interação propiciada pela língua oral é, em muitos casos, inerente ao ser humano. Entretanto, para que alguém possa alcançar o pleno domínio dessa modalidade da língua no que concerne ao seu emprego em situações formais, se faz pertinente passar por um processo de aprendizagem. Arriscamo-nos a dizer que seria pertinente ensiná-la na escola, assim como são ensinadas a modalidade escrita e a leitura. Essa questão, infelizmente, ainda hoje, em pleno século XXI, parece não apontar tantos avanços empíricos no que diz respeito às práticas

em sala de aula, pois o trabalho com gêneros orais sofreu uma diminuição desde o século XIX, quando se ensinava oratória<sup>1</sup>, e isso significa refletir sobre o fato de muitos professores não saberem como proceder com esse ensino, pois até mesmo os livros didáticos, que trazem gêneros orais em suas atividades, muitas vezes não apresentam uma metodologia para abordá-los. Tendo em vista esta reflexão, retomamos a problemática que nos impulsionou até esse momento, a qual gravita em torno do seguinte questionamento: *ensinar a língua oral na escola: falar ou calar acerca dessa questão?*

Esta não é nossa questão de pesquisa, mas ela também se faz importante: calar provavelmente seria o caminho mais simples, porém não o mais instigante e satisfatório, não somente para quem aprende, mas também para quem ensina, para quem tem o poder de causar transformações na vida de pessoas que possivelmente serão adultos com mais desenvoltura nas situações que requerem usos da língua oral. Não nos referimos ao oral espontâneo, o qual pode ser apreendido naturalmente nas corriqueiras situações comunicativas de fala, nas quais o sujeito também deverá saber como se comportar ou agir comunicativamente, mas, sim, àquelas que demandam usos de gêneros orais formais/públicos.

A língua oral, objeto de nossa pesquisa, instigou nosso interesse por ser uma modalidade que parece não receber tanta atenção na escola ainda hoje, mesmo após a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais constituem os documentos oficiais que reivindicam a inclusão da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna na escola. Práticas que suscitem a elaboração de textos orais podem propiciar um ganho satisfatório no que diz respeito ao ensino da oralidade.

Essa preocupação com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna remonta à nossa experiência docente. Durante as disciplinas ministradas por nós, em cursos de nível superior, que visavam à formação de professores, e em atuação em Projetos de Leitura e Escrita para jovens do Ensino de Médio, observamos a dificuldade de os alunos expressarem seus pontos de vista na escrita e de organizarem a sua fala, cujos propósitos seriam demonstrar apropriação do conteúdo e capacidade de reflexão. Essas dificuldades se

---

<sup>1</sup> É evidente que os objetivos à época eram outros; não se falava em gêneros à ocasião, mas é fato que havia um forte empenho em formar bons oradores, sempre com o intuito de convencer uma plateia a aderir uma determinada tese.

estendiam para a necessidade de se fazerem compreender por sua audiência – e certamente esse quadro não se limita apenas a nossa experiência.

Ao observarmos essa problemática no ensino, destacamos que ela serviu de ponto de partida para a presente proposta de estudo, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais que, embora este documento não seja um pilar teórico, são fundamentais aqui, por terem, entre seus objetivos, a intenção de contribuir para que intensas e imprescindíveis reformulações aconteçam no panorama educacional do Brasil, com o objetivo de direcionar a produção de novos materiais que possibilitem a criação de contextos mais significativos de aprendizagem. Além disso, eles constituem os documentos oficiais que reivindicam a inclusão da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna na escola, como pode ser verificado nos PCN (BRASIL, 1998).

Como salientam Marcuschi e Dionísio (2005), a escola precisa ensinar a língua em situações reais e não apenas em situações corriqueiras da vida. Sendo assim, não deveria haver necessidade de justificar o ensino da oralidade, justamente por ser algo natural de acontecer. Um dos pontos que justifica a importância do trabalho com gêneros orais na escola deve-se ao fato de que o aluno que conhece e domina a sua língua materna e, além de tudo isso, sabe utilizá-la a seu favor nas mais diversas situações comunicativas terá subsídios para formular argumentos e defender pontos de vista no momento que for preciso.

Com isso, objetivamos investigar a língua oral como um dos focos da prática pedagógica em sala de aula, pois é de fundamental importância a utilização de atividades significativas que possam conceber essa modalidade da língua como objeto ensinável. Para realizarmos a análise da oralidade por meio de gêneros orais em atividades sistematizadas, delineamos como objetivo geral desta pesquisa ***propor uma sistematização do ensino da língua oral na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desse gênero***. Este objetivo, que norteia esta tese, dá guarida a dois específicos, que são:

- Investigar os entraves existentes nas produções textuais orais do gênero debate de alunos do 6º e do 7º ano.
- Elaborar atividades para superar os entraves apresentados nas construções textuais dos alunos.

A partir do que foi exposto, a principal questão que norteia esta investigação é: **De que maneira o ensino da oralidade pode ser sistematizado a partir do gênero debate?** Essa discussão centra-se no fato de consideramos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber as modalidades da língua como intercambiáveis, pensadas num contínuo, de forma que uma seja a extensão da outra. Para isso, buscaremos alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa, pois acreditamos que a habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso inserido nas produções textuais orais em sala de aula, resgatado pela experiência pedagógica intencional.

Outras perguntas ligadas a nossa questão principal são:

- Que entraves podem ser encontrados na produção do gênero debate de alunos do 6º e do 7º ano?
- Como superar entraves apresentados pelos alunos na produção desses textos orais?

Tendo em vista nossos objetivos e questões, apresentamos como será estruturada a discussão que iremos travar no debate em cena: no segundo capítulo, traçamos um panorama acerca da oralidade e dos gêneros orais como objeto de ensino. Para isso, delimitamos alguns pontos, como a importância de investigar a oralidade, de compreender o que é oralidade, de investigar como o ensino da oralidade pode ser efetuado em sala de aula por meio de gêneros orais e, para finalizar, realizamos uma reflexão sobre o papel docente, profissional que, muitas vezes, é julgado culpado pelos problemas dos alunos.

No terceiro capítulo, realizamos uma retomada do conceito de língua e de gênero que adotamos em nossa pesquisa e enfatizamos a relevância de desenvolver trabalho com o gênero debate na escola. Destacamos o dialogismo de Bakhtin e a perspectiva da escola de Genebra, centrando-nos no conceito de gêneros escolarizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; 2004) e de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia de nossa pesquisa a partir dos métodos de abordagem, da delimitação do universo e sujeitos da pesquisa, dos instrumentos utilizados, da preparação para a coleta de dados, do percurso metodológico para a coleta do *corpus* e dos procedimentos metodológicos para atingir os objetivos desta investigação.

No quinto, realizamos uma breve reflexão sobre o papel docente, profissional que é tão criticado no senso comum e, em seguida, mostramos os problemas encontrados nas produções textuais orais dos alunos. Nele, apresentamos a primeira categoria de análise de



nossa pesquisa, a construção da argumentação. Para isso, amparados numa perspectiva da Linguística Textual definida por Adam (2008), descrevemos as estruturas argumentativas dos textos elaborados pelos alunos. Em seguida, lançamos nosso olhar para a importância do tópico discursivo, seus desvios, retomadas e manutenções nas produções textuais orais.

No sexto capítulo, a análise é realizada por meio da investigação do emprego dos marcadores conversacionais, suas implicações de uso e os entraves decorrentes deste uso. No sétimo, investigamos os turnos conversacionais, seus níveis de sobreposição de vozes até configurarem assaltos ao turno. Com isso, buscamos apresentar os níveis de sobreposição inicial, intermediário e avançado. Para as análises destes dois capítulos, utilizamos conceitos da Análise da Conversa.

No oitavo capítulo, após a análise de todas as categorias, chegamos às sistematizações de sugestões de atividades que propusemos para serem trabalhadas em sala de aula e ao roteiro que sintetiza o ensino do gênero debate. Na sequência, apresentamos as considerações (semi) finais.

Após a explicação de todas as regras, abrimos, neste momento, a seção de discussão.

Vamos ao debate?

---

## DA ORALIDADE E DOS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETOS DE ENSINO

### ARGUMENTO 1

*Uma coisa é certa: presentemente a língua falada “é de todos”, e apenas a língua escrita continua pertencendo à gente escolarizada. Infelizmente, nem tantos quanto os primeiros, pois como sabemos ainda hoje há milhões de brasileiros que não sabem escrever.*

*Apesar da “vitória” numérica da língua falada, a língua escrita continua obviamente a ter sua importância. As condições de produção separam essas modalidades. Quando falamos estamos em presença do interlocutor, e por isso acertamos o rumo da conversa o tempo todo, o que afeta a seleção dos recursos da língua. Quando escrevemos, a ausência do leitor nos obriga a uma explicitude maior, afinal não podemos acompanhar por suas reações se estamos sendo claros ou não. Também isso afeta os tipos de recursos da língua que movimentamos. Simples, não? Pois é, então por que nossos manuais escolares se fundamentam exclusivamente numa modalidade, a escrita, deixando de lado a língua falada? Por que já chegamos à escola falando? Examinemos isso um pouco mais de perto. (CASTILHO, 2000, p.87)*

A modalidade oral da língua, como data a epígrafe acima, não tem ocupado um lugar considerável na escola, seja na prática docente ou até mesmo nos manuais que, muitas vezes, direcionam a prática dos professores. Assim, a principal questão que norteia esta investigação é a discussão da língua oral como foco da prática pedagógica em sala de aula, porque consideramos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber as modalidades da língua como intercambiáveis, pensadas num contínuo, de forma que uma seja a extensão da outra.

Com isso, retomamos a indagação inicial de Castilho (2000, p. 87): *por que os manuais*, as práticas escolares e as propostas para o ensino da língua deixam a oralidade em segundo plano? *Isso acontece porque já chegamos à escola falando?* A citação, que já tem catorze anos, ainda se encaixa bem nos dias de hoje, pois ainda temos grandes lacunas nessa área. No intuito de refletir acerca desses questionamentos, pensamos, para este capítulo, em questões que possam contemplá-los e conseqüentemente suscitar novas discussões.

## 2.1 Por que ensinar a oralidade e os gêneros orais?

Por acreditamos que a habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso cotidiano, simulado em situações, resgatadas pela experiência pedagógica intencional, buscamos propor uma sistematização para o ensino do gênero debate, pois a proposta de sequência didática (SQ) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compreende uma sugestão para o ensino das modalidades escrita e oral da língua, entretanto, ao analisarmos esta sequência, constatamos que ela se dirige de forma mais contundente ao ensino da escrita; a oralidade ficaria, por sua vez, em um plano secundário, como poderemos conferir na discussão do próximo capítulo.

Ao identificarmos essa atenção voltada para o ensino da escrita não apenas nos manuais, como salientamos nas palavras de Castilho (2000), mas, sobretudo, nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) seria pertinente pensar em uma proposta que, além de contemplar gêneros textuais, proponha também atividades específicas para cada um dos problemas encontrados nas produções textuais orais dos alunos, pois essas atividades poderiam proporcionar momentos para a prática de textos e, nestas práticas, possivelmente seria possível identificar os eventuais entraves que, se forem trabalhados, podem ser amenizados.

Uma possível sistematização de categorias para o trabalho com a oralidade a partir de gêneros orais pode dar subsídios ao professor para que esses assuntos tenham mais eficácia. Com a inclusão das atividades para cada um dos problemas é possível compreender os mecanismos utilizados para organizar a fala, fazer-se entender pelos interlocutores nas ações que se materializam na linguagem.

Por isso, concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quando sugerem que a criação de contextos de situação e a elaboração de exercícios diversos possibilitarão aos alunos a apropriação de técnicas e de instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento de seus potenciais em relação à expressão da oralidade e da escrita nas mais variadas situações comunicativas.

Contudo, percebemos que a proposta de sequência didática, embora tenha sido pensada para atender às duas modalidades da língua, tem sido mais eficaz para as produções textuais escritas, como se pode ver em pesquisas como a de Lopes (2010). Há ainda uma necessidade de se especificar, de forma prioritária, as *técnicas e os instrumentos*

*indispensáveis*<sup>2</sup> de que os alunos podem e devem se apropriar para a produção textual oral, as quais ainda não foram explicitadas no esquema mencionado.

Com isso, pretendemos também deixar claro que, de acordo com a nossa concepção, oralidade e escrita andam juntas no processo de ensino-aprendizagem, e há a necessidade de serem trabalhadas em sala de aula para que o aluno tenha desempenho satisfatório na elaboração de textos em ambas as modalidades.

Ao observarmos a problemática no ensino no decorrer de nossa experiência docente, destacamos que ela serviu de ponto de partida para a presente tese, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois, a partir desse ideal inovador, percebemos que estudos no âmbito da linguagem vêm sendo realizados no intuito de analisar a sua aquisição e o seu desenvolvimento.

Entretanto, destacamos que as instituições escolares, ainda hoje, parecem privilegiar a modalidade escrita como um dos principais instrumentos asseguradores de inserção do sujeito na sociedade letrada. Em relação à modalidade oral, por seu turno, pesquisas científicas (FIAD, 1997; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003; MARCUSCHI, 2003b) apontam que há uma atenção voltada para seu mérito como prática pedagógica intencional, porém, ao que parece, essa importância ainda não é tão ampla quanto as pesquisas em relação à escrita – isso pode ser percebido até mesmo em análise nos livros didáticos<sup>3</sup>.

Ao se deparar com a pouca ênfase dada ao estudo da oralidade, Marcuschi (2003a) realizou uma análise de como se apresenta a concepção de língua falada nos livros didáticos de Português (doravante referir-nos-emos a LDP), para, então, encontrar formas de superação do problema. Com a investigação, foi verificado nos LDP um descaso em relação à oralidade. Afirma Marcuschi (2003a) que um LDP com duzentas páginas tem apenas quatro a cinco páginas integrais sobre a fala, incluindo todas as menções em que ela é analisada ou quando a ela é realizada alguma referência. Identificou ainda que a língua é considerada no LDP apenas

---

<sup>2</sup> Os autores se utilizam dos termos *técnicas e instrumentos indispensáveis*, mas não os especificam.

<sup>3</sup> Cf. Mendes (2005).

como um conjunto de regras gramaticais, um instrumento de informação. Com isso, observa-se que a língua está sendo tratada com ênfase na gramática, além de ser, portanto, considerada instrumento e código.

Ainda em relação aos livros didáticos, a oralidade neles presente se configura, segundo Mendes (2005), na concretização em gêneros orais *formais e públicos*, assim como em *atividades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). A autora investiga, em sua tese, se, nas propostas de ensino-aprendizagem da língua oral, instituídas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, os gêneros orais, tanto os formais quanto os públicos, estão sendo utilizados como objeto de ensino e como estão sendo tratados/didatizados.

A pesquisa de Mendes (2005) objetiva evidenciar que o espaço concedido à língua oral no ensino-aprendizagem de língua materna, mais precisamente nos PCN (1998) e PNLD (2002; 2005), instigou modificações e que os livros didáticos de Língua Portuguesa abordam essa modalidade cada vez mais em suas atividades de ensino. Foi verificado que os livros didáticos apresentam um diálogo entre seus autores e os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos oficiais, e com o Programa Nacional do Livro Didático e suas sucessivas avaliações de orientações<sup>4</sup>.

Quanto ao objetivo ao qual se propõe, a tese de Mendes (2005) o cumpre com rigor, ao fundamentá-la, teoricamente, a partir do resgate histórico da instituição da Língua Portuguesa como língua oficial e como disciplina escolar que passou a compor o currículo, e da relação entre transposição didática e didatização da língua oral em suas diversas dimensões.

Para a análise, foi utilizado o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1991), com o qual foram identificados indícios da língua oral como objeto de ensino nas coleções. A partir destes indícios encontrados, partiu-se para a análise quantitativa e qualitativa das coleções selecionadas por meio dessa análise, a de índices oferecidos pelo paradigma utilizado, ou seja, os resultados encontrados foram, como disse a própria autora, “pistas” acerca da linguagem oral presente nos LDP, que poderiam ser comprovadas ou não por sua análise posterior, referente à exploração das coleções de livros didáticos escolhidas.

---

<sup>4</sup> Essa pesquisa está inserida numa pesquisa maior (IEL-UNICAMP/CEALE-UFGM Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação), coordenada por Rojo e Batista, financiada pelo CNPq.

A pesquisadora sintetiza sua análise em dois modos de tratamento da linguagem oral: um que a designa como meio para alcançar diversos objetivos (*para trabalhar a leitura e a compreensão de textos diversos; para a produção de textos escritos e para exploração de aspectos gramaticais*), que não são sistematizados de forma que propicie seu ensino-aprendizagem; e outro que a utiliza tendo em vista o ensino de gêneros da esfera pública. A autora destaca, nas análises, que, na maioria dos casos, esse objetivo não se realiza, pois existem grandes dificuldades para se estabelecer este trabalho.

A pesquisa comprova que a linguagem oral encontra-se nos LDP com fins diversos de ensino da língua, mas, como objeto de ensino autônomo, mediador de interações entre professor e alunos, ainda não é muito trabalhada. Com isso, a autora observa que a grande questão parece ser o *como* se deve tratar esse objeto; *a ordem de sua didatização*, a nosso ver, faz com que seja reforçada a necessidade de vislumbrar a oralidade como objeto de ensino.

Entretanto, mesmo sendo possível perceber a inquietação no que concerne ao trato da oralidade e mesmo sendo uma grande pesquisa empreendida com afincamento pela pesquisadora, não há sugestão ou proposta para o ensino da oralidade nos LDP. Talvez isso seja decorrente do fato de não ser este o foco e de esta tese ter um caráter mais divulgador do estado da arte, pois a própria autora apresenta estudos da área, como Castilho (1998); Fávero et al (2001); Marcuschi (2002) e levanta um argumento bastante plausível ao deduzir que as propostas investigadas são de análise linguística da(s) fala(s), em geral, e de diálogos, mas não de ensino de usos da fala no que concerne à elaboração e à compreensão de gêneros orais. Embora Mendes (2005) perceba essas lacunas e ressalte que é preciso saber tratar a oralidade na prática escolar, a pesquisadora também não apresenta uma proposta de ensino da oralidade, somente sugere mudanças.

Hümmelgen (2008) analisa sugestões existentes em materiais didáticos que têm o intuito de desenvolver a oralidade e os gêneros orais. Tem como objetivo contribuir para uma visão crítico-reflexiva sobre o trabalho com esses dois objetos nos referidos materiais. Para realizar este empreendimento, tenta responder ao seu questionamento sobre quais representações acerca da oralidade e de gêneros orais surgem das coleções de Língua Portuguesa que foram aprovadas pelo PNLD/2008.

A autora tem como hipótese que pouquíssima atenção tem sido oferecida a estes objetos. Isso, por sua vez, ocasiona problemas na formação do aluno, que, como defende

Hümmelgen (2008), tem necessidade de se posicionar oralmente. Afirma, ainda, que, embora exista o consenso em relação à necessidade de propiciar ocasiões para praticar a oralidade, pouco se oferece para que essa prática ocorra.

Com isso, salienta que são imprescindíveis materiais didáticos que possam trabalhar a oralidade. Como tenta investigar as propostas que objetivam desenvolver a oralidade e também os gêneros orais presentes nos livros didáticos, a pesquisadora não se dedica à organização e/ou sugestão de proposta para o ensino da língua oral na sala de aula.

Há também quem realize a pesquisa sobre gêneros orais espontâneos, como é o caso de Cruz (2011), que efetua sua pesquisa com gêneros orais também em livros didáticos. O autor afirma que o trabalho com gêneros orais na escola é discutido há um tempo e que o olhar para esses gêneros se dá mais por pressões dos órgãos instrucionais de educação do que pela preocupação que eles despertam, pois é perceptível a inserção assistemática de uma temática que não entevia atenção aos estudos de língua. Destaca que, por mais que muitos trabalhos dessa área possam ser inconsistentes, constata-se uma nova percepção da função da oralidade na escola. Essa nova percepção desperta para eficazes propostas de trabalho.

Assim, objetiva explicitar apontamentos teóricos acerca do trabalho com a oralidade na sala de aula, atentando para as contribuições que o livro didático pode proporcionar para a compreensão dessa atividade. Compreende a língua como interação e defende que o conceito de gêneros textuais é a noção que fundamenta ou deveria fundamentar o efetivo estudo da língua, já que a nossa comunicação se efetua por meio de gêneros.

Com isso, Cruz (2011) realiza sua análise em duas coleções de livros didáticos e, como já mencionamos, diferentemente do que Mendes (2005) faz em sua pesquisa e do que os PCN propõem, ou seja, o ensino, na escola, de gêneros orais formais e públicos, o referido autor procede de forma inversa ao direcionar sua atenção para os gêneros mais espontâneos. Justifica sua escolha pelo pressuposto de que, ao partir de um estudo dos gêneros menos planejados, o aluno pode adquirir um aperfeiçoamento do trabalho com a língua oral. Ao final da análise, o estudioso constatou que esses gêneros são minimamente abordados na escola e que a ação de adaptar-se a esta realidade compete aos manuais de ensino. Percebemos que o autor realiza uma verificação da atual situação do que é proposto pelos livros didáticos.

O mesmo autor apresenta sua dissertação (CRUZ, 2012) como uma pesquisa mais ampla do que o trabalho anterior, e teve a preocupação de refazer o percurso de Marcuschi quase dez anos depois da primeira pesquisa, com o intuito de investigar como são apresentados os conteúdos sobre oralidade e gêneros orais nos livros didáticos. Depois de analisar quatorze coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011), constatou que, embora tenha havido um avanço das pesquisas em Linguística sobre o assunto, os LDP ainda não trazem uma sistematização eficiente sobre tal conteúdo.

As pesquisas brasileiras sobre a língua falada passaram por um grande avanço após a apresentação de Castilho sobre um projeto de preparação coletiva de uma gramática do português falado, tendo por base as coletas do Projeto Nurc/SP - Brasil, a convite da professora Maria Helena de Moura Neves à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística. Assim, surge, em 1988, o Projeto *Gramática do Português Falado*. (CASTILHO, 2000)

Esse pesquisador desenvolveu várias pesquisas nessa área. Dentre suas várias produções, destacamos que, em 1990, assegurou ser indispensável reavaliar a importância da fala no espaço escolar ao assegurar que um destaque especial deveria ser concedido à língua falada, porque esta modalidade mantém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não se manifestam na escrita.

Em 1998, no intuito de fazer a qualidade da educação brasileira prosperar, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC, os quais objetivam mudanças neste panorama educacional de forma a melhorar o ensino. Nesta mesma década, podemos conferir em Mendes (2005) que houve uma maior ebulição no sentido de proporcionar a “mudança de paradigma”, e esta, por sua vez, suscitou a nova configuração da Língua Portuguesa como disciplina. Com o tempo, emerge o estudo sistematizado dos gêneros textuais, constituindo-se, assim, os novos objetos de ensino e de aprendizagem de língua materna.

Os gêneros foram escolhidos para configurar o cenário de ensino devido à eficácia de trabalhos que podem ser desenvolvidos com alunos em sala de aula, concedendo a estes, por exemplo, uma ampliação na utilização e na produção de textos escritos e orais. Quanto aos orais, mais especificamente gêneros orais, que por muitos anos permaneceram na escola como uma modalidade praticamente exclusiva dos professores e, eventualmente, pelos alunos, em



ocasiões festivas ou expositivas, passa a ser vislumbrada também como objeto de ensino, de acordo com os preceitos dos PCN.

Todavia, como já frisamos, ainda há uma lacuna no que diz respeito a como ensinar gêneros orais na escola. Acerca dessa problemática, Bueno (2009) sustenta que não há grande quantidade de textos teóricos relativos a gêneros orais, assim como materiais didáticos. Por conseguinte, não seria correto designar o professor culpado por um trabalho que não deveria ser apenas da sua alçada, pois o ensino de gêneros orais demanda um exímio trabalho de análise, ao qual um reduzido número de pesquisadores têm se dedicado. Com isso, reclamar dos professores essa dedicação a um objeto de ensino que não dispõe de uma variedade de textos de qualidade para dar assistência teórica seria usar uma máscara inocente do sistema que reveste a educação de nosso país, onde figuram, como destaca a autora, professores, alunos, políticas, ministérios e documentos educacionais, e também editoras, o universo acadêmico e social.

Porém, mesmo com toda a coerência argumentativa apresentada pela professora-pesquisadora e pela sensatez de destacar ser necessário primeiramente realizar, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), um levantamento das características do gênero acerca do contexto de produção, da organização textual, das marcas linguísticas (*que não são explicitadas*) e dos meios não linguísticos (BUENO, 2009), esta pesquisa empreendida visa expor as sequências didáticas (dos autores supracitados) para o trabalho com gêneros orais em sala de aula.

A autora também sugere outra possibilidade de trabalho com as sequências didáticas com base nas obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, 2006), nos quais são verificados os conhecimentos prévios que os alunos possuem a partir de uma atividade, sem a elaboração de uma produção inicial. A pesquisadora ressalta que acredita no potencial da produção inicial, no tocante aos gêneros orais, para que aluno e professor percebam as dificuldades que necessitam ser sanadas para que se dê o efetivo domínio do gênero. Pretende expor uma perspectiva de trabalho com gêneros textuais, mais especificamente com os orais.

Bueno (2009) objetiva compreender, com esta pesquisa, como nós, pesquisadores, podemos colaborar, seja por meio de publicações ou de cursos de extensão, para um ensino de gêneros orais de modo mais sistematizado. A pesquisa revelou que esse conhecimento não foi adquirido de forma plena e satisfatória, pois os sujeitos entrevistados (professores,

coordenadores, autores de livros didáticos, editores e alunos de extensão) não souberam definir os gêneros orais. Quando foi perguntado o que são esses gêneros, eles apenas apresentaram uma característica tanto em relação ao objetivo quanto à modalidade do gênero. Embora a característica citada faça parte da caracterização genérica, não é apenas por ela que os gêneros podem ser definidos, pois os gêneros são enunciados maleáveis que possuem características peculiares relativas à situação comunicativa na qual forem inseridos, à organização do texto e aos aspectos linguístico-discursivos, por exemplo.

Apenas dois dos participantes da pesquisa responderam afirmativamente que trabalhavam com gêneros orais na escola e acrescentaram uma justificativa, assegurando ser necessário garantir uma boa formação. Os outros reconheceram que não trabalhavam com os gêneros orais na escola, mesmo usando-os diariamente em suas aulas expositivas ou em seminários na sala de aula. O fato é que não têm os gêneros como objetos de ensino por justamente não saberem como proceder. Eles afirmaram que isso impossibilita também, de modo geral, o trabalho de outros professores.

Ao final da investigação de Bueno (2009), não houve uma sugestão metodológica, mas indicações, as quais apontam que seria pertinente apresentar, aos professores, análises com gêneros orais para que estes tenham ferramentas de trabalho que objetivem o ensino desses gêneros aos seus alunos. Também há reflexões sobre o questionário, o qual, segundo a autora, colaborou para que os professores e outras pessoas, que têm ligação com o ensino, fornecessem informações sobre o problema que envolve essa temática. Além do mais, a autora assegura que é fundamental adotar políticas governamentais para que o trabalho com gêneros orais seja efetuado na escola.

Ainda no que diz respeito ao ensino de gêneros, é imprescindível destacar que Costa-Hübes e Swiderski (2009) realizam uma adaptação da proposta de ensino de língua do grupo de Genebra, ou seja, da sequência didática. Esta sequência com o gênero poema foi elaborada para atender às necessidades do Projeto de Iniciação Científica Voluntária Práticas de leitura em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Cascavel/PR. Entretanto, a proposta adaptada com gêneros textuais tem como objetivo geral a prática de leitura. Mesmo ao apresentarem este objetivo geral, as autoras afirmam que não focam somente um eixo do ensino de língua portuguesa, mas, para além do exercício da

leitura, há também o da escrita, os da oralidade e os da reflexão da língua ao longo da sequência.

Tendo como base a perspectiva sociointeracionista da linguagem, a adaptação, orientada por Costa-Hübes, objetiva a inclusão de um módulo de *reconhecimento do gênero* antes da *produção inicial*, uma das etapas da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os critérios abordados neste módulo englobam a leitura e a análise do gênero (propósito comunicativo, estilo, composição e conteúdo). Esse novo módulo pretende fazer com que o aluno realize pesquisa para conhecer os elementos que determinam a produção dos gêneros, reconheça-os por serem textos de circulação social e também reforce o conhecimento que tem sobre os elementos que compõem o gênero com a leitura e a análise destes, como asseguram as pesquisadoras.

Entretanto, embora justifiquem que, com a inserção desse módulo, o professor tem a chance de criar situações diversas, que abranjam a prática de leitura de textos de circulação social para o aluno, as arestas das sequências didáticas no que diz respeito a como amenizar os entraves resultantes das produções textuais orais, assim como a dos pesquisadores genebrinos, ainda permanecem para a o ensino da língua oral.

Isso pode ser comprovado até mesmo no decorrer da análise da pesquisa, pois nos módulos, etapa das sequências didáticas, foi trabalhado o primeiro problema que surgiu na produção inicial: dificuldade no uso da pontuação na escrita, mais precisamente no uso da vírgula. Essa etapa foi seguida de várias leituras, como a dos poemas *Vírgula*<sup>5</sup> e *Canção da pontuação* (autoria desconhecida). A atividade consistia na declamação dos poemas pelos alunos, para que estes compreendessem os efeitos que a pontuação pode causar. Após esta etapa, foi iniciada a produção final, para a qual foram escolhidos dois poemas de dois alunos (o poema *Eu* e o poema *Amor de solidão*) para serem objetos de reescrita coletiva. Os textos foram colocados no quadro, logo após foi realizada uma leitura orientada pelas pesquisadoras, destacando que, na escrita, o uso ou a falta da pontuação acarreta efeitos na construção de sentidos. Em seguida, os alunos fizeram observações quanto aos sinais que deveriam ser empregados e também quanto aos elementos linguísticos que despertaram atenção, como as escolhas lexicais, a coerência do texto e os recursos coesivos. Ao final, cada um reescreveu

---

<sup>5</sup> Esse texto foi construído para a Campanha dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa

seu texto. Como é possível observar, mais uma vez, o foco não era o ensino da oralidade, mas, sim, o da escrita e o da leitura.

Questionamo-nos sobre qual é a proposta para o ensino da oralidade, uma vez que a proposta adaptada dispõe-se a trabalhar leitura, escrita e oralidade. A intenção talvez esteja no momento final, no qual os alunos ensaiaram a declamação de seus poemas, e eles próprios chamaram atenção uns dos outros para a colocação da pontuação na oralidade, o que constitui um ganho satisfatório.

Contudo, será que esse momento seria suficiente para o ensino da língua oral? Se assim o for, quais são as estratégias textuais praticadas? Como os alunos colocaram em prática várias situações para que apreendessem como se efetua o processamento do texto oral? Será que, para chegar à conclusão de como se dá a construção de sentidos do texto oral, não seria essencial praticar esses textos em momentos de atividades com elementos e ou recursos textuais bem definidos? Resta-nos somente praticar para alcançarmos resultados concretos e não pôr, novamente, a oralidade como subtópico do ensino em que um ponto mínimo, no qual a fala é colocada em exposição, seja suficiente para se dizer que a oralidade foi trabalhada em sala de aula.

Por tudo isso e por acreditarmos que um dos propósitos do ensino de línguas seja o de evidenciar as características do contexto de comunicação, para, assim, tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação, pensamos que, a partir do momento em que o sujeito consegue construir textos orais numa situação comunicativa, será possível ampliar a sua potencialidade interativa e compreender a importância da língua oral, assim, conseqüentemente, compreenderá também o caráter fundamental que tem essa modalidade. Isso pode ser concretizado, possivelmente, em uma proposta sistemática que englobe os instrumentos ou aspectos que devem ser praticados, ao ser ensinada a oralidade na escola.

## **2.2 Mas afinal o que é a oralidade?**

O conceito de oralidade vem sendo tratado por diversas áreas da Linguística, como a Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2000), a Linguística de Texto (SANTOS, 2011;

CRUZ, 2011; 2012) e a Descrição de Língua (CASTILHO, 2000), da qual tomamos esta citação:

Em toda a sua história, a Linguística sempre esteve atravessada pela ideia de que a língua falada é a manifestação primordial da linguagem e seu objeto primeiro de estudos. Mas esses belos propósitos só puderam se transformar em ações efetivas depois de uma inovação tecnológica, a invenção do gravador portátil. Podia-se, finalmente, pôr em marcha um programa sistemático de investigação da oralidade [...]. Pela primeira vez a América Latina antecipou-se à Europa e aos Estados Unidos num movimento científico. A língua falada forneceu a matéria-prima para essa virada. (CASTILHO, 2000, p.89)

De acordo com Castilho (2000), a ciência da linguagem sempre teve interesse na língua falada. Contudo, a concretização desse interesse foi possível com os avanços tecnológicos, à época, o gravador. Hoje, temos uma diversidade de aparelhos que podem desempenhar essa função. Portanto, com a tecnologia, ficou mais acessível a investigação da oralidade. Como enfatiza o autor, a língua falada proporcionou essa virada nos estudos na América Latina, que, nessa seara, saiu à frente da Europa e dos Estados Unidos. Mas fica uma indagação: ao nos remetermos à oralidade e à fala, estaríamos mencionando a mesma modalidade? Para responder a este questionamento, recorreremos a Marcuschi (2001), que estabelece definição para cada uma das modalidades da língua e com quem corroboramos:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (p.25)

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (...) (p.25)

A partir destas postulações, é possível perceber que há uma relação intercambiável entre essas duas práticas sociais. Desta feita, entendemos que a fala é, como já afirmamos em trabalho anterior (FORTE-FERREIRA, 2009), mais genérica; não é, necessariamente, constituída *a priori*, sendo, por isso, mais espontânea. Já a oralidade pode ser aprimorada ao ser adquirida, ou seja, pode ser desenvolvida. Para isso, seria necessário se constituir como objeto de ensino. Esta prática social interativa da língua é, portanto, a nosso ver, pensada, organizada previamente e, por conseguinte, mais planejada. A relação entre as duas seria o que denominamos de indissociável.

No que concerne à fala, sabe-se que é adquirida pela criança em contextos de produção na interação social informal. A oralidade pode e deve ser ensinada de uma maneira

sistemática na escola de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente os alunos terão de produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de pôr em prática os diversificados usos da língua.

Até há algum tempo, os manuais de ensino e mesmo os estudos da língua não davam muita atenção aos usos linguísticos reais e se ocupavam mais dos aspectos formais, tais como as regras e as normas da língua, acentuando um ensino metalingüístico da língua. Hoje, há uma grande sensibilidade para os *usos* da língua. O ensino volta-se para a produção textual e para a compreensão tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 16)

Contudo, mesmo com essa perspectiva voltada para os usos da língua em situações de produção e compreensão de gêneros textuais a serem ensinados em sala de aula, o desenvolvimento da oralidade por meio de gêneros de uma forma intencional ainda parece ser insuficientemente praticado na escola.

Embora os documentos oficiais apregoem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula e até mesmo alguns teóricos pontuem a relevância do desenvolvimento desses gêneros assim como os gêneros escritos, observa-se que na prática isso não tem acontecido. (HÜMMELGEN, 2008, p.53)

Essa configuração no ensino de gêneros orais pode ser constatada, como salienta Hümmelgen, na pesquisa de Bueno (2009), também apresentada por nós no início desta tese. Ainda sobre o oral que deve ser ensinado, Schneuwly (2004) afirma que:

O oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara para a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p.112)

A nosso ver, o oral “puro” ao qual o autor se refere diz respeito, de acordo com a concepção adotada por nós e citada logo acima, à fala, que, de fato, é naturalmente aprendida nas situações cotidianas. A oralidade seria o desenvolvimento da fala, como já afirmamos, e não a modalidade que prepara para a escrita e muito menos a oralização do escrito, pois concordar com tal pressuposto seria ir de encontro ao que adotamos por ensino da língua oral, ou seja, não existe uma única língua oral, mas uma diversidade dentro dessa modalidade que deverá ser adaptada de acordo com a situação.

Assim, podemos dizer que a situação vai definir que variedade da língua precisará ser utilizada e, no que concerne à língua oral, não é diferente. A escrita não é a forma correta e nem ideal da oralidade. Por acreditarmos que não há superioridade entre língua oral e língua escrita, pretendemos enfatizar que ensinar a oralidade não significa oralizar a escrita.

Em geral, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita. Não raro é também equivocada e confunde a análise da oralidade com algumas atividades de oralização da escrita. Toma a escrita como um padrão lingüístico no qual se define o que é certo e errado, sem atenção para a diversidade da produção textual. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 29)

Essa visão superficial não fica restrita apenas aos manuais, pois, como mostramos acima na visão de Schneuwly (2004), há quem considere que o oral que se aprende deve ser o oral que habilita e/ou prepara para a escrita, o que seria uma oralização do que é escrito. Essas ponderações que concorrem para uma reflexão dicotômica de certo e errado, para qual a escrita é enfatizada como uma modalidade superior, que tem de ser vista como parâmetro para atribuição de valores corretos e equivocados a serem prescritos na língua, não condizem com a perspectiva adotada por nós.

Pensamos sobremaneira como Marcuschi e Dionísio (2007), que defendem que as duas modalidades da língua são realizações de um mesmo sistema linguístico, mas cada uma tem suas próprias história e realização, além de sua peculiar representação. Isso sem contar que a frágil ideia de que a escrita simboliza o marco divisor que divide dois tempos, ou seja, o tempo da oralidade pura e o da escrita, não deve, a nosso ver, ser conservada, pois ela pode corroborar para infundadas conjecturas como as que apresentamos no quadro a seguir.

**QUADRO 1**  
**Dicotomias perigosas**

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28).

Como asseveram Marcuschi e Dionísio (2007), essas percepções dicotômicas não são estabelecidas na empiria, nas situações reais de uso da língua, mas advêm de princípios ideológicos e formais, os quais deturpam o que de fato acontece na realidade de produção tanto de textos escritos quanto de textos orais, pois há planejamento, precisão, organização, concretude e contextualização para a realização de ambos. Instituir essas oposições não seria apenas uma maneira de se mostrar alheio ao que ocorre de fato, mas, sobretudo, uma forma de demonstrar que concorda com pensamento arriscado e reducionista.

Além de não concordarmos com essas dicotomias, pensamos nas modalidades da língua como sendo intercambiáveis, visualizadas na perspectiva de um contínuo, de maneira que uma seja a extensão da outra. Assim sendo, embora elas sejam constitutivas de um mesmo sistema da língua, cada uma tem suas especificidades e funcionamentos, que, para serem efetuados, vão depender de inúmeros fatores, como os contextuais e os intencionais. Com isso, podemos acentuar que, no que tange ao ponto sobre a multiplicidade dos orais, corroboramos com Schneuwly (2004, p. 114) quando diz:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana.

Concordamos com os autores no tocante à relação existente entre escrita e oralidade. É possível observar isso em gêneros como a peça teatral, que, embora seja um gênero escrito, é atualizado oralmente, ou seja, ele é escrito para ser representado. Já *os chats* (ARAÚJO, 2006) são gêneros escritos que apresentam traços do oral. Diferentemente ainda há a aula expositiva, que, tradicionalmente, é ministrada na modalidade oral da língua, mas, quando se chega à Educação a Distância, por exemplo, pode ser modularizada em textos escritos na internet.

Contudo, o autor genebrino assegura que:

*Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática* [grifo nosso], mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 2004, p.114)

Parece haver certa disparidade entre o que é dito pelo autor no trecho em destaque e o que é efetivamente proposto com as sequências didáticas, já que Schneuwly é um dos autores



que propõem que o aluno domine gêneros escritos e orais para que possa utilizá-los nas mais diversas situações comunicativas. Se as sequências didáticas são uma tentativa de sistematizar atividades com gêneros nas duas modalidades da língua, a colocação do autor nos causou estranhamento.

Em outro estudo, no qual os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam o procedimento sequência didática para o oral e para a escrita, é possível constatar essa contradição: “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de *atividades escolares organizadas, de maneira sistemática* [grifo nosso] em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82), ou seja, a proposta dessas sequências foi pensada para atender às duas modalidades da língua, o que parece ser frágil nas próprias palavras dos autores, como é possível conferir no mesmo texto:

É preciso ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, *sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático* [grifo nosso]. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Diante do exposto, constatamos que a proposta de sequência didática dos autores é passível de contestação e se mostra lacunar no que concerne aos gêneros orais, principalmente em relação aos elementos que precisam ser trabalhados para a produção de textos orais. Por isso, elaboramos atividades específicas para cada um dos problemas identificados nos textos orais dos alunos. A partir desses procedimentos, temos os instrumentos ou as categorias que poderão ser trabalhadas, detalhadamente, pelo professor com seus alunos. Assim, ao conhecê-las e, com o tempo, dominá-las, os alunos, possivelmente, saberão como se dá o processamento da construção de sentidos do texto e, principalmente, ao praticá-las em atividades sistematizadas na escola, provavelmente, serão mais aptos a produzir seus textos em situações diversas de comunicação.

Argumentamos a favor dessa prática porque acreditamos que, se a escola propiciar momentos de produção textual, nos quais o aluno possa saber como se dá a utilização de uma categoria, um recurso ou uma estratégia textual para a construção do texto, ele possivelmente

estará mais apto a efetuar várias produções textuais nos mais diversos contextos de produção e de situação de comunicação.

### 2.3 Como o ensino da oralidade pode ser efetuado em sala de aula?

Existem poucas propostas para o trabalho com a oralidade na escola. A questão, na verdade, é ainda muito delicada, tendo em vista que, como já mostramos na pesquisa de Bueno (2009), nem todos os profissionais sabem bem o que é essa prática social interativa. Cruz (2011) também traz questionamentos dessa natureza:

Abre-se, pois, uma discussão muito delicada: o que é “ensinar oralidade”? Formalizar as aulas de fonética? Apresentar falares de diferentes regiões do país e ensinar sotaques? Sem dúvida não é esse o efetivo trabalho com o oral, muito embora os PCN apresentem, sempre que possível, uma contraparte variacionista ao estudo da fala. (CRUZ, 2011, p.120-121)

Concordamos com Cruz (2011) que a discussão que engloba o ensino da oralidade não se enquadra nesses questionamentos, pois, como alega o autor, não se trata de avaliar a pertinência da associação da oralidade a estudos variacionistas, mas, sim, de fundamentar a questão da oralidade não somente nestes estudos, como parecem ter feito, com predominância, os manuais. O interessante é apresentar possibilidades de relação com o estudo dos gêneros, que, em suma, é o que ampara a perspectiva (*interacionista comunicativa*) abraçada pela escola.

[...] Como se pode facilmente constatar, os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos [...]. É útil ressaltar que o discurso formal das situações públicas da interação oral (aquilo que comumente se chama “falar em público”) precisa ser exercitado – em suas regularidades mais gerais –, pois tal discurso apresenta traços especiais, diferentes daqueles outros do discurso informal, próprio das situações coloquiais e privadas. Dentro dessa variedade, caberia também lembrar o imenso cuidado do professor para rejeitar, com firmeza, qualquer atitude discriminatória, seja de quem for, em relação às falas desprestigiadas. (ANTUNES, 2003, p.103)

Essas ressalvas são de cabal importância, pois, como apregoam os PCN/1998, a língua oral deve ser ensinada a partir de gêneros do campo público, pois, embora o aluno saiba se comunicar nas mais variadas situações comunicativas rotineiras, muitas vezes, apresenta dificuldade de efetuar a comunicação oral em situações mais formais, “e a nosso ver, seria também papel da escola e do livro didático ensinar esses outros gêneros, pois assim estaria

fornecendo elementos para auxiliar na formação cidadã” (MENDES, 2005, p. 79), formação esta que precisa ser desprovida de preconceitos.

Entretanto, o preconceito ainda persiste nas mais variadas amplitudes, principalmente o linguístico, que, em alguns casos, é praticado pelo professor em relação à utilização das variedades da língua menos prestigiadas. Cabe ao profissional dessa área ser bastante cauteloso quanto a esse assunto, como enfatiza Antunes (2003).

Essa precaução precisa ser incansável, pois informações acerca do emprego das variedades menos prestigiadas da língua podem gerar diversas deturpações, como ocorreu na polêmica do livro didático em 2011<sup>6</sup>, em que houve opiniões dos mais variados campos sociais, sem, contudo, darem voz aos linguistas. Interessante também é que muitas das pessoas que foram convocadas a falar sobre o assunto não eram especialistas da área e terminaram por desvirtuar o real objetivo da discussão.

Para Marcuschi (1999), não se trata de ensinar a fala, mas de evidenciar a grandiosa riqueza e a diversidade de usos da língua. Sugere o autor que uma boa forma de determinar o espaço do estudo da fala em sala de aula seria especificar em que aspecto este estudo poderá contribuir para práticas pedagógicas voltadas para a oralidade. Ainda assegura que um dos propósitos do ensino de línguas deve ser o de evidenciar as características do contexto comunicativo para tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação.

Pretendemos ressaltar, com tudo isso, que precisa ficar claro aos alunos que a língua é viva, heterogênea, multifacetada, variável e que, portanto, há variedades linguísticas e que todas merecem ser respeitadas. Todavia, mesmo sendo papel também da escola apresentar e discutir essas variedades da língua, por ser formadora cidadã, a exigência que regula sua atuação, de forma mais contundente, relaciona-se ao ensino de gêneros que fazem parte da esfera pública, e concordamos com isso, pois os alunos serão cobrados quanto a esse saber nas mais diversas situações formais pelas quais, provavelmente, irão passar. É necessário ao

---

<sup>6</sup> Naquele ano, a obra, cuja referência é AGUIAR, C. et al. **Por uma vida melhor**, coleção Viver, aprender. São Paulo: Global, 2011, foi polemizada pela mídia quando trouxe a discussão das variantes linguísticas, o que, para o senso comum, ainda parece ser uma barreira. A obra foi aprovada pelo PNLD 2011-2013 e adotada pelo MEC.

professor ter bom senso para saber como proceder quando for preciso entrar nesse âmbito do ensino de línguas. No que concerne ao ensino de língua oral, os PCN regulam que:

Ensinar a linguagem oral deve significar para a escola possibilitar usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que a palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL/MEC, 1998, p.67)

Por acreditarmos que seja essencial o domínio dos gêneros orais nos campos públicos, e que esse direito deva ser concedido pela escola aos alunos, pensamos, com base em Antunes (2003), que, a partir do instante em que for reconhecido e compreendido o caráter interacional da língua oral e sua aplicação por meio de gêneros textuais, será possível intervir nas atividades voltadas para o desenvolvimento da modalidade oral de forma que a abordagem do professor contenha as características a seguir, segundo Antunes (2003):

*- Uma oralidade orientada para a coerência global:*

A escola precisa priorizar a unidade temática do texto como uma competência a ser ampliada. Isso também compete à identificação por parte dos alunos no tocante ao reconhecimento dos aspectos globais do texto e o intuito da interação. Com isso, será possível fazer perceber, aos alunos, o modo como a unidade temática do texto apresenta características diferentes nas mais variadas situações de comunicação.

*- Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação:*

A utilização de elementos reiterativos ou de conectores está presente também nos textos orais, mesmo com algumas particularidades. É importante destacar que o estudo do texto na escola, contemplando os elementos reiterativos, que são as repetições, as substituições pronominais e as substituições por sinônimos/hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções, propiciará a compreensão de que a oralidade também se encontra sob os preceitos da textualidade.

*- Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais:*

Os textos orais se realizam na forma de diversos tipos e gêneros, que serão mais ou menos formais a depender da situação comunicativa para a qual devam ser produzidos.

“Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos”. (ANTUNES, 2003, p.102). Ao desenvolver essas potencialidades nos alunos, o professor fará com que os alunos aprendam a lidar com situações nas quais tenham de agir comunicativamente cooperando para com a construção do texto e respeitando os demais participantes dessa construção interativa.

*- Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social:*

“O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação” (ANTUNES, 2003, p.103-104). Significa dizer que os interlocutores, em uma dada situação de comunicação, possuem papéis diferentes e que essas atuações devem ser claras para cada participante, pois há uma espécie de divisão de papéis que não devem ser invertidos e nem ultrapassados. Com isso, podemos dizer que, ao ter seu papel definido, cada participante precisa saber qual o seu momento de falar, de interromper, pois o texto oral, quando é produzido em conjunto, precisa conter alternância de interações dos sujeitos para que seja elaborado. Isso nos remete a Bakhtin (1997), ao afirmar que o enunciado é definido pela alternância dos falantes da interação. A escola precisa transmitir essas informações e também ampliar as expressões que são peculiares ao “comportamento linguístico polido para desenvolver a competência comunicativa de seus alunos.” (ANTUNES, 2003, p.104). Assim, se a escola tem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, precisa instigar as expressões peculiares de um comportamento linguístico, nas quais os elementos pragmáticos englobam amplos significados.

*- Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto:*

No processo de interação verbal, encontram-se presentes elementos de natureza suprasegmental, como a entonação, as pausas, e também as expressões fisionômicas de gestos e recursos de expressão cênica que contribuem para uma construção significativa de sentido e propósito da interação/situação comunicativa.

- *Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores: (idem, 2003).*

É interessante tentar desenvolver nos alunos a competência de saber ouvir o outro atentamente, pois, ao saber escutar, o aluno aprenderá a respeitar e a ter atenção para com o colega e com o professor. Este critério, inclusive, é um dos focos do nosso capítulo de análise, já que, como trabalhamos com o gênero debate, o ouvir o outro é um elemento fundamental para o bom desenvolvimento da produção textual oral.

Concordamos com todas estas ideias de Antunes (2003), e elas também nos despertam para a formulação das ideias desenvolvidas em nossa tese, as quais buscam elucidar o que deve ser ensinado no que diz respeito à língua oral, que até hoje parece ser lacunar, pois.

Sabemos que materiais didáticos capazes de resolver todos os problemas não existem, mas pensamos que, se se quer e se acredita na possibilidade de um ensino com um pouco mais de qualidade apoiado por materiais também de qualidade, é preciso colocar à prova, experimentar sucessivamente. (MENDES, 2005, p.191)

Por isso, pretendemos investigar, sistematicamente, como o ensino da língua oral pode ser efetuado de forma eficaz. Ensinar a oralidade seria, para nós, a tentativa de praticar a língua em atividades sistematizadas, nas quais o aluno saiba que há, nesse momento, intenção de experimentar situações interativas, estratégias textuais, recursos não verbais, ou seja, elementos que são utilizados durante o processamento da língua oral, e, que eles são diferentes dos da escrita, por se darem em momento real, os quais não podem ser apagados, mas reparados. Até mesmo para estes reparos, acreditamos que a prática pode tornar o aluno mais hábil para construir textos orais dotados de sentido. Por isso, a prática da modalidade oral da língua não só pode como deve ser realizada na escola, assim como a escrita. Essa prática, em nossa concepção, que tem por preceito epistemológico a língua como interação, realiza-se de forma profícua por meio de gêneros do discurso.

É por acreditar nas concepções apresentadas acima que objetivamos buscar, em nossa tese, os entraves enfrentados pelos alunos, durante situações de produção textual de debate na escola. Entretanto, antes de realizar nosso intento, consideramos pertinente refletir sobre a situação do profissional docente frente a essas adversidades.

## 2.4 Por que tantas vezes a culpa é do professor?

Optamos por iniciar este subtópico questionando o porquê de sempre procurarmos os culpados pelos problemas. Seja qual for a situação-problema, é de praxe tentarmos encontrar o responsável antes de buscar solucioná-la, e isso não é diferente na seara escolar. Significa dizer que o professor é, quase sempre, julgado por todas as falhas no ensino de seus alunos. Antes de culpá-los, o convidamos para investigar mais de perto os reais problemas enfrentados pelos alunos, pois se a “falha” (ou a lacuna) existe, o mais sensato, a nosso ver, é tentar procurar identificá-la para, assim, poder resolvê-la, e não simplesmente emitir julgamentos de valor ou procurar responsáveis, sem nada propor para minimizar a problemática.

Considerando a temática destacada acima, a qual foi discutida por Bueno (2009), também concordamos com Rojo (2003), ao considerar essas nuances que englobam o trabalho com a linguagem oral. A autora diz que este é um ponto obscuro para os autores e também para os editores de livros didáticos de Língua Portuguesa. Sendo assim, há para os autores objeção em sistematizar atividades de natureza oral; com isso, os editores ficam perdidos, os professores, por sua vez, apresentam dificuldades de ensinar a oralidade, por serem escassas as propostas voltadas para esse objeto, e, conseqüentemente, o aluno, muitas vezes, não tem muitas oportunidades de praticá-la, na escola, de maneira formalizada.

Assim, é preciso considerar a existência de uma complexa teia em relação ao trato da oralidade, pois, como observamos, o problema não está somente nas mãos do professor que tem poucos subsídios para a concretização do ensino da língua oral, uma vez que tem de seguir indicações de manuais, de coordenadores pedagógicos, do grupo gestor; tem de cumprir carga horária, planos da escola, além, de, muitas vezes, não ter oportunidade de aprender na academia como ensinar a língua oral.

Acerca dessa problemática, Hümmelgen (2008) constata, com base em Haverlock (1995), que “de fato, os educadores não têm realizado práticas que desenvolvam a oralidade em sala de aula, muito embora essa temática seja sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que permeiam o currículo trabalhado nas escolas”. (HÜMMELGEN, 2008, p. 36).

Contudo, com base em Mendes (2005), pensamos que a oralidade esteja presente pelo menos nos Livros Didáticos de Português (LDP), pois neles há uma atenção para a oralidade como objeto de ensino, seja para explorar estratégias de leitura, produção ou compreensão de gêneros na modalidade escrita da língua, seja para o ensino de conteúdos linguísticos. Assim, não seria justo afirmar que os professores não têm realizado práticas que visem ao trabalho com a oralidade. Inferimos que, diante de tais percalços, seja realmente complexo para o professor exercer esse ensino com eficácia e plenitude, já que se reconhece “que não há uma tradição de ensino da linguagem oral nas nossas escolas; daí não ser espantoso que a maioria dos professores tenha uma visão pouco clara desse desafio.” (MENDES, 2005, p.83). Acrescentamos a isso que, além de não existir esta tradição, não há uma sistematização concreta de como se ensinar a oralidade.

Mas, em relação à formação dos professores em geral, principalmente no que toca à aliança entre teoria e prática, Costa-Hübes e Swiderski (2009) realçam que houve uma internalização do tipo de sujeito para o qual o docente de língua portuguesa está sendo preparado para formar na academia. Vejamos o que as autoras salientam a este propósito.

[...] ainda percebemos um distanciamento entre teoria e prática, ou seja, só o conhecimento teórico não subsidia uma ação consciente e transformadora. É preciso mais. Por mais que pareça redundante esse comentário, insistimos que é preciso levar o conhecimento teórico até a prática docente, pois só quando houver a relação efetiva entre teoria e prática é que o educador poderá ter parâmetros para mensurar os resultados do processo de formação, bem como os resultados da atuação prática como docente, e então posicionar-se como profissional qualificado para um trabalho didático significativo com a língua(gem). (p.113)

Concordamos com as autoras ao afirmarem ser necessário estabelecer um diálogo entre teoria e prática, pois, com isso, os professores em formação saberão como agir em suas práticas docentes. Os alunos, dessa forma, terão acesso aos conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento escolar e, provavelmente, também, ao desenvolvimento humano, que pensamos ser possível iniciá-lo através das interações entre os sujeitos em sala de aula.

Ainda sobre essa questão, Magalhães (2008) constatou, ao analisar livros didáticos, que a maioria deles não está vinculada ao que recomendam os PCN, mas ao que indica o Guia do PNL/2005, no qual toda e qualquer menção, atividade, reflexão sobre a língua oral é vista como exercício de oralidade. A autora enfatiza que essas práticas são oralizações da língua escrita e assegura que “assim como os professores não desenvolvem o trabalho com a língua falada em sala de aula, os livros didáticos não contemplam atividades nessa modalidade” (p. 60). Nós invertemos a ordem dessa colocação, ou seja, assim como os



livros didáticos não veem atividades práticas com a oralidade na escola, os professores que, muitas vezes, seguem os livros didáticos ou manuais escolares, não conhecem caminhos para desenvolver atividades que englobem o ensino da oralidade em sala de aula.

A autora conclui que há uma discrepância entre os documentos oficiais, que apresentam conceitos diferenciados de oralidade, e isso termina por refletir de forma complexa para o professor, que fica sem saber qual documento deve seguir. Ainda ressalta que, provavelmente, para as coleções serem aprovadas pelo Guia PNLD, tiveram de cumprir rigorosamente os critérios estabelecidos pelo Guia; caso contrário, correriam o risco de não receberem a aprovação. Além do mais, se o Guia fosse tão específico quanto os PCN, muitas coleções poderiam ser reprovadas.

Em outro estudo, Magalhães (2008), no intento de delinear os argumentos principais à incorporação da oralidade no trabalho escolar, declara seu posicionamento sobre essa incorporação pedagógica, por parte do professor.

Acreditamos que os professores tomaram conhecimento de muitos dos avanços trazidos principalmente nas últimas décadas, mas, na maioria das vezes, não se apropriaram de forma consistente deles nem os incorporaram à sua prática. É preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada. Ou, em outros termos, a teoria é clara e acessível, mas ainda não é colocada em prática devidamente. De um modo geral, o professor não foi recapacitado após o advento das múltiplas contribuições. (MAGALHÃES, 2008, p.150-151)

De fato, como afirma Magalhães (2008), muitos professores ainda não se apropriaram da modalidade oral e não incluíram o ensino da oralidade em suas práticas escolares. Contudo, embora seja destacado que o professor ainda não passou por uma nova capacitação acerca desses conceitos, acreditamos, diferentemente da autora, que a não incorporação dos conhecimentos à prática docente ainda não ocorreu devido à falta ou às falhas na sistematização de como proceder com atividades que ensinem a língua oral; além disso, não vislumbramos tal clareza e acessibilidade no que concerne à teoria para essa área.

Podemos dizer que há documentos oficiais que regem o ensino da língua oral (PCN, 1998), há muitas pesquisas que merecem destaque no cenário da área (FIAD, 1997; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003; MARCUSCHI, 2003b; SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, 2009; SANTOS, RICHIE, TEIXEIRA, 2012; GOMES-SANTOS, 2012) e apresentam, nas obras citadas de 2012, fontes de aplicabilidade

de ensino no que concerne à leitura e à produção de textos orais, as quais consideramos pertinentes por serem inovadoras e por oferecerem caminhos para a prática docente.

Todavia, preocupações nesse viés ainda são reduzidas. A proposta de ensino mais conhecida na seara acadêmica, e que não poderíamos deixar de destacar como um dos fatores instigantes para a nossa tese, é a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual deve e precisa ser valorizada, mas poderia sistematizar com maior clareza seu objeto de ensino de natureza oral.

Ressaltamos as informações acima para retomamos as palavras de Magalhães (2008), nesse mesmo estudo, quando diz que “cabe a nós, pesquisadores, colaborar com estudos que versem sobre a aplicação dessas teorias linguísticas ao ensino, de modo a auxiliar o professor a realizar um trabalho produtivo na sala de aula.” (MAGALHÃES, 2008, p. 151), ou seja, a questão parece ser principalmente relativa às sistematizações de propostas que possam direcionar o ensino da língua oral, que, para nós, não são muitas e nem são tão claras quanto deveriam.

Como tentamos ilustrar, o problema não se encontra apenas na pouca atenção voltada ao ensino da oralidade, mas também na dificuldade dos professores em como proceder com esse ensino. Assim, aparentemente, o problema é bem maior, pois, por trás dessa questão, parece haver limitações no que tange à preparação para o trabalho com oralidade em sala, possivelmente pelo número reduzido de propostas que possam englobar as necessidades decorrentes das práticas de ensino.

Entretanto, como já ressaltamos, não seria pertinente investigar a origem de tal lacuna, mas, sim, procurar uma forma de reverter a atual situação que perdura durante um longo período, tempo bastante considerável para a trajetória educacional. Por isso, investigamos uma maneira que possa conceber a oralidade como objeto de ensino na escola a partir das dificuldades que os alunos enfrentam na produção do gênero oral, nesse caso, em específico, com o gênero debate.

---

## DO DIALOGISMO BAKHTINIANO AOS GÊNEROS ESCOLARIZADOS NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

### ARGUMENTO 2

*Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN, [1953] 1997, p. 285).*

Como nossa preocupação recai sobre o ensino da língua oral, mais especificamente sobre o tratamento metodológico concedido ao trabalho com gêneros orais, assim como Bakhtin (1997), consideramos que, quanto mais domínio tivermos sobre a produção de gêneros, mais desenvoltura teremos nas mais variadas situações de comunicação, nas quais tivermos de agir por meio do discurso oral ou escrito.

Embora Bakhtin fosse um filósofo da linguagem e não tivesse preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, os PCN (BRASIL, 1998) utilizam-se dos preceitos bakhtinianos para o ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir de um estudo com base em gêneros. Além disso, esses documentos oficiais sugerem em que momento escolar devem ser ensinados determinados gêneros. Para a etapa pesquisada, mais precisamente nos 6º e 7º anos no ensino fundamental, um dos gêneros formais e públicos sugeridos é o debate.

Com isso em vista, este capítulo é dedicado à explanação do conceito de língua e de gênero que embasam nossa pesquisa e, na sequência, apresentamos uma breve explanação sobre o gênero debate. Iniciaremos com os pressupostos de Bakhtin (1997), que é a fonte para diversas correntes da análise de gêneros, inclusive para a interacionista sociodiscursiva, que contempla os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e a proposta de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual constitui o último ponto a ser abordado neste capítulo.

#### 3.1 Língua e gêneros discursivos

Nossa concepção de língua fundamenta-se na interação entre sujeitos sociais, pois a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se (BAKHTIN, 1997). Ao refletirmos sobre essa concepção, adotada para nosso estudo, pensamos também sobre ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como afirmamos acima, em uma prática da língua por meio de gêneros, pois acreditamos nos gêneros textuais ou do discurso (bakhtiniano) como objetos de ensino, que podem apresentar, em sala de aula, estudo mais significativo, funcional, a partir de enunciados orais ou escritos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Conceber que a língua só existe diante da interação significa levar em conta que ela se caracteriza por um fenômeno, antes de tudo, social. A comunicação, portanto, só pode existir entre pelo menos dois interlocutores que se utilizem de *enunciados*, entendidos como a unidade real da comunicação discursiva.

Estes enunciados produzidos nas interações podem ser simples ou complexos, dependendo da situação em que eles forem utilizados. Para Bakhtin (1997), eles não podem ser isolados da sociedade na qual os sujeitos se encontram inseridos, pois a utilização da língua é efetuada em formas de enunciados, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997). Os gêneros do discurso são, para Bakhtin (1997, p.279), *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais possibilitam a interação por meio de produção oral e escrita nas mais diversas situações comunicativas, sejam elas formais ou informais.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN 1997, p.261)

Vê-se, então, que o filósofo pensava em um tripé que caracterizava os gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Essas características devem ser estendidas tanto para enunciados orais quanto para escritos.

Se pensarmos no contexto escolar, estes enunciados podem ser realizados por meio de textos que promovam a interação entre professor e alunos ou entre alunos e alunos de forma contextualizada e funcional para utilização e produção de textos não apenas na escola, mas também em circulação social. Além disso, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) há proposta de inserção dos gêneros na escola.

Vejam os o conceito de linguagem adotado pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

A perspectiva de linguagem adotada pelos PCN também está alinhada diretamente com uma linha interacionista bakhtiniana. É, portanto, a interação o elemento fundamental da linguagem. Da mesma forma, o conceito de gênero adotado bebe na mesma fonte:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- ✓ conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- ✓ construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- ✓ estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)<sup>7</sup>.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, houve um destaque no tocante à importância da oralidade no ensino de língua materna na escola. Por ser esta uma instituição de letramento por excelência, precisa ter a responsabilidade de desenvolver nos alunos a habilidade de produzir gêneros nas duas modalidades da língua. Entretanto, trabalhar gêneros diversos na escola constitui-se um desafio à medida que presenciamos a predominância de atividades didáticas e avaliativas pautadas principalmente por gêneros textuais escritos.

Por pensar na situação da presente conjuntura educacional, julgamos de suma importância o ensino de gêneros escritos e orais, pois há ainda hoje um pensamento

---

<sup>7</sup> Vale a pena reiterar que a caracterização do tripé bakhtiniano defendido pelos PCN é uma paráfrase de Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), que também se apoiam no filósofo.

equivocado de que a oralidade é complexa, caótica, heterogênea e centra-se no campo da informalidade. Esse pensamento reforça a ideia dicotômica, na qual há uma ênfase na polarização entre oralidade/fala e escrita e precisa sobremaneira ser esclarecida e conseqüentemente abolida, pois é preciso ficar claro que não se trata de polarizar duas modalidades da língua, mas sim de evidenciar, como postulou Marcuschi (2007), o contínuo de diversificação e semelhanças de representações de um mesmo sistema linguístico.

Tendo isso em vista, a escola precisa ensinar os usos da língua a partir de situações reais de utilização e/ou produção de textos nos mais variados gêneros formais e públicos, conforme recomendam os PCN. Em nossa pesquisa, o debate, gênero oral formal e público foi escolhido por se tratar de um gênero eminentemente argumentativo, o qual pode desenvolver nos alunos a habilidade crítica e reflexiva requerida para a prática dessa produção textual oral. Para essa prática se tornar eficaz, acreditamos ser preciso, ao aluno, saber formular teses e defendê-las a partir do uso de argumentos e contra argumentos convincentes para que assim seja possível persuadir os demais interlocutores que participam da situação comunicativa.

Essa arte de convencer não se dá de forma aleatória. Ao criarmos ambientes propícios para essa prática em sala de aula, o aluno terá oportunidade de vivenciar situações reais de uso da argumentação, a partir do momento em que se colocam em discussão assuntos de seu interesse com os quais ele poderá argumentar a favor de/ou contra uma tese. Exercícios como esse podem fazer com que esse aluno perceba a importância de aprofundar o conhecimento sobre os mais diversos assuntos, pois, ao dominá-los, ele saberá que ponto de vista considera mais adequado defender e, para fazê-lo com plenitude, aprenderá também que é preciso sofisticar seus argumentos para persuadir seu público-alvo. Portanto,

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, p. 214, 2004)

Além de todas essas capacidades linguísticas, cognitivas, social e individual que podem ser desenvolvidas com o exercício da produção do gênero debate, há de se considerar que, como assinalam Dolz; Schneuwly; Pietro (2004), esse gênero desempenha um grande papel na sociedade e que ele tende a tornar-se imprescindível na escola, ambiente onde se faz indispensável trabalhar a capacidade de os alunos defenderem um ponto de vista, seja de forma oral ou escrita.

Os referidos autores citados acima apontam, nessa mesma obra, três formas de debate que podem ser trabalhadas em sala de aula, a saber:

- *O debate de opinião de fundo controverso* – relaciona-se à colocação de crenças e opiniões que não visam a uma tomada de decisão, mas sim a colocação de posições que objetivam influenciar não apenas a opinião do interlocutor, mas também pode modificar sua própria opinião a partir de um tema polêmico, ou seja, nesse debate, a temática lançada desperta opiniões diversas dos interlocutores que dele participam.
- *O debate deliberativo* – visa à tomada de decisão por seus participantes que têm interesses divergentes, ou seja, os integrantes desse debate entram em negociação para uma escolha comum.
- *O debate para a resolução de problemas* – a solução existe, contudo ela não é de conhecimento de todos, sendo, por isso, necessário formulá-la coletivamente por todos os participantes.

Temos consciência da importância de todos esses debates, mas optamos pelo primeiro, ou seja, o debate de opinião de fundo controverso, justamente por termos interesse de trabalhar a argumentação no sentido de transformar e/ou estimular a opinião de quem emite o argumento, e de quem recebe este argumento e transforma-o em contra-argumento. Para isso, é fundamental propiciar aos alunos momentos de interação nos quais eles possam pôr em prática esse debate, pois, assim como Bakhtin (1997), acreditamos que a dificuldade de comunicação oral ou escrita é decorrente da ausência de domínio dos gêneros do discurso. Sendo assim, é de fundamental importância a prática da língua, seja oral ou escrita, a partir de um estudo com base em gêneros.

Com base nesses preceitos adotados, consideramos necessário enfatizar que, para nós, os gêneros do discurso ou textuais são os enunciados orais e escritos que propiciam o agir comunicativamente em sociedade nas mais variadas situações de interação. Mesmo que em outros textos do Círculo de Bakhtin os gêneros recebam outras definições, como formas de discurso social, tipos de interação verbal, Bakhtin (1997) opta pela terminologia gêneros do discurso, considerando-o, como mencionamos anteriormente, *tipos ou formas relativamente estáveis do enunciado*, ressaltando que essa é a natureza verbal comum dos gêneros, pois o filósofo considera os gêneros a partir de sua historicidade, como unidades não convencionais

e atribui a eles a mesma natureza dos enunciados, ou seja, dialógica, social e discursiva. (RODRIGUES, 2005)

Contudo, a limitação dos estudos dos gêneros, para Bakhtin, pode ter origem na heterogeneidade e na diversidade dos gêneros, pois há uma variedade ideológica dos diferentes campos sociais<sup>8</sup> que poderiam fazer supor que as características multifacetadas dos gêneros mudariam os seus traços intrínsecos em “algo abstrato e vazio de significado” (RODRIGUES, 2005, p. 163)

Essa característica multifacetada dos gêneros, com o tempo, pode se perder, quando o gênero é instituído no âmbito escolar e torna-se escolarizado, como fazem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por exemplo, justamente pela ausência da diversidade dos campos sociais que não estarão presentes ao serem simuladas situações de uso dos gêneros.

### **3.2 Gêneros e a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**

Nessa mesma linha de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, Schneuwly, Dolz e Bronckart buscaram, com base em Vygotsky, dar existência ao interacionismo sociodiscursivo, ao qual conferem uma dimensão social à psicologia, com intuito de esclarecer as condições de manifestação e de funcionamento do pensamento consciente humano (MACHADO, 2005).

O interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, parece apresentar uma complexidade de interpretações da teoria, pois, segundo Machado (2005), estas interpretações podem ser distorcidas. Isso ocorre devido ao ISD ser uma vertente muito complexa da psicologia da linguagem, que requer um conhecimento amplo, por ser constituído de um diálogo veemente com vários autores de diversas disciplinas da ciência humana.

O ISD permanece em ininterrupta construção, o que lhe confere o rigor de uma leitura constante dos textos produzidos e, além disso, os autores podem optar por termos que

---

<sup>8</sup> Embora já esteja sedimentado na literatura o termo *esferas*, cunhado por Bakhtin (1997), na tradução direta do francês por Paulo Bezerra, a nova versão de *Estética da Criação Verbal*, de 2006, traduzida diretamente do russo, traz o termo “campo”. Neste trabalho, utilizaremos tanto um quanto o outro intercambiavelmente.



apresentem significado diferente do que lhes foi conferido, sendo que tais escolhas podem originar riscos de alguns termos serem tomados no sentido mais consensual. (MACHADO, 2005).

Fora esses problemas que dificultam a interpretação da teoria do ISD, percebemos que há uma desordem na conceituação de texto e de gênero, como é possível inferir em Bronckart (2009), ao explicar que, a partir de Bakhtin, a noção de gêneros tem sido empregada, de modo progressivo, *ao conjunto das produções verbais organizadas* escritas e orais. Com isso, qualquer *espécie de texto* pode ser determinada em termos de gênero.

Entretanto, os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente **vagas** (grifo do autor); as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente (BRONCKART, 2009, p.73)

O autor realça, ainda, que o problema nesta classificação ocorre devido à diversidade de critérios que podem ser legitimados para dar significação ou definição ao gênero, critérios referentes ao efeito comunicativo visado, ao tipo de atividade humana implicada, à natureza e ou tamanho do suporte utilizado, ao conteúdo temático abordado. Destaca que outros critérios são possíveis. Esse problema que dificulta a classificação também é decorrente da adaptação e do cunho histórico dos gêneros, que podem desaparecer e reaparecer com algumas diferenças, modificações. Além do mais, podem emergir novos gêneros. (BRONCKART, 2009).

Para ele, o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros poderia ser o das *unidades* e o das *regras linguísticas específicas*. Não obstante, no desígnio de escapar desse embaraço terminológico, consideram “texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente.” (BRONCKART, 2009, p.75). À proporção que todo texto se situa em um conjunto de textos ou em um gênero, eles adotam gênero de texto em detrimento de gênero de discurso.

Embora consideremos importante toda essa discussão que envolve o ISD, o que nos desperta mais interesse, nesse momento, é que “o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera [...]”. (BRONCKART, 2009, p.101). Com isso, podemos refletir que, ao utilizarmos um determinado gênero, temos de ter consciência que ele deverá ser apropriado à situação comunicativa, ao contexto de produção e, obviamente, precisa atender ao objetivo pretendido com essa utilização.

Acreditamos no potencial do estudo efetuado por meio dos gêneros do discurso, assim corroboramos com os preceitos do ISD, destacados logo acima, e com os de Bakhtin (1997), que postula ser praticamente impossível a troca verbal, caso os gêneros do discurso não existissem, não os dominássemos, tivéssemos de criá-los pela primeira vez ao falarmos, ao construirmos nossos enunciados.

Já no universo da Escola de Genebra, que tem largas preocupações com o ensino, o conceito de gênero lá defendido também é bakhtiniano, mas o viés é diferenciado já que a preocupação é com a educação<sup>9</sup>. Para Schneuwly (2004, p. 20), “o gênero é um instrumento”. Este conceito, proveniente da Psicologia, entende que o instrumento é um objeto socialmente elaborado que “[...] dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). O gênero, portanto, deve ser entendido como um megainstrumento para agir em variadas situações de linguagem.

Ainda no tocante à característica multifacetada dos gêneros, quando ele é inserido na escola, assim como o fazem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a perspectiva dos gêneros escolarizados, há algumas modificações que são decorrentes da falta da diversidade dos campos sociais que não estão presentes ao serem simuladas situações de uso dos gêneros. A possibilidade que visualizamos para que não ocorra essa perda ao serem realizadas as modificações é justamente ensinar os usos da língua a partir de situações reais e da utilização de textos de circulação social.

Embora a perda de características genéricas, nesse caso proposto pelos autores, seja incontornável, é interessante considerar essa perspectiva sem a necessidade de simular situações de produção. Quanto a isso, também é imprescindível destacar que deve haver cuidado ao escolarizar os gêneros, devido à prisão ou ao engessamento do gênero a determinadas formas, conteúdos, estilos, que podem ser realizados na tentativa de sistematizar ou didatizar o gênero.

---

<sup>9</sup> Em Bakhtin, o gênero é considerado um recurso para interação. Com isso, pode-se dizer que ele também é um instrumento. Além disso, a palavra *instrumento*, utilizada pelos genebrinos, tem motivação marxista, perspectiva sociológica com a qual Bakhtin e o seu círculo corroboram.

Conseqüentemente, outro problema pode ocorrer, quando o aluno, que costuma seguir as indicações do professor como a uma espécie de preceitos, pode não ter clara a intenção do professor, que é transmitir (trocar) conhecimento de forma contextualizada, priorizando a produção textual. Esta intenção pode ser deturpada, quando o aluno acredita ser necessário apreender apenas as características genéricas e tem certo receio de ser punido quando a sua criatividade é podada ao desviar do que é proposto ou exigido. Isso pode ocasionar justamente o contrário do que os docentes almejam, ou seja, um aluno criativo, crítico e reflexivo pode ser moldado para um aluno que pensa de acordo com as “formas” que lhe são exigidas.

Com isso, acreditamos que o professor deve estar atento a todas essas nuances que podem causar desvios de seus propósitos, além de ter bases epistemológicas definidas e consistentes, como a bakhtiniana, que é uma das utilizadas em alguns livros didáticos. Compreende-se o gênero como um artefato social que é construído historicamente por sujeitos que a cada interação comunicam-se por enunciados, e também o docente precisa deixar claro para o aluno que esses enunciados, sejam orais ou escritos, podem ou não sofrer alteração ao serem inseridos em práticas escolares.

Acerca disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81) asseguram que “o gênero trabalhado em sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência”. O posicionamento dos autores confirma que o gênero na escola tende a ser diferente do gênero que circula socialmente, logo, nessa perspectiva, os alunos realizarão uma simulação do que ocorre na realidade.

Isso pode acontecer, pois o espaço de circulação desses gêneros é atravessado por discursos diferentes, que trazem propósitos comunicativos variados. Nos limites dos muros escolares, o discurso pedagógico é mais saliente, e isso interfere diretamente na produção/recepção dos textos.

Para realizar essa simulação e tentar suprir a necessidade de ensino da expressão oral e da escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram o esquema de sequência didática, como um procedimento sistemático de atividades, organizado em gêneros textuais orais e escritos, e é sobre ele que nos deteremos agora.

### 3.3 A Sequência Didática (SD)

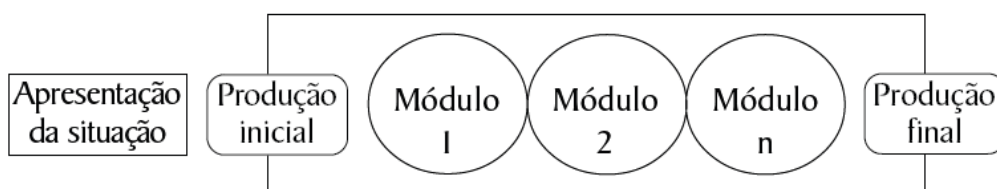
Este esquema é de suma importância para que o aluno aprenda a utilizar os gêneros com êxito nas práticas de/com a linguagem. Contudo, ao analisarmos as sequências didáticas, percebemos que elas se adaptam de forma mais contundente aos gêneros escritos, pois, no tocante ao ensino da língua oral, a partir de gêneros orais, nos parece que, se for realizado no mesmo viés dos gêneros escritos, o aluno pode não ter o desempenho esperado e alcançado, como na escrita.

Isso não significa dizer que a proposta dos referidos autores não seja eficaz; muito pelo contrário, destacamos que o esquema, sugerido por eles, já alcançou resultados bastante satisfatórios em ensino da língua escrita (VARGAS; MAGALHÃES, 2011; LOPES, 2010; GONÇALVES; BARROS, 2010). Além disso, as reflexões dos idealizadores da proposta, acerca das duas modalidades, fizeram professores e pesquisadores refletirem sobre métodos mais funcionais de ensino de língua, de forma contextualizada, assim como afirmam os estudiosos da Escola de Genebra, no trecho que segue.

Criar contextos de situação precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

É pensando nessa apropriação de técnicas e instrumentos para desenvolver a oralidade na escola que consideramos pertinente analisar o esquema de sequência didática elaborado e proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segue a representação da estrutura de base da sequência didática.

**Figura 1: Esquema da Sequência Didática**



**FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**FONTE:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

Este esquema é iniciado com a *apresentação da situação*, aos alunos, no intuito de expor um projeto de comunicação que, segundo os autores, será realizado *verdadeiramente* na produção final. Esta etapa da sequência constitui a apresentação do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, que visa propor aos alunos, de forma bastante clara, a situação de comunicação na qual eles deverão atuar, sabendo que problema de comunicação eles terão de resolver a partir de um texto oral ou escrito, ou seja, nesse momento, vão construir uma representação da situação comunicativa e da atividade de linguagem que deverá ser realizada. No referido momento, o professor saberá como avaliar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e, com isso, adaptar as atividades das sequências aos alunos. Também definirá o significado de uma sequência e as capacidades que deverá desenvolver, nos discentes, para que possam dominar um gênero com eficácia.

Nesse componente da sequência, haverá possivelmente a simulação de um projeto coletivo, pois se trata de uma situação criada para o ensino. Consideramos pertinente a sugestão de criação/simulação de uma situação, embora não seja possível desvincular o discurso pedagógico da situação ou do gênero a serem trabalhados. Então, ela será, realmente, uma simulação do contexto comunicativo. Esta, por sua vez, dará a noção da situação discursiva que poderá ocorrer em determinado evento de comunicação.

Ainda nesse componente sequencial, os autores afirmam que 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 E SCHNEUWLY, 2004, p. 87), embora não seja explicada como seria essa adaptação. A nosso ver, esse ponto merecia ser discutido.

Assim como esse ponto questionado, há outros que nos chamaram muita atenção: são os relativos ao “momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87), principalmente se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassar parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos, ou seja, ao pensarem nisso, os pesquisadores mostram, mais uma vez, a atenção que têm para com o desempenho dos alunos, que pode ser, segundo os estudiosos, objeto de análise desenvolvida de formas diversas, como discussão sobre o desempenho oral de cada aluno, troca, entre alunos, dos textos escritos, reescuta da gravação

oral dos textos elaborados. Entretanto, não é explicada a forma de analisar o desempenho oral dos alunos, nem o que deverá ser avaliado a partir da reescuta, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Todos os envolvidos precisam ter critérios mais definidos, pautados por “categorias” ou “instrumentos” mais concretos. Sabemos que não é fácil definir ou categorizar, mas é necessário tanto para os professores quanto para os alunos terem critérios definidos, pois eles darão o norte do que deverá ser ensinado e exercitado nas sequências didáticas para ensino de gêneros orais. Então, parece haver um descompasso na proposta, já que os autores elencam alguns critérios para o trabalho com gêneros escritos, como veremos mais à frente, mas não estabelecem o mesmo para a oralidade .

Esse ponto um tanto obscuro também pode ser observado quando os autores fazem a seguinte afirmativa, logo após a explicação apresentada acima.

Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre os aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87)

É pertinente um trabalho desenvolvido dessa forma. Contudo, para designar pontos fortes e pontos fracos na língua oral e na escrita, seria preciso estabelecer parâmetros, assim como delimitar quais serão as técnicas de escrita ou de fala para que sejam solucionados problemas e, ainda, explicar quais problemas. É natural que isso seja desenvolvido com a escolha do gênero, o que vai levar a problemáticas distintas.

Em suma, percebemos um conjunto de ideias interessantes que, até então, não foram sistematizadas, o que poderia acarretar, possivelmente, em uma inconsistência da proposta para a modalidade oral da língua, uma vez que há sugestões sobre o que pode ser trabalhado, mas não há explicações concretas de como agir metodologicamente de acordo com procedimentos e critérios definidos. Sabe-se que o esquema de SD proposto pelos autores genebrinos tem um caráter generalizado, afinal, é este o intuito, já que será moldado a depender do gênero e a depender da modalidade. Entretanto, parece ser complexo para os professores usarem-no como metodologia de ensino, pois, na escrita, eles sabem o que ensinar e avaliar; na oralidade, não existem critérios bem definidos, o que pode ser uma das motivações para eles não tratarem de oralidade na escola, conforme as respostas dos questionários aplicados por Bueno (2009).

Em seguida, nos *módulos*, são trabalhados os problemas que os alunos apresentaram na primeira produção textual, com o objetivo de fazer com que os alunos dominem os instrumentos essenciais para a superação desses problemas. Porém, não há um detalhamento quanto à especificação de quais *os diversos elementos da atividade, de produzir um texto escrito ou oral, devem ser decompostos*, como é perceptível no trecho que segue: “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.86-87). Esses *módulos* são constituídos por várias atividades sistemáticas que vão da mais complexa para a mais simples. Iniciam-se com a primeira produção textual aos módulos, “*cada um trabalhando uma capacidade necessária ao domínio de um gênero*” [grifo nosso], que não são explicitadas, para no fim elaborar a produção final, que compreenderia a volta ao movimento complexo, para os autores das sequências.

Após essas colocações, 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?*

No tocante à primeira problematização, há a sugestão de trabalhar problemas de níveis diferentes, pois, em cada nível, o aluno se defronta com problemas peculiares de cada gênero e, ao final dos módulos, deve ser capaz de resolvê-los. Para solucionar esses problemas, preparando os alunos, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) 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, mais próxima possível, do destinatário do texto, ou seja, há a necessidade da simulação de um destinatário. Também precisa compreender a finalidade pretendida, o seu posicionamento como autor ou locutor do gênero abordado.

- *Elaboração dos conteúdos*: o aluno deve ter conhecimento sobre as técnicas para elaborar conteúdo, pois estas técnicas diferem muito em função dos gêneros<sup>10</sup>.
- *Planejamento do texto*: é preciso que o aluno saiba estruturar seu texto de acordo com *um plano* que vai depender do objetivo ou do destinatário que deseja alcançar.
- *Realização do texto*: o aluno deve optar por *meios de linguagem mais eficazes para escrever*, que compreenderia o uso de vocabulário adequado para uma determinada situação, a utilização de organizadores textuais para argumentar e variar os tempos verbais de acordo com *o tipo e o plano do texto*.

Na segunda problematização, o objetivo é construir um módulo para trabalhar problema particular, que consiste numa proposta de variação nos modos de trabalho. Para realizá-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 E SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Ressaltam enfaticamente que é muito importante propor atividades bastante variadas, pois isso dará aos alunos a possibilidade de ter acesso aos instrumentos, de forma diversificada e por meios diferentes. 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 E SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Há uma preocupação em trabalhar com diversos gêneros, ao sugerirem que seja realizada a comparação entre muitos textos de um mesmo gênero ou entre gêneros diferentes.
- *As tarefas simplificadas de produção de textos*: são exercícios que impõem limites muito rígidos e, com isso, proporcionam a concentração mais particular em um aspecto preciso da produção textual. Entre elas, podemos citar a reorganização do conteúdo de uma descrição narrativa para um texto

---

<sup>10</sup> As técnicas às quais se referem os autores não ficam claras no texto. Não há exemplificação de quais seriam.



explicativo, assim como a introdução de uma parte que falta num determinado texto.

- *A elaboração de uma linguagem comum* para poder comentar, criticar e melhorar seus próprios textos e os textos dos outros. Isso é realizado em todos os momentos da sequência e, principalmente, na elaboração dos critérios para a produção de um texto escrito ou oral.

Na terceira e última problematização, a preocupação é como capitalizar as aquisições. A sugestão é que, ao realizar os módulos, os alunos aprendam a falar sobre o gênero trabalhado. Com isso, eles vão adquirir uma *linguagem técnica*, que será comum a todos os envolvidos, ou seja, professor e alunos e, além disso, aos vários alunos que estiverem fazendo esse trabalho com os mesmos gêneros. Destacam que, no que se refere à produção oral, a aprendizagem, por meio de diferentes exercícios, como instrução de montagem ou técnicas para transformar as respostas de outra pessoa em perguntas, permite a revisão do texto ou a antecipação do que se deve fazer ao construir um texto nessa modalidade.

As regras e o vocabulário técnico elaborados durante estas sequências são colocadas numa *lista de constatações* para registrar o conhecimento adquirido nos módulos. Esta lista, *lembrete* ou *glossário*, como também é denominada a lista, pode ser redigida pelo professor ou pelos alunos.

O encerramento da sequência é concretizado com a produção final, que proporcionará ao aluno a oportunidade de colocar em prática *as noções e os instrumentos produzidos separadamente nos módulos*. Os autores asseguram, ainda, que esse momento permite que o professor realize uma avaliação do tipo somativo. Esta avaliação, segundo os estudiosos, será realizada exclusivamente sobre a produção final. O importante, para os autores, é que o aluno localize, de forma expressa, os elementos estudados e que devem servir como critérios de avaliação, mesmo que não seja utilizada a lista ou glossário de constatações elaborado no processamento da sequência. A lista favorecerá a avaliação e também a observação do que foi aprendido e do que deverá ser planejado para dar continuidade ao trabalho.

Logo após todo o detalhamento das etapas que compõem a sequência didática, são demonstrados alguns esclarecimentos quanto a este procedimento de SD. O primeiro aborda os princípios teóricos subjacentes ao procedimento. Para isso, detalham as escolhas pedagógicas, as psicológicas e as linguísticas.

Nas *escolhas pedagógicas*, os autores destacam que o procedimento utiliza a avaliação formativa, que regula os processos de ensino e aprendizagem, insere-se em um projeto que instiga o aluno *a escrever e a tomar a palavra*, além disso, ele também aumenta a possibilidade de apropriação de *instrumentos e noções propostas*, pois são empregados exercícios e atividades diversificadas.

Nas *escolhas psicológicas*, ressaltam que a produção de textos escritos e orais inclui “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 92). Nesse ponto, também salientam que “o procedimento visa transformar o modo de falar e escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.)”. Entretanto, acreditamos que seria de extrema relevância uma explicação mais precisa acerca desses “critérios” de transformação de consciência ou consciência mais ampla de comportamento de linguagem em todos os níveis, ou seja, uma explicação de como os professores devem proceder quanto à *colocação de voz* dos alunos, por exemplo, ou até mesmo em relação à transformação por inclusão de diferentes instrumentos de linguagem em se tratando de como ensinar as *fórmulas particulares de argumentar e os meios para evidenciar informações*.

Nas *escolhas linguísticas*, os autores realçam que o procedimento de sequências didáticas usa instrumentos linguísticos que possibilitam a compreensão das unidades de linguagem, que não são especificadas e, por isso, permanecem obscuras para nós. Porém, há menção ao tratamento de gêneros e de língua, segundo os preceitos bakhtinianos, de que a língua se adapta às situações comunicativas, uma vez que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que funcionam de formas diferentes a depender da situação, dos interlocutores e do propósito, como podemos apreender a partir do trecho que segue.

Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é “dizível” através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. Eles constituem o objeto do procedimento. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 92).

Para concluir, os pesquisadores afirmam que o procedimento de sequências didáticas funda o ensino de francês, uma vez que prepara os alunos para dominar a língua em situações de comunicação diversas, oferece instrumentos para tornar melhor a capacidade de escrita e

de fala, de procedimento de avaliação formativa e de autorregulação e de representação de atividade da fala e da escrita em situações complexas, como produto de um lento trabalho de produção.

Em alguns momentos, parece que há uma sobreposição ou mistura do que seria considerado por eles, oralidade e fala, porque não é realizada uma diferença entre estas duas modalidades da língua, o que, para nós, necessita de uma distinção, como já discutimos no capítulo anterior.

Por pensarmos nessa lacuna, em relação ao ensino da oralidade na escola, dedicamos atenção a este esquema de sequência didática, que constitui a forma mais conhecida atualmente por professores nas atividades metodológicas que envolvem gêneros escolarizados.

Salientamos que talvez seja a mais utilizada porque, ao iniciarmos nossa pesquisa piloto, entrevistamos professores das séries iniciais, e, a partir delas, constatamos que não foi demonstrado nenhum outro conhecimento metodológico que pudesse ser inserido na escola. Na verdade, alguns demonstraram vontade de realizar atividades para ampliar a oralidade por desejarem uma proposta mais clara para esta modalidade, pois poucos conheciam o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a maioria não pensava em nenhuma atividade para a oralidade, pois, segundo esses professores, a preocupação da instituição escolar, muitas vezes, é com a escrita, outros nem sequer sabiam como sistematizar atividades dessa natureza. Isso não é uma crítica aos docentes, muito pelo contrário, os professores, muitas vezes, sem condição digna de trabalho, não têm tempo e nem condições psicológicas e financeiras para elaborar atividades que não são da sua alçada e nem são exigidas pelo sistema, porque essa falha vem de uma força que vai além da que os professores podem deter. Essa realidade apenas corrobora, ainda mais, a necessidade de uma proposta sistemática e viável para o ensino da oralidade.

Já o segundo esclarecimento diz respeito ao caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação. *A modularidade*, para os autores, *é um princípio geral* na utilização das sequências didáticas, que *deve ser associada à diferenciação pedagógica*. Propõem que sejam efetuados percursos variados em função das capacidades e dificuldades que os alunos apresentarem. Para eles, a heterogeneidade entre os alunos pode enriquecer a

aula. As sequências didáticas podem ser adaptadas de acordo com a necessidade dos educandos.

O terceiro trata das diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita, pois o procedimento, para os autores, é aplicável a essas duas modalidades da língua, tendo por base um trabalho com gêneros. Entretanto, afirmam que podem evidenciar diferenças entre as sequências trabalhadas em gêneros orais ou escritos. Para isso, destacam três diferenças decorrentes da materialidade do objeto escrito, que é permanente, e do oral, que desaparece após ser pronunciado.

A primeira é a *possibilidade de revisão*, na qual é feita uma distinção entre ambas as modalidades, pois a atividade escrita passa, separadamente, pelo processo de produção e de revisão para chegar a um produto final, além de o texto permanecer provisório durante a reescrita, já que reescrever o texto é objetivo fundamental do ensino da escrita. Segundo os autores, as estruturações da sequência didática em primeira produção e em produção final permitem que o aluno aprenda que a atividade da escrita é também reescrita.

No texto oral, por sua vez, o processo de produção e o produto são um só. Há um controle, um monitoramento durante a produção, que pode não ser realizado sempre, justamente, a nosso ver, por não haver uma preparação. Os genebrinos asseguram que é preciso criar automatismos, “preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Concordamos que é necessário “criar” automatismos, entretanto, eles não precisam ser memorizados, pois isso não garantiria o aprendizado, mas, sim, apenas uma fala decorada. Para que isso não ocorra, poderíamos pensar em atividades e/ou tarefas que possam ser sistematizadas para o ensino da língua oral, que, como consequência, proporcionariam uma ampliação de mecanismos utilizados no processamento da fala que, ao ser praticado em forma de atividades sistematizadas, poderia proporcionar a compreensão do processamento da oralidade.

A segunda diferença se dá quanto à *observação do comportamento*. O texto escrito é considerado permanente e, por isso, torna-se observável. O texto oral, por desaparecer no momento da realização do enunciado, precisa ser gravado para que possa ser observado. A fita cassete e o gravador, à época em que foram elaboradas as sequências, eram os instrumentos indispensáveis ao ensino da oralidade, o que hoje, em meio aos recursos

tecnológicos, poderia ser realizado por outras vias mais práticas e avançadas, como as câmeras e gravadores digitais, por exemplo.

A terceira se efetua a partir da observação de textos de referência. O texto escrito pode ser analisado, criticado. Para fazer com que os alunos conheçam o texto profundamente, existem três meios, que são:

Primeiramente, a gravação e, conseqüentemente, a possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; *a escuta dirigida pela escrita* [grifo nosso], que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; em certos casos, *a transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente* [grifo nosso]. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 92).

Como podemos perceber, a colocação dos autores pode levar a crer que, para o trabalho com a oralidade, é necessário ter sempre a escrita como base. Isso, possivelmente, aumenta a valorização da escrita em relação à oralidade. Porém, refletimos acerca da possibilidade de uma prática da oralidade assim como da escrita, de forma diferenciada, é claro, mas de uma maneira que não exista a supervalorização de uma em detrimento da outra. Para isso, objetivamos valorizar a importância das duas e pensar em uma ou várias atividades que complementem o ensino da modalidade que, geralmente, fica sem prática na escola. Além disso, há gêneros orais, como o debate, que não precisam, necessariamente, estarem amparado em textos escritos. O planejamento para esse gênero pode se dar de maneira distinta, antes do debate, por exemplo, estudando o assunto e solidificando possíveis argumentos. É necessário respeitar a natureza da modalidade oral, com suas próprias nuances e características, sem necessariamente fazer uma correlação à escrita.

O último esclarecimento elucidada a articulação entre o trabalho nas sequências e outros domínios de ensino de língua. Nesse tópico fica bastante evidente a ênfase dada à escrita, como dissemos anteriormente, quando são especificadas as abordagens nas quais a sequência deve ser aplicada. Os autores delimitam os subtópicos: *a perspectiva textual*, que parece ser o único, dentre os demais, que pode ser relacionado à oralidade e à escrita. Entretanto, os outros são delimitados em *questões de gramática e sintaxe; ortografia e revisão ortográfica*, que sustentam a nossa tese de que as sequências didáticas, dos referidos autores, são dedicadas mais especificamente ao ensino de gêneros escritos. Isso é possível inferir a partir das seguintes afirmações, quando traçam as questões de gramática e sintaxe:

[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da

língua. *A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências.* [grifo nosso] (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Isso também fica notório ao discorrerem sobre ortografia:

*O procedimento proposto nas sequências exige que os alunos escrevam frequentemente* [grifo nosso], e os textos pedidos, mesmo nas séries iniciais, podem ser relativamente longos e difíceis. Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

E quando aduzem a revisão ortográfica:

...a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros *erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita* [grifo nosso]: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Como se vê, parece ser mais prático trabalhar com as exigências da modalidade escrita da língua, até pelo fato de os autores apresentarem critérios que sustentam essa hipótese. As colocações apresentadas acima, de acordo com nossa percepção, corroboram o quanto a sequência didática necessita também de atenção para com o ensino da oralidade, que precisa, sobremaneira, de metodologia de ensino e de lugar de relevância na seara escolar, pois, como demonstramos, as palavras dos autores nos levam a crer que há o objetivo inerente aos propósitos das sequências de que o conhecimento, adquirido pelos alunos, seja aproveitado ou direcionado para tarefas de escrita e revisão textual.

Após estes esclarecimentos, são estabelecidos três critérios para agrupar gêneros com certas regularidades linguísticas, que devem corresponder às finalidades sociais adjudicadas ao ensino e possam abranger os domínios fundamentais da comunicação oral e escrita no meio social. Além disso, eles devem retomar, de forma flexível, algumas distinções de caráter tipológico, da forma como funcionam em diversos manuais e currículos e, por fim, devem ser relativamente homogêneos em relação às capacidades de linguagem compatíveis aos gêneros agrupados. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Na sequência, há a exposição dos *agrupamentos de gêneros* que foram estabelecidos em função dos critérios citados acima, com a ressalva de que não são estanques, pois, como

salientam os autores, não seria possível rotular um gênero de forma irrestrita em um dos agrupamentos recomendados.

Tabela 1 – Aspectos tipológicos

**ASPECTOS TIPOLOGICOS**

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>	<b>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentário e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <del>Curriculum vitae</del> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102)

Esse agrupamento de gêneros sugerido objetiva discriminar a expressão escrita e oral. Há também a recomendação dos autores de alternar as atividades orais e escritas, principalmente, as orais, por serem as mais complexas de conduzir, ao considerar o cansaço dos envolvidos, ou seja, professor e alunos. O quadro, na verdade, poderia ser alvo de uma reflexão mais apurada para compreender que critérios são utilizados para a separação dos gêneros e das capacidades de linguagem dominantes, como os gêneros do narrar e do relatar,

que, embora estejam em categorias diferentes, parecem se organizar sob um tipo narrativo (ADAM, 2008).

Ao fazerem referência à *progressão através dos ciclos ou séries*, os pesquisadores destacam que as pesquisas em psicologia sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem não são a única referência, por serem realizadas, muitas vezes, em laboratórios. Sendo assim, há a necessidade de considerar as pesquisas em didática, que vislumbram o ensino sistemático e percebem os contornos escolares e o currículo adotado para os alunos. Os princípios de progressão depreendidos por eles são:

- a) *Uma progressão organizada em torno de agrupamento de gêneros;*
- b) *Uma progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis;*
- c) *Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries;*
- d) *Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo e;*
- e) *Evitar a repetição, propondo níveis de complexidade.*



Tabela 2 – SD para expressão oral e escrita

Sequências didáticas para expressão oral e escrita<sup>7</sup>: distribuição das 35 sequências

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 <sup>o</sup> – 2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup> – 4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup> – 6 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup> – 8 <sup>o</sup> – 9 <sup>o</sup>
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porque e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em audio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em audio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106)

Na tabela, os asteriscos mostram as sequências de expressão oral. A orientação metodológica se dá partir do que já foi adquirido pelos alunos para que, com isso, sejam alcançados “objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 107). Significa dizer, para nós, que essa maleabilidade pode ocorrer de acordo com a turma na qual for inserida a sequência e a depender do gênero. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam os gêneros que devem ser trabalhos em cada um dos ciclos ou das séries. Por isso, é preciso também ter cuidado quanto à adaptação das sequências em nosso país.

Para os autores, o professor deverá fazer seleções quanto à escolha das sequências propostas para os diferentes ciclos ou séries, atentando para o fato de que a variedade das capacidades de linguagem deve ser considerada e de que, portanto, isso requer a necessidade

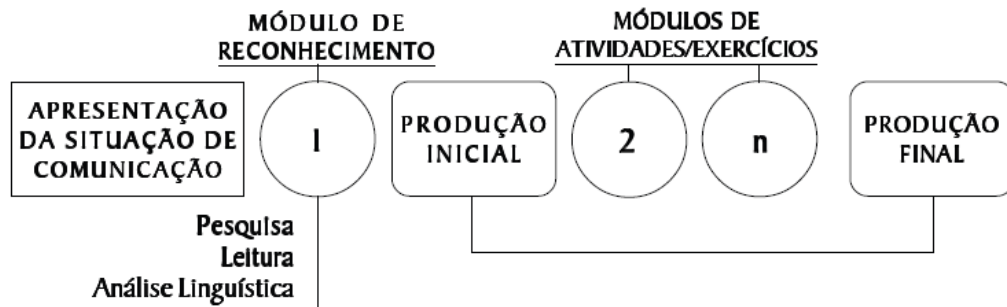
de nomear sequências que pertençam a agrupamentos de gêneros diferentes e reservar espaço e não negligenciar o ensino-aprendizagem da oralidade. A escolha também deverá ser decorrente da função dos objetivos do programa de cada ciclo ou série e do nível de dificuldade a ser enfrentada pelos alunos, que necessitam ser ponderadas, assim como a motivação que o gênero pode instigar nos alunos. Além disso, a seleção precisa ser efetuada no tocante aos módulos ou às atividades a serem efetivadas em uma sequência, pois a proposta será plena se as atividades desenvolvidas em sala de aula forem definidas a partir dos obstáculos, deparados pelos alunos, na execução da proposta e também a partir da realidade deles. Esse ponto da proposta merece ressalva, pois esse diagnóstico é efetuado, pelo professor, a partir da análise das produções iniciais. Isso possibilitará a escolha de atividades a depender da turma.

Em virtude de tudo que foi exposto, embora não tenhamos seguido fielmente a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ela foi nossa base devido à sua eficácia quanto ao ensino da escrita na escola. Todavia, é em decorrência ao respeito pelo que foi realizado com exatidão e por meio de inquietações que a ciência avança. É exatamente por isso que efetuamos essas apreciações acerca da proposta de sequência didática elaborada por esses respeitados pesquisadores e, a partir das lacunas identificadas, investigamos uma proposta que possa apresentar o que deve ser trabalhado no gênero oral debate.

No Brasil, um exemplo de aplicabilidade da Sequência Didática, dos referidos autores, foi realizado por Costa-Hübes e Swiderski (2009). As pesquisadoras, que seguem a perspectiva sociointeracionista da linguagem, realizaram uma adaptação da proposta de ensino de língua do grupo de Genebra. A sequência didática foi adequada no intuito de atender às necessidades do Projeto de Iniciação Científica Voluntária Práticas de leitura em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Cascavel/PR. O gênero utilizado, para trabalhar a leitura, foi o poema.

Esta adaptação, orientada pela professora Costa-Hübes, teve como objetivo a inserção de um módulo de *reconhecimento do gênero* antes da *produção inicial*, uma das etapas da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse módulo pretende trabalhar com gêneros de modo que contemplem atividades e exercícios de leitura, análise linguística e pesquisa, como podemos demonstrar, a seguir:

Figura 2 – Esquema de SD adaptada



Fonte: Costa-Hübes e Swiderski (2009, p. 120)

Neste módulo, os critérios abordados com a prática dos gêneros são “a leitura e a análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico” (COSTA-HÜBES E SWIDERSKI, 2009, p.121). Este módulo inserido almeja que o aluno conheça os elementos que determinam a produção dos gêneros, reconheça-os, por serem textos de circulação social, e que reforce o conhecimento que possui sobre os elementos que compõem o gênero, além da leitura e da análise do seu contexto de produção.

Todavia, mesmo com a inserção desse módulo, no qual o professor tem a oportunidade de criar situações diversas, que abranjam a prática de leitura de textos de circulação social, as lacunas da sequência didática, para ensino da língua oral, ainda continuam, assim como na proposta dos pesquisadores genebrinos. Entretanto, sabemos que esse não é o objetivo das autoras. O que queremos deixar claro é que, mesmo quando há uma adaptação das sequências, esta não é voltada para gêneros orais, o que parece reforçar a valorização da leitura e da escrita em detrimento da oralidade.

---

## OS PASSOS TRILHADOS PARA AS PROPOSTAS DEBATIDAS: PONDERANDO AS ESCOLHAS TRAÇADAS

*No exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita mais confrontar-se com o já superado. Esse novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de novos cenários. (FRANCO, 2005, p. 499)*

Este capítulo tem o propósito de descrever a metodologia que adotamos em nossa tese, momento em que detalhamos o método de abordagem escolhido, a delimitação do universo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, a preparação e o percurso metodológico para a coleta do *corpus* e os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos de nossa investigação.

### 4.1 Métodos de abordagem

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem nuances de pesquisa-ação. Com este método, tentamos identificar os problemas enfrentados pelos alunos durante a elaboração do gênero debate para que, a partir deles, tivéssemos subsídios para auxiliar os alunos nesses momentos de produção textual oral. Assim, adotamos, segundo Thiollent (2005) que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (p.16)

Nessa metodologia de pesquisa, o pesquisador e os sujeitos envolvidos interagem de forma transformadora, no sentido de solucionar o problema vigente. Como sugere Franco (2005), é importante salientar que, nesse tipo de pesquisa, podem ser necessárias adaptações em seu planejamento. Portanto, há uma concomitância entre a pesquisa e a ação. Assim, “[...] essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”. (FRANCO, 2005, p. 490). Contudo, isso não abala o rigor da pesquisa-ação. Além disso, os objetivos da metodologia

dessa pesquisa devem estar vinculados à produção de conhecimentos para a prática. Por todos esses motivos, decidimos optar por esta metodologia para o empreendimento de nossa pesquisa. Isso implicará reformulações no que concerne ao processo de formação dos alunos e, conseqüentemente, em mudanças na prática docente, o que constatamos ser pressuposto deste tipo de pesquisa.

Embora a pesquisa-ação contemple, de fato, as circunstâncias iniciais que envolveram nossa pesquisa, é importante considerarmos que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. [...] A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. (ENGEL, 2000, p. 182).

De acordo com as reflexões de Engel (2000), a pesquisa-ação é auto-avaliativa e, embora tenhamos realizado modificações, readaptações e avaliações de nossa metodologia, que buscou aliar teoria e prática, de acordo com cada uma das turmas participantes de nossa pesquisa, faltou a ela um dos pontos especiais que constitui a autocrítica em relação aos resultados da proposta de como poderia ser um ensino produtivo da oralidade.

Enfatizamos que essa autocrítica foi empreendida no decorrer de toda a pesquisa, quando as alterações metodológicas que traçamos foram remodeladas e avaliadas de acordo com as necessidades que surgiam das turmas participantes no decorrer de todo o processo de intervenção didática. Somente o roteiro, que sumariza uma proposta pensada por nós, não foi aplicado nas turmas, mas apenas tudo que fizemos para que pudéssemos ter subsídios para chegarmos a ele.

Essa parte, que iria constituir, com plenitude, a proposta de uma pesquisa-ação, não foi concretizada devido à demanda da situação, que, no momento de retorno, após todas as

reflexões e readaptações, não foi possível. Por esse motivo, afirmamos que nosso estudo tem nuances de pesquisa-ação.

#### **4.2 Delimitação do universo e sujeitos da pesquisa**

O universo da pesquisa é constituído por uma sala de aula do 7º ano do ensino fundamental (Escola 1), com 25 alunos, e uma do 6º ano do ensino fundamental (Escola 2), com 30 alunos, ambas de Fortaleza-CE. A escolha é justificada por ser nessa fase que, em geral, os livros didáticos começam a trazer conteúdo que aborda os gêneros textuais e principalmente por ser nela que o gênero escolhido para nossa pesquisa, o debate, deve ser trabalhado, de acordo com os PCN (1998). Há de se destacar que outro fator que contribuiu para não coletarmos os dados em dois sextos anos ou dois sétimos é decorrente da falta de disponibilidade de outra turma da mesma série escolar nas escolas pesquisadas.

#### **4.3 Instrumentos da pesquisa**

Para a coleta dos dados, utilizamos uma câmera filmadora portátil da marca Sony, com capacidade para filmar até 5 horas ininterruptas; um tripé para o suporte; um diário de bordo, para registro das atividades diárias. Além disso, em posse do *corpus* – as filmagens em áudio e vídeo –, utilizamos também *softwares* específicos para a edição dos vídeos. Todas as filmagens foram gravadas no notebook da pesquisadora, em mídia de DVD e em HD externo.

#### **4.4 Preparação para a coleta do corpus**

O *corpus* desta pesquisa é constituído por textos orais, produzidos por alunos do Ensino Fundamental de duas escolas de Fortaleza, com base nas aulas ministradas pela pesquisadora. Para coletarmos esses textos orais e procedermos à nossa proposta metodológica, que objetivou incluir entre os procedimentos sequenciais as atividades específicas para trabalhar cada um dos problemas identificados nas produções textuais dos alunos e as categorias ou instrumentos que devem ser trabalhados, delineamos os seguintes passos:

1. Realizamos uma pesquisa piloto para testar os procedimentos e investigar que faixa etária seria mais adequada para realizarmos nossa coleta de dados. Destacamos que a pesquisa piloto foi realizada com base nos mesmos procedimentos delineados para a pesquisa de campo, conforme demonstraremos a seguir. O piloto foi feito em uma turma de 5ª ano do

ensino fundamental e consistiu em gravar e transcrever quatro aulas de 50 minutos cada uma. A partir desta pesquisa, constatamos que, para as atividades planejadas, o ideal seria realizar a pesquisa com alunos um pouco mais maduros, uma vez que, além de ser sugerido o ensino de gêneros nos 6º e 7º anos do ensino fundamental pelos PCN, os alunos do 5º ano não tiveram o envolvimento imaginado nas atividades.

2. Para a coleta do corpus propriamente dita, em virtude de trabalharmos com seres humanos, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC), atendendo aos requisitos solicitados para a inserção de toda a documentação na Plataforma Brasil<sup>11</sup>. Após análise do projeto e de toda a documentação, recebemos o Parecer Consubstanciado aprovando a pesquisa (cf. ANEXO A).

3. Escolhemos duas escolas em Fortaleza, verificamos se nelas havia crianças com a faixa etária identificada na pesquisa piloto, com as quais trabalhamos, e se estas escolas se mostravam abertas à proposta metodológica do levantamento dos dados. Para isso, analisamos: a disponibilidade das crianças para a pesquisa, a autorização dos docentes responsáveis pelas turmas, a permissão para gravações, o espaço adequado para a coleta dos dados, dentre outros. Quanto à autorização dos pais ou responsáveis (cf. Apêndice A), embora tivéssemos pensado em coletá-la antes de iniciarmos a pesquisa, isso não foi possível de imediato, sendo que ela ocorreu no último dia da coleta de dados, pois tivemos de esperar o parecer substanciado emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (cf. Anexos).

4. Apresentamos aos grupos gestores das escolas e aos docentes responsáveis pelas turmas nas quais foram realizadas a coleta, em linhas gerais, os objetivos, as prováveis contribuições e a relevância do projeto de pesquisa no âmbito dos trabalhos científicos nas áreas linguística e educacional, destacando a importância das pesquisas linguísticas voltadas para a análise do processo de desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Temos consciência de que uma proposta metodológica que tem por base a pesquisa-ação não pode ser um processo rápido, superficial, com tempo delimitado, no qual, como afirma Franco (2005), a imprevisibilidade é um item essencial para a prática dessa pesquisa.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

A autora diz ainda que “a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena” (FRANCO, 2005, p.493). Contudo, devido a prazos que devem ser cumpridos na academia, tivemos de pensar no quesito tempo e, por isso, realizamos a pesquisa piloto em março de 2012, e a coleta de dados durante o segundo semestre desse mesmo ano, período em que dividimos nosso tempo entre as duas escolas, atentando para as adaptações que tiveram de ser empreendidas para cada turma.

#### **4.5 Percurso metodológico para a coleta do corpus**

O corpus da pesquisa foi construído durante os meses de setembro a dezembro de 2012, período que acompanhamos uma turma de 6º ano e uma de 7º ano do ensino fundamental, de forma que realizamos os procedimentos acima delineados. Os encontros não foram realizados toda semana, até porque não tínhamos como interromper as atividades agendadas pelas escolas. Entretanto, os encontros foram realizados por um período de uma hora e/ou uma hora e meia por encontro, o equivalente a duas aulas geminadas em alguns dias, pois, algumas vezes, tínhamos alguns imprevistos como semana cultural, provas bimestrais, preparação para feira de ciências, passeios para Bienal, por exemplo.

É importante frisar, ainda, que os textos orais foram gravados em áudio e vídeo, registrados em diário de bordo, e essas produções constituem nosso *corpus*. Através dessas gravações e registros, temos dados para a nossa pesquisa. Em suma, excluindo os dias, durante o último semestre de 2012, em que fomos às escolas para nos reunir com o grupo gestor, explicar a pesquisa e avaliar a programação com as professoras e os dias em que não pudemos realizar a coleta de dados por motivos diversos, só pudemos contar efetivamente com nove encontros com os alunos da Escola 2 e seis encontros com os alunos da Escola 1, o que equivale a 30h/aulas, cujas atividades desenvolvidas em cada um serão discriminadas mais à frente.

Para o gênero escolhido, como mencionamos, sistematizamos atividades voltadas para os problemas identificados nos textos orais produzidos pelos alunos e, ao final, especificamos as categorias a serem trabalhadas, pois a ausência dessas especificações pode ser uma das causas de a língua oral não ser um dos objetos de ensino na escola, já que os professores, muitas vezes, não sabem como proceder metodologicamente.



A escolha do gênero debate se dá pelo fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerirem que esse é um dos gêneros orais que devem ser ensinados na escola e também por serem gêneros orais formais e públicos, que, se não forem trabalhados em sala de aula, possivelmente os alunos não terão oportunidades de aprendê-los e nem de produzi-los. Além disso, não se trata de gênero desconhecido para os sujeitos da pesquisa, já que são facilmente reconhecidos por eles e podem despertar o interesse para a produção textual.

Elaboramos a sistematização de atividades para emprendermos nossa coleta. Entretanto, esta sistematização, pensada para seis encontros, foi realizada na íntegra apenas na Escola 1, pois houve uma completa adaptação do que foi pensado por nós, o que não ocorreu da mesma forma na Escola 2, para a qual tivemos de ampliá-la para nove encontros, pois, nos encontros iniciais, os alunos do 6º ano não tiveram o desempenho esperado do 7º ano e constatado neste, turma onde já tínhamos iniciado a pesquisa. Com isso, tivemos de fazer adaptações, próprias de uma pesquisa de natureza qualitativa com nuances de pesquisa-ação, para que esta turma pudesse participar da pesquisa. A seguir, descrevemos os procedimentos em cada uma das escolas.

#### ***4.5.1 Escola 1***

##### **Primeiro dia**

Apresentamos a pesquisa aos alunos; em seguida, levamos todos para a sala de vídeo, na qual exibimos o vídeo *Vida Maria*<sup>12</sup>, um curta-metragem de 9 minutos em 3D, produzido por Márcio Ramos em 2006. O curta foi vencedor em vários festivais nacionais e internacionais no ano em que foi lançado. Ele denuncia a vida de anulação de Maria, uma criança do sertão cearense que foi obrigada, pela própria mãe, a deixar os estudos para cuidar da casa onde mora e, com o passar dos anos, passa a cuidar do marido e dos filhos com a mesma frustração de sua mãe e de várias “Marias” de sua família. Após a exibição do vídeo, instigamos os alunos a falarem sobre a temática. Em seguida, suscitamos um debate sem que eles o nomeassem, por enquanto. Para finalizar, apresentamos os temas do debate, de forma que eles aparecessem por meio de temas lançados pela pesquisadora.

---

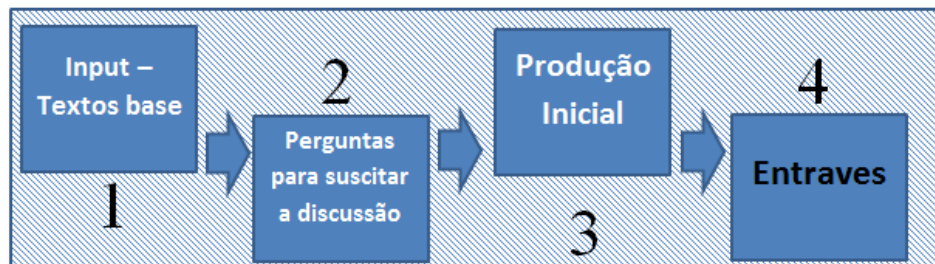
<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=OUYkei8cI6I>. Acesso em: 21 abr. 2012.

TEMAS:

- Trabalho Infantil;
- Direito de estudar;
- Especificidades da vida na zona rural.

Poderíamos representar este primeiro passo metodológico da seguinte maneira:

Figura 3: Resgatando as informações existentes



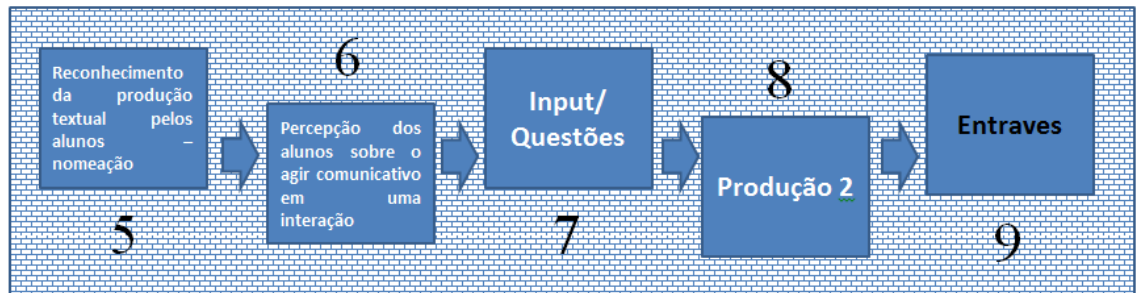
Fonte: Elaboração própria

## Segundo dia

Começamos a aula retomando o que foi apreendido na aula anterior. Perguntamos se eles saberiam nomear a “conversa” produzida na última aula. Nesse momento, ainda não tínhamos mencionado a palavra gêneros. Somente a partir da resposta, solicitamos a produção de gênero debate sobre outra temática.

Exibimos dois vídeos sobre privacidade nas redes sociais. A escolha desses vídeos foi realizada devido ao fato de os alunos utilizarem bastante a internet, principalmente as redes sociais, como o Facebook e Twitter, nas quais expõem suas vidas e as de outras pessoas, muitas vezes, de forma impensada. Na sequência, conversamos com os alunos sobre esse assunto e solicitamos a produção de um debate com o conhecimento que eles tinham acerca desse gênero. A representação esquemática destes movimentos metodológicos é a que segue:

Figura 4: Reconhecimento e produção do gênero

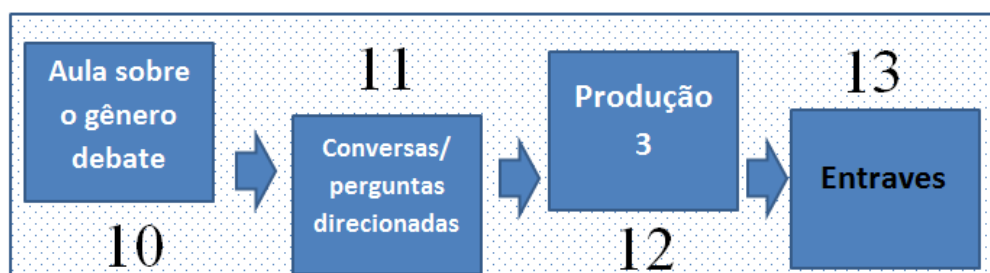


Fonte: Elaboração própria

### Terceiro dia

Ministramos aula sobre gêneros textuais e apresentamos os procedimentos para a realização de um debate. Em seguida, solicitamos que os alunos preparassem o gênero debate, com base no conteúdo da aula ministrada, para apresentarem na próxima aula. Para essa realização, lançamos a temática para o debate, que foi traição. Para suscitar a discussão, citamos a traição realizada pela atriz Kristen Stewart, flagrada em situações íntimas com o diretor do seu mais recente filme, *Branca de Neve e o Caçador*. A escolha da temática se deve ao fato de ser um assunto que gera polêmica entre adolescentes e, além disso, pelo motivo de esse fato ocorrido ter gerado grande repercussão entre jovens, uma vez que boa parte desse público é fã do casal, Robert Pattinson, o namorado traído, e Kristen Stewart, a celebridade do ano de 2012, momento em que foi realizada a pesquisa. Os dois atores hollywoodianos formavam, segundo alguns adolescentes, o casal perfeito na ficção e na vida real. Exibimos dois vídeos, um com debate entre adolescentes que ficaram a favor e contra a traição, realizado e exibido pela revista televisiva Fantástico, da Rede Globo, e outro que anunciava o ocorrido entre os jovens atores. Lançamos perguntas e iniciamos a discussão. Foi disponibilizada uma semana para a preparação desse debate.

Figura 5: Ampliando os conhecimentos



Fonte: Elaboração própria

### **Quarto dia**

Os comandos para a produção do texto foram repassados na aula anterior e, assim, os alunos apresentaram o debate acerca da temática solicitada. Contudo, para nossa surpresa, percebemos que o tempo de uma semana para preparação do debate não surtiu o efeito desejado, pois os alunos não tiveram o desempenho mais produtivo em termos de preparação e execução do debate. Com isso, podemos dizer que, nessa turma, o recomendado era disponibilizar tempo em sala para a preparação textual.

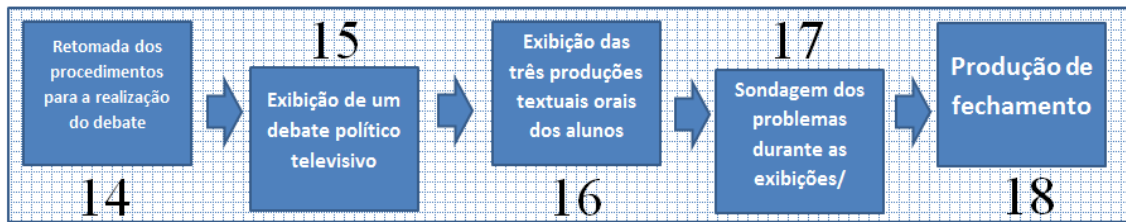
### **Quinto dia**

Fizemos a retomada dos procedimentos para a realização de um debate, abordados no 3º dia, no intuito de instigar os alunos a identificarem os problemas presentes nas produções textuais. Para cada procedimento, tentamos estabelecer a relação entre o que deveria ser realizado e o que foi realmente efetuado durante a produção textual da última aula. Logo após, apresentamos um breve trecho de um debate político dos candidatos à prefeitura de Fortaleza, ocorrido dias antes dessa aula, para que os alunos tivessem uma base de como se configura um debate político e, com isso, pudessem conhecer outro tipo de debate. Em seguida, exibimos as três produções realizadas pelos alunos: a do primeiro dia, quando eles realizaram um debate sem uma solicitação prévia; a do segundo dia, após nomearem o gênero produzido na aula anterior, mas sem uma explicação sobre o gênero debate, e a do quarto dia, depois de assistirem uma aula sobre gêneros textuais e os procedimentos necessários para a realização de um debate. Durante as exibições dos vídeos, sondamos os possíveis problemas. Após essa apresentação, sondamos o que eles perceberam de diferente entre os debates produzidos por eles e o debate exibido no dia. A partir desses procedimentos, tentamos:

- Sondar o que foge aos procedimentos de um debate, o que pode ser melhorado.
- Solicitar a preparação de um novo debate. Lançar uma nova temática: fazer a leitura de um texto que afirma ser crime a ação de baixar músicas na internet. Pedir o posicionamento dos alunos diante dessa lei, ou seja, instigá-los a formular argumentos que questionem se realmente é errado baixar músicas.

Esquemáticamente, tivemos o seguinte:

Figura 6: Retomada de procedimentos e produção de fechamento



Fonte: Elaboração própria

### Sexto dia

Exibição de vídeos sobre ser crime baixar música da internet. Apresentação do debate preparado pelos alunos a partir da discussão sobre ser errado ou não baixar músicas, pois é fato que constitui um crime, uma vez que há uma lei para essa atitude. Logo após, discutimos sobre o que eles consideraram importante durante nossos encontros, o que eles aprenderam e o que poderá ser melhorado, na concepção dos alunos.

Esses procedimentos foram realizados para as duas turmas, contudo eles adequaram-se de forma cabal à turma do 7º ano. Conforme asseguram Kemmis e Wilkinson (2002), no processo de pesquisa-ação, os estágios sobrepõem-se, e as diretrizes traçadas inicialmente podem sofrer alterações e, com isso, requerer replanejamento. Isso pode ocorrer devido à fluidez do processo deste tipo de pesquisa. Assim,

O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas. (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 43-44).

Destacamos as palavras dos autores citados acima para demonstrar que o fato de não seguir totalmente o planejamento inicial não significa que a pesquisa não tenha o rigor necessário para que alcance seus objetivos, além do fato de que, se a pesquisa-ação for efetuada de forma colaborativa, é possível que tenha uma melhor condução de seus propósitos.

Uma razão para isso é que a pesquisa-ação é um processo social-e educacional – em si. Uma segunda e mais contundente razão para isso é que a pesquisa-ação volta-se para práticas de estudo, reestruturação e reconstrução que são, dada sua própria natureza, sociais. Se as práticas são constituídas na interação social entre pessoas, então práticas de mudança são um processo social. (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 45).

Esses pressupostos assentam como essa pesquisa foi realizada, ou seja, com outros e para outros, neste caso, com e para os sujeitos que participaram dessa ação recursiva. Com isso, apresentamos agora as modificações que tivemos de realizar no plano traçado para as duas escolas, sendo que, para a primeira escola, ele fluiu de forma produtiva, como apresentamos acima, entretanto, para a segunda, alterações se fizeram necessárias pelos sujeitos participantes da pesquisa, alunos do 6º ano. As alterações foram realizadas no que diz respeito ao número de encontros (os quais nos foram disponibilizados na escola 2 com mais facilidade do que na escola 1, na turma de 7º ano), disposição de temáticas e acréscimos de outro tema a ser debatido. Embora fossem turmas bem próximas, 6º e 7º anos, era perceptível que os do 7º tinham mais maturidade. Assim, alterações se fizeram necessárias.

#### **4.5.2 Escola 2**

##### **Primeiro dia**

Apresentamos a pesquisa aos alunos; em seguida, levamos todos para a sala de vídeo, na qual exibimos o vídeo *Vida Maria*. Depois da exibição do vídeo, também instigamos os alunos a falarem sobre a temática. Logo após, instigamos um debate sem que eles o nomeassem, assim como o fizemos com a turma anterior. Por fim, apresentamos os temas do debate, de forma que eles aparecessem por meio de dos seguintes temas: trabalho infantil; direito de estudar e especificidades da vida na zona rural.

Contudo, mesmo adotando os procedimentos que já tínhamos realizado na outra turma, não ocorreu um debate de imediato, os alunos identificaram rapidamente as temáticas que envolviam a história de Maria e, diferentemente da turma do 7º ano, não argumentaram entre eles, emitiram juízos de valor acerca dos temas que envolvem o vídeo. Como desejávamos analisar as exposições argumentativas a partir do conhecimento que eles tinham sobre como se posicionar diante uma temática polêmica, decidimos reformular o texto base para outro que pudesse ser discutido de forma mais perspicaz para os nossos propósitos.

##### **Segundo dia**

Alteramos a temática para que eles pudessem debater com maior envolvimento. Para isso, exibimos um vídeo sobre as *A privacidade nas redes sociais*. Contudo, alguns problemas técnicos e o pouco tempo disponibilizado especificamente para esse dia culminaram por interferir no encaminhamento dos trabalhos.

### **Terceiro dia**

Lançamos a temática sobre traição e, nesse dia, tudo fluiu de forma bastante produtiva, os alunos produziram o debate, conforme esperado. Para essa produção textual, também utilizamos o mesmo material sobre traição. Exibimos o vídeo sensacionalista que anunciava o ocorrido entre os jovens atores da saga o *Crepúsculo*, filme que, como já mencionamos, tem como protagonistas o casal de namorados Kristen Stewart e Robert Pattinson, e o vídeo do debate exibido pelo fantástico, no qual um grupo de adolescentes se posicionou a favor e outro grupo contra a traição da atriz.

### **Quarto dia**

Sondamos o que os alunos tinham realizado na aula anterior, e eles identificaram o debate. Nesse momento, ainda não tínhamos mencionado a palavra gênero e, mesmo assim, eles souberam nomeá-lo. Em seguida, ministramos a aula sobre gêneros textuais e apresentamos os procedimentos para a realização de um debate. Ao final da aula, lançamos a temática para o debate da próxima aula, o qual deveria ser realizado acerca da polêmica sobre *baixar músicas na internet ser crime*. Assim, conversamos com os alunos sobre esse assunto e solicitamos a produção do debate, agora com conhecimentos sobre o gênero e os procedimentos que devem ser utilizados para essa produção textual.

### **Quinto dia**

Após uma semana, os alunos apresentaram o debate sobre *baixar músicas na internet ser crime*. O debate gerou discussões acirradas, nas quais eles questionaram a pirataria e as ações para repreender quem comete esse crime. Os procedimentos para a realização do debate não foram seguidos conforme sugerimos.

### **Sexto dia**

Trabalhamos com os procedimentos para a realização de um debate realizado concomitantemente com a exibição do debate produzido pelos alunos na aula anterior. Com isso, eles puderam avaliar sua própria produção textual.

### **Sétimo dia**

Apresentamos alguns vídeos para tornar mais claro o ponto trabalhado na aula anterior acerca dos procedimentos para a realização de um debate. Para isso, exibimos vídeos de vídeos de outros debates produzidos pelos alunos, de candidatos à prefeitura de Fortaleza, e, na sequência, um vídeo do seriado *Chaves* sobre a importância da escola, intitulado *o Castigo da escola*. Ao término da aula, solicitamos que preparassem, para a próxima aula, um debate que deveria versar sobre a atratividade da escola, com base no vídeo do seriado *Chaves*.

### **Oitavo dia**

Os alunos apresentaram o debate. Neste dia, eles estavam tímidos, mas, para nossa surpresa, os próprios pediram para apresentar um debate sobre *a privacidade nas redes sociais*, por terem gostado da temática e por não terem tido tempo suficiente para fazê-lo no dia em que foi solicitado. Essa atividade ficou agendada para a última aula, mais precisamente, para o nono encontro.

### **Nono dia**

Os alunos apresentaram o debate com atenção aos procedimentos para a sua realização. Logo depois, discutimos sobre o que foi produtivo durante nossos encontros, o que eles aprenderam e o que deverá ser aprimorado. Este foi o último dia da pesquisa.

Findado o processo de coleta dos dados, os textos orais foram transcritos de acordo com a norma do NURC, e as filmagens de áudio e vídeo foram observadas cuidadosamente, atentando para as questões e objetivos desta investigação. Tendo em vista o passo a passo que seguimos para a coleta nesta escola e o que delineamos para a outra escola, passamos agora aos procedimentos para o alcance dos objetivos traçados.

## **4.6 Procedimentos metodológicos para atingir os objetivos desta investigação**

A nossa pesquisa se organiza em torno de dois objetivos específicos, os quais foram alcançados à medida que realizamos os seguintes passos, que serão apresentados posteriormente, de forma detalhada, em três momentos de análise e um de sugestão de atividades:



- ✓ Para o primeiro objetivo, que consistia em *Investigar os entraves existentes nas produções textuais orais de alunos do 6º e do 7º ano*, elaboramos os procedimentos, apresentados acima, para que os alunos produzissem o gênero debate, pois, assim, pudemos ter subsídios que pudessem apresentar, empiricamente, os entraves que os alunos enfrentam para a produção desse gênero oral. Logo após a realização desses procedimentos, realizamos as transcrições de acordo com as normas do NURC e analisamos os textos elaborados pelos alunos a fim de investigar os *entraves* existentes em suas produções textuais orais, que, como já afirmamos, constitui o meio para alcançar o nosso primeiro objetivo específico. Para essa primeira parte de nossa análise, utilizamos a perspectiva da sequência argumentativa de Adam (1992; 1999), a qual problematiza os aspectos textuais aos gêneros e, dentro da sua acepção, trabalhamos a argumentação na perspectiva das sequências prototípicas – esquemas textuais – e distinguimos ambos os conceitos. É justamente sobre os esquemas textuais que iremos nos debruçar neste momento da análise. Dentro desse capítulo, também analisamos o tópico discursivo, seus desvios e como essas características influenciam a argumentação do enunciador. A segunda parte da análise é dividida em dois capítulos: na primeira, empreendemos a realização da análise dos marcadores conversacionais e os seus complexos usos; na segunda, investigamos, com base nas transcrições e nos próprios vídeos, os turnos conversacionais em níveis que podem configurá-lo como tomada de turno indevida. Para isso, à luz da Análise da Conversa, selecionamos e analisamos uma amostra do nosso corpus que permite vislumbrar que os turnos conversacionais, típico de alguns gêneros orais, podem ser nocivos à construção do debate.
- ✓ Em seguida, com o intuito de atingir nosso segundo objetivo específico, *Elaborar atividades para superar os entraves apresentados nas construções textuais dos alunos*, produzimos sugestões de atividades, atentando cuidadosamente para as dificuldades enfrentadas pelos alunos no conjunto de análises do capítulo anterior, no intuito de amenizá-las. Para elaboração das atividades, nos utilizamos dos *entraves* que apareceram quanto às utilizações das categorias de análise: a argumentação, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e os turnos conversacionais, pois acreditamos que a investigação acerca dos entraves enfrentados pelos alunos tende a propiciar o entendimento do que pode ser desenvolvido neles para ampliar a desenvoltura na produção textual oral.

Passemos agora aos capítulos de análise, acerca da construção da argumentação, e dos elementos da oralidade, nos quais propusemos alcançar os objetivos traçados para esta investigação. Na sequência, realizamos a exposição do capítulo de pressupostos de atividades para amenizar os entraves encontrados nos capítulos de análise e, por fim, esboçamos uma síntese de roteiro como sugestão para ensino do gênero debate.

## 5

---

**CONTRA-ARGUMENTO 1:****DA ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE EM  
SALA DE AULA**

*Considerando que não há muitos textos teóricos sobre gêneros orais e nem materiais didáticos, não vemos como correto culpar o professor por um trabalho que não deveria ser somente seu. Ensinar gêneros orais exige um trabalho de análise bem feito a que poucos especialistas, neste momento, têm se dedicado em suas pesquisas. Assim, exigir que os professores se dediquem a esse trabalho sem contar com bons textos teóricos para auxiliá-lo significaria assumir uma visão bastante ingênua do sistema educacional. Nele, há um governo, um ministério da educação, há políticas e documentos educacionais, professores, alunos, mas também editoras, universidades, pesquisas e a sociedade de maneira geral. (BUENO, 2009, p.16)*

Como sabemos que ainda há arestas no que diz respeito a como ensinar gêneros orais na escola, sugestões outras são aceitas pela academia para mudar este cenário. Acerca dessa situação, Bueno (2009) se posiciona como demonstramos acima, e julgamos muito pertinente a visão desta pesquisadora por considerar toda a conjuntura na qual se insere a problemática que envolve o ensino de gêneros orais, ou seja, o problema não está apenas no número de textos teóricos ou pesquisas, realizadas por universidades, sobre oralidade ou menos ainda na dedicação que o professor deve ter para com a oralidade como objeto de ensino, pois, enquanto tudo isso acontece rotineiramente, a política de nosso país, que rege o poder em diversos setores, parece não demonstrar tanto interesse para essa inclusão, que deveria vigorar desde 1998 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Em vista disso, pensamos ser plausível pensar em uma proposta de ensino do debate, um gênero oral formal e público, sugerido pelos PCN, pois seria uma forma de reforçar a inclusão desse ensino a partir de um estudo sistemático, que poderá ser utilizado por professores. Para alcançar nosso propósito, buscamos realizá-lo por etapas: a inicial é atingir o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa que é *investigar os entraves existentes nas produções textuais orais de alunos do 6º e do 7º ano*. Este objetivo será realizado em três momentos de análise. Neste capítulo, investigamos a organização dos textos argumentativos, com base na perspectiva sociointeracionista de Adam (2008).

## 5.1 Ordem progressiva e regressiva na sequência argumentativa

Por se tratar de um gênero argumentativo, uma das categorias que apareceu de forma constante nas produções textuais dos alunos sujeitos de nossa pesquisa foi a dificuldade na argumentação/defesa de tese e/ou ponto de vista, a qual poderá não surgir de forma tão preponderante nos demais gêneros orais, embora, segundo Adam (1992; 2008), no tocante ao nível discursivo da argumentação, todo texto é, em algum aspecto, argumentativo, a partir do momento em que, ao falar/escrever, tenta-se compartilhar um ponto de vista e provocar certa adesão. Essa perspectiva encontra-se atrelada à interação social, e é o que Adam pondera como argumentação propriamente dita.

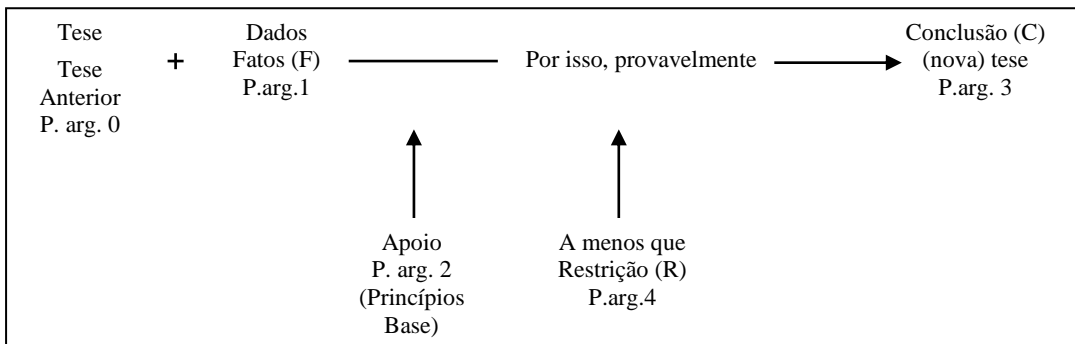
Há também que se considerar, para o autor, o nível organizacional da textualidade da argumentação, mais precisamente a organização pragmática da textualidade, que estaria associada ao que ele denomina por sequência argumentativa, a qual investigamos, de forma mais específica, nos âmbitos de nossa pesquisa com o gênero debate. Ao analisar esse nível, não significa dizer que não voltaremos nossa atenção para o curioso efeito argumentativo que o nível discursivo propicia na sua materialização, quando a intenção é alcançar a adesão dos demais interlocutores que participam do evento comunicativo.

Adam (1992; 1999) problematiza os aspectos textuais aos gêneros e, dentro da sua acepção, trabalha a argumentação na perspectiva das sequências prototípicas/ esquemas textuais e distingue a sequência prototípica argumentativa de argumentação. Assim, entendemos que Adam considera por *sequência* uma unidade relativamente autônoma composta por macroproposições, as quais são constituídas por proposições que se aliam e se articulam na organização linear do texto, e por *argumentação* o efeito persuasivo de determinado discurso. Ela pode ser ligada ao *ethos* (locutor) e *pathos* (auditório). Algumas escolhas efetuadas no nível linguístico podem influenciar a construção da imagem de um locutor frente a um auditório. Em suma, para Adam, remeter ao texto argumentativo não significa se reportar à argumentação numa visão integral, mas, sim, a figuras e/ou a esquemas textuais da argumentação que se encontram na composição elementar em sequências de um texto.

Adam (2008) assegura que, em relação ao protótipo da sequência argumentativa, é possível considerar uma sequência reduzida, composta pela relação Dado-Conclusão. Este esquema textual da argumentação equivale à organização de uma relação entre dado (ou

dados) e uma conclusão, sendo que esta relação pode fazer com que um argumento confirme (ancore) ou refute uma conclusão. A forma de ordenação das macroposições pode ser de **ordem progressiva**, o que corresponderia ao esquema (**Dados – [inferência] – Conclusão**), ou de **ordem regressiva**, que equivale à ordem inversa à anteriormente apresentada (**Conclusão - [inferência] – Dados**). Segundo Marques (2010), a escolha por um destes esquemas terá consequências em termos de estratégia argumentativa. A seguir, apresentamos a estrutura da sequência argumentativa prototípica de Adam (2008):

Figura 7: Esquema da sequência argumentativa prototípica



Fonte: Adam (2008, p. 233)

O protótipo de Adam sugere quatro macroposições: P.arg.0, ou *Tese anterior*, que deve ser entendida com conclusão inicial, subentendida ou não, e pode ser realizada por meio das informações propiciadas pelo texto. P.arg.1, os *Dados/Fatos*, são argumentos que apoiam a conclusão P.arg.3. P.arg.2, ou *Princípios Base*, correspondem à sustentação dos dados. Segundo Adam, esses princípios são implícitos. P.arg.4, *Restrição (R)*, equivale aos argumentos que conduzem a conclusão diferente de Conclusão-C, sendo esta, portanto, contrária à conclusão esperada em P. arg 3. Por fim, a conclusão P.arg.3, ou *Conclusão-C*, é considerada nova tese. Para o autor, ela pode aparecer subentendida; seria, então, a (nova) tese defendida. É importante destacar que, dentre estas macroposições, a única que precisa aparecer de forma explícita são os *Dados*, P. arg. 1, as demais podem aparecer no texto de maneira implícita.

É válido mencionar também que a disposição dos constituintes da sequência prototípica argumentativa não é permanente, considerando que a nova tese, ou P.arg.3, pode aparecer no texto, tanto no início, como no fim. Além disso, como o próprio autor denomina, trata-se de um protótipo, o qual está sintetizado em três macroposições (P.arg.1, P.arg.2 e P.arg.3) (ADAM, 1992).

O protótipo de sequência argumentativa pode considerar todas as macroproposições ou somente uma parte delas. Se pensarmos em termo de confirmação de tese anterior (P.arg.0), a macroproposição 4 pode não ter espaço, e a macroproposição 3 não será uma conclusão nova, mas apenas uma confirmação da tese anterior. Se pensarmos em refutação, a macroproposição 4 poderá desfrutar de uma importância central para a elaboração da nova conclusão. As possibilidades do modelo são diversas e não ficam limitadas ao que exibimos. (MARQUES, 2010).

No objetivo de compreender como se efetua a argumentação dos alunos participantes de nossa pesquisa, ou seja, no intento de investigar qual a estrutura utilizada para a materialização verbal de seus textos, optamos pela proposta de Adam, embora tenhamos consciência de ser uma teoria desenvolvida para pensar em textos escritos, portanto, teoricamente, não se aplicaria a textos orais. Contudo, para a nossa análise, realizamos uma adaptação, uma vez que não podemos fechar nossos olhos para os dados que emergiram em nossa pesquisa.

Na busca de aliar prática e teoria, a seguir, apresentamos alguns trechos de uma das produções textuais orais. Nela, é marcante a presença da argumentação com as defesas de tese de alunos de uma turma de 7º ano da escola 1. A argumentação, suscitada por meio do curta-metragem *Vida Maria*, gravita em torno das várias temáticas abordadas neste vídeo: trabalho infantil, direito de estudar e especificidades da vida na zona rural. Destacamos que, na primeira aula, após a exibição deste curta, solicitamos apenas que os alunos emitissem a opinião acerca do conteúdo abordado. Em nenhum momento, fizemos menção à produção de um debate.

*Aluna 001ST- ( )ela não se conformou... mas ela tinha certeza ( ) já era maior já... então ela não tinha mais outra saída... então ela... como ela sabia que quando a criança/ quando ela pedia pra ela fazer ( ) ela era criança... aí quando ela cresceu ela pensou assim...quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar... então ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham outra alternativa senão trabalhar...e no final também têm os livros passando com os nomes... então nunca elas eram ( )o pensamento para estudar ...então elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última ( ) alternativa ( ) para você se sustentar e conseguir viver...*

Observemos que a aluna começa por dizer: “**ela não se conformou**”, que pode ser identificada como Conclusão, para, logo depois, apresentar a Inferência com a restrição: “**mas ela tinha certeza ( ) já era maior já... então ela não tinha mais outra saída**”, e, em seguida, apresenta os argumentos para sustentar a tese que defende nos trechos destacados “[...]”

*quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar... então ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham outra alternativa senão trabalhar...e no final também têm os livros passando com os nomes... então nunca elas eram ( )o pensamento para estudar... então elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última ( ) alternativa ( ) para você se sustentar e conseguir viver...”, os quais correspondem aos Dados.*

Com base em Adam (2008), a forma de ordenação das macroposições corresponde, nesse caso, ao esquema de ordem regressiva, que equivale à ordem (**Conclusão - [inferência] – Dados**).

Adam (1992) assegura que, na oralidade, a ordem afigura-se preferencialmente regressiva. Segundo estes autores, afirmamos algo e, logo depois, somente justificamos, esclarecemos. Assim, nas palavras de Adam (1992, p.13) “Enquanto que a ordem progressiva visa a concluir, a ordem regressiva é, antes de tudo, a da prova e da explicação”. Entretanto, através de nossos dados, constatamos que a ordem regressiva não se restringe apenas a provar ou simplesmente explicar. Consideramos o dado curioso, uma vez que não visa apenas a uma mera explicação.

Observemos novamente o parágrafo anterior. Nele, mostramos a argumentação em ordem regressiva (**Conclusão - [inferência] – Dados**) e fica evidente que os Dados, ao final, não constituem uma mera explicação da Conclusão, pois a aluna diz que para Maria “*o trabalho era a sua última alternativa... a sua última ( ) alternativa ( ) para você se sustentar e conseguir viver...*” e, na Conclusão, a aluna afirma que: “*ela não se conformou*”. Isso significa dizer que, embora trabalhar fosse a única alternativa para Maria, ela não estava contente com aquela situação. Ou seja, a ordem da argumentação escolhida pela aluna não se limita apenas a concluir uma linha de raciocínio ou a explicar sua conclusão, pois a linha argumentativa quebra a expectativa diante a conclusão dada no início.

Reflitamos: a pessoa que não se conforma faz algo para mudar ou deseja algo diferente para reverter a situação que a aflige, sendo que as atitudes de Maria não mostram essa revolta, apenas seu olhar revela a tristeza pelo seu sonho perdido. Interessante observar as palavras da aluna para percebermos que a estrutura argumentativa escolhida por ela não favorece a inferência que essa estrutura propicia ao interlocutor, como demonstramos nos trechos destacados. Mesmo enquadrando essa estrutura na ordem inversa, existe algo que não se

encaixa não apenas em termos estruturais, mas também na justificativa dada por Apothéloz, Miéville, (1989) e enfatizada por Adam (1992).

Significa inferir que existem outras informações e/ ou estruturas além da prototípica de Adam, pois a linha de estrutura argumentativa da aluna não obedece ao pensado para oralidade, como citam os autores mencionados nos parágrafos acima. Vejamos mais detalhadamente:

Para a aluna 001ST, Maria:

*“ela não se conformou”* - Conclusão,

*“mas ela tinha certeza ( ) já era maior já... então ela não tinha mais outra saída”* - Restrição

*“[...] quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar... então ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham outra alternativa senão trabalhar...e no final também têm os livros passando com os nomes... então nunca elas eram ( ) o pensamento para estudar... então elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última ( ) alternativa ( ) para você se sustentar e conseguir viver...”*- Dados (explicação da sua conclusão)

Contudo, acreditamos que a estrutura deveria seguir as seguintes linhas:

*Se Maria não se conformou, então ela passou a estudar.*

*Se Maria se conformou, ela aceitou trabalhar durante a infância.*

Como uma pessoa não se conforma com a situação que vive e, mesmo assim, continua nessa situação? Consideramos os argumentos ou os dados, apresentados pela aluna, singulares para a estrutura argumentativa escolhida. Eles não justificam a conclusão por ela defendida.

Assim, a explicação da aluna 001ST não confere com a conclusão, ou seja, ela não é concernente com a conclusão a que ela chega. Esse dado nos instigou pelo fato de, segundo os autores supracitados, a estrutura argumentativa na ordem inversa objetivar a explicação e/ou justificativa, o que faria com que também outra possibilidade estrutural fosse sugerida.

Além disso, ao emitir sua opinião, a aluna parece argumentar, apropriando-se do pensamento da *Maria (“mas ela tinha certeza”)*, embora esta personagem não tenha falado em nenhum momento o que pensava. A aluna inferiu a opinião da protagonista a partir de atitudes que esta teve com sua própria filha, o que confere a importância dos elementos



paralinguísticos para a comunicação oral. Há de que se destacar também que essa utilização parece ser um artifício para a aluna fortalecer seu argumento. Em suma, esse posicionamento da aluna nos diz que há certas estratégias no discurso oral que fogem às propostas por Adam (1992). Isso significa que, para além da especificada, há outras possibilidades na ordem de macroproposições de textos orais.

A estrutura das macroproposições, como é possível perceber, marca também as estratégias para o convencimento do público. Isso significa que os argumentos mobilizados também podem ser regidos a partir dessa estrutura, como veremos a seguir.

## 5.2 A natureza dos argumentos

Vejamos o excerto abaixo acerca de como outra aluna deu prosseguimento ao debate.

*Aluna 003ST- houve uma certa mágoa... HOUVE... agora com o passar do tempo ela basicamente viu que aquela era a única alternativa... então... ela foi o quê? Passando... então... por ser a única alternativa ela tinha que ir se acostumando por todas as fases da vida... todos os eventos tinham que ir se acostumando... e outra coisa também que a senhora disse... que caia um pouco da:: tese dela... ((referindo-se à colega)) bem... a criança necessita muito da família... apesar de só ser um interesse... pronto... conta... agora o da família também conta até porque uma criança apesar da escola ser pública... de fornecer os bens que as crianças precisam para estudar... precisa também da assinatura da mãe... da família... da palavra da mãe... da família... até mesmo do apoio na questão dos estudos... aí cai um pouco a tese... mas sempre tá necessitando da família.. qualquer (um)...*

As macroproposições que aparecem nesse excerto assim se configuram:

*“houve uma certa mágoa... HOUVE... agora com o passar do tempo ela basicamente viu que aquela era a única alternativa...” –...” (Dados).*

*“então... ela foi o quê? passando...” - (Inferência).*

*“então... por ser a única alternativa ela tinha que ir se acostumando por todas as fases da vida... todos os eventos tinham que ir se acostumando (Conclusão).*

Adam (2008) teve a preocupação de propor um protótipo para a sequência argumentativa, então não voltou sua análise para a possível qualidade dos argumentos. Em nossa análise, verificamos que as defesas de ponto de vista, em alguns momentos, apareciam de forma mais consistente, em outros de uma maneira mais fragilizada. Não é simples verificar que critérios podem sustentar a consistência argumentativa, mas propomos o seguinte:

Tabela 3: Qualidade dos argumentos

<b>Argumentos consistentes</b>	<b>Argumentos inconsistentes</b>
Adesão do público	Não adesão
Utilização de fatos	Utilização de hipóteses
Manutenção do tópico	Desvio de tópico
Coerência local	Incoerência local

Fonte: Elaboração própria

Nesta passagem, como é perceptível pelas suas próprias palavras, a aluna 003ST argumenta contra a opinião da aluna 001ST. A aluna apresenta contra-argumento consistente para a aluna 001ST. Interessante notar também que essa argumentação, diferentemente da anterior, a de 001ST, além ser dividida em duas partes, uma foi formulada na ordem progressiva (**Dados - [inferência] – Conclusão**) e outra na ordem regressiva (**Conclusão - [inferência] – Dados**), como apresentamos a seguir:

*bem... a criança necessita muito da família... (Conclusão)*

*apesar de só ser um interesse... pronto... conta... agora o da família também conta (Inferência)*

*[...] até porque uma criança apesar da escola ser pública... de fornecer os bens que as crianças precisam para estudar... precisa também da assinatura da mãe... da família... da palavra da mãe... da família... até mesmo do apoio na questão dos estudos... aí cai um pouco a tese... mas sempre tá necessitando da família.. qualquer (um)...(Dados)*

Além de argumentos consistentes como este, destacamos também a questão da inconsistência de argumentos, pois acreditamos que pode ser alvo de desenvolvimento em sala de aula. Isso significa dizer que é pertinente refletir sobre o argumento proferido para assim elaborar um argumento oposto, sofisticando, dessa forma, o argumento para sustentar a tese que se pretende defender, tendo em vista a ideia do “oponente” (ou a ideia contrária).

*Aluno 004ST - na verdade... é o que ela falou ((referindo-se ao argumento anterior da aluna 001)) só que apesar disso se a criança... quer dizer... se o adolescente for lá e dependendo do bom senso do fundador da escola ou quem tá direcionando a escola pode dar uma exceção para essa criança e... com isso... ela possa estudar e crescer na vida... eu já vi muita gente fazendo isso e conquistou mesmo a família batendo e agredindo e discordando de tudo que a filha fazia é:: em relação aos estudos... (Ideia oposta à anterior, ou seja, a ideia de 001ST já apresentada)*

*Aluna 001ST - é... realmente eu concordo com esse negócio de bom senso que o diretor pode ter... de ajudar assim... mas no caso... se a família não deixar ela estudar... como é que ela vai conseguir/conseguir é:: uma estrutura na escola? que em casa... que é o local onde você tem que mais estudar... a família não quer que ela estude... ela não vai estudar...como é que ela vai fazer ( ) na escola? (Ideia anterior, retomada e contestada pelo aluno 004ST)*

Nessas passagens, o aluno 004ST apresenta o argumento, e a aluna 001ST, o contra-argumento, que fez surgir, durante a interação, uma nova conclusão de outro aluno, o 007ST, o que configura, a nosso ver, um exemplo que demonstra a adesão a um argumento consistente. Vejamos:

*Aluno 007ST - ela tocou num assunto... realmente se os pais não pretendem não... os pais não procuram ajudar o filho em casa... na escola ele também não vai chegar a um ponto muito bom... (não ela entrou um pouco nisso) porque realmente tem pais que não procuram se interessar por o aprendizado da criança em casa... que acaba afetando... a gente pode achar que não... mas muito no aprendizado do filho... no caminho... porque não importa qual seja a capacidade ele sempre vai ser necessário em alguma hora... algum momento a ajuda dos responsáveis e tem que tá ali... né? para dar apoio e ajuda na questão... porque senão vai afetar o futuro e (não) vai dar tudo certo..* **(Ideia 001ST defendida e aceita por 0007ST)**

De acordo com nossa reflexão, poderíamos pensar em um esquema configurado da seguinte maneira: Ideia oposta à anterior (aluno 004ST contesta a ideia de 001ST) ----- Retomada da ideia anterior e contestação da ideia do aluno 004ST pela aluna 001ST ---- Aceitação da ideia da aluna 001ST pelo aluno 007ST com a contestação da ideia do aluno 004ST. Destacamos que esse esquema não faz parte dos esquemas preconizados por Adam, ele é resultante de nossa percepção.

Acentuamos ser complicado elaborar um esquema dessa natureza, porque o texto oral, com exceção do monólogo, é construído em turnos, o que, para Adam, configuraria outra sequência, que seria a dialogal. Além do mais, essa complexidade pode ser decorrente do fato de as sequências terem sido pensadas para textos escritos, e o nosso estudo, como já frisamos, constituir-se uma adaptação da teoria.

Analiseemos a estrutura da sequência:

*Aluno 004ST - na verdade... é o que ela falou ((referindo-se ao argumento anterior da aluna 001)) – (Dados) só que apesar disso se a criança... quer dizer... se o adolescente for lá e dependendo do bom senso do fundador da escola ou quem tá direcionando a escola pode dar uma exceção para essa criança (Inferência) e... com isso... ela possa estudar e crescer na vida... eu já vi muita gente fazendo isso e conquistou mesmo a família batendo e agredindo e discordando de tudo que a filha fazia é:: em relação aos estudos...(Conclusão)*

*Aluna 001ST - é... realmente eu concordo com esse negócio de bom senso que o diretor pode ter... de ajudar assim...(Dados) mas no caso... se a família não deixar ela estudar... como é que ela vai conseguir/conseguir é:: uma estrutura na escola? que em casa... que é o local onde você tem que mais estudar... a família não quer que ela estude... (Inferência) ela não vai estudar...como é que ela vai fazer ( ) na escola? (Conclusão)*

Em relação ao nível organizacional dos dois primeiros trechos, podemos perceber a estrutura argumentativa de ordem progressiva: **(Dados – [inferência] – Conclusão)**.

Esse movimento que conduz a macro-proposição premissa (dados) à macro-proposição (conclusão) merece uma atenção toda particular em Adam (1992). Apoiando-se na noção de adesão de Perelman (1996) que afirma que na argumentação não se chega à conclusão mediante a utilização de propriedades objetivas, mas que a adesão perpassa necessariamente pela noção de audiência, é que Adam (1992) insiste na escolha das premissas de uma argumentação. Essa hipótese justifica-se pelo fato de que uma dada argumentação visa sempre a um ouvinte. Daí se fazer necessário que o locutor tenha em mente uma possível representação de seu ouvinte. Essa representação engloba as noções de conhecimentos, crenças e ideologias do seu interlocutor. (SOUSA, 2004, p.30)

Corroboramos com as reflexões de Sousa (2004) por acreditarmos que toda produção textual, seja ela escrita ou oral, é realizada tendo em vista sua audiência e/ou auditório e/ou interlocutor, o que justifica o fato de ser necessário criar essa representação, para que, assim, seja possível atingir um dos propósitos pretendidos pelo produtor. O objetivo seria fazer com que seu auditório<sup>13</sup> crie a imagem (*ethos*) de quem produz o texto, pois esta será uma das formas de passar credibilidade do conteúdo do discurso; além disso, ao estabelecer esta confiança, o produtor do texto possivelmente despertará sentimentos (*pathos*) no seu interlocutor, auditório.

Em linhas gerais, os elementos postulados por Aristóteles, respectivamente, como *ethos* e *pathos* e, posteriormente, destacados por Adam são vistos como efeitos persuasivos que um determinado discurso pode causar. Todo esse investimento que fizemos até aqui demonstra que estes itens são constantes na produção do debate e, portanto, são passíveis de serem trabalhados na escola. Como vimos, há argumentos que são inconsistentes para a defesa de um ponto de vista, e este é um dos aspectos que merecem a nossa atenção, afinal, em gêneros argumentativos, como o debate, o intuito é convencer o interlocutor.

Neste último trecho, constatamos a estrutura inversa: **(Conclusão – [inferência] – Dados)**.

*Aluno 007ST- ela tocou num assunto... realmente se os pais não pretendem não... os pais não procuram ajudar o filho em casa... na escola ele também não vai chegar a um ponto muito bom... ((não entrou um pouco nisso)) – (Conclusão) porque realmente tem pais que não procuram se interessar por o aprendizado da criança em casa que acaba afetando... - (Inferência) a gente pode achar que não... mas muito no aprendizado do filho... no caminho... porque não importa qual seja a capacidade ele sempre vai ser necessário em alguma hora... algum momento a ajuda dos responsáveis e tem que tá ali... né? para dar apoio e ajuda na questão... porque senão vai afetar o futuro e (não) vai dar tudo certo.. - (Dados)*

---

<sup>13</sup> Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) atribuem importância crucial ao auditório por considerarem-no um elemento constituinte da atividade argumentativa

Em resumo, mesmo que a estratégia argumentativa seja diferente, a iniciativa de persuadir é a mesma em todas as falas, e, no que toca ao nível discursivo da argumentação, a postura assumida pela aluna 001ST nos fez lembrar o que Adam (1992) pensa acerca do que objetivamos ao emitirmos nossa fala.

Quando falamos, ou fazemos alusão a um “mundo” (“real” ou fictício como tal ou não), construímos uma representação: é a função descritiva da língua. Mas falamos frequentemente buscando fazer com que um interlocutor partilhe de opiniões ou de representações relativas a um tema dado, buscando provocar ou aumentar a adesão de um ouvinte ou de uma audiência mais ampla às teses que apresentamos à sua aprovação. Em outros termos, falamos muito freqüentemente para argumentar [...] (ADAM, 1992, p.102)

Esta é uma reflexão que corroboramos por acreditarmos que, mesmo nos mais simples enunciados, há a presença da argumentação, como demonstramos nas falas dos alunos, pois, embora eles tivessem ou não a consciência de que estavam sendo incitados para a produção de um debate, ambos se utilizaram da argumentação para expressar a opinião solicitada.

Ressaltamos que, apesar de realizarmos a análise da sequência argumentativa e o autor estabeleça uma distinção entre o nível discursivo da argumentação e o nível organizacional da textualidade, acreditamos que, ao considerar esses dois níveis, separadamente, conseguimos identificar uma riqueza de detalhes nas construções argumentativas. Sendo assim, mesmo respeitando a separação traçada pelo autor, pensamos que seja interessante perceber os dois níveis e corroboramos também com o seu posicionamento ao tratar da argumentação discursiva, na qual todo e qualquer texto é considerado argumentativo (retórico).

Nos excertos que serão apresentados, temos uma perspectiva relacionada à interação social, que Adam afirma ser a argumentação no sentido próprio. Neles, é visível a presença de persuasão entre colegas, como salientamos nos trechos em destaque.

- 1- Aluno 004ST- *mas de acordo com que a Helena falou também há a possibilidade da assinatura... mas se a criança tiver mais de dezoito anos... sim... e não tiver nenhum estudo aí ela vai poder assinar porque ela já é de maior... então ela vai poder se sustentar sozinha...*
- 2- Aluno 001ST- *Danilo? Ei... Danilo? quatorze... quinze com dezoito anos vai ser um pouco difícil porque vai demorar muito tempo da sua vida...fazer muita coisa...*
- 3- Aluno 004ST- *só que no trabalho... ela já vem (aproveitando) o bom senso... tipo quantos ovos eu peguei das galinhas hoje? Quantos bois pastaram? Algum fugiu?*
- 4- Aluno 001ST- *porque você disse que quando ela fosse maior ela podia estudar... certo? só que ela perdeu muito tempo da vida dela pra estudar... tipo ela não ia ter (aprendido) do prezinho e tal assim devagarinho... mas começar dezoito anos... começar lá em cima pra conseguir construir é/a o fundamental vai ser muito difícil que vai perder muito mais tempo...*
- 5- Aluno 004ST - *pra isso existem os (colegas)... porque eles explicam um pouco da matéria pra gente...*
- 6- Aluno 001ST- *É... só que AÍ pra construir ele tem que ser pequenininho pra construir uma vida... você vai com dezoito anos e você vai construir ainda seu intelecto de doze anos...*

Há de considerar a concretude dos argumentos, ponto que nos fez refletir bastante, pois o ato de mensurar argumentos consistentes e argumentos superficiais não constitui uma tarefa simples, isso em termos de senso comum. Assim, para não ficarmos nesse esteio, tentaremos estabelecer o paralelo a partir dos próprios argumentos utilizados pelos alunos, ou seja, o posicionamento do outro será o amparo para demonstrarmos se o argumento é suficientemente bom ou não.

Com base nessas considerações, traçamos comparações entre as passagens apresentadas acima, nas quais 001ST e 004ST argumentam em prol das teses que desejam defender. Em 1, o aluno 004ST utiliza-se de argumentos tênues se comparados aos da aluna 001ST, como é visível nos trechos 3 e 5. Vejamos:

No trecho 1, o aluno não apresenta informações que sustentem a tese. Pensamos que em toda e qualquer situação de produção de debate a ideia a ser defendida deva ter coerência, algo que não constatamos nas palavras do aluno: *“mas se a criança tiver mais de dezoito anos... sim... e não tiver nenhum estudo aí ela vai poder assinar porque ela já é de maior... então ela vai poder se sustentar sozinha...”*. Primeiro, não existe criança com dezoito anos de idade. Segundo, se a pessoa atingiu a maioridade, o ideal seria poder se sustentar e assumir seus próprios compromissos, mas ela já terá deixado de ser criança. Então, essa discussão deixa de ser cabível. Os argumentos são tênues, pois há problemas de coerência local neles.

Na sequência, a aluna 001ST expõe seus argumentos em 2 e 4, os quais versam acerca da perda de tempo da pessoa mencionada na argumentação de 004ST, como podemos mostrar nessa passagem que extraímos de 9 para exemplificar: *“porque você disse que quando ela fosse maior ela podia estudar... certo? só que ela perdeu muito tempo da vida dela pra estudar... tipo ela não ia ter (aprendido) do prezinho e tal assim devagarinho... mas começar dezoito anos... começar lá em cima pra conseguir construir é/a o fundamental vai ser muito difícil que vai perder muito mais tempo...”*. Nessas passagens, a aluna mostra consciência sobre a complexa situação de uma pessoa que começa a estudar aos dezoito anos. Não temos como saber se não mencionou o fato de o aluno 004ST tratar a pessoa de 18 anos por criança apenas por não atentar ou por ser uma estratégia de proteção perante os colegas.

Entre esses argumentos, surge, em 3, outro argumento que consideramos inconsistente e incoerente. Destacamos que o conhecimento enciclopédico ou de mundo é de suma

importância para o ser humano. Contudo, se traçarmos uma comparação entre esse argumento e o da aluna 001ST, discutidos acima, percebemos quão frágil ele é.

Em 5, ponderamos que o argumento seja superficial, pois o aluno acaba deixando de lado a argumentação sobre o conhecimento que adquirimos durante nossa vivência para justificar que: *“pra isso existem os (colegas)... porque eles explicam um pouco da matéria pra gente...”*. Nesse momento, ele volta a atenção para os conhecimentos aprendidos na escola. Isso evidencia o quanto a inconsistência é presente nesse contra-argumento, já que não se mantém o tópico que vinha sendo discutido. Isso possivelmente ocorreu porque o aluno não tinha mais argumentos para defender um determinado ponto de vista e acabou desviando a atenção para outro assunto.

Em resumo, esses dados nos fazem retomar a questão de quão necessária é a sofisticação de argumentos e que o processo de produção e lapidação de argumentos pode ser objeto de atividade em situações de produção textual oral em sala de aula. Vejamos outro momento desse debate com os mesmos alunos:

1. Aluna 001ST- Danilo falou que uma pessoa desenvolve o bom senso com o conhecimento... com a vida pegando o conhecimento com a vida... só que você vai aprendendo o básico... mas tentar pegar alguma coisa a mais... tipo equações você não tem uma base... como é que você vai saber?
2. Aluno 004ST- professora
3. Aluna 001ST- professora... isso é da vida não um ( ) é a vida ...né?
4. Aluno 004ST – às vezes a pessoa pode sair do campo e ir pra cidade... achar uma pessoa que tenha pena ou amigo de infância e ajudar ela...
5. Aluna 001ST- só que não é a mesma coisa que ela vai aprender na escola... ela vai aprender assim... algumas coisas ela vai ter dificuldade ela não vai aprender do (fundamental) e ela não vai aprender a mesma coisa que ela vai aprender nas escolas...
6. Aluno 004ST- sim... mas seria já uma boa coisa...
7. Aluna 001ST- é só que você disse se eu num pegasse esse conhecimento da vida... ele ia crescer e ia ter emprego... emprego básico... num ia ter um EMPREGO já que a vida de hoje tá muito difícil pra conseguir um emprego tem que estudar muito (se esforçar muito) pra ter um emprego aí... ele ia perder muito tempo estudando... aí tem um limite de tempo... então ela teria que aprender o básico só que as empresas não querem o básico... elas querem o completo... querem o ensino médio completo... aí ela vai perder muito tempo da sua vida tentando fazer o fundamental I... fundamental II e depois chegar no ensino médio...
8. Aluno 004ST- só que essa questão (dele) chegar na cidade que ele possa o nível assim a pessoa se esforçar bastante depende da pessoa... isso ela vai conseguir completo o::: material entrar na mente e fisicamente e é...
9. Aluna 001ST- só que:: mesmo ela se esforçando muito ela vai demorar mais ou menos um ano pra conseguir... mesmo ela se esforçando muito ela vai ter que demorar tempo um limite de tempo pra aprender determinada coisa...
10. Aluno 004ST- mas num vai aprender?
11. Aluna 001ST- só que ela vai demorar muito tempo... ela vai perder chance... vai perder muitas coisas e no final... quando ela acabar tudo... ela não vai ter a chance de botar essas coisas em prática...

Como já salientamos, considerar um argumento superficial ou tênue e consistente ou forte constitui uma difícil tarefa. Todavia, ao olharmos para os dados, é perceptível que a aluna 001ST utiliza argumentos que se mostram pertinentes para a discussão travada entre ela e o aluno 004ST. Já os argumentos exibidos por este aluno não alcançam a mesma discussão no que toca às informações contidas no discurso de 001ST. A nossa saída para traçar essa distinção será comparar os argumentos apresentados pelos alunos. Voltemos a alguns dados apresentados acima:

*Aluno 004ST – às vezes a pessoa pode sair do campo e ir pra cidade... achar uma pessoa que tenha pena ou amigo de infância e ajudar ela...*

[...]

*Aluna 001ST- é só que você disse se eu num pegasse esse conhecimento da vida... ele ia crescer e ia ter emprego... emprego básico... num ia ter um EMPREGO já que a vida de hoje tá muito difícil pra conseguir um emprego tem que estudar muito (se esforçar muito) pra ter um emprego aí... ele ia perder muito tempo estudando... aí tem um limite de tempo... então ela teria que aprender o básico só que as empresas não querem o básico... elas querem o completo... querem o ensino médio completo... aí ela vai perder muito tempo da sua vida tentando fazer o fundamental I... fundamental II e depois chegar no ensino médio...*

Se compararmos estes dados, perceberemos que a aluna 001ST expõe argumentos baseados nas cobranças sociais, as quais são reais e cada vez mais intensas. Já o argumento do aluno 004ST é fundamentado em construções hipotéticas, as quais terminam por não sustentar o pilar da discussão travada entre eles. Não queremos dizer que o aluno não sabe argumentar, muito pelo contrário. Acreditamos que seja importante trabalhar a argumentação, pois, a partir do momento em que o aluno sabe optar pelos argumentos mais plausíveis, possivelmente ele observará que eles não serão refutados facilmente.

Para além desses problemas nas construções do aluno 004ST nas passagens 4, 6 e 8, há de se destacar que ele segue a mesma argumentação assim como a aluna 001ST, ou seja, os dois não entram em contradição e também não cedem aos argumentos dos opositores. Acerca da estrutura argumentativa, observemos:

*Aluna 001ST- Danilo falou que uma pessoa desenvolve o bom senso com o conhecimento... com a vida... pegando o conhecimento com a vida... - (DADOS) só que você vai aprendendo o básico... mas tentar pegar alguma coisa a mais... tipo equações você não tem uma base... (INFERÊNCIA) como é que você vai saber ? - (CONCLUSÃO)*

*Aluno 004ST – às vezes a pessoa pode sair do campo e ir pra cidade achar uma pessoa que tenha pena ou amigo de infância e- ...- (DADOS) ajudar ela... – (CONCLUSÃO)*

*Aluna 001ST- só que não é a mesma coisa que ela vai aprender na escola... (CONCLUSÃO) ela vai aprender assim... algumas coisas ela vai ter dificuldade ela não vai aprender do (fundamental)- -*



**(DADOS E INFERÊNCIA)** e ela não vai aprender a mesma coisa que ela vai aprender nas escolas... **(CONCLUSÃO)**

Aluno 004ST- sim... - **(DADOS)** mas seria já uma boa coisa...-**(CONCLUSÃO)**

Aluna 001ST- é... só que você disse se eu num pegasse esse conhecimento da vida ele ia crescer e ia ter emprego... - **(DADOS)** emprego básico... num ia ter um EMPREGO já que a vida de hoje tá muito difícil pra conseguir um emprego tem que estudar muito (se esforçar muito) pra ter um emprego aí... ele ia perder muito tempo estudando... aí tem um limite de tempo... então ela teria que aprender o básico só que as empresas não querem o básico... elas querem o completo... querem o ensino médio completo- **(INFERÊNCIA)** aí ela vai perder muito tempo da sua vida tentando fazer o fundamental I... fundamental II e depois chegar no ensino médio...- **(CONCLUSÃO)**

Aluno 004ST- só que essa questão (dele) chegar na cidade que ele possa o nível assim a pessoa se esforçar bastante- **(DADOS)** depende da pessoa...-**(INFERÊNCIA)** isso ela vai conseguir completo ...- **(CONCLUSÃO)** o::: material entrar na mente e fisicamente e é...

Aluna 001ST- só que:: mesmo ela se esforçando muito ela vai demorar mais ou menos um ano pra conseguir... - **(DADOS E INFERÊNCIA)** mesmo ela se esforçando muito ela vai ter que demorar tempo um limite de tempo pra aprender determinada coisa... -**(CONCLUSÃO)**

Aluno 004ST- mas num vai aprender?- **(DADOS)**

Aluna 001ST- só que ela vai demorar muito tempo... ela vai perder chance... vai perder muitas coisas e no final... ... - **(DADOS)** quando ela acabar tudo... - **(INFERÊNCIA)** ela não vai ter a chance de botar essas coisas em prática... ... - **(CONCLUSÃO)**

Se atentarmos para a estrutura das macroproposições, é perceptível que a estratégia argumentativa é construída, nesse ponto do debate, predominantemente na forma regressiva (Conclusão – [inferência] – Dados). Porém, eles não obedecem à estrutura na íntegra, o que pode ser decorrente de a proposta de Adam (1992) se tratar de um protótipo, com o acréscimo de os textos analisados serem de natureza oral. Em razão desta natureza, há uma gama de elementos que se fazem presentes e constituintes da construção de sentido do texto oral. A seguir, exemplificamos um desses elementos com a utilização de polidez linguística.

### 5.3 Polidez

No que toca à solidez dos argumentos, outro fato interessante de notar é que a consistência dos argumentos da aluna 001ST faz o aluno 0015ST aderir à tese que ela defende.

Aluno 0015ST- (como os dois participantes falaram) eles tocam num ponto de emprego realmente é muito difícil de se conseguir hoje em dia... eu também concordo com a Helena... **porque assim hoje em dia é muito difícil conseguir um emprego – (CONCLUSÃO) porque é necessário uma boa ficha sobre você... uma imagem sobre você e geralmente eles vão procurar saber se você realmente concluiu a fase do ensino fundamental... do ensino médio todo o progresso e ver porque vários dos empregos de hoje em dia não se pode... muitas pessoas não podem se inscrever por causa do/ - (DADOS)**

Aluna 003ST – limite de idade... limite de idade...((Inserção de informação de outrem))

*Aluno 0015ST- além do limite de idade... num é também do processo porque muitas pessoas só vão até o ensino médio ou então só até o fundamental... não concluiu por algum motivo e aí acaba por conseguir... quando bem consegue um emprego mais simples o que pode sustentar e tudo...mas não é a mesma coisa de realmente um emprego correto que dê para... e ele acaba por/ eu acho que não dá para fazer realmente as coisas como o Danilo disse é começando dos 18 anos porque você começa muito atrasado... como todos já disseram e debateram... -(INFERÊNCIA) e deve ser meio difícil de acompanhar porque você não vai tá mais naquela idade... você não vai mais ter a mentalidade a mesma... vai ter mais dificuldade a depender da idade... entre outros motivos...-(CONCLUSÃO)*

Nessas passagens, como destacamos, consideramos o argumento de 001ST forte, pois se vê que recebeu adesão de outro aluno, como podemos verificar na fala de 0015ST exposta acima. Interessante notar também a construção da argumentação do aluno em outros aspectos: primeiramente, ele começa por retomar as ideias discutidas por 001ST e 004ST, as quais remetem aos *Dados* na concepção da estrutura prototípica de Adam e também demonstram que ele sabe retomar e manter o assunto sobre o qual a discussão é realizada. Todavia, para além do começo da estrutura, é notável a polidez no seu discurso. Entendemos, com base em Brown; Levinson (1978; 1987), que a polidez linguística é um complexo conjunto de estratégias que podem ser utilizadas para distanciar-se de atos que possam causar conflitos na interação e, com isso, ameaçar a face dos participantes da situação comunicativa.

Notem que o aluno utiliza a polidez para expor o ponto de vista que defende em todo seu turno: “*(como os dois participantes falaram) eles tocam num ponto de emprego realmente é muito difícil de se conseguir hoje em dia... eu também concordo com a Helena... porque assim [...]*”. 0015ST emite sua opinião a partir das opiniões dos dois colegas e enfatiza quão difícil é obter um emprego nos dias atuais, mas, em seguida, ele expõe, de uma forma aparentemente velada ao utilizar a palavra “também”, que concorda com a opinião da colega 001ST, pois, no decorrer de sua fala, ele não apresenta nenhum argumento a favor da opinião do colega 004ST, como podemos verificar no excerto em destaque exibido acima, com exceção do seguinte trecho: *[...]eu acho que não dá para fazer realmente as coisas como o Danilo disse é:: começando dos 18 anos porque você começa muito atrasado...*

Há de se mencionar também a forma como o aluno proferiu seu discurso, o qual não é possível ter a real dimensão aqui por se tratar de um texto oral, ou seja, mesmo na transcrição, essa informação se esvai. Ressaltamos, porém, que este aluno fala de uma forma moderada, o que já é um fator condicionante da construção da sua imagem, ou, mais precisamente, do seu *ethos* que será construído pelos demais integrantes do evento comunicativo.

Logo após, ele torna a utilizar-se da polidez: “*como todos já disseram e debateram*”, sendo que a ideia anteriormente apresentada visa somente à contra- argumentação das ideias de 004ST e não dos dois colegas, como pode dar a entender esta colocação de 0015ST. Dessa forma, ao manter a cortesia, o aluno parece tentar se distanciar de um possível conflito. Esse recurso utilizado pelo aluno nos remeteu ao conceito de polidez linguística de Leech (1983), para quem a polidez linguística é uma estratégia de afastamento de uma circunstância em que há muito conflito. Ao final, o aluno conclui com a mesma ideia defendida por 001ST.

Em outro momento do debate, o mesmo aluno modaliza seu discurso, como é visível nos trechos em destaque. Vejamos:

*Aluno 0015ST-além do complemento queria tocar no ponto que ele disse que ele poderia fazer um amigo na cidade... certo... isso é correto... agora eu acho que ficaria assim muito difícil e desconfortável ele arrumar um amigo na cidade porque a imagem que as pessoas da cidade têm do povo do sertão... dos campos é que são assim gente de qualidade baixa que não são/ são pobres assim a palavra mais próxima pra eu usar (são pobres e aí que as pessoas) têm um certo preconceito por ele... então é um pouco difícil de você chegar a ter alguma amizade... da pessoa fornecer uma moradia e água e comida pra pessoa arrumar um emprego... porque o Ronaldo disse assim pra isso que serve o emprego... mas você conseguir um emprego pra que você ganhe o salário você precisa de um lugar pra se colocar...*

Para expor seu posicionamento, 0015ST escolhe as palavras. Parece-nos que esta é uma das estratégias de polidez utilizada pelo aluno para evitar conflitos mais desgastantes, ou seja, ele utiliza determinados termos que amenizam o seu discurso de discordância dos colegas, o que constitui um recurso plausível para que essa divergência seja vista com a maior naturalidade pelos participantes da situação comunicativa.

Antes de prosseguirmos com nossa análise, queremos enfatizar que a identificação e a demonstração de outros aspectos em nosso *corpus* não significa que nos distanciamos da análise inicialmente realizada acerca das estratégias argumentativas, mas, sim, a nossa acuidade na tentativa de observar as nuances que envolvem o gênero escolhido para nossa pesquisa, as quais parecem ser importantes na investigação a que nos propusemos e possivelmente podem ser integradas a uma proposta que se faça com ensino de gêneros orais dessa natureza. Ademais, tínhamos a intenção inicial de realizar a análise por partes, ou seja, faríamos uma divisão dos dados (“entraves”) identificados. Porém, percebemos que essa separação seria por demasiado complexa uma vez que todos os dados encontram-se imbricados. É, portanto, uma escolha metodológica tratar os dados dessa maneira.

Enfatizamos também que, mesmo com toda polidez utilizada pelo aluno, ele não deixa de acatar a tese defendida pela colega 001ST ao afirmar que: “*e deve ser meio difícil de acompanhar porque você não vai tá mais naquela idade... você não vai mais ter a mentalidade a mesma... vai ter mais dificuldade a depender da idade... entre outros motivos...*”. Isso mostra, mais uma vez, a consistência do argumento utilizado por 001ST.

Quanto a este ponto, observemos essas passagens na sequência<sup>14</sup>.

*Aluno 0016ST- Danilo... como é que a pessoa vai se locomover do campo pra cidade da cidade pro campo sem transporte?*

1. *Aluno 004ST- pra isso que servem (as pernas)...*
2. *Aluno 0017ST- vai correndo é? vai correndo?*
3. *Aluno 001ST- ei, Camila, tu falou que onde tivesse ( ) a pessoa se locomover para a cidade e ir a pé... primeiramente... não tem transporte... ela ia demorar muito tempo.. então poderia acontecer uma doença se ela ficar muito tempo no sol pode pegar alguma coisa e morrer...*
4. *Aluna 0018ST- ( ) (porque se você ficar no campo você não tá vendo nada ( ) aí as coisa tão lá)...*
5. *Aluna 001ST- (porque você pode desidratar no meio do sertão... num tem água)...*
6. *Aluno 0012ST- até porque ( ) aí perde tempo ( ) não tem até o segundo grau... pra ser lixeiro pede o segundo grau.*
7. *Professora- esperem aí... vocês escutaram o que o colega disse?*
8. *Alunos – sim*
9. *Professora- o que foi que ele falou?*
10. *Aluna 003ST – sim (pra ter um emprego de lixeiro... gari) precisa ter pelo menos até o segundo grau... ((outra aluna concorda com o que foi dito pela aluna 3))*
11. *Professora- humrum*
12. *Aluno 004ST- só que (essa base da locomoção) num pode ter criação de gado? pegar ter um cavalo pegar e ir pra cidade...*
13. *Aluno 0012ST – UM CAVALO?*

Nessas passagens, vários alunos se manifestaram acerca da discussão anterior travada por 001ST, 004ST e 0015ST. Ao ser questionado, no trecho 1, sobre como a pessoa vai se locomover do campo para a cidade, 004ST apresenta uma resposta que não é bem aceita pelos colegas (em 1) “*pra isso que servem (as pernas)..*”, como podemos observar na resposta de 0017ST, que termina por criticá-lo: “*vai correndo É? vai correndo?*”.

Em seguida, 001ST questiona 0018ST acerca da locomoção de uma pessoa do sertão para a cidade, para isso expõe seus argumentos: falta de transporte e possibilidade de essa pessoa adoecer ao se expor durante um demorado tempo ao sol: “*ei, Camila, tu falou que onde tivesse ( ) a pessoa se locomover para a cidade e ir a pé... primeiramente... não tem transporte... ela ia demorar muito tempo.. então poderia acontecer uma doença se ela ficar*

---

<sup>14</sup> A análise é realizada na sequência do debate.

*muito tempo no sol pode pegar alguma coisa e morrer.* Consideramos esse contra-argumento bem formulado, pois a aluna retoma o que foi dito por 0018ST e expõe informações que despertam reflexão quanto às condições de uma pessoa que vive no sertão e as possíveis consequências de sua saída para a cidade, uma vez que ela não dispõe de recursos necessários para o deslocamento.

A resposta de 0018ST reflete a consistência do contra argumento de 001ST em 3. Para isso, observemos, na sequência, o trecho 4, “*(porque se você ficar no campo você não tá vendo nada ( ) aí as coisa tão lá)...*” Ao emitir essa resposta, 0018ST não alcança o mesmo nível de discussão da colega, e isso pode ficar mais evidente na enfática repetição de 001ST: “*(porque você pode desidratar no meio do sertão... num tem água)...*” Queremos destacar que a aluna 0018ST, embora pareça concordar com 001ST através de meneios com a cabeça, acaba mudando repentinamente de assunto, como podemos verificar em seu posicionamento apresentado acima. Interessante notar também que, nessa troca de turnos, as alunas pareciam não discutir sobre o mesmo ponto.

Na sequência do debate, durante um momento de repleto alvoroço da turma, o aluno 0012ST manifesta sua opinião com a inserção de outro dado: “*até porque ( ) aí perde tempo ( ) não tem até o segundo grau... pra ser lixeiro pede o segundo grau*”, informação esta que não desperta a atenção da turma. Para isso, convocamos a opinião dos alunos (em 7 e 9). Contudo, mesmo com a nossa intervenção para que fosse voltada atenção para um dado novo, apenas algumas alunas corroboraram o que foi dito pelo colega e, na sequência, 004ST retoma o tópico acerca da discussão travada: “*só que (essa base da locomoção) num pode ter criação de gado? pegar ter um cavalo pegar e ir pra cidade...*”. Com essa retomada, ele tira foco do assunto, ou seja, ele desvia o tópico que estava começando a ser alvo de reflexão entre os colegas. Durante esse momento, alguns alunos se manifestam com risos em tom de crítica quanto à resposta de 004ST.

Diante dessa manifestação, nos vimos com a seguinte reflexão: será que as risadas com tom de crítica foram utilizadas para desestabilizar o oponente? Ponderamos que sim, pois, de acordo com os preceitos adotados por nós, um dos critérios da fragilidade do argumento é justamente não receber a adesão do seu público. Esse critério foi fruto da reação dos colegas de 004ST, ou seja, a consistência do argumento foi balizada pelas risadas dos outros alunos que participavam do evento e solidificada pela resposta do aluno 0012ST “*UM*

CAVALO?”, que se mostra surpreso com o argumento do colega ao utilizar-se da impostação de voz, como é perceptível em sua entonação demonstrada na transcrição, o que, para nós, demonstra a não aceitação da tese proferida por 004ST e, com isso, uma fragilidade na argumentação deste aluno.

Em síntese, isso pode ser um indício de que o argumento utilizado por 004ST provoca tamanha surpresa em seus oponentes que faz com que um dos colegas aumente o tom de voz. Parece novamente estar-se diante de argumentos que não são bem-vindos e podem ser minados por outros interactantes do debate, e esse é exatamente um dos pontos que tem de ser evitados em gêneros argumentativos.

Há de se destacar também que, na argumentação de 004ST, ainda que, muitas vezes, seus argumentos não sejam aceitos pelos colegas, é preciso admitir que a lógica em que esse aluno se baseia segue a mesma linha de raciocínio. Ele não muda sua argumentação frente à reação dos colegas e aos contra-argumentos apresentados por estes, mesmo que isso não preserve sua face. Isso é perceptível na continuidade do debate após a última resposta proferida por 004ST:

1. Aluna 001ST- *ei... Danilo... Danilo... ((aluna fica de pé para chamar atenção do colega Danilo)) DANILO... vou é dar um tabefe pra esse menino prestar atenção em mim... pronto... pronto... você falou... ((outro colega sugere que ela sente))*
2. Aluno 0015ST- *senta... menina*
3. Aluna 001ST- *diz pra esse menino prestar atenção em mim...((todos começam a rir))*
4. Aluna 0016T: *Professora...vai rolar (fake)...vai rolar ( )*
5. Aluno 0017ST: *é isso aí... Helena*
6. Aluna 001ST- *pronto... ((aluna senta)) você disse que o cavalo... (mas esse cavalo pode precisar de vez em quando... menino ( ) como você falou pegar o cavalo e vir) mas esse cavalo também pode morrer desidratado porque no sertão não tem muita água ( ) vai pegar uma tonelada de água? (procurar água no campo ninguém sabe onde é então vai morrer desidratado)...*
7. Aluno 0018ST- *e outra Danilo... vai ver se tem possibilidade de a pessoa chegar na cidade do campo da cidade e nem sabe se vai arrumar algum amigo que te dê um livro ( ) porque a pessoa nem vai querer conversa com o homem do campo... pobre*
8. Aluno 0012ST- *sabe sim*
9. Professora- *vamos combinar uma coisa? fala um por vez porque assim não dá... ((fala tranquilamente)) [...]*
10. Aluno 0020ST- *mas ó quando ela fala (vai ir vai ficar os dois aí debatendo se batendo) agora vai demorar muito como a Helena disse ( ) porque agora até pra ser lixeiro precisa ter o ensino médio completo... ele vai demorar muito...*
11. Professora – ( ) *Ronaldo... Como?*
12. Aluno 004ST- *eu falei na possibilidade dele ter um amigo na cidade...*
13. Professora – *de ter o quê?*
14. Aluno 004ST- *na possibilidade dele ter um amigo na cidade...*
15. Aluno 001ST- *Danilo ( ) ter a probabilidade que seja possível ele ter um amigo na cidade... só que ele só que a chance é de um em um milhão... então um milhão de pessoas ( ) no sertão então tipo um milhão de pessoas vai ficar no sertão então tipo um milhão de pessoas vai pra cidade então uma pessoa desse um milhão vai ter uma pessoa lá ou talvez até zero ( )...*

Aguçou nossa curiosidade a postura de 001ST em 1 e 3, pois, nesse momento, a aluna ficou de pé para chamar a atenção de 004ST e, assim, tentou fazer com que o colega olhasse para ela. A estratégia da aluna despertou a atenção de praticamente todos que estavam em sala e, na hora, pensamos que essa atitude pudesse comprometer sua face, principalmente quando falou sua intenção: “*ei... Danilo... Danilo... ((aluna fica de pé para chamar atenção do colega Danilo)) DANILO... vou é dar um tabefe pra esse menino prestar atenção em mim... [...]*”. Entretanto, isso não aconteceu, pois ela fez suas colocações para contra argumentar (em 3 e 6) o argumento do colega 004ST e ainda conseguiu adesão de outros colegas, quando 0018ST complementa (7) e 0020ST (10) ressaltam seus argumentos.

Esses dados nos fizeram perceber que, a depender da situação, um comportamento como esse da aluna 001ST pode reforçar a argumentação sem ferir sua face frente aos demais interlocutores do evento comunicativo. Porém, não podemos deixar de observar que, em outros contextos, possivelmente, uma atitude dessa natureza comprometeria a face da aluna 001ST, pois ela simulou partir para a agressão física. Como os gêneros formais e públicos devem ser trabalhados em sala de aula, isso, fora da escola (e possivelmente dentro também), repercutiria negativamente.

Além do mais, foi perceptível que os participantes da interação deixaram de respeitar o turno uns dos outros, e essa falta de atenção para com os colegas não foi modificada mesmo com nossa intervenção (9). Isso é algo que precisa, sobremaneira, ser trabalhado com os alunos, pois essa falta de atenção ao turno (ou momento de fala dos demais interlocutores) prejudica a interação e pode ter efeitos diversos a depender do contexto de produção do gênero e dos participantes.

Esses são alguns pontos que podem ser trabalhados com os alunos, a saber: exposição de argumentos inconsistentes, falta de preservação da própria face e ausência de respeito ao turno dos participantes do evento comunicativo. Quanto ao protótipo da sequência argumentativa, atentemos para a estrutura das macroproposições:

1. Aluna 001ST- *ei... Danilo... Danilo... ((aluna fica de pé para chamar atenção do colega Danilo)) DANILO... vou é dar um tabefe pra esse menino prestar atenção em mim... pronto... pronto... você falou... ((outro colega sugere que ela sente)) { } diz pra esse menino prestar atenção em mim...((todos começam a rir)){ }pronto... ((aluna senta)) você disse que o cavalo... (mas esse cavalo pode precisar de vez em quando... MENINO ( ) como você falou pegar o cavalo e vir)- (DADOS) mas esse cavalo também pode morrer*

*desidratado porque no sertão não tem muita água ( ) vai pegar uma tonelada de água? (procurar água no campo ninguém sabe onde é então vai morrer desidratado)... - (CONCLUSÃO)*

2. *Aluno 0018ST- (DADOS) e outra Danilo... vai ver se tem possibilidade de a pessoa chegar na cidade do campo da cidade e nem sabe se vai arrumar algum amigo que te dê um livro- (INFERÊNCIA) ( ) porque a pessoa nem vai querer conversa com o homem do campo... pobre -(CONCLUSÃO)*

3. *Aluno 0020ST- mas ó quando ela fala (vai ir vai ficar os dois aí debatendo se batendo) agora vai demorar muito como a Helena disse ( )- (DADOS) porque agora até pra ser lixeiro precisa ter o ensino médio completo... (INFERÊNCIA) ele vai demorar muito... -(CONCLUSÃO)*

4. *Aluno 001ST- Danilo ( ) ter a probabilidade que seja possível ele ter um amigo na cidade... -(DADOS) só que ele só que a chance é de um em um milhão então um milhão de pessoas ( ) no sertão então tipo um milhão de pessoas vai ficar no sertão então tipo um milhão de pessoas vai pra cidade- (INFERÊNCIA) então uma pessoa desse um milhão vai ter uma pessoa lá ou talvez até zero ( )... -(CONCLUSÃO)<sup>15</sup>*

A primeira foi elaborada na forma progressiva (Dados - [inferência] –Conclusão), sendo que a inferência consta de forma implícita. O discurso da aluna passou por várias interrupções e também pela falta de audiência do alvo pretendido, como tentamos mostrar com a utilização dos colchetes. Realizamos a união das falas para analisar a estratégia argumentativa utilizada pela aluna.

Na segunda, inferimos que os Dados foram apresentados anteriormente quando o aluno diz: “*e outra Danilo*”. Assim, a nosso ver, a estrutura seguida é a progressiva. Na terceira, ainda que seja possível visualizar que 0020ST corrobora o posicionamento de 001ST, não percebemos uma nova conclusão, pois o aluno só retoma o que já foi dito pela aluna acima citada. Por fim, na quarta, 001ST utiliza-se novamente da forma progressiva para ressaltar sua argumentação. Salientamos que nosso interesse em analisar essas formas progressiva e regressiva é perceber a estratégia argumentativa utilizada pelos alunos, pois acreditamos que, por meio da utilização consciente dessas estratégias, eles poderão ter um melhor desempenho na argumentação, e isso possivelmente contribuirá para alcançar os propósitos planejados.

Ainda na tentativa de investigar os dados que se manifestavam em nosso *corpus*, não tivemos como não nos debruçar sobre outro elemento, a saber, o tópico discursivo, o qual se mostrou latente com suas manutenções e seus desvios realizados durante toda a produção textual.

---

<sup>15</sup> Escolhemos repetir estes exemplos para ficar mais fácil para o leitor visualizar todos os turnos de um interlocutor e acompanhar seu processo de construção da argumentação.



#### 5.4 A manutenção e os desvios do tópico como estratégias argumentativas

Além dos pontos substanciais identificados no decorrer da análise, outro elemento que nos chamou atenção foi o tópico discursivo, suas inserções, retomadas e desvios e manutenções, como já observamos.

O tópico discursivo – o assunto acerca do qual se desenvolve um texto – já foi abordado por nós em trabalhos anteriores (FORTE-FERREIRA, 2009; FORTE-FERREIRA, 2011). Trata-se, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), de um elemento estruturador da conversa acerca do qual os interlocutores interagem, seja mantendo, mudando, ou até mesmo retomando o tema de que se fala. Refere-se à categoria que estrutura a conversação realizada pelos interlocutores de uma situação comunicativa. Brown & Yule (1983), por exemplo, conceituam o tópico discursivo como aquilo sobre o que se fala em um discurso.

Para Pinheiro (2006), o tópico é uma categoria analítica, de base textual-discursiva que se relaciona ao plano integral de organização textual. Pode-se dizer que ele é um elemento interacional por englobar diversos fatores, como os conhecimentos partilhados entre interlocutores que pretendem falar sobre o mesmo assunto. Esse aspecto, por exemplo, assim como o domínio sobre determinado assunto colaboram para a “elaboração” do tópico e, conseqüentemente, demonstram como ele pode ser considerado uma categoria interacional, pois depende de todo um contexto para ser construído.

Ainda com base em Pinheiro (2006), destacamos que o fato de o tópico não se encontrar especificamente materializado no texto não implica dizer que não pode do texto ser retirado por quem o analisa. Isso desperta a crítica de que a noção de tópico é intuitiva e, por isso, é complicado para ser operacionalizado. Entretanto, mesmo que a comunicação verbal ocorra em torno de um assunto, isso não significa uma facilidade para identificar esse assunto.

Para Jubran (1993), o tópico discursivo possui duas características: a centração e a organicidade. A centração é a capacidade de centralizar a atenção em um assunto. A organicidade, por sua vez, é a característica por meio da qual o tópico se constitui em subtópicos, os quais têm entre si uma relação de interdependência em dois planos: o plano horizontal, que demonstra a relação existente entre os tópicos na linha do discurso, e o plano vertical, que indica as relações entre um tópico e seus subtópicos. Para analisar o assunto ou

tema central, nos deteremos em textos orais produzidos pelos alunos participantes de nossa pesquisa.

Os textos orais formais e públicos podem ser realizados na forma de diversos gêneros, que serão mais ou menos formais a depender da situação para a qual devam ser produzidos. “Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos”. (ANTUNES, 2003, p.102). Ao atender a este propósito, acreditamos que o professor fará com que os alunos aprendam a lidar com situações nas quais tenham de agir comunicativamente, cooperando para com a construção do texto e respeitando os demais participantes da interação.

Sobre o tópico discursivo, observemos:

1. *Aluno 0021ST- eu quero falar... sobre a opinião do Danilo também ...ô Danilo como é que o cara que acabou de sair do sertão e foi pra zona urbana **como é que ele vai conseguir a moradia dele? como é?** (INSERÇÃO DE UM NOVO TÓPICO SOBRE MORADIA)*
2. *Aluno 004ST- você já viu tipo na matéria de geografia **você já viu o êxodo rural... certo? a gente já viu o êxodo rural muitas pessoas não conseguiam dinheiro nem moradia...** (DESVIO DO TÓPICO MORADIA E INSERÇÃO DE UM NOVO TÓPICO ACERCA DO ÊXODO RURAL)*
3. *Aluno 0022ST- ela já se levantou para dizer (que)*
4. *Aluno 001ST- **pois é... eu sempre falo do êxodo rural só que as pessoas não (saíam) muito do campo pra cidade... elas não precisavam do ensino... elas mesmas construíam a cidade... tipo no êxodo rural as pessoas saíam do campo pra cidade... elas construíam a cidade...** (MANUTENÇÃO DO TÓPICO ÊXODO RURAL)*
5. *Aluno 0018ST – se não tivesse campo não teria cidade... se não tivesse cidade não teria campo...*
6. *Aluno 0015ST- ambos dependem um do outro...*
7. *Aluno 001ST- o êxodo rural que criou as cidades... então a cidade tinha muitas vagas **não precisava do ensino porque mesmo no campo não tinha esse ensino não tinha as escolas...** (DESVIO PARA O TÓPICO ESTUDO)*
8. *Aluno 004ST- mas no presente...*
9. *Aluno 001ST- no presente zona rural... **muitas poucas pessoas tão saindo do campo... elas tão saindo da cidade pra ir pro campo e lá eles já vão se sustentar por causa da agricultura... num é? mas no sertão?** (RETOMADA DO TÓPICO EXODO)*
10. *Aluno 004ST- **quais as possibilidades na cidade?**(INPUT PARA RETOMADA DO TÓPICO ESTUDO)*
11. *Aluno 001ST- (quais as possibilidades da cidade? a cidade tem vantagens e) **não precisa de ensino pra poder ter uma vaga no trabalho... não existe só se ela tiver muito pobre muito ruim mesmo...** (MANUTENÇÃO DO TÓPICO ESTUDOS)*
12. *Aluno 0021ST – **isso aqui é um ringue... parece o Danilo contra a Helena...** (CONSTATAÇÃO DE EFETIVO DEBATE)*

No excerto de número 1, o aluno 0021ST insere um novo tópico, o qual centra-se no assunto moradia: *“como é que ele vai conseguir a moradia dele? como é?”* Todavia, o aluno 004ST faz um desvio do tópico: *“você já viu o êxodo rural... certo? a gente já viu o êxodo rural muitas pessoas não conseguiam dinheiro nem moradia...”*. O aluno faz um desvio do tópico moradia e insere um novo tópico acerca do êxodo rural e esse tópico é mantido na sequência por 001ST *“pois é... eu sempre falo do êxodo rural só que as pessoas não (saíam) muito do campo pra cidade... elas não precisavam do ensino... elas mesmas construíam a cidade... tipo no êxodo rural as pessoas saíam do campo pra cidade... elas construíam a cidade...”*. Em seguida, temos outra colocação de 001ST, a qual pode ser configurada como um desvio de tópico *“o êxodo rural que criou as cidades... então a cidade tinha muitas vagas não precisava do ensino porque mesmo no campo não tinha esse ensino não tinha as escolas...”*. O aluno 004ST tenta refutar a colega, mas ela toma o turno e faz uma retomada do tópico *êxodo*, como podemos observar nos trechos 8 e 9 respectivamente.

Na sequência, os alunos estabelecem uma troca de turnos com a retomada do tópico estudos por 004ST em 10 e manutenção deste tópico em 11 por 001ST. Logo após, o aluno 0012ST faz uma constatação acerca do desenrolar do evento realizado em sala: *“isso aqui é um ringue... parece o Danilo contra a Helena...”*. Essa conclusão do aluno parece ser um reconhecimento de que essa situação comunicativa se trata de um debate e de que essa troca de turnos é uma estratégia para persuadir o oponente. Ele pode até não ter chegado a esta conclusão nestes moldes, mas sua percepção está relacionada ao que Marques (2010, p. 63) conceitua por argumentação.

A argumentação é uma actividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objectivo nuclear defender, de modo persuasivo, um determinado ponto de vista, por meio de um texto argumentativo constituído, na sua forma elementar, por argumentos que sustentam uma determinada conclusão. Uma vez que exige a presença, explícita ou implícita, de dois intervenientes, um locutor e um alocutário, a argumentação é, por natureza, uma actividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifónicos.

Como demonstramos a partir dos excertos acima, além de ser notório que o aluno 0012ST reconhece a troca de turnos como estratégia argumentativa, todos os alunos realmente elaboraram um debate, também é visível que eles não são fiéis aos tópicos discursivos que surgem nas discussões. Eles sempre inserem, retomam, desviam, mudam de assunto. Isso é algo que também pode ser visto como uma estratégia argumentativa, pois, a depender da situação, do público-alvo, do contexto de produção do gênero e do objetivo pretendido, o

interlocutor pode utilizar-se da inserção, da retomada, do desvio ou da mudança de tópico ou pode optar por dar prosseguimento ao mesmo tópico.

Esse excerto nos fez lembrar os debates dos presidencialistas, quando um político faz uma acusação para o outro e, na réplica, o interlocutor decide falar sobre outro assunto. Esse desvio constitui uma estratégia argumentativa de proteção de faces, e ela, no caso dos candidatos à presidência, provavelmente é realizada de forma consciente.

Assim, pensamos que, se essas ações forem realizadas conscientemente, elas podem ser positivas para a construção da argumentação. Ao ter esse domínio, a pessoa que participa da interação pode alcançar êxito no seu discurso e, conseqüentemente, conseguir persuadir seu interlocutor.

Na continuação do debate, os alunos

1. *Aluna 001ST- nem no sertão não tem como se sustentar pela agricultura e tal... então as pessoas do campo já tem uma/ já tem uma vantagem porque o solo é bom e tal... no sertão não... você tem só areia não tem como as plantas se desenvolverem... então elas têm uma necessidade de ir para a cidade... isso não quer dizer que (uma se uma pessoa já é pobre) ela não vai querer estudar... então ela vai sentir... essa pessoa simplesmente não vai sobreviver na cidade... (ALUNA AGLOMERA VÁRIAS INFORMAÇÕES)*
2. *Aluna 0018ST- eu concordo com a Helena porque eu falei se não tivesse a cidade... não teria o campo... se não tivesse campo não teria cidade...tipo assim como se a cidade fosse a riqueza e o campo fosse a pobreza porque se não existisse... porque se não existisse um dos dois não ia ter essa coisa de campo... cidade... riqueza e pobreza é isso...*
3. *Aluno 004ST- resumindo... ia acabar tudo...*
4. *Aluno 0015ST- eu queria colocar alguns pontos que eles tentaram abordar... mas que eu não pude falar no exato momento... uma é que a questão do cavalo... da montaria que o Danilo tinha dito.. primeiro a pessoa teria que ter uma parte para comprar o cavalo certo? e segundo também é o complemento... ele teria que arrumar comida para o cavalo... (o aluno retoma claramente outra informação e avisa que vai fazer isso)*
5. *Aluno 0024ST- capim...*
6. *Aluna 001ST- como é que ele vai dar capim se ele não tem capim ( )?*  
(CONTESTAÇÃO DO ARGUMENTO ANTERIOR)

Há de se destacar neste excerto que, embora 001ST apresente vários pontos importantes a serem discutidos, a falta de organização na colocação dessas informações pode prejudicar a argumentação da aluna, que insere alguns tópicos sem dar continuidade, o que causa uma quebra no fluxo de informação. Outro ponto a ressaltar é a fragilidade de argumentos da aluna 0018ST, que tenta estabelecer uma relação entre a existência do campo ser decorrente da cidade e vice-versa. Em seguida, ela faz a mesma correlação entre riqueza e pobreza. Além desse, há a interessante retomada de tópico, quando o aluno 0015ST, ao ter seu turno, expõe sua fala de maneira organizada e retoma claramente outros tópicos já discutidos,

inclusive anunciando o que pretende fazer em seu momento de fala. Por fim, existe também a contestação de informação por 001ST, quando questiona o que vai alimentar o cavalo. Em suma, temos um ponto positivo, como a polida e organizada retomada do tópico realizada por 0015ST, e outros que podem se configurar prejudiciais para a construção da argumentação de um debate.

Acerca da retomada de tópico para inserção de um novo, vejamos outros exemplos:

*Aluna 0010 ST - (queria tocar num ponto que) a gente tava falando até pouco tempo só a questão das pessoas que moram no sertão... as pessoas que moram nas capitais também sofrem esse tipo de coisa... tanto é a exploração infantil... como a falta de estudo... bem...existem escolas públicas... certo? (que podem) ajudar as famílias... mas existem as escolas públicas... algumas... certo... é... têm uma certa precariedade até porque muitas procuraram vaga e não tem a família até mesmo... **novamente o apoio da família... não tem...** então a pessoa vai continuar se acostumando como é possível ver nos sinais onde tem crianças trabalhando... pedindo dinheiro para se sustentar...*

*Aluna 004ST- **mas de acordo com que a Helena falou também há a possibilidade da assinatura...** mas se a criança tiver mais de dezoito anos... sim... e não tiver nenhum estudo aí ela vai poder assinar porque ela já é de maior... então ela vai poder se sustentar sozinha... (Desvio de tópico)*

Ainda que a aluna 0010ST tente retomar o tópico discursivo, a aluna 003ST desvia o assunto com a retomada de outro tópico, como foi possível visualizar. Em outra parte do debate, que já foi discutida em relação à estrutura, podemos perceber não só a retomada, mas também a mudança de tópico.

1. *Aluno 0012ST - a mulher bota ( ) a filha dela pra trabalhar... aí a filha faz a mesma coisa com a filha dela... (foi o tropeço de pais que colocam os filhos pra trabalhar e acabou)...*
2. *Professora- e o que você pensa sobre isso?*
3. *Aluno 0012ST- eu?*
4. *Professora- isso acontece. Você não tem uma opinião sobre o assunto?*
5. *Aluno 0012ST- isso acontece muito... mas minha opinião sobre isso é que é muito assim... sabe... sei não ... é estranho...*
6. *Aluna 003ST- **ele falou na questão de começar os estudos aos dezoito anos... perde muito tempo da sua vida... certo? começa bem atrasado...** tem até mesmo aquelas questões que a pessoa vai procurar um emprego de hoje em dia ter um certo limite de idade em certos locais e empresas... para que a pessoa possa trabalhar então ela perde muito tempo da sua vida e perde também muitas oportunidades que deixa de acontecer por falta de estudo e incentivo... (RETOMADA DE TÓPICO)*
7. *Aluna 001ST- **Danilo falou que uma pessoa desenvolve o bom senso com o conhecimento... com a vida pegando o conhecimento com a vida...** só que você vai aprendendo o básico... mas tentar pegar alguma coisa a mais... tipo equações você não tem uma base... como é que você vai saber? (RETOMADA E MUDANÇA DE TÓPICO INSERIDO POR 003ST)*

Estes exemplares mostram a constante movimentação por que passam os diálogos em sala de aula. Ao tentar expressar sua opinião acerca das dificuldades de *Maria*, o aluno 0012ST diz, em 5: “*é muito assim... sabe... sei não... é estranho*”. Essa resposta nos fez pensar que, embora o aluno não seja obrigado a ter uma opinião formada sobre tudo, sua

argumentação pode ser trabalhada de uma maneira que seja possível se comunicar de forma clara e convincente. Definitivamente essa forma utilizada pelo aluno não é a mais cabível, pois não é suficiente para compreender o que ele deseja expressar. Em (6), a evidência é a retomada do tópico acerca de iniciar os estudos aos dezoito anos. Em (2), nota-se outra retomada sobre assunto discutido por 001ST e 004ST. Já no fim, em (7), vê-se como a dinâmica de sala de aula propicia a mudança de tópico, passando agora a tratar sobre as lacunas decorrentes da falta de acesso ao ensino formal na escola.

Parece que a manutenção do tópico é uma categoria que merece grande atenção em sala, pois é comum que desvios possam acontecer. Não é que eles não sejam bem-vindos em variados contextos, mas, na construção de uma argumentação convincente para desestabilizar o seu oponente, não parece ser a estratégia mais recomendada.

Após todas as observações realizadas, é possível ter um olhar diferenciado não apenas em relação ao tópico discursivo e às utilizações que os alunos podem fazer deste elemento interacional; à utilização da polidez no discurso ou ao conhecimento acerca da elaboração de argumentos ou contra argumentos, mas também à análise da estrutura das macroproposições apresentadas no decorrer da análise, pois, a depender do intuito de quem participa de uma situação comunicativa como o debate, pode ser mais viável utilizar a forma progressiva ou a regressiva. Nesse caso, como nos voltamos para o ensino, pensamos que, a partir do momento em que o aluno conhece as duas estruturas e têm seus propósitos argumentativos bem definidos, ele pode optar por elaborar seus argumentos na forma que considerar mais conveniente aos seus objetivos.

Para além desses propósitos, há outros elementos que giram em torno dessas estruturas e, em alguns momentos, parecem nem ser percebidos por quem participa da interlocução, como a tomada indevida de turnos. Acreditamos que apresentar esses elementos aos participantes da interação pode propiciar aprendizagens significativas no que concerne à produção de argumentos na busca de defesa de tese ou ponto de vista.

Para dar prosseguimento à pesquisa, realizamos a análise da 2ª aula, a qual começamos com a retomada do que foi apreendido na aula anterior. Indagamos se os alunos sabiam nomear a “conversa” produzida por eles. Vejamos:

*Professora: boa tarde ... boa tarde ... atenção...*

*Aluno: atenção...*

**Professora:** *vocês lembram a atividade que nós fizemos na última aula ...*  
**Alunos:** *SIM*  
**Professora:** *lembram ((hum))... vocês lembram também que após a exibição do vídeo... nós começamos ... uma conversa (( ruídos))...?*  
**Aluno:** *foi ... foi é...*  
*((ruídos risos))*  
**Professora :** *foi ...*  
*((Conversas dos alunos. Risos))*  
**Professora:** *gostaria de saber que nome vocês dariam aquela convErsa que nós tivemos aqui naquele dia*  
**Aluno:** *debate ...*  
**Aluno 002ST:** *briga ...*  
**Aluno 003ST :** *debate...*  
**Aluno 004ST:** *debate...*  
**Professora:** *debAte...*  
*((interferência dos alunos risos))*  
**Professora:** *debate ... concordam?*  
**Alunos:** *sim...*  
*((risos dos alunos))*  
**Professora:** *todos concordam? ... então vocês produziram um debate?*  
**Aluno:** *com certeza...*  
**Professora:** *ótimo... vocês produziram um debate sem eu ter solicitado que fosse produzido um debate ... não foi isso?*  
**Alunos:** *foi ...*  
**Professora:** *cErto... então hoje vocês vão produzir um debate ... já sabendo o que vão fazer ... com os conhecimentos que vocês têm sobre debate ... sobre o gênero debate ... ok... então vamos assistir a esses dois vídeos ... logo em seguida nós vamos conversar um pouco ... e ai ... eu pAssO os comandos... certo?*  
**Alunos:** *certo...*

Essa nossa opção metodológica por incitar a produção textual sem dizer precisamente o gênero foi proposital. Ela é decorrente da nossa curiosidade de saber como seria o desempenho dos alunos, pois, desde o início, acreditamos que os comandos passados pelo professor podem fazer toda a diferença em uma proposta didática. É possível afirmar que essa foi uma estratégia didática que funcionou, pois os alunos souberam elaborar o gênero de acordo com o *input* fornecido.

Vê-se que os alunos reconheceram um evento que é construído a partir de uma discussão. O aluno 002ST, por exemplo, elencou o evento “briga”, o que, embora não tenha sido uma resposta esperada por nós, mostra que eles apreenderam e produziram o que nós esperávamos: textos que fossem construídos a partir de uma oposição de ideias. A “briga” também se enquadra nesse quesito. Como vimos, não houve ninguém que tenha respondido qualquer coisa fora desse campo discursivo. O propósito da primeira aula foi, então, cumprido: os alunos reconheceram, sem dificuldade, que a ideia foi desenvolver um debate em sala de aula.

Isso também nos ajudou metodologicamente, pois já se pode aproveitar o fato de que eles têm esse conhecimento de mundo: talvez nunca tenham produzido efetivamente tal

gênero, mas têm conhecimento do que se trata e de como pode ser desenvolvido. Depois, nossa estratégia foi analisar como eles desempenharam o novo papel, o de produtores de um gênero solicitado claramente por nós.

Escolhemos, para o segundo dia, um vídeo sobre privacidade nas redes sociais. A escolha desse vídeo deve-se ao fato de tentarmos levar assuntos de interesse dos alunos para a sala de aula. Como sabemos, os adolescentes gostam de utilizar a internet, principalmente as redes sociais (como o Facebook, Twitter, e alguns ainda utilizam o Orkut), nas quais, muitas vezes, expõem suas vidas e as de outras pessoas sem ter a real dimensão das consequências que podem surgir se essa utilização não for comedida. Vejamos:

1. *Professora regente: 008ST... você também queria falar?*
2. *((risos))*
3. *009ST: ele queria perguntar se teria como copiar as fotos da internet... se é possível claro...*
4. *Professora: sim... claro...*
5. *008ST: sim? é possível?*
6. *Professora: é possível copiar... compartilhar ... mandar por e-mail pra quantas pessoas você quiser...*
7. *008ST: é mas... e não posso ser processado não se .... de copiar as fotos de...*
8. *Professora: você pediu privacidade? você fez algum termo ou alguma coisa que impedisse essa pessoa ou outras pessoas divulgarem essas fotos ?*
9. *008ST: Na verdade é que eU coloquei uma foto meio assim horrível assim da policia ((risos do aluno)) e ai eles tão procurando o cara que fez isso e até agora não encontraram ...*
10. *Professora: cuidado com as postagens que vocês fazem...*
11. *((conversas paralelas))*

Como salientamos no parágrafo anterior, os adolescentes, muitas vezes, não percebem a exposição que eles muitas vezes se submetem ao colocarem informações, fotos e vídeos na internet. Isso pode ser comprovado na fala de 008ST, em (5), (7) e (9). Embora eles tenham interesse pelo assunto, parece-nos que nem todos se sentiram tão à vontade para discuti-lo, como na semana anterior.

1. *Aluno 001ST: fala sobre internet .... sobre as redes sociais... sobre a segurança nas redes sociais ... por isso que eu gostei do vídeo*
2. *Professora: E qual a relevância disso? Porque que é importante falar sobre isso?*
3. *Aluno002ST: porque que é importante falar sobre Isso? porquE pra ensinar as pessoas as ficarem mais seguras ... a ter mais privacidade ... na ....a ter mais privacidade ... nas redes sociais ... não postar tantas coisas assim ... ter tantos amigos ... não adicionar tantas pessoas que ela nem ao menos conhece ...*
4. *Professora: hum... ÓTIMO!*
5. *Aluno 003ST: assim ... o vídeo é interesse porque ... explica que ... assim ... as redes sociais não são tão seguras assim quanto parecem ser ... porque se um amigo seu pega uma foto que você postou mesmo você sem querer ... esse amigo passa pra outro amigo que passa pra outro amigo e assim vai... e ai a sua foto vai acabar se espalhando... as fotos indesejáveis que você não quer... e que não é tão seguro assim ... E é bom porque assim ... ajuda as pessoas a compreenderem que as crianças muito pequenas que ainda não têm... E ... que ainda não ... tem capacidade assim pra entender muito bem do funcionamento... não postarem as fotos ou*



*acabarem sendo vitimas de o bullying on line NE... que até tem um nome próprio pela postagem de fotos...*

6. *Professora: (ótimo)...Fabiana?*
7. *Aluna 004ST: a Bruna quer falar...*
8. *Aluna 005ST: ai eu não quero falar não*
9. *( )*
10. *Professora: você não gostou? Nada de ...*
11. *Aluna 006ST: não... eu gostei ... achei um tema interessante... mas ao mesmo tempo ... meio que complicado de se ... debater é porque ... assim as pessoas ( ) muitas milhares de pessoas têm redes sociais ( ) facebook postam suas fotos pra os seus amigos ... pros seus amigos mesmo verem só que ... aquela pessoa A ... coloca na privacidade só meus amigos podem ver... mas aí acaba que se espalhando... então acho uma coisa difícil de se debater ... porque né...*
12. *Professora: difícil de debater por quê? Porque ... porque você faz isso?*
13. *Aluna 007ST: NÃO.... É... basicamente eu também ...eu também compartilho ( ) minhas fotos né no facebook e mais é porque assim ... você pensa que tem a privacidade ( ) pros seus amigos só que ... como aquela própria menina falou ... o menino ia colocar a foto nUma na rede social ... só que ela ficou pensando ... por outro lado ... certo (com uma mentalidade ) diferente da dele só que que realmente é verdadeiro ... porque as pessoas não têm muito essa coisa né...*

Em (1) e (3), vê-se que 001ST e 002ST emitem suas opiniões somente após serem incitadas por nós, algo diferente do que aconteceu na primeira aula, momento em que nós também instigamos os alunos, mas eles precisaram apenas de um input, como demonstramos na análise anterior. Já em (5), despertou nossa atenção a estratégia utilizada pelo aluno 003ST para argumentar. Consideramo-la louvável, pois, para defender seu ponto de vista (formas de se proteger na rede), ele se utiliza de exemplos práticos, os quais foram exibidos no vídeo. Assim, faz um resumo das ideias apresentadas e, com isso, tem um desempenho satisfatório. Esse dado nos fez pensar que, se alguém tiver dificuldade para elaborar argumentos, essa pode ser uma estratégia. Isso é algo que pode ser trabalhado em sala de aula também, pois pode propiciar mais segurança ao aluno; o vídeo teria mais ou menos o papel do texto base, tão comum nas propostas de redação. Todavia, é necessário deixar claro que o ideal é tê-lo como apoio e não como fonte de cópia literal.

Curioso também o fato de os alunos não se mostrarem tão à vontade como no primeiro dia. Acreditávamos que a temática escolhida para o segundo dia seria ainda mais instigante para a turma. Como podemos conferir em: (7)- *Aluna 004ST: a Bruna quer falar...* e (8) - *Aluna 005ST: ai eu não quero falar não*. Na sequência, vê-se que, assim como 003ST em (5), a aluna 006ST em (11) se utiliza de exemplos, retomando o exemplo do colega anterior, mas ela para no meio de sua fala. Isso pode ser exatamente devido ao fato de ela não ter o hábito de praticar a oralidade em sala de aula. Ela conhece o assunto, tem certo domínio, pois faz parte do seu dia a dia, mas apresenta dificuldade na hora de desenvolvê-lo.

Em 13, a aluna 007ST tem como obstáculo a escolha de palavras. Com isso, é possível inferir que a dificuldade da aluna é decorrente da ausência de planejamento do seu discurso. Parece que ela tem uma opinião formada sobre o assunto, mas sentiu dificuldade na hora de se expressar, o que também pode ser decorrente do ponto que citamos no parágrafo acima. A organização e o desenvolvimento de ideias juntamente com a necessidade de expressão oral podem ser demasiadamente complexas para alunos que não tenham essa prática em sala de aula.

A seguir, apresentamos outro momento do debate. Ressaltamos que essa análise não foi possível de realizar na sequência, como fizemos anteriormente. Observemos os excertos abaixo quanto à reação dos alunos diante de nossos questionamentos:

1. *Professora: tá... mas vamos pensar o seguinte... um amigo seu foi a uma festa tirou uma foto e postou na internet... no facebook... sem pedir sua autorização ... ele tinha esse direito?*
2. **Aluno 003ST: não**
3. *Professora: E se está lá .... qualquer pessoa pode ... pode compartilhar ... mandar por e-mail?*
4. **Alunos: pode ...**
5. *Professora: porque aquilo é publico?*
6. **Aluno 002ST: pode... a pessoa simplesmente pode... po simplesmente pode compartilhar...**
7. *Professora: então... postou... independente do que seja... pode compartilhar?*
8. **Aluno 002ST: independente do que seja**
9. *Professora: mesmo você sabendo ou não é publico e qualquer pessoa tem direito de .... fazer o que quiser?*
10. **Aluno 002ST: é...**

Notem que, mesmo com a iniciativa de incitar os alunos ao debate, eles se limitaram a responder nossos questionamentos. Não temos como afirmar, com precisão, se isso é resultante do fato de saberem que deveriam produzir o debate, mas esses dados nos fazem cogitar essa hipótese, pois a temática desperta interesse neles, e isso eles confirmaram quando perguntamos. Somente após algumas tentativas é que os alunos argumentaram, como demonstramos abaixo:

11. *Aluno 001ST: na verdade... se a pessoa colocar um comunicado embaixo... qualquer comunicado que seja... pra não postar... não compartilhar...*
12. *Aluno 003ST: ai é que o povo vai compartilhar mesmo ((risos))*
13. *((conversas paralelas risos))*
14. *Professora: alguém discorda do Danilo 001ST?*
15. *Aluno 008ST: não...*
16. *Aluno 009ST: EU...*
17. *Professora: você discorda?*
18. *((conversas paralelas))*
19. *Professora regente: deixa ele falar... vai 004ST*
20. *Aluno 004ST: eu? eu discordo do Danilo porque se você botar esse negocio aí de ... não compartilhe ou não faça isso ou aquilo embaixo... aí que as pessoas vão compartilhar mesmo ... aí que as pessoas vão enviar ... isso acontece por cau ... por causa de uma pesquisa que foi feita ... uma pesquisa feita por cientistas que quando as pessoas liberam que pode fazer qualquer coisa ... perde:: oitenta e cinco por*

*cento do interesse... mas quando proibem aí é que as pessoas vão fazer mesmo ... assim botar embaixo não compartilhem aí é que vão perguntar mesmo... principalmente no facebook...*

21. Professora: vocês prestaram atenção ao comentário do amigo de vocês?
22. Todos os alunos: SIM...
23. Professora: ele ARGUMENTOU ... utilizando uma pesquisa ... então ele se baseou num argumento de autoridade para fundamentar o argumento dele ... VEJAM como isso é interessante...
24. Aluno 0012ST: direito autoral... tia... não?

Na passagem (12), o aluno 003ST complementou a argumentação do colega 004ST, mas de forma a contra argumentá-la. Para isso, ele não teve medo de ferir sua própria face, pois tomou o turno do colega sem a menor preocupação com esse momento de fala ser de 001ST.

Esse posicionamento de 004ST despertou outras discordâncias, como a de 003ST, citada acima, a de 009ST, que apenas afirma não concordar com o colega, e a de 001ST que, além de pactuar com 003ST, expõe seu ponto de vista pautado em argumentos de autoridade. Para isso, ele utiliza uma pesquisa, a qual propicia maior respaldo a sua argumentação. Consideramos pertinente essa estratégia utilizada pelo aluno e acreditamos que seja algo a discutir como relevante para fortalecer argumentos em um debate.

Em relação à estratégia argumentativa, analisemos:

1. Aluna 0010ST: *aí assim tia ... tem um site... o nome dele é polyvore... aí no polyvore a gente faz roupas e tal... eu acho aí a gente pode publicar nus nesses sites de sabe twitter facebook ( ) não sei o que ... aí tipo assim eu acho que as fotos que ( ) no meu twitter é disso também assim umas fotos mesmo minhas e dos meus primos... -(Dados) mas nada que mostre ... nossas intimidades -(Inferência) assim tipo ... a gente tomando banho de piscina alguma coisa tipo assim ... na praia... acho que assim roupa de biquíni É assim que fica mostrando o corpo ... acho que não é certo a gente por nas redes sociais que isso pode até fazer polêmica né... pois é ... - (Conclusão)*
2. [...]
3. Aluna 0010ST: *tia... e também tem um tem um grande aplicativo que a gente pode usar no celular é o instagram que publi... pUblica várias fotos que a gente tira e a gente pode compartilhar compartilhar no twitter no istagram só O no istagram mesmo no twitter no facebook em vários cantos ...então a gente pode tirar pode ( ) pode aparecer com várias redes sociais*
4. Professora: *você pode ter esse controle...*
5. Aluna 0010ST: *é...((aluna reflete acerca da pergunta))*
6. Professora: *você... que é usuária ... mas vamos supor que você ... por engano... publicou uma foto que não queria ... daí essa foi divulgada e repassada e aí... como você vai fazer pra controlar?*
7. Aluna 0010ST: *eu ... assim ... se eu ... eu acho que nunca faria isso porque nessas coisas de foto de rede social eu particularmente tomo muito cuidado ... não gosto de me expor ... sabe ( ) até que eu nem conheço ... - (Dados) então eu acho que se acontecesse uma coisa sem querer assim desse jeito... eu acho que ia excluir todos as os tipos de rede social twitter... facebook... tudo...- (Conclusão)*
8. Professora: ( )

Nessas passagens, seguindo o protótipo da sequência argumentativa de Adam, os dados são constituídos pela informação acerca de não gostar de se expor nas redes sociais. Para dizer que tem cuidado com o que coloca na internet, a aluna menciona o site *polyvore*, o

qual pode ser utilizado para criar roupas, e também o aplicativo *instagram*, que permite tirar fotos e compartilhá-las em redes sociais. A criação de inferências aparece nas palavras da aluna, em (1), ao dizer: “*mas nada que mostre nossas intimidades*”, já em (7) a inferência surge implícita e ligada a possibilidade de negligência nas postagens indesejadas. No entanto, ao ser questionada por nós, em (4) e (6), se ela teria esse controle, caso tivesse algo particular publicado por descuido, a aluna lança mão de um novo dado, que compreenderia a conclusão ou tese final, a exclusão de todas as redes sociais das quais ela faz parte.

A ordem das macroproposições escolhida pela aluna segue a forma progressiva (Dados – [inferência] – Conclusão). Como já salientamos, dependendo do objetivo dos participantes da situação comunicativa, pode ser mais pertinente optar pela forma progressiva ou a regressiva. Por isso, acreditamos que seja importante para os alunos conhecer e dominar essas estruturas.

Em linhas gerais, além da análise da estrutura das macroproposições, se na ordem progressiva ou regressiva, também foram investigados dois outros aspectos: a nomeação e o reconhecimento do gênero em estudo e a desenvoltura dos alunos frente à nova produção textual oral. Quanto à estrutura das macroproposições, vimos que elas são importantes, pois podem sustentar uma tese ou não. Parece, então, ser importante discutir essas questões com os alunos, pois, pelo que se notou, eles utilizam ambas as estruturas recorrentemente, mas de maneira inconsciente.

Quanto à nomeação do gênero, viu-se que, embora não tenham o hábito de produzi-lo, os alunos detêm um mínimo conhecimento de como ele deve ser organizado. Pelo fato de ter características da modalidade oral da língua e de se utilizar elementos da argumentação, é provável que sejam esses os mecanismos de reconhecimento do gênero pelos alunos, os quais são diferentes do debate político, por exemplo, mesmo que resguardem semelhanças genéricas.

Em relação à desenvoltura dos alunos diante da nova produção do texto oral, vimos que ela não foi semelhante à produção do primeiro dia. Isso aguçou nossa curiosidade, pois a temática abordada era de interesse dos alunos. Além disso, imaginávamos que no primeiro dia os alunos ficariam mais retraídos por ser o contato inicial. Cogitamos a hipótese de que o fato de os deixarmos livres para discussão tenha contribuído para a espontaneidade na produção,

isso explicaria a reação deles no segundo dia, uma vez que solicitamos uma produção textual em moldes específicos.

Em suma, neste capítulo, constatamos a importância de analisar a estrutura das macroproposições, uma vez que, a depender do propósito de quem participa de uma interação como o debate, pode ser mais plausível utilizar a forma progressiva ou a regressiva. Partimos da hipótese que quem conhece e domina as duas estruturas pode elaborar seus argumentos na forma que considerar mais satisfatória para os objetivos traçados. No tocante ao tópico discursivo e às utilizações que os alunos podem fazer deste elemento, há de se destacar que a manutenção e os desvios do tópico podem ser estratégias favoráveis ou não à construção da argumentação. Como tentamos explicar, a polidez no discurso também é importante para a construção argumentativa, mas a tomada indevida de turnos e a inconsistência na formulação de argumentos e de contra-argumentos pode atentar contra a face dos participantes de um debate.

Salientamos que a inconsistência de argumentos foi um dos pontos mais preocupantes para nós e, sendo assim, acreditamos que a elaboração de atividades para trabalhar esses entraves enfrentados pelos alunos pode proporcionar aprendizagens significativas no que concerne à construção de argumentos para a defesa de tese ou ponto de vista. Na tentativa de elaborar essas atividades e chegarmos a uma sintetização em forma de roteiro, continuamos na busca de elementos que fossem próprios da oralidade e que pudessem nos conduzir para a uma análise de como aparecem oralmente e de como podem vir a se configurar na materialidade oral. Por isso, passamos agora aos marcadores conversacionais.

---

## ACERCA DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS: CONTRA-ARGUMENTO 2

*Aluna 001MT: e eu oh.. tia... eu acho... né... que assim... ela falou assim que... sei a lá é::... num sei... o que a gente tem que respeitar... nem todo mundo respeita porque quando a gente vai no centro... né... só o que a gente vê é o pessoal vendendo assim... dvd pirata... cd... aí diz que é proibido fazer isso... então ser for proibido... vai prender quase todo mundo no centro porque quase todo mundo faz isso.. (Aluna da escola 1)*

No decorrer de nossa tese, elencamos e investigamos alguns elementos constituintes do texto; a construção da argumentação foi uma delas. Em seguida, partimos para a análise do tópico discursivo, pois, para debater qualquer temática que seja, é preciso ter um assunto sobre o qual os interlocutores deverão centrar-se. De posse do assunto, os participantes da interação elaboraram textos e, para isso, utilizaram alguns elementos para essa construção textual.

Nas produções textuais de nossos sujeitos, outro elemento, para além da construção da argumentação e da formulação do tópico discursivo, que despertou nossa atenção, quanto aos entraves que podem prejudicar a produção textual e os propósitos para que um debate possa ser considerado bem desenvolvido e convincente, foram os marcadores conversacionais, categoria que passa a ser o centro de nossa atenção a partir de agora.

Ao observarmos a passagem acima, retirada de um dos debates realizados pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre a prática de baixar músicas na internet ser crime, refletimos como é curioso o papel dos elementos conhecidos por marcadores conversacionais, pois, ao mesmo tempo em que parecem ser simples, a sua simplicidade beira a complexidade quando refletimos acerca das suas utilizações por nós, usuários da língua, nos momentos de construção do texto oral. Como assinala Urbano (1999), eles constituem elementos de variada natureza, dimensão e estrutura, os quais são de fundamental importância para a compreensão e análise dos textos orais. É devido a esta importância que os marcadores conversacionais (MC) desempenham na constituição textual oral que decidimos elencá-lo como uma de nossas categorias de análise.

## 6.1 O uso dos marcadores conversacionais

Para compreendermos o papel exercido pelos marcadores conversacionais na estruturação da fala, remetemos às três características básicas da língua falada (GALEMBECK; CARVALHO, 1997) que seriam: ausência de uma etapa nítida de planejamento; a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores; o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação. Entretanto, não concordamos totalmente com o primeiro item das características, justamente por acreditarmos ser possível uma etapa de planejamento da modalidade oral da língua em determinadas situações comunicativas, como as situações em que são requeridas as produções de gêneros orais formais e públicos. É importante ressaltar que esses gêneros não pareciam constituir o alvo dos autores citados, uma vez que a preocupação deles centrava-se na conversação espontânea. Quanto às demais, corroboramos que são essenciais para a constituição do texto elaborado na modalidade oral.

Segundo Galembeck e Carvalho (1997, p. 2 e 3), estas três características tornam fulcral, para a estruturação do texto conversacional, a existência de elementos que têm o propósito de: assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles e, por fim, articular e estruturar as unidades da cadeia linguística.

Esses elementos são denominados marcadores conversacionais para Galembeck e Carvalho (1997), os quais, para Casotti (2011), compõem estratégias discursivas que instalam a conexão entre as unidades cognitivo-informativas do texto falado e entre seus interlocutores, revelando sempre alguma função interacional na fala.

De acordo com Urbano (1989), os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala. Além de serem recorrentes e contribuírem para a coesão e a coerência do texto oral, o autor salienta que os marcadores são também constituídos de significação discursivo interacional. Atuam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e dos interlocutores. Entretanto, geralmente não incorporam o conteúdo cognitivo do texto.

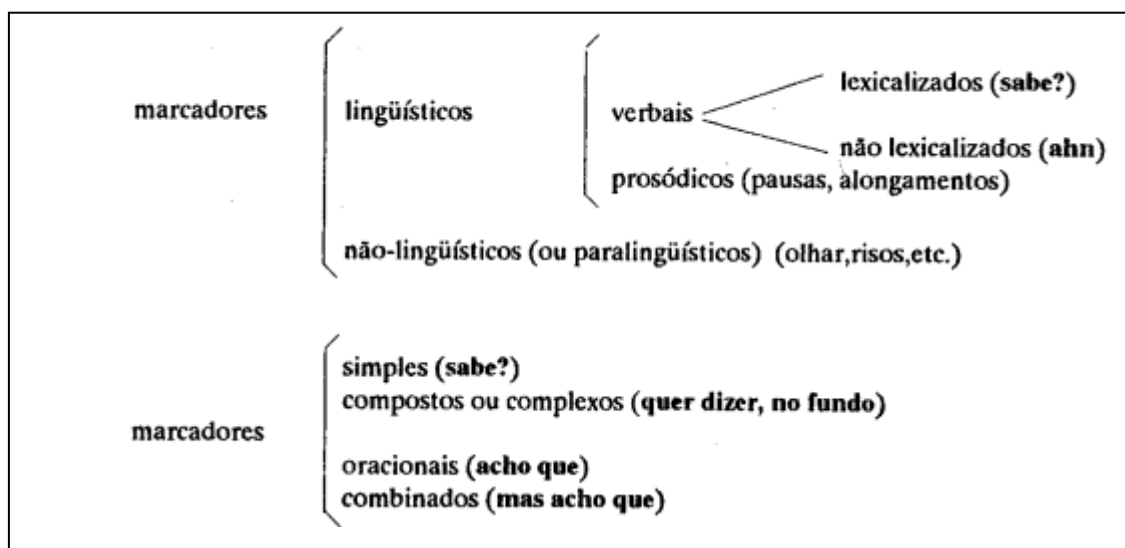
Santos (2006) afirma que os marcadores conversacionais atuam como elementos de organização textual e interativa, de forma que propiciam a relação entre as unidades que integram o texto e/ou os interlocutores. Além de serem conhecidos por marcadores

conversacionais, podem também ser denominados marcadores discursivos, conectivos, partículas pragmáticas e operadores discursivos.

Diante as conceituações, consideramos por marcadores conversacionais ou discursivos os elementos utilizados na modalidade oral para efetuarem a articulação entre as informações textuais e para realizarem a interação entre os sujeitos interactantes de uma determinada situação de comunicação partilhada. Esses elementos podem ser utilizados com vistas a atender os mais diversos propósitos comunicativos desejados, seja para propiciar articulação, coerência, organização textual; para introduzir, retomar, continuar, desviar ou finalizar um tópico discursivo; para envolver ou persuadir o interlocutor; para planejar o texto, selecionar informações ou mesmo para ganhar tempo durante o processamento da informação, por exemplo.

Quanto ao aspecto formal, pode-se dividi-los em marcadores linguísticos e não-linguísticos, como afirma Urbano (1999, p. 87) no quadro sintético que apresentamos a seguir:

Figura 8: Esquema do aspecto formal dos marcadores



Fonte: Urbano (1999, p.87)

Em nossa concepção, consideramos por marcadores linguísticos prosódicos os citados por Urbano (1999), como: o alongamento, a pausa, a entonação, a mudança de ritmo e de altura, e incluiríamos o tom de voz e a dicção. Quanto aos marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos, o autor cita o olhar, o riso, gesticulação e os meneios de cabeça.



Acrescentaríamos ainda o silêncio, as expressões faciais e os movimentos corporais e comportamentais, os quais, para além de paralinguísticos, abrangeriam o que podemos denominar de posturais.

Quanto à utilização, Santos (2006, p. 28) assegura que os MC “são utilizados pelos interlocutores para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte quanto à recepção, interromper ou finalizar o turno conversacional etc., constituindo-se em marcas do envolvimento dos interlocutores na interação”.

Vê-se que os MC podem ser usados, durante a produção textual oral, com vários propósitos. Com isso, acreditamos que o exercício consciente dessas diversas formas de utilização pode contribuir para tornar o falante/interlocutor em um sujeito apto a utilizar essas diversas formas a seu favor.

No que toca à função, Marcuschi (1989) destaca que os marcadores conversacionais possuem um carácter multifuncional ao atuarem na ordenação da interação e na articulação textual. De acordo com Castilho (1989), os marcadores conversacionais, os quais este autor denomina marcadores discursivos, desempenham, de forma geral, uma função textual, no que diz respeito à estrutura e à organização textual. Essa função, por sua vez, será manifestada em duas: a função interpessoal e a ideacional, que propiciam a existência de dois tipos de marcadores: os interpessoais, que gerenciam os turnos conversacionais; e os ideacionais, que promovem a negociação do assunto e o seu desenvolvimento pelos falantes.

Ainda com base em Castilho (1989), Galembeck e Carvalho (1997) apresentam que, em relação à posição no turno, os marcadores conversacionais podem ser classificados em:

Quadro 2: Classificação dos marcadores quanto à posição no turno.

- - **Iniciais:** *não, mas, acho que, não é assim*, que caracterizam o início ou a tomada de turno.
- - **Mediais:** *né?, sabe?, entende? digamos*, advérbios, conjunções, alongamentos, que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.
- - **Finais:** *né?, não é?, entendeu?*, perguntas diretas, pausa conclusa, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

Fonte: Galembeck e Carvalho (1997, p. 4)

Os autores citados acima retomam o posicionamento de Marcuschi (1989) e Castilho (1989), acerca da multifuncionalidade dos marcadores conversacionais (MC), para ressaltar que a posição destes é variável, ou seja, um mesmo MC pode ser inicial e medial ou medial e final, por exemplo.

Os *marcadores iniciais* de turno podem ser marcadores de valor interacional ou interpessoal, os quais relacionam-se à construção e à gestão do ato conversacional e marcadores de valor ideacional, os que constituem os elementos de coesão entre as partes do texto (GALEMBECK E CARVALHO, 1997).

Apresentaremos, de acordo com Galembeck e Carvalho (1997), a classificação de marcadores. Iniciaremos com os iniciais interacionais, que possuem três funções fundamentais:

- ✓ Tomada de turno: função mais clara. Os autores destacam os que indicam concordância ou discordância, como: “ah”, “éh”, “oh”, “é”, “pois é”, “bom”.
- ✓ Envolvimento do ouvinte: atuam como sinais de tomada de turno e despertam a atenção do ouvinte para o assunto que será abordado. Ex.: “olha”, “veja”, “você acha”.
- ✓ Prefaciadores/marcadores de opinião: os turnos podem ser iniciados por alguns introdutores de opinião, como: “me parece que”, “eu tenho a impressão que”, “eu creio (que)”, “eu acho (que)”, “acredito que”, “eu sei”. Alguns destes marcadores, por serem modalizados, protegem a face de alguns interlocutores, por exemplo: “eu tenho a impressão que”, “eu acho que”. Outros marcadores demonstram certeza do falante que emite o enunciado e a posição que ele assumiu no discurso, como: “creio que”, “acredito que”.

Como dissemos, há também os marcadores iniciais de valor ideacional, que são constituídos por elementos de coesão textual entre turnos, como alguns advérbios e conjunções. Além disso, estes elementos contribuem para a continuidade do tópico discursivo, seja em um tópico já iniciado ou na introdução de um novo tópico (GALEMBECK; CARVALHO, 1997).

Os autores supracitados apresentam, em seguida, os marcadores mediais, os quais, por sua vez, têm função interacional e ideacional ou coesiva. Os marcadores mediais de função interacional podem ser classificados por vários subtipos, de acordo com a função mais visível que desempenha.

- ✓ *Marcadores interacionais de envolvimento do ouvinte*: são expressões ou locuções utilizadas para tentar conquistar a atenção ou a adesão do ouvinte. Podemos citar algumas como: “olha”, “veja”, “você veja”, “você sabe”, “você repara”, “você imagina”, “você pode ver”. A expressão “você vê”, como citam os autores, por exemplo, pode ser aplicada como um meio de envolvimento do ouvinte em uma situação comunicativa em que há a intenção de persuadir alguém durante a exposição de argumentos e contra-argumentos, como é prototípico do gênero que utilizamos em nossa pesquisa, o debate. O valor fático é preponderante nesses marcadores.
  
- ✓ *Marcadores de sustentação do turno*: segundo Galembeck e Carvalho (1997, p. 13), “no texto falado não há uma etapa de planejamento ou, mais exatamente, trata-se de uma modalidade de texto planejado localmente; nele o planejamento co-ocorre com a execução.” Contudo, destacamos que, para nós, os textos orais formais e públicos podem ser planejados, e é exatamente isso que defendemos quando nos dispomos a realizar a proposta de nossa pesquisa de doutorado, ou seja, concordamos com os autores até certo ponto, pois é bem verdade que, para alguns textos orais, o momento de planejamento e produção é concomitante à execução. Entretanto, isso não é abrangente para todos os gêneros orais, como assinalamos logo acima, quando nos referimos aos gêneros que devem ser ensinados e produzidos na escola. Queremos dizer que o fato de os textos orais serem produzidos em tempo real e que seu planejamento co-ocorra com a sua construção não significa dizer que ele não possa passar por etapas de planejamento e por reflexão de como ele deverá ser constituído.

Pensamos que, assim como planejamos o texto escrito, também devemos planejar o texto oral formal e público. É muito provável que ele não tenha a mesma estruturação imaginada devido a diversos fatores que envolvem a situação interativa, até porque o tempo de processamento da informação é o mesmo tempo de produção. Além do mais, neste ínterim, muitas habilidades são acionadas e requeridas.

Destacamos ainda que a execução de atividades que possam propiciar essas etapas de planejamentos do texto oral podem favorecer os produtores dos textos quando estes tiverem

propósitos bem definidos. Exemplo claro é o que pode acontecer com os participantes de um debate ou de um julgamento no tribunal, pois, nesses eventos discursivos, há pessoas que se preparam para a execução do texto oral que deverá ser proferido em momentos específicos, o que significa dizer que, a depender da situação comunicativa, é pertinente planejar o texto, e esse mesmo texto planejado possivelmente não será constituído exatamente da forma previamente imaginada, mas ele provavelmente será bem organizado.

O fato de o texto oral ser planejado localmente, como afirmam Galembeck e Carvalho (1997, p. 13), faz com que se tornem frequentes os silêncios, as hesitações ou dificuldade durante o momento de estruturação da frase e do texto, além disso:

O problema é que o silêncio (pausas não-preenchidas) torna particularmente vulnerável a posição do locutor, pois permite que o turno venha a ser ocupado pelo outro interlocutor. Por causa disso, o falante procura preencher as pausas, com o emprego de certos marcadores não lexicalizados (ahn, uhn, eh, ah) e de alongamentos (certo::, ahn::) (GALEMBECK; CARVALHO, 1997, p. 13)

A tentativa de procurar preencher as pausas, ocupando-as com os marcadores não lexicalizados, citados acima, por exemplo, pode se constituir numa prática consciente e resultar em algo positivo para alguns gêneros, como uma forma de não perder o turno, se for essa a intenção do interlocutor, e não apenas numa forma de estabelecer a interação, como é comumente realizada de maneira espontânea.

Dentre os marcadores conversacionais de sustentação de turno, há aqueles que, além de sustentarem o turno, manifestam de forma explícita a atividade de planejamento verbal. Temos como exemplos alguns verbos de elocução ou de atividade mental: “digamos”, “vamos dizer”, “sei lá”, “vejamos”, “quer dizer”; e outras expressões: “assim”, “bom”, “tudo bem”, “então”. (GALEMBECK; CARVALHO, 1997).

Os autores supracitados, com base em Rosa (1992), afirmam que os marcadores citados acima são “hedges indicadores de atividades cognitivas”. Esses “hedges” indicam atividades de planejamento verbal e alteram o caráter impositivo dos enunciados. O marcador *sei lá*, por exemplo, associa a indicação de planejamento verbal com a manifestação de incerteza. Em outras situações, esse mesmo marcador pode estar relacionado à desatenção, desprezo ou pouco caso.

- ✓ *Marcadores de manifestação de opiniões*: constituem os verbos ou locuções que denotam atividade mental ou de elocução. Dividem-se em dois grupos: os que indicam que o locutor assume explicitamente as opiniões ou conceitos

proferidos, como: “suponho”, “creio que”, “acredito que”, “tenho certeza que”, “vejo”; e há também os que o locutor manifesta falta de certeza, quando este diz, por exemplo, “não tenho certeza”. Embora esses MC de opinião apareçam, em sua maioria, à frente dos demais em um enunciado, e isso faça com que sejam conhecidos como prefaciadores de opinião, estes marcadores podem também aparecer na posição medial, o que frisa a sensação de incerteza. (GALEMBECK; CARVALHO, 1997).

- ✓ *Marcadores mediais de função ideacional*: são os elementos que estruturam as partes do texto. Têm função coesiva e podem ser representados por conjunções e advérbios como: “e”, “mas”, “agora”, “porque”, “então”, “depois”, “além disso”. (op.cit)
- ✓ *Marcadores finais de turno*: estes MC têm valor exclusivamente interacional e desempenham duas funções, sendo as duas relacionadas à troca de falantes: indicam a entrega explícita do turno a outro interlocutor, que seria a passagem requerida, ou sinalizam o fim do turno, que seria a passagem consentida. Vale destacar que os autores (op.cit.) apontam que a distinção entre essas duas formas de passagem foi estabelecida por Galembeck, Silva e Rosa (1990).

Para Galembeck e Carvalho (1997), os marcadores de passagem requerida são manifestados por meio de uma pergunta direta e por alguns marcadores que avaliam a atenção do ouvinte (“né?”, “não é?”, “certo?”, “entende?”). Esses marcadores assinalam que a participação do interlocutor é requerida. Como já apontamos, os marcadores interacionais de envolvimento do ouvinte, como: “né?”, “sabe?”, “entende?”, quando aparecem em posição medial, podem ter a função subsidiária de marcar a opinião da pessoa que profere o enunciado. Em algumas situações, eles podem ser empregados pelo falante como uma forma de dar continuidade as suas próprias ideias, sem ter a preocupação de passar o turno para o e/ou os demais participantes da situação de comunicação. Já a passagem consentida é marcada, quase sempre, pelo final de uma frase declarativa com entonação descendente, que pode ser seguida por uma pausa conclusa.

Em suma, de acordo com Castilho (1986), os marcadores são segmentos que ocorrem no início, no meio e no final dos turnos de fala. Galembeck e Carvalho (1997) e Santos (2006)

também ressaltam que é possível classificá-los em iniciais, mediais e finais. Como expusemos baseados nos autores citados acima, os iniciais são os marcadores que denotam o começo ou a tomada de turno; os mediais constituem os marcadores que ampliam o turno, com vistas ao seu desenvolvimento; e os finais são os marcadores que apontam o encerramento e/ou a passagem de turno para o/ou os interlocutores.

Com base no que já foi postulado por Castilho (1986), quanto à posição dos MC (no início, no meio e no final dos turnos de fala) possibilitarem maior harmonia na conversa e fazerem com que as interações em sala de aula sejam mais próximas das que ocorrem na fala espontânea e/ou natural, pensamos que o promover atividades dessa natureza na escola pode ser profícuo para o aluno no que diz respeito à sua prática com textos orais.

## 6.2 Entraves a partir do uso dos marcadores

Sendo assim, passamos agora à análise dos textos orais que foram produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa. Contudo, antes de iniciarmos, frisamos que não temos o intuito de abarcar todas as classificações aqui apresentadas na visão de várias autoridades no assunto, mas, antes de tudo, analisar as utilizações realizadas pelos alunos em seus próprios textos orais e, com esses dados em mãos, pensar em possibilidades de utilização conscientemente planejadas. Para isso, podemos assegurar que não adotamos somente um ou outro conceito de um determinado autor, mas sim que refinamos nosso olhar a partir do conjunto de reflexões postuladas por Urbano (1989; 1999), Castilho (1986; 1989), Marcuschi (1989); Galembeck e Carvalho (1997), Santos (2006). Os excertos apresentados, a seguir, tiveram como input o vídeo *Vida Maria*, o qual mencionamos na primeira parte de nossa análise. Vejamos o primeiro:

*Aluna 001STA- ( ) ela não se conformou... mas ela tinha certeza ( ) já ela era uma pessoa já... era maior já... então ela não tinha mais outra saída... então ela como ela sabia que quando a criança/ quando ela pedia pra ela fazer ( ) ela era criança... aí quando ela cresceu... ela pensou assim...quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar então ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham outra alternativa senão trabalhar...e no final também tem os Livros passando com os nomes... então nunca elas eram ( ) o pensamento para estudar então elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última ( ) alternativa ( ) para se sustentar e conseguir viver...*

Conforme apresentado, há os marcadores conversacionais que manifestam explicitamente a atividade de planejamento, como o que ocorre com a utilização do marcador *então*, e neste trecho é perceptível a concomitância entre seleção de ideias, elaboração e execução do texto pela aluna, o que é natural diante desta situação de comunicação, uma vez

que não foi disponibilizado um longo tempo para planejamento textual. O interessante é percebermos como isso ocorre com naturalidade, mas que pode ser trabalhado a partir do momento que percebemos como essas utilizações podem contribuir a nosso favor em situações nas quais tenhamos que emitir nossas opiniões, como é o caso da situação em a aluna participou.

Há também outra maneira de o interlocutor demonstrar de forma explícita a falta de planejamento, mas de uma maneira que pode resvalar no constrangimento mesmo sem ser apenas com a utilização de marcadores, como nos casos em que o sujeito pode ficar sem saber o que falar ou como se posicionar:

*Aluno 007STA- não... o que eu queria falar é que... **me deu branco...***

*Aluna 0013STA: tia... como a (Raquel) tava dizendo podia ter escapado algum momento... mas também eles podiam... como ele era diretor de um filme que ela tava fazendo... eles podiam ter assim uma amizade alguma coisa e essa tipo assim... e eles podiam só ter... assim numa amizade assim sabe?... eu acho que pode até ser por isso... mas nas fotos tava mostrando bem mais que uma amizade e... também... **que é que eu ia falar?... esqueci... tia... (depois eu me lembro)***

*Aluno 0012 STA- isso acontece muito... **mas minha opinião sobre isso é que é muito assim sabe... sei não ... é estranho...***

Galembeck e Carvalho (1997), fundamentados em Rosa (1992), apontam, como já mencionamos, alguns marcadores de sustentação de turno e explicam que eles são “hedges indicadores de atividades cognitivas”, os quais revelam atividades de planejamento verbal e alteram o caráter impositivo dos enunciados. Para exemplificar esses “hedges”, os autores citam o marcador *sei lá*, o qual associa à indicação de planejamento verbal com a manifestação de incerteza. Em outras situações, esse mesmo marcador pode se relacionar à desatenção, desprezo ou pouco caso. No excerto apresentado logo acima, também temos, a nosso ver, para além da ausência de planejamento verbal, a manifestação de falta de informações ou conhecimento do assunto por parte do aluno para desenvolver o tópico discursivo. Em outros contextos, a utilização do marcador *sei não* pode ser uma demonstração de incerteza e até mesmo de desatenção e pouco caso com o assunto ou com os interlocutores.

Vejamos outro exemplo que contempla a questão da falta de planejamento:

*Aluna 0018ST - e **tipo assim** as pessoas do campo elas podem vir pra cidade aí:: pode ser **assim** o homem do campo ele pode falar... ó você vai...você pode entrar na minha casa... comer da minha comida... **mas** é o seguinte... você vai trabalhar pra mim...**então** ele vai do campo... achando que vai pra cidade... **mas tipo assim** ao longo do tempo o homem do campo vai enrolando ele.. enrolando*

*ele... e ele vai trabalhando... trabalhando... trabalhando... mas mesmo assim... tipo... o homem do campo vai pra cidade pra ele procurar uma boa vida... aí como o homem do campo assim não é muito bondoso::so... assim sabe? assim... ele é muito generoso... bondoso aí ele vai enrolando o homem do campo.. enrolando... enrolando... enrolando até que ele começa a trabalhar de novo achando que ele vai pra cidade pra se dar bem... mas não ele pode ter ido pra cidade pra trabalhar de novo... é porque eu tô tentando encontrar uma palavra ( ) não tô conseguindo me inspirar...*

Nesse caso, a aluna 0018ST, diferentemente do aluno 0012ST, demonstra ter, como é perceptível, um considerável repertório de informações, mas não soube articular as ideias apresentadas no decorrer de sua fala, e, possivelmente, em virtude dessa falta de articulação, ela demonstrou insegurança ao finalizar seu turno quando revelou: “*eu tô tentando encontrar uma palavra ( ) não tô conseguindo me inspirar...*”. Destacamos também que a aluna demonstra certeza e consistência em sua fala até o momento em que afirma “[...] *mas é o seguinte você vai trabalhar pra mim...*”. Depois disso, ela começa a hesitar em suas colocações.

Além disso, a aluna 0018ST entrou em contradição ao dizer: “*aí como o homem do campo assim não é muito bondoso::so... assim sabe? assim... ele é muito generoso... bondoso aí ele vai enrolando o homem do campo.. enrolando... enrolando... enrolando [...]*”. Essas colocações podem levá-la a diminuir o seu poder de convencimento, pois trata-se de um debate em que todos os participantes devem expor suas opiniões. Isso fica bem evidente ao identificarmos os marcadores atrelados a estas informações presentes no texto. O marcador *assim sabe* e *assim* parecem representar certa hesitação ou incerteza da falante, com vistas a causar uma ruptura de informações e demonstrar a dificuldade de planejamento, e isso também é visível nas utilizações dos marcadores *então* (*então ele vai do campo... achando que vai pra cidade...*), *tipo* (*tipo... o homem do campo vai pra cidade pra ele procurar uma boa vida... aí como o homem do campo*), *mas* e *tipo assim* (*mas tipo assim ao longo do tempo o homem do campo vai enrolando ele.. enrolando ele... e ele vai trabalhando... trabalhando... trabalhando... mas mesmo assim...*) os quais designam, nestes contextos, a falta de planejamento. Há ainda o marcador *mas* em “*mas é o seguinte... você vai trabalhar pra mim*”, o qual, nessa utilização, tem função ideacional por contribuir para com a estruturação textual ao articular as informações presentes no texto.

É importante ficar claro que, embora estejamos mostrando elementos linguísticos que se manifestam na superfície textual, interessa-nos o que eles representam: então, marcadores como *assim*, *tipo assim*, *sei não* e outros podem demarcar **falta de planejamento, falta de**



**conhecimento do assunto e hesitações.** São estes os principais entraves que precisam ser trabalhados na escola.

Apresentaremos agora algumas passagens extraídas do debate sobre a prática de baixar músicas na internet ser considerada crime. Para a realização dessas produções orais, fizemos a exibição de vídeos que discutem essa questão e falam sobre a lei que profíbe a ação de baixar músicas da internet.

*Aluna 001MT: só que né... eu acho que essa lei né... é um pouquinho chata demais... entendeu... é porque... assim... a maioria do pessoal já tá acostumado... aí vem aparecer essa lei... tipo assim essa lei apareceu agora... né... gente... pelo amor de Deus... essa lei apareceu agora... em vez dela ter aparecido antes... (mas) só vem agora quando...*

*Aluno 005MT: quando a moda tá totalmente (atualizada)...*

*Aluna 001MT: (isso já tá) saindo é de moda baixar música pela internet... já tá saindo é de moda... essa lei chegou muito atrasada...*

*Aluno 0011MT: ela tá se arrumando ainda...  
((risos))*

Para expor a sua opinião sobre a temática, a aluna 001MT utiliza os marcadores *né*, *assim* e *tipo assim*, sendo que, nesse contexto, estes marcadores propiciam uma ideia de falta de planejamento e, para conseguir a aceitação do que profere, ela usa o marcador *entendeu* e também o marcador *né* seguido da palavra *gente*, o que reforça a estratégia de “evocar” seguidores para a sua ideia, como podemos observar nas falas de seus colegas logo na sequência. O aluno 005MT, por exemplo, complementa a fala de 001MT ao dizer: “*quando a moda tá totalmente (atualizada)...*”

Logo após, a aluna apresenta outros argumentos em prol do seu ponto de vista. Vejamos:

*Aluna 001MT: e eu oh.. tia.. eu acho... né... que assim... ela falou assim que... se a lei é::... num sei... o que a gente tem que respeitar... nem todo mundo respeita porque quando a gente vai no centro né só o que a gente ver é o pessoal vendendo assim... dvd pirata... cd... aí diz que é proibido fazer isso... então ser for proibido... vai prender quase todo mundo no centro porque quase todo mundo faz isso...*

Nesse excerto, temos novamente a questão da falta de planejamento, que pode ser identificada por meio dos marcadores *né* e *assim*. O marcador *num sei* aparece como um sinal de incerteza, hesitação; e os marcadores *aí* e *então* como articuladores textuais ou elementos estruturadores do texto. Interessante notar que o argumento que a aluna defende é bastante plausível e que a utilização dos marcadores de maneira consciente poderá tornar a sua ideia

ainda mais consistente para alcançar o propósito em um debate, pois é fato que, no centro da cidade de Fortaleza, há muito vendedores ambulantes que vendem cópias de CD e DVD, os quais são frutos da pirataria, e que, se a polícia decidir prendê-los, terá de fazer isso com uma grande parcela de pessoas que trabalham nas ruas do centro comercial.

Vejamos o marcador *assim* em outra passagem:

*Aluno 0016MT: ah... assim... assim é:... (vender) dvd pirata mas assim não baixar muitas... assim... coisas que não deve ser assim... sei lá... sei lá... só eu que falo é... vocês nem falam vocês...*

Aqui a presença do marcador *assim* torna a falta de planejamento ainda mais contundente. Destacamos que isso também pode ser decorrente do fato de o aluno não saber o que dizer ou não saber como se posicionar diante a temática proposta. Essa reflexão pode ser advinda também por meio da utilização do marcador *sei lá*, o qual aparece repetidamente, e que pode denotar dúvida em relação ao assunto. O marcador *ah* indica a tomada de turno.

Analisemos ainda a inserção de outros marcadores e suas implicações:

*Aluna 004MT: tipo assim... ó... os artistas que botam música na internet devem saber que tem essa coisa aí que não pode baixar música... e por que eles botam na internet se todo mundo gosta das músicas?*

[  
*Aluno 001MT: Daniele... Daniele... não são os artistas que botam... são as pessoas que já compraram o CD... elas botam e gravam... botam na internet pro povo...*

O marcador *tipo assim* surge nessa situação como um marcador inicial que é utilizado para esclarecer o exemplo que a aluna deseja apresentar aos demais colegas no intuito de convencê-los da validade de sua opinião. Já no exemplo abaixo, temos esse marcador defendendo o ponto de vista de outro aluno sobre a mesma temática, mas em situação comunicativa diferente e em outra escola. Vejamos:

*Aluno 005MT: tipo assim oh eu acho ( ) certo ( ) crime (porque) tem muita gente que usa a internet pra baixar coisa... pra fazer cd pirata... essas coisas... mas assim pra pessoa baixar uma música... fazer mó burocracia... eu acho isso errado...*

Nessa fala do aluno 005MT, é possível identificar o marcador *tipo assim*, marcador que já ocupa espaço no repertório vocabular de uma considerável porção de alunos/adolescentes e que consideramos ser, nesse contexto, um representante do momento de planejamento da informação. Ele também pode propiciar a ideia de falta de planejamento verbal do enunciado, falta de atenção para com a utilização da norma culta da língua ou

reduzido número lexical para quem participa da interação em que algum sujeito fizer a utilização desse marcador. Interessante refletir acerca também do aparente prestígio ou falta dele em relação aos marcadores conversacionais. O marcador *tipo assim* seria, a nosso ver, um clássico exemplo de marcador que não é bem visto nas situações formais.

O marcador *assim* em “*mas assim [...]*” também aparece, neste exemplo, como indicadores de atividade de planejamento verbal. O marcador *eu acho*, diferentemente do que poderia afigurar, não demonstra hesitação ou ausência de certeza nessa situação, muito pelo contrário, o fato de a aluna utilizar a palavra *achar* nesse contexto não significa que ela não tenha uma opinião concreta acerca do que afirma: “[...] *pra pessoa baixar uma música... fazer mó burocracia... eu acho isso errado...*”

Observemos a seguinte passagem:

*Aluno 0016MT: bom... eu acho assim que é uma lei... mas nem todas as pessoas respeitam essa lei.. eu acho assim... muito errado que a gente assim... gosta de escutar música (baixar)... agora tem gente que baixa outras coisas... né... que não tem nada a ver assim... com a música...eu quero fazer uma pergunta... (queria) perguntar pra aquele grupo...*

*Aluno 0017MT: só pergunta pra gente é?*

*Aluno 0016MT: se... se eles aí já compraram cd piratas...  
(várias vozes)*

Os marcadores destacados evidenciam a concomitância entre atividade de planejamento verbal e processamento de informação, o que pode ferir a face do aluno que nesse momento tenta argumentar com o grupo de colegas. De modo diferente do exemplo analisado anteriormente, o marcador *eu acho* nessa situação não tem a mesma significação da apresentada no excerto do aluno 005MT, em que o falante não demonstrava hesitação ou dúvida. Aqui, o aluno utiliza o mesmo marcador, mas demonstra claramente a incerteza, isso pode ser comprovado também pelo não desenvolvimento da argumentação no decorrer de sua fala, embora a ideia que ele apresente seja interessante. Em suma, percebemos que o problema nesse caso é a falta de organização de ideias que vai resultar na falta de planejamento verbal. A situação que segue abaixo mostra esse mesmo marcador, mas em nuances diferentes.

*Aluno 005MT: eu acho que baixar música é crime... pois... quando a gente baixa uma música a gente tá cometendo um crime (...)*

Afirmamos que essa colocação do marcador *eu acho* é diferente por que o aluno não tenta argumentar, ele apenas repete a informação que foi dada e tenta parafraseá-la de forma

evidente. Para isso, ele utiliza o marcador *eu acho*, pois ele poderia de alguma maneira propiciar a falsa impressão de que aquela era a opinião dele. Não queremos dizer essa foi a intenção do aluno ou que ele fez o uso desse marcador de forma consciente, é possível que não, mas é uma estratégia que às vezes os alunos usam para não permanecerem calados quando sua opinião é solicitada, daí a importância de escolher os marcadores a nosso favor. Destacamos que nessa situação esse marcador possibilita a ideia de hesitação do aluno sobre o que é dito e que a argumentação é tautológica.

Vejamos outro exemplo com o marcador *eu acho*:

*Aluno 0020MT: se fosse pelo menos só música pra baixar... eu acho que não teria essa lei não...mas... é... existem... as pessoas (insistem) em baixar outras coisas e acho que até essas pessoas que fizeram esse... essa lei.. é... baixam música (e) também outras coisas... entendeu... ( ) então (eles) deviam (ser) rastreados... pra... pra saber quem coloca... quem é que faz essas coisas...*

A inserção do marcador *eu acho* novamente não reporta à ideia de dúvida, mas de certeza. Nesse exemplo, ele não é utilizado, pelo aluno, em seu sentido literal. Isso também é notório quando ele diz “[...] e *acho* que até essas pessoas que fizeram esse... [...]”. Por meio do marcador *entendeu*, o aluno pode não ter percebido, mas parece ter tentado estabelecer um vínculo com os interactantes, como se fosse uma forma de alertar os colegas para o que poderia ser feito para se ter um controle sobre a fiscalização da pirataria; e o marcador *então* surge para concluir a ideia apresentada pelo aluno.

Em resumo, o marcador *eu acho* pode servir tanto para demonstrar certeza quanto incerteza ou dúvida. Como dissemos, são esses problemas mais gerais que nos interessam para serem amenizados em sala de aula. O estudo dos marcadores é relevante em sala por conta dessas peculiaridades.

Os trechos extraídos das produções orais, que serão apresentados a seguir, estão relacionados à temática traição. Para debater este assunto, escolhemos, como *input*, uma notícia polêmica da época em que a pesquisa estava sendo realizada. Ela relacionava-se à traição da atriz Kristen Stewart, a qual foi flagrada com o diretor do filme que ela gravava na ocasião. Essa atriz ficou famosa pela saga *Crepúsculo*, filme em que ela começou a namorar o ator também protagonista Robert Pattinson, que era seu par romântico na trama. Essa traição gerou bastante repercussão entre o público adolescente, e isso é visível nos excertos que apresentaremos a partir de agora.

1- Aluna 0013STA: *tia... como a (Raquel) tava dizendo podia ter escapado algum momento... mas também eles podiam... como ele era diretor de um filme que ela tava fazendo... eles podiam ter **assim** uma amizade alguma coisa e essa **tipo assim**... e eles podiam só ter... **assim** numa amizade **assim sabe?**... **eu acho** que pode até ser por isso... mas nas fotos tava mostrando bem mais que uma amizade e... também... que é que eu ia falar?... esqueci... tia... (depois eu me lembro)*

2-

3- Aluna 007STA: **eu acho** que... **sei lá**... **eu**... **eu acho** que amigos não ficam se agarrando (na frente dos)... outros em local público não

[

4- Aluno 001 STA:

**tipo assim**

5- Aluna 007STA: não **tipo depende** tem aquela amizade... tá... tem um abraço o outro... mas um amigo num fica beijando o outro na boca... é diferente

6- Aluno 002STA: não ( ) ((risos))

7- Aluna 004STA: **tipo assim** voltando (pro que ele disse que) as fotos poderiam ser montagens... tem uma declaração do autor do filme... ele declarando a MTV que ocorreu mesmo a traição dela com ele e... além das fotos... tem um vídeo que os paparazzi fizeram...

8-

[

9- Aluno 006STA: ( )

10- Aluna 004STA: tá em todo tipo de site

11- Aluno 006STA: **tipo assim** (também pode fazer um álbum de montagem)

A aluna 0013STA, na passagem 1, profere um discurso mal formulado não só pelo fato de demonstrar esquecimento quanto ao que iria falar ao final, mas durante todo o seu turno ao fazer uso dos marcadores *assim* e *tipo assim*, por exemplo, marcadores estes que não são bem utilizados, a nosso ver, por não desenvolverem a ideia pretendida no início “... *eles podiam ter **assim** uma amizade alguma coisa e **tipo assim**... e eles podiam só... **assim** numa amizade... **sabe?**...*”. O uso desses marcadores no contexto assinalado revela que a falta de um planejamento prévio possivelmente facilitou a ocorrência de problemas no texto. O marcador *sabe* denota uma tentativa de alcançar adesão em relação ao que é dito ou certa proximidade com o interlocutor, algo parecido com o que feito, em alguns casos, quando utilizamos o marcador *entende*. O marcador *eu acho*, nesse caso, evidencia a incerteza do aluno.

No trecho 2, a aluna 007STA titubeia não só ao utilizar o marcador *eu acho*, mas também quando fala *sei lá*, talvez por timidez ou por receio de entrar em contradição. Seria uma hesitação associada ao planejamento verbal, ou seja, a atividade de planejamento modifica o caráter impositivo da ideia que a aluna tenta passar aos seus interlocutores. O curioso é que, logo após o titubeio, o aluno se posiciona quanto à postura do casal, afirmando “[...] *que amigos não ficam se agarrando (na frente dos)... outros em local público não*”, e, ao ter seu turno assaltado pelo colega 001STA, quando este diz *tipo assim*, 007STA faz uso do marcador *tipo depende* na passagem 4, que, além de propiciar a retomada de seu turno, também demonstra uma possível tentativa de suavizar o que ela própria já tinha dito em relação à postura de um casal de amigos na passagem 2.

Um dos marcadores que despertou nosso desejo de averiguá-lo nesses trechos do debate foi o marcador *tipo assim*, o qual já tinha sido alvo de nossa curiosidade no momento em que nos debruçamos sobre o debate da turma da escola 1 acerca da discussão sobre baixar músicas na internet ser crime. Nesses excertos em destaque, as utilizações desse marcador pelas alunas 0013STA, 004STA e 006STA mostram a concomitância entre a elaboração textual e a atividade de planejamento; já o aluno 001STA utiliza-o para assaltar o turno da colega 007STA, e esta aluna, por sua vez, usa o marcador *tipo depende*, o qual surge como uma forma de suavizar ou dizer com outras palavras o que este mesmo aluno já tinha proferido antes de o aluno 001ST falar *tipo assim*.

O fato é que esse marcador, em muitas de suas aparições, não parece ser bem aceito em textos orais formais públicos. Não queremos dizer que ele não deva ser usado em outros contextos e muito menos que condenamos a sua forma, o que seria descabido de nossa parte, pois se trata de um elemento de uso corriqueiro em textos orais, principalmente pelo público adolescente, mas é que, nas utilizações formais para as quais devemos preparar os alunos, ele pode propiciar algumas interpretações negativas para os seus interlocutores, como a falta de planejamento e a incerteza.

Observemos os excertos abaixo selecionados com o debate sobre a mesma temática em outra turma:

*Aluno 0017MT: eu acho assim... eu acho que ela traiu ele por causa... que ela...**assim**... é::... ele falava muitas coisas **assim** com ela e ela não gostou... aí pegou e traiu... pra fazer raiva...*

*Professora: você acha... você leu alguma coisa?*

*Aluno 0017MT: eu acho... **assim na minha opinião**...*

*Professora: então foi pra se vingar? na opinião de vocês foi vingança? na opinião...*

]

*Aluno 003MT: é... **mas eu também acho** que todo homem é safado...**viu**... ((gritos)) ((risos))*

Nestas falas, o aluno 0017MT revela hesitação não apenas por utilizar os marcadores *eu acho assim*, *eu acho em “eu acho assim... eu acho que ela traiu ele[...]”*, mas também por deixar evidente que as informações que ele traz são oriundas de sua opinião pessoal, o que termina por acarretar em “achismos”, e isso pode influenciar na sua intenção de persuadir os colegas no debate. Isso também fica notório quando ele diz: “*ela traiu ele por causa... que ela...**assim**... é::... ele falava muitas coisas **assim** com ela e ela não gostou... aí pegou e traiu... pra fazer raiva...*”. Essa ideia se torna mais evidente ainda quando nós questionamos

se o aluno acha ou se leu algo sobre a traição da atriz, e temos como resposta: *“eu acho... assim na minha opinião...”*. É importante destacar também o emprego do marcador *assim*, que nesses três casos citados acima evidenciam mais uma vez a falta de planejamento. Ressaltamos que a questão da ausência de planejamento é um traço não só desta turma, mas também da outra que apresentamos acima. Isso sinaliza que pode ser algo recorrente nas produções textuais orais dos alunos no que diz respeito aos gêneros formais públicos e, que, por isso, deve ser trabalhado, pois os alunos possivelmente serão cobrados quanto à organização e à produção do discurso oral em diversas situações de comunicação das quais eles irão participar.

Na sequência do diálogo, após a outra pergunta que nós nem tínhamos terminado de realizar, a aluna 003MT assalta o turno e diz: *“é... mas eu também acho que todo homem é safado... viu...”*. Neste exemplo, temos novamente o marcador *mas* e *eu também acho*, sendo que aqui, neste emprego, não há indicação de dúvida ou hesitação do falante como observamos em outros exemplos nos quais esses mesmos marcadores já foram utilizados; e o emprego do marcador *viu*, a nosso ver, ainda corrobora essa manifestação de certeza. Isso revela que a forma do marcador será a mesma, mas a sua significação pragmática vai depender da intenção do falante que o utiliza ou de como o contexto vai influenciar a sua própria significação em uma determinada situação de comunicação. Vejamos outra passagem, extraída do debate entre alunos, que corrobora essa ideia da significação contextual dos marcadores:

*Aluna 007MT: eu acho que eu concordo um pouquinho com o Isaac porque se eu traísse meu namorado... com certeza eu ia querer que ele me perdoasse... né... gente... porque eu gosto dele de verdade... ma:::s eu não ia querer ser igual ela e ela foi igual a Carminha... ((risos))*

*Aluno 008MT: agora é avenida Brasil... agora...*

Ao utilizar o marcador *eu acho* nesse contexto, a aluna 007MT demonstra receio em aceitar o ponto de vista de seu colega Isaac, o qual defende o perdão, e isso fica evidente não apenas pelo marcador, mas também por apresentar uma gradação no seu ato de concordar, quando diz: *“eu acho que eu concordo um pouquinho com o Isaac”*. Em seguida, usa o marcador *com certeza* para assegurar que desejaria ser perdoada caso traísse e, na sequência, no intuito, provavelmente, de ganhar adesão ao seu perdão, ela utiliza-se do marcador *né e* enfatiza que seu sentimento é verdadeiro: *“né... gente... porque eu gosto dele de verdade...”*.

Interessante destacar o fato de a aluna fazer uso de uma ficção, na qual a personagem trai seu marido, para justificar que ela não seria igual à Carminha, personagem interpretada pela atriz Adriana Esteves na novela Avenida Brasil, transmitida pela Rede Globo em 2012. O argumento é refutado pelo seu colega, o aluno 008, que para isso utiliza o marcador *agora*.

Observemos o marcador *agora* em outra conjuntura:

*Aluna 003MT: vou falar agora... quem tá concordando tanto.. né... é porque já fez... né... eu num tenho nada a ver... mas já fez...*

A situação aponta outro sentido para este marcador, que, nesse contexto, indica que a aluna vai fazer uma revelação e não mais uma reclamação, como no exemplo anterior. O marcador *né* aparece novamente como uma tentativa de conseguir adesão do público para quem a aluna faz todos refletirem ou descobrirem o motivo da defesa da colega que prega o perdão em seu discurso. A aluna ainda tenta apagar qualquer indício de comprometimento seu com o argumento defendido pela colega quando diz “*eu num tenho nada a ver... mas já fez...*” e também quando usa o marcador *mas* para enfatizar a traição da colega. Este marcador, além de atenuar o comprometimento da aluna que faz as colocações, no caso a 003ST, também anuncia que a sua colega traiu o namorado. Curioso observar que a atenuação desse marcador se dá na situação, ou seja, isso acontece não pelo marcador em si, mas pragmaticamente em junção à entonação, até porque, se observássemos apenas a sua inserção na fala da aluna, não diríamos que ele ameniza o comprometimento desta aluna quando profere sua fala.

Quando os alunos são questionados sobre a temática traição, essa mesma aluna, a 003ST emite a sua opinião sobre a traição da atriz Kristen Stewart:

*Aluna 003MT: eu é? eu acho que ela não deve ser perdoada porque se ela traiu é porque ela não ama ele... então... e ela ainda foi escolher logo um “vei”... né... se fosse pelo menos o Jacob ((risos))*

O marcador *então*, nessa situação, atua como elemento estruturador do texto e o *né* novamente, a nosso ver, como uma forma de alcançar a adesão dos colegas. Entretanto, percebe-se uma argumentação falha, pois, na opinião da aluna, já que ela, a atriz, decidiu trair, então que escolhesse pelo menos o outro ator da saga crepúsculo, Taylor Lautner, que é novo e bonito, e não o diretor do outro filme, em que ela atuou, pois o diretor, com quem ela traiu o namorado, é um senhor, que a aluna denomina de velho, ou seja, a aluna se mostra totalmente avessa à traição, utiliza até exemplos de ordem pessoal, como o da sua colega de sala, e, nesse momento, apresenta esta argumentação que vai de encontro ao que ela defende no decorrer do



debate, ou seja, ela entra em contradição, isso, por sua vez, prejudica sua argumentação e, conseqüentemente, demonstra a falta de planejamento verbal quanto à escolha de argumentos.

Na seqüência, a aluna salienta essa ideia. Observemos:

*Aluna 003MT: **ai né** por exemplo **assim**... ele tava namorando com ela... namorando... casando... ficando... **sei lá** o que era... **ai** ele pega e fica... **ai** ela fica com ele só por ficar mesmo... mas num quer nem saber... **né**... só por ficar... fica com ele lá... com aquele homem... aquele velho... **né**... mas pra quê que ela vai fazer isso se ela não gosta desse velho... se ela gosta é dele... **então** isso... eu acho... eu não concordo nem com a opinião deles... **mas** também não concordo muito com a minha porque ninguém não sabe o que foi que aconteceu de verdade...  
Professora: então você está defendendo algo que você não acredita?*

*Aluno 003MT: é...*

*Professor: é? como é que alguém faz isso... ( )...  
((risos)) ((a aluna não respondeu)) ((risos))*

A aluna 003MT manifesta a falta de planejamento verbal, pois começa a sua argumentação com os marcadores *ai, né, assim* “**ai né** por exemplo **assim** [...]”. Em seguida, utiliza o marcador *sei lá*, que enfatiza ainda mais essa questão da falta de planejamento e também de incerteza. O marcador *ai* em “**ai** ele pega e fica... **ai** ela fica com ele só por ficar mesmo” surge como elemento estruturador das partes do texto, atuando como marcador de função ideacional. E o marcador *né*, diferentemente dos outros momentos em que foi utilizado, como forma de conseguir aceitação/adesão, dessa vez ele surge como elemento acessório, no sentido de que sua retirada não faria diferença no que toca à função que poderia ter. O marcador *então* também realiza a função ideacional ao organizar o texto.

Ao final, ao mesmo tempo em que a aluna 003MT mostra hesitação, ela parece retificar sua opinião ao afirmar que não concorda com a opinião dos colegas: “*eu **acho**... eu **não concordo** nem com a opinião deles... **mas** também não concordo muito com a minha porque ninguém não sabe o que foi que aconteceu de verdade...*”. Contudo, a aluna, mais uma vez, entra em contradição ao demonstrar que além de não concordar com a opinião dos colegas também não concorda com a própria opinião, o que vai ferir o gênero debate, uma vez que é preciso apresentar argumentos para defender a tese ou ponto de vista. Isso evidencia, mais uma vez, a importância do planejamento verbal. Nesse caso, o marcador *mas* explicita essa hesitação e a completa incerteza da aluna quando ao que diz durante seu turno.

Ainda quanto ao planejamento verbal, analisemos as passagens 0013ST e 0020MT:

*Aluno 0013ST: mas sabe o que ele pode ter... ele pode ter **tipo assim ah tudo bem** você pode voltar pra mim... **mas** aí ele pode **tipo assim** não ter mais aquela... aquele afeto como ele tinha por ela antes*

Esse excerto mostra a má formulação do argumento do aluno 0013ST, que tenta desvendar/hipotetizar o motivo de o ator ter perdoado a namorada, e, ao mesmo tempo, tenta justificar que o fato de perdoá-la não implica dizer que o sentimento que ele sente por ela seja o mesmo. A inclusão do marcador *tipo assim*, em um momento nada propício da fala do aluno, pode evidenciar a tentativa deste de descobrir as intenções do ator. Os marcadores *ah* e *tudo bem* parecem constituir as reflexões ou reações do ator, como se demonstrassem indiferença, até mesmo pelo que o aluno coloca depois: “[...] **tipo assim ah tudo bem** você pode voltar pra mim... **mas** aí ele pode **tipo assim** não ter mais aquela... [...]”. Em suma, a falta de planejamento é perceptível por meio das escolhas que o aluno faz para a construção de seu argumento. Vejamos outro exemplo quanto a essa mesma questão.

*Aluno 0020MT: na minha opinião... **eu acho** que ela traiu ele... **ma::s... assim... até... deixa eu terminar...** ele deveria ter perdoado ela... que todo mundo erra... **ai...** mas não ficar junto ter só aquela amizade mesmo... não **assim...** não ter essas coisas... **né...***

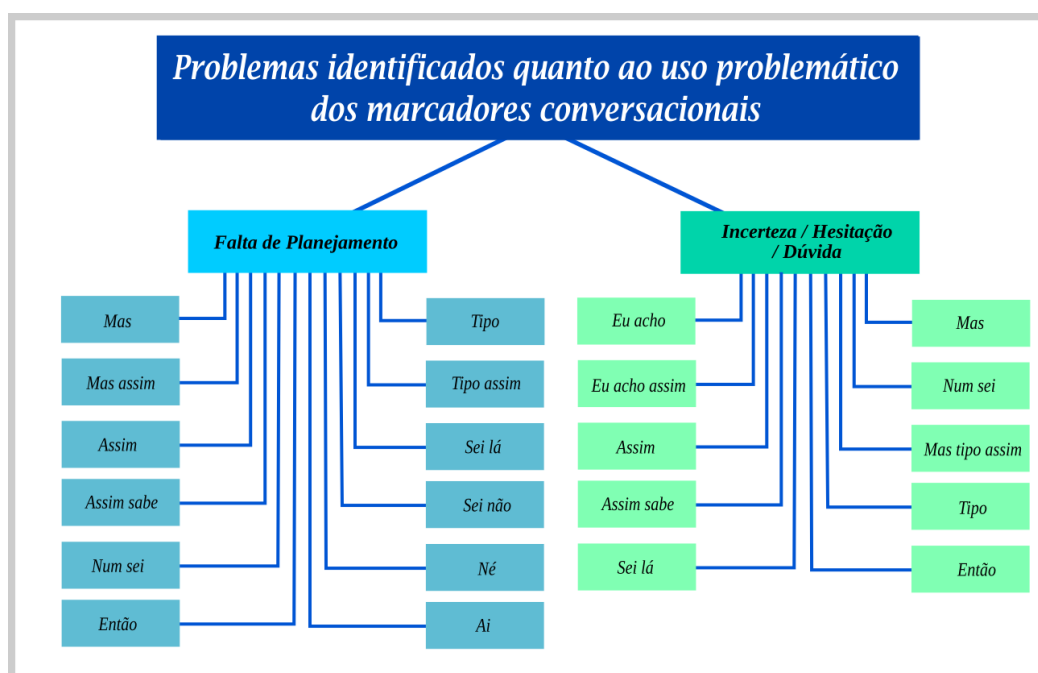
A passagem também indica falta de planejamento no que diz respeito ao desenvolvimento da defesa da tese, ou seja, a argumentação, apresentada pelo aluno, parece turva, pois ele afirma que o namorado traído deveria ter perdoado a namorada, por que todo mundo erra, mas, mesmo perdoando, eles não deveriam ficar juntos enquanto casal, apenas como amigos. Essas colocações parecem, para nós, uma espécie de penalização pela traição, ele coloca coisas distintas no mesmo plano, algo como perdoar e penalizar. Para isso, ele utiliza-se dos marcadores *eu acho*, que já aponta incerteza, sem contar que este marcador não foi uma escolha feliz porque o aluno o escolheu para dizer: “**eu acho** que ela traiu ele”. Afirmamos que essa escolha não foi a ideal porque não estava em questão se a atriz traiu ou não, mas, sim a temática traição, isto significa dizer que o aluno não estava atento ao que deveria ser discutido, o que sinaliza outro problema para quem está participando de um debate.

Em seguida, o aluno insere os marcadores *mas* e *assim* “**ma::s... assim...**” os quais podem ser vistos como possíveis indicadores de planejamento verbal. Já o outro marcador *assim* não tem a mesma conotação do primeiro em: “*mas não ficar junto ter só aquela amizade mesmo... não **assim...** não ter essas coisas... **né...***” parece indicar um certo modo de

comportamento. O marcador *né*, nesse caso, surge como elemento finalizador do discurso, como algo que o próprio enunciador utiliza para se convencer, isso fica perceptível durante o planejamento dessa argumentação, como se ainda estivesse processando a informação.

No intuito de sumarizar os achados deste capítulo, que teve como intuito verificar quais os entraves surgem na produção do texto oral a partir do uso dos marcadores conversacionais, propomos a seguinte figura:

Figura 9: Problemas identificados quanto ao uso problemático dos marcadores conversacionais



Fonte: Elaboração própria

O nosso interesse não são necessariamente os usos linguísticos dos marcadores, que, como o próprio nome diz, são próprios da fala, mas sim os problemas acarretados pelo complexo emprego de alguns deles, como “*eu acho; tipo assim etc.*”, os quais podem sugerir uma **falta de planejamento do discurso**, em determinados contextos de uso, assim como os que podem demonstrar **hesitação, incerteza ou dúvida** em *eu acho assim, num sei, tipo, sei lá*, por exemplo.

Em resumo, defendemos a tese que se é possível planejar um texto escrito, o texto oral formal e público também pode ser planejado, embora saibamos que, pelas próprias nuances de constituição da modalidade oral, ele não terá a mesma estruturação previamente imaginada

por ser da natureza oral se materializar a depender de outros fatores, como os contextuais, interacionais, por exemplo.

É por pensar nesses fatores que consideramos importante destacar, no que toca à interação, outro ponto que despertou nossa atenção. Vejamos o seguinte trecho: “*deixa eu terminar [...]*”, extraído do último excerto. Essa colocação do aluno demonstra a falta de respeito ao turno, pois enquanto ele estava com o turno, um colega tentou assaltá-lo, e ele o repreendeu enfaticamente. Essa questão foi frisada por nós nos dias em que estivemos com os alunos, pois quase sempre não exista respeito ao turno do outro. É sobre esse assunto que iremos nos dedicar no próximo capítulo ainda acerca das categorias de análise.

---

## SOBRE OS TURNOS CONVERSACIONAIS: CONTRA-ARGUMENTO 3

*Aluno 003STA: shhhhhiii:: gente... respeita o momento do outro*  
*Aluno 004 STA (não deveria ter voltado pra ela)*  
*Aluno 003STA: GENTE... VOCÊS ESTÃO atrapalhando o momento que ela*  
*tá falando ou ele (se vocês não perceberam isso)*  
*Aluno 002STA: a educação mandou lembrança...*

Desde as nossas mais simplórias ideias acerca do que significa conversação, temos em mente que ela é realizada por meio de um revezamento entre pessoas e que o momento de cada uma dessas pessoas precisa ser respeitado. No excerto acima, extraído de um dos debates realizados pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre a temática traição, é evidente essa noção de respeito ao momento do outro. Entretanto, mesmo que essa percepção seja notória por parte de alguns alunos, esse espaço que deveria ser de direito de cada interlocutor muitas vezes não é respeitado por todos os participantes de uma determinada situação comunicativa. É sobre esse não cumprimento de respeitar o momento de fala dos interactantes de um evento de comunicação que iremos nos debruçar neste capítulo. Em suma, é sobre o turno conversacional e suas implicações, como falta de respeito a quem deveria dominar o turno em um determinado instante, mais especificamente sobre assalto ao turno ou sobreposições de falas indevidas, que direcionaremos nosso olhar, pois consideramos essa categoria de extrema relevância para se trabalhar no que diz respeito à produção de um debate.

### **7.1 Turno: assaltos e sobreposições de vozes**

Ressaltamos que, embora nos apoiemos em fundamentos da conversação ou da conversa, não aprofundaremos esse assunto por ser do nosso interesse maior investigar os turnos conversacionais que identificamos nas produções orais de nossos sujeitos, mas temos consciência que é impossível pensar em turnos sem mencionarmos a conversação, a conversa ou a até mesmo a fala-em-interação.

Sendo assim, consideramos importante mencionar que, para Garcez (2008), há diferenças entre as duas correntes que estudam a conversa nos dias atuais, a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e a Análise da Conversação (AC), no que tange aos

campos teóricos e metodológicos, pois a ACE tem interesse em realizar a descrição dos procedimentos utilizados pelos interlocutores tanto no que diz respeito ao próprio comportamento de quem realiza a conversa quanto à compreensão de como agir com o comportamento dos outros participantes da interação. A atenção não estaria, assim, centrada “na linguagem em si, na sua descrição, mas na articulação dos métodos de ação social humana (análise da conversa socialmente organizada) segundo a perspectiva dos participantes, o que se fala e como se fala.” (MAREGA; JUNG, p. 322-323, 2011). As referidas autoras destacam ainda (op.cit) que a AC, corrente que tem como grande expoente, no Brasil, o professor Marcuschi (2003), está voltada para a descrição do texto falado e para as questões que envolvem a passagem da modalidade oral para a escrita da língua.

Não nos filiaremos somente a uma ou a outra corrente, consideraremos o que for cabível das duas para os dados de nossa pesquisa, até porque antes de delimitar uma possível filiação, interessa-nos vislumbrar que a conversa ou a conversação é, para nós, uma ação interativa social entre interlocutores que falam acerca de algo acordado entre ambos. Tendo isso em vista, ressaltamos que o nosso intuito neste capítulo é analisar quando sobreposições indevidas ou assaltos aos turnos podem ser problemáticos na constituição do gênero oral debate.

Acerca desse nosso centro de interesse de investigação, recorreremos a Preti (1999), responsável pelas definições que tornam mais claras as significações dessas categorias que apresentamos a seguir.

Assalto ao turno: caso de troca de falantes em que a intervenção do ouvinte não foi solicitada ou consentida. Neste acaso, o ouvinte “invade” o turno do falante fora de um lugar relevante para transição (PRETI, 1999, p. 229)

Sobreposição de vozes: situação de comunicação em que, por alguns segundos, ocorrem falas simultâneas, que indicam grande envolvimento dos interlocutores, até que um deles desista e o outro permaneça definitivamente com a posse do turno. (PRETI, 1999, p. 234-235)

Com base nesses conceitos, consideramos que assalto ao turno é uma tomada de turno vista como sobreposição indevida em um momento nada propício. Chegamos a essa reflexão devido ao fato de o assalto ao turno ser uma tomada não requerida, podendo ser considerada, a nosso ver, como invasiva e também pelo motivo de a sobreposição de vozes ter de ser rápida para que um dos interlocutores saia de cena e somente um deles possa ter a posse do turno na interação. Isso nos lembra que é preciso considerar “a universalidade empírica da regra ‘*fala um de cada vez*’”, da qual se refere Marcuschi (2003, p. 17) quando afirma, baseado em

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003)<sup>16</sup>, que a tomada de turno pode ser considerada um item elementar para a organização estrutural da conversa.

Ao produzir o gênero oral, como a conversa, temos consciência de que ela se dá por meio da alternância de interlocutores, os quais decidem discutir ou falar sobre um determinado tópico discursivo, e, para isso, cada um terá sua vez de falar. Em um debate, o princípio de alternância é basicamente este, tendo em consideração que existem alguns elementos característicos e algumas regras específicas do gênero. Contudo, queremos frisar que, antes das especificidades de cada gênero, existem elementos que são constitutivos da oralidade, e os turnos conversacionais são um deles<sup>17</sup>.

[...] na conversação também ocorre alternância na consecução do objetivo comum: os participantes do diálogo revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Nesse sentido, pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, *entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão*. (GALEMBECK, 1999, P. 60) [grifo nosso]

Ao realizar suas ponderações sobre turno, o autor citado acima o compreende por uma intervenção, seja ela qual for, realizada por cada um dos sujeitos que participam de uma conversação. Galembeck (1999) acrescenta ainda que o turno está relacionado às várias situações em que existam componentes de um grupo que se alternam ou se sucedem no intuito de alcançarem um escopo em um dado período, o qual pode ser fixo ou não, como podemos observar em suas palavras.

A idéia de turno – de acordo com o senso comum – está ligada às várias situações em que os membros de um grupo se alternam ou se sucedem na consecução de um objetivo comum ou numa disputa: jogo de xadrez, corrida de revezamento, mesa-redonda. Em todas essas situações, cada participante dispõe, para a consecução de sua tarefa, de um período de tempo (fixo ou não), o qual vem a constituir um turno. (GALEMBECK, 1999, P. 60)

Inferimos, então, que um falante está de posse do turno quando ele tem a sua disposição um tempo, determinado ou não, para falar acerca de um assunto. Em suma, turno

---

<sup>16</sup> Utilizamos a versão traduzida deste artigo, publicada em 2003 na revista Veredas, disponível em [www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf), mas a data original de publicação é de 1974.

<sup>17</sup> Destacamos que, embora os turnos sejam mais comuns à oralidade, nem todos os discursos orais permitem alternância de turnos.

seria, a nosso ver, o momento de fala de cada interactante ou a intervenção que o falante efetua em um espaço de tempo, o qual pode ser estabelecido ou não. Todavia, o fato da não fixação ou predeterminação do tempo que o interlocutor tem disponível em uma conversa não significa que seja ideal invadir, assaltar ou até mesmo tomar posse indevidamente do turno do outro.

Sobre esse assunto, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) descrevem a tomada de turnos nesse estudo que é referência para as pesquisas na área. Neste artigo, os autores instituíram uma descrição sistemática da organização que orienta a tomada de turnos na conversa. Essa sistematização foi possível a partir do exame de elementos recorrentes na empiria que envolveu falantes em interação. Para a consecução da pesquisa, os autores recorreram ao uso do gravador para registrar, em áudio, as conversas de ocorrência natural, espontânea.

A partir dos dados encontrados, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) desenvolveram um sistema de tomadas de turnos da conversa que constitui um agrupamento de orientações para a disposição, a manutenção, a passagem e/ou troca de turnos entre os sujeitos que compõem uma interação, no qual apresentam os dois componentes e as orientações distintivas deste sistema. O primeiro refere-se ao componente de construção de turno, por meio do qual os autores demonstram a possibilidade da existência de diversas formas que um falante tem de se construir um turno, a partir de unidades de construção de turno. Desse modo, cada turno seria constituído por, pelo menos, uma unidade de construção do turno. Nesse sentido, “turnos são sequências de fala de um participante da conversa ou segmentos construídos a partir de Unidades de Construção de Turno (UCT) e podem corresponder a unidades, como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou recursos prosódicos”. (MAREGA; JUNG, p. 323, 2011)

Tendo em vista que os turnos correspondem à sucessão de fala de cada um dos interlocutores que participam de um evento de interação ou a uma porção reunida por unidades de construção de turno (UCT), que pode ser uma palavra ou até mesmo um enunciado, passamos agora a caracterização da UCT. As duas noções características são a *projetabilidade*, a qual está atrelada ao ato de os interlocutores terem a percepção do momento de finalização do turno em curso, ou seja, quando o interlocutor tem uma noção do final do turno de um colega engajado na mesma interação da qual ele é integrante e o *lugar relevante para transição* (LRT), que compreende o lugar de finalização de uma unidade, no qual o interlocutor percebe que este constitui um momento possível de transição de turno para que assim seja possível se inserir na situação com a sua própria fala.



O segundo relaciona-se ao componente de alocação de turno, que, segundo Rosa (2008, p.13), “dão conta da permutabilidade dos turnos de fala entre os interagentes”. Esse componente comporta as técnicas de alocação de turno, as quais se dividem em dois grupos: a) aqueles em que o turno seguinte é alocado pela seleção que o falante corrente faz de quem será o falante seguinte; e b) aquelas em que um turno seguinte é alocado por auto-seleção (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 2003, p. 16)

Na sequência, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) expõem um conjunto de regras que regem a construção do turno, com a responsabilidade de alocar um turno para o momento seguinte e organizar essa transferência com intuito de reduzir possíveis intervalos e sobreposições. A seguir, apresentamos as regras que podem ser utilizadas em “qualquer turno, no primeiro lugar relevante para transição de uma primeira unidade de construção de turno” (op. cit, 2003, p. 16 - 17). Observemos:

- a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.
- b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.
- c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione.

A regra “a”, a nosso ver, estaria atrelada à escolha do sujeito que terá o domínio do turno logo após o término do turno do interlocutor vigente, sendo que ao mesmo tempo em que o próximo falante tem o direito de aderir a essa seleção realizada por seu interlocutor, ele também tem o dever de efetuar-lá. Entretanto, se isso não ocorrer, a interação pode ser prejudicada. Isso significaria não acatar a obrigação e o direito que lhe foram atribuídos e conseqüentemente não contemplar o momento de transição de turno.

Acreditamos que a regra “b”, acerca da questão da alocação de turnos, esteja relacionada à auto-seleção, a qual garante a posse do turno ao primeiro falante que se manifestar na interação, desde que essa manifestação seja realizada no lugar relevante para a transição. Esse momento de transição deve ser percebido com perspicácia por este interlocutor que se auto-seleciona, pois, se essa tomada não ocorrer no LRT, ela pode ser vista como um assalto ao turno, o que deixaria de ser um momento apropriado para a transição e se tornaria uma violação.

A regra “c”, por sua vez, estaria vinculada à possibilidade de o falante corrente poder continuar ou não com o domínio do turno, como uma forma de auto-seleção, uma vez que não há a utilização da indicação/seleção de quem deverá tomar o turno na sequência, ou seja, isso significa dizer que ele pode, mas não tem o dever de dar continuidade ao seu turno, a não ser que os demais interlocutores se manifestem ao se auto-selecionarem.

Ainda quanto às orientações distintivas deste sistema, podemos dizer que Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) elencaram, além dessas regras acima apresentadas, as características que são passíveis de serem encontradas em qualquer conversa, pois, para eles, “a tomada de turnos parece uma forma básica de organização para a conversa” (op.cit. p. 14). Sendo assim, vejamos as referidas características presentes em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 14- 15):

- 1) A troca de falantes se repete, ou pelo menos ocorre;
- 2) *Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;* [grifo nosso]
- 3) *Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;* [grifo nosso]
- 4) *Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;* [grifo nosso]
- 5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- 6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
- 7) A extensão da conversa não é previamente especificada;
- 8) O que cada um diz não é previamente especificado;
- 9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- 10) O número de participantes pode variar;
- 11) A fala pode ser contínua ou descontínua;
- 12) 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;
- 13) Várias “unidades de construção de turnos” são empregadas; por exemplo, os turnos podem ter projetadamente a “extensão de uma palavra” ou podem ter a extensão de uma sentença;
- 14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações de tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando assim, o problema. (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003, p. 14-15).

Embora os referidos autores tenham pensado nesse modelo para a conversa cotidiana, consideramos sua importância e, sendo assim, partimos dele para a realização de adaptações em atividades sistematizadas para o ensino de gêneros orais em sala de aula, pois ele constitui um estudo seminal na área. Sendo assim, por acreditarmos que sejam plausíveis algumas adaptações para o debate, selecionamos algumas destas características elencadas, mais precisamente as de número 2, 3 e 4, por serem consideráveis ao olharmos para a questão do turno em nosso *corpus*. Vejamos:

A característica de número 2, “*Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez*”, despertou nossa atenção por que, em vários momentos, durante o desenvolvimento das

atividades programadas para as duas turmas, tivemos de conversar com os alunos sobre esse ponto de respeitar o momento de fala de cada um dos interlocutores. Foi preciso tocar nesse assunto não só por ter se tornado um problema para o desenvolvimento de nossa pesquisa, mas também por percebermos que os assaltos aos turnos poderiam compor uma das nossas categorias de análise.

A característica 3, “*Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves*”, é importante justamente pelo fato de ser preciso atentar para este requisito, no qual as falas sobrepostas podem ser eventuais, mas devem ser efêmeras; e a última característica, a 4, “*Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições*”; é fundamental por consistir em evidenciar que as transições entre turnos sem intervalos e sem sobreposições são naturais, assim como os rápidos intervalos e as breves sobreposições podem aparecer nas transições entre turnos e são condições comuns para esse fim interativo. Entretanto, o que identificamos em nossa experiência é que essas características não eram respeitadas.

Assim, nas produções textuais orais de nossos sujeitos, podemos dizer que os atores da comunicação exerceram seus papéis não apenas no seu próprio momento de atuação, e foi justamente esse fato que nos despertou para a investigação minuciosa desses dados, os quais podem nos fazer refletir para uma prática que tenha o intuito de rever a importância dos turnos conversacionais, tanto no que diz respeito à questão de minimizar as intervenções descabidas quanto à de desenvolver as inserções funcionais e ideais.

Queremos deixar claro também que essas categorias que analisamos são próprias do texto oral, portanto, é da natureza dessa modalidade da língua falar ao mesmo tempo em que outro, por exemplo, mas, se elas forem trabalhadas e/ou ensinadas em atividades sistemáticas, podem desconfigurar a imagem de problemáticas ou caóticas enquanto constituintes da oralidade.

Observamos, *a priori*, que esse elemento do texto oral apresenta níveis de gradação, que varia de sobreposições breves a longas; estas últimas de natureza mais problemática em gêneros orais formais e públicos, como o debate. Consideraremos, portanto, três níveis gradativos para as sobreposições: **inicial**, que se caracteriza por apresentar sobreposições breves, aceitáveis para o gênero debate por serem de ocorrência natural na oralidade, e sem ruptura de raciocínio do falante em curso; **intermediário**, que se pode apresentar sobreposições breves ou longas, sem ou com rupturas do raciocínio de outrem. A depender do

contexto, podem ser aceitáveis se não causarem prejuízos à produção de sentidos e à construção de raciocínio do interlocutor que fala no instante; e **avançado**, cujas sobreposições são longas e com rupturas de raciocínio do falante da vez. Estes dois últimos também são caracterizados por serem assaltos ao turno, já que não apresentam uma LRT.

Gráfico 1: Graus de sobreposições



Fonte: Elaboração própria

É preciso ressaltar que, para além da intervenção de um interlocutor que não foi requerida e, muito menos, consentida, a não existência de um lugar relevante para a transição (LRT) favorece a caracterização da tomada de turno que consideramos como assalto ao turno. Sendo assim, o sinal de – para LRT indica, em nosso gráfico, que a sobreposição ocorreu em um lugar nada propício. Já o aparente LRT indica que também não há um lugar relevante para transição, mas as tomadas não se configuram, nesse caso, como assalto ao turno porque as sobreposições podem ocorrer pelo simples fato de o interlocutor, responsável pela sobreposição, não ter noção de *projetabilidade* ou ter o intuito de cooperar para a consecução da interação.

Com isso, passamos agora a análise das produções textuais que abordam, neste subtópico, como as sobreposições próprias do texto oral, as sobreposições aceitáveis e as sobreposições inoportunas ou assaltos aos turnos podem ser problemáticas no gênero debate. Nosso método analítico será empreendido com base no gráfico apresentado acima. Desse modo, situaremos as sobreposições em seus níveis, os quais são frutos de nossa percepção. Destacamos que investigaremos outros trechos dos debates já apresentados nas análises realizadas, consequentemente as temáticas são as mesmas.

## 7.2 Níveis de sobreposição: inicial

No nível inicial, observamos os seguintes excertos:

*Aluno 005STA: eu discordo do Felipe... realmente há casos que você acha uma pessoa melhor ( Felipe não do Danilo )... eu discordo dele porque ( ) você ( ) acha uma pessoa melhor:...você sinta uma coisa mais forte por ela que você acaba preferindo mudar para aquela pessoa que você achava muito mais ... mas eu acho que neste caso não se adequava com o que ele disse por que eu acho que ela ficou com o diretor do filme que ela iria fazer por...porque...não foi por...por...*

]

*Aluna 0011STA-menino- PORQUE...*

*Aluno 005STA: não foi por atração... resumindo... ela não quis ele por atração... pra mim... pelo que eu vi... assisti... ouvi eu acho que foi mais pelo lado financeiro... né... foi pro lado do marketing (como) já disseram... eu acho que não teve... teve haver com química... com relacionamento mais forte dela gostar mais dele não*

Nesses excertos, embora seja provável inferir que houve um breve assalto ao turno por 0011STA, quando esta aluna interfere na fala do colega 005STA, ao falar “*meNIno- PORQUE...*”, como se tivesse o intuito de adverti-lo por não conseguir dizer “*porque*” ou por não completar a linha de raciocínio no momento em que ele tinha o poder do turno, não o consideramos dentro do nível intermediário ou avançado porque houve um aparente LRT para a tomada de turno da aluna, pois 005STA estava no momento de processamento de informações para expor seu argumento no debate.

Outro ponto que merece destaque é a não existência de uma ruptura no raciocínio de 005STA. Entretanto, mesmo sem esta ruptura, podemos afirmar que a interferência da aluna não foi feliz, pois, além de ela ter feito uma colocação em um momento nada oportuno, a forma como entrou no turno poderia ter prejudicado seu colega.

É interessante notar também que logo após a aluna intervir na fala de 005STA, este não se deixou intimidar e deu continuidade à ideia que estava tentando desenvolver sem revidar a atitude de 0011STA e sem acatar a indicação desta colega quanto à utilização da conjunção “*porque*”, como é possível verificar acima na última fala do aluno nesse trecho selecionado. Em suma, por apresentar as particularidades expostas acima, além de sobreposições breves e de aparente LRT, consideramos esse caso um exemplo de nível inicial. Vejamos o próximo trecho selecionado:

*Aluno 0022MT: ( )... a (questão) que eu vi que ninguém disse ainda ( ) negócio das fotos... podia ser uma montagem as fotos...*

*Aluna 0023MT: porque tipo assim ninguém sabe o que foi que aconteceu assim entre eles dois... ninguém sabe da vida deles... ninguém tem uma prova...*

]

*Aluna 0022MT: ninguém tem uma prova concreta... concreta...*

[

*Aluna 0023MT: real que ninguém sabe que foi verdade... se ele já traiu ela... se ela já traiu ele... ninguém sabe se é verdade... apenas apareceu essas fotos do nada sem saber...*

*Aluna 0022MT: ninguém sabe se é a história por trás das fotos...*

Neste exemplo, temos um caso bastante peculiar, pois existem dois interlocutores, 0022STA e 0023STA, que efetuam sobreposições, mas elas ocorrem, diferentemente da apresentada anteriormente, de uma forma que percebemos como cooperativa com o turno um do outro. Essas ações nos fizeram lembrar sobre o que afirma Grice (1982):

Nossos diálogos, normalmente, não consistem em uma sucessão de observações desconectadas, e não seria racional se assim fossem. Fundamentalmente, eles são, pelo menos até um certo ponto, esforços cooperativos, e cada participante reconhece neles, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita. (GRICE, 1982, p. 86).

Nesse sentido, segundo Grice (1982), para realizar uma conversação, é fundamental que os interlocutores estabeleçam um acordo de cooperação, de maneira que um respeite o momento que o outro terá na interação, tendo em vista a existência de um objetivo ou uma direção comum, para que seja possível auxiliar na construção do sentido e efetuar a comunicação de forma plena. Esse seria o que o autor postula por *Princípio de Cooperação*.

Com isso, temos, nesse excerto, ocorrências próprias da oralidade, nas quais, além de identificarmos o princípio da cooperação, percebemos que as sobreposições breves, realizadas em momentos oportunos, contribuíram para a construção de sentido do debate neste ponto selecionado. Reafirmamos que este exemplo é especial porque nele parece haver um lugar relevante para transição justamente pela presença do caráter de coletividades existente entre os interlocutores.

Dessa maneira, é possível enfatizar a questão dos níveis de sobreposição, pois, nesse caso, elas contribuíram para a realização de um fim, que foi justamente a apresentação de argumentos para convencer os demais colegas, e isso pode ser assegurado pelo mesmo fato de alguém se dispor a corroborar com a ideia que foi repassada por outrem, como fizeram 0022STA e 0023STA durante seus turnos ao demonstrarem a concretização de uma ideia que foi co-construída.

Analiseemos o excerto a seguir:

- 1- Aluno 003MT: porque aquilo dali é só daquela pessoa... não pode mexer... porque é um segredo assim bem sério... é pode causar problema se alguém colocar na internet e a pessoa:... a pessoa: que tá junto com a ... com aquela outra pessoa... nesse segredo... pode brigar até as duas e:: isso é um problema sério*

[

- 2- Aluna 005MT: *é sim... porque se a outra pessoa não concordar... pode processar quem postou a outra coisa*
- 3- Aluno 003MT: *isso aí pode dar até é caso de processo... de polícia... isso é muito sério*
- 4- Professora pesquisadora: *então... eu não posso publicar nenhuma informação de outras pessoas?*
- 5- Aluno 003MT: *é... tem que pedir autorização ((outros alunos se manifestam, afirmando que é preciso pedir autorização)) e até também têm pessoas que:: pegam sem nem falar e publicam... né... e a pessoa quando vai olhar... uma pessoa inocente...né...valha quem foi que colocou isso daqui? aí não sabe... aí a pessoa ainda pega e acusa a outra... a pessoa mesmo que colocou acusa outra*
- 6- Aluna 0012MT: *tia... se eu pegasse e tirasse uma foto sua*  
[ ((aluno assalta o turno da colega))
- 7- Aluno 003MT: *é... na malhação...na novela que tá passando agora ((aluna deixa o colega finalizar sua fala e a professora diz que em seguida passará a palavra a ela))... ele:: grava muitas coisa... ele até fez até tipo assim um carrinho e colocou o celular dele aí saiu gravando o banheiro das meninas... aquilo dali pode dar caso de processo... aquilo dali... é um negócio que tá passando na novela... essa novela incentiva as pessoas a fazer o mal com as outras... a gravar coisas que não é pra ser gravada*
- 8- Aluna 005MT: *é a malhação... o Orelha*  
[
- 9- Alunos: *o Orelha*
- 10- Professora pesquisadora: *interessante essa colocação... então... vocês não concordam com o que o Orelha faz?*
- 11- Alunos: *NÃO:::*
- 12- Aluna 005MT: *( )*
- 13- Professora pesquisadora: *a colega de vocês quer falar*
- 14- Aluna 0012MT: *tia... se eu tirasse uma foto sua e postasse na internet... sem que a senhora quisesse que eu postasse... o que a senhora ia fazer?*

Temos, nesse trecho selecionado, casos de sobreposições que não afetam o desenvolvimento textual de forma a prejudicar o desenrolar das ações dos interlocutores. Vejamos que nas linhas 1 e 2, por exemplo, há sobreposições breves e um aparente lugar relevante para transição, esse LRT é tão patente que a aluna 005MT comete sobreposições durante a fala de 003MT, mas elas aparentam naturalidade em seu emprego.

Ao refletir sobre esses casos de sobreposição, chegamos a inferir que, por se tratar de um debate, é possível que o fato de a aluna 005MT concordar com 003MT ao dizer: “*é sim... porque se a outra pessoa não concordar... pode processar quem postou a outra coisa*”, propicie tamanha naturalidade ao sobrepor sua voz a do colega 003MT, mesmo que, nesse momento, o colega ainda não tenha finalizado seu turno. Se fosse caso de contra argumentar a opinião alheia, talvez as sobreposições se tornassem ásperas no sentido não só de alguém que se contrapõe a ideia de outrem, mas também de essa atitude ser passível de ferir a face de quem efetuasse tal sobreposição. Isso nos mostra que sobrepor para concordar com a ideia apresentada pode ser visto como algo natural ou até mesmo próprio da oralidade, como uma tomada de turno que é corriqueira por si mesma, mas sobrepor para se opor ao ponto de visto exposto pode ser encarado como desrespeito ao colega, o que poderia chegar a ser considerado um assalto ao turno.

Essas reflexões são tão possíveis que, logo após 003MT ter seu turno invadido, este aluno retoma o turno (linha 3) e ainda desenvolve a ideia inicial quando nós realizamos uma pergunta sobre a temática discutida (linhas 4 e 5). Na linha 7, é visível o envolvimento deste aluno, pois ele não deixa de refletir e, na tentativa de continuar participando do debate, termina por cometer um assalto ao turno da colega 0012 (linha 6).

Há, na sequência, a cooperação do aluno 005MT com a informação apresentada por 003MT quando aquele diz que o personagem da novela a quem 003MT se refere: “*é a malhação... o Orelha*”. Além desta colaboração de 005MT, os demais alunos efetuam sobreposições breves ao corroborarem com esta informação quando repetiram: “*o Orelha*”, dado este que reforça a reflexão que nós expusemos acima ainda na análise deste mesmo excerto quando mencionamos a sobreposição a favor e contra a ideia abordada na produção do debate.

Por fim, podemos assegurar que todos os dados desse trecho se enquadram no nível inicial por apresentarem sobreposições breves e a tomada ao turno de 0012MT, realizada por 003MT (linhas 6 e 7). Eles não configuram um problema referente ao nível intermediário ou avançado, pois não há prejuízos à construção de sentido de 0012MT, como é verificável na linha 14, momento em que a aluna retoma a ideia e tem a possibilidade de concluí-la.

Investiguemos a seguinte passagem:

1. Aluno 006STA: *eu falei é:: eu num falei que dinheiro traz felicidade (a todos).. eu falei que... a maior... que tem muita gente que:::*  
[
2. Aluno 009STA: *traí ((aluno 006STA abre o sorriso para este colega e concorda com ele))*
3. Aluno 006STA: *sim que traí*  
[
4. Aluno 009STA: *que traí pelo dinheiro*
5. Aluno 006STA: *pelo dinheiro... pois é... mas tipo assim tem muita gente que sente felicidade com o dinheiro... eu sei que dinheiro num traz felicidade... traz só aquela felicidade temporária... felicidade verdadeira é:: tipo o (Júnior) falou o (professor Júnior) ( ) ele chorou quando a filha dele nasceu... né... isso pra mim é que é felicidade não é::?*

Temos, nessa passagem, outro exemplo de entendimento que foi co-construído na interação. Nas linhas 2 e 4, é notória a intersubjetividade de 009STA e 006STA. Com a cooperação existente entre eles, é possível inferir que o aluno 009STA parece reconhecer que há um propósito comum entre ele e seu colega na interação, se pensarmos que:

Este propósito ou direção pode ser fixado desde o início (por exemplo pela proposição inicial de uma questão para discussão) ou pode evoluir durante o diálogo; pode ser claramente definido ou ser bastante indefinido a ponto de deixar aos participantes considerável liberdade (como numa conversa casual). Mas a cada estágio, ALGUNS movimentos conversacionais possíveis seriam excluídos como inadequados. Podemos formular, então, um princípio muito geral que se



esperaria (*ceteris paribus*) que os participantes observassem: Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado. Pode-se denominar este de PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO. (GRICE, 1982, p. 86).

Desse modo, se atentarmos para o *PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO* de Grice (1982), é válido considerar que 009STA se inclui na interação por existir um desígnio comum com 006STA e que, mesmo sem dominar e/ou conhecer este princípio, ele tem noção de que foi cooperativo ao contribuir para com a argumentação de seu colega, ou seja, o aluno demonstrou saber que a contribuição deve ser realizada quando o momento for oportuno, sendo que, neste caso, ela foi solicitada pela interação, e quando houver objetivos em que ele estiver engajado.

Em resumo, as sobreposições, neste exemplo, são breves, e elas acontecem em aparentes lugares relevantes para transição (LRT) de forma a cooperar para com a ideia do falante em curso, o que confere intersubjetividade a este caso. Além das ideias individuais se relacionarem, é interessante mencionar que, por se tratar de um debate, esse trecho nos fornece outra informação relevante, que é a concordância do que 006STA expõe como argumento e que é prontamente aceito por 009STA. Assim, as sobreposições, neste exemplo, contribuem para a fluidez do debate porque os interlocutores têm pontos de vista semelhantes.

### 7.3 Níveis de sobreposição: intermediário

**No nível intermediário**, analisamos os trechos que seguem. Vejamos:

1. Aluna 007STA: *até mesmo porque a gente não sabe como que... que... era o relacionamento deles... se era um relacionamento bom:: se era um relacionamento... vamos dizer não era muito legal*
2. Aluno 006STA: *eu acho  
shii::((aluna pede silêncio))*
3. Aluna 007STA: *talvez no decorrer desse... desse... de quando ela tava com ele... talvez ele tenha perdido a confiança... ninguém sabe... entendeu? depende de pessoa pra pessoa*
4. Aluno 006STA: *é (ele pode ter perdido a confiança) só que... tipo assim... é:: tu disse que ele... podia ter um relacionamento bom... ruim... (mas deviam) ter um relacionamento bom pra ele querer voltar... né... (com ela)*
5. Aluno 007STA: *é:: é realmente eles... talvez... ele tenha ( ) essa confiança nela... talvez ele tenha dado uma segunda chance para ela porque ele confia nela... talvez ele pensa que ela vai mudar... só que isso a gente só vai saber com o passar do tempo... ( ) mas isso não acontece em todos os casos... é muito comum a gente ver as pessoas não perdoarem as (outras pessoas)*
6. Aluno 006STA: *pois é... mas depende da pessoa... como a gente diz... pode acontecer*
7. Aluno 009STA: *( ) ((risos))*
8. Aluno 006STA: *é pode acontecer tipo assim... é:: ele... é pode... pode... sei lá... voltar ou começar a gostar dele*
9. Aluna 007STA: *aquilo que eu tô te falando... a confiança muitas vezes (um gesto cobre toda essa confiança) porque?... porque se eu vi a pessoa me traindo muitas vezes... ela não vai querer voltar*
10. Aluno 006STA: *pois os paparazzi tiraram uma foto quer dizer*

[

11. Aluna 007STA: *aí tu vai querer dizer... agora tu vai dizer que ela*  
 $\downarrow$
12. Aluno 006STA: *pode ser (muito bem) uma montagem*
13. Aluno 0014STA: *ei (Caio) se a tua namorada te traísse... tu voltaria pra ela?*
14. Aluno 006STA: *eu voltaria*
15. Aluno 007STA: *ta vendo... esse é o porém*
16. Aluno 006STA: ( ) *perai... eu POSSO RESPONDER primeiro a pergunta dele?*  
*psiu:: ((alunos pedem silêncio))*

Como é visível, os alunos expuseram seus argumentos da linha 1 até a 9, e isso nos infere a pensar que eles realizaram um debate bem desenvolvido, pois, até aí, um respeitou o turno do outro e cada um esperou o lugar relevante para transição para que assim fosse possível expor os argumentos e, em seguida, os contra-argumentos. Porém, na linha 10, o aluno 006STA tem seu turno interrompido por 007STA na linha 11, sendo que, na sequência, 006STA (linha 12) parece revidar, pois este também não deixa 007STA finalizar sua linha de raciocínio. Logo após, 0014STA faz uma pergunta para 006STA, mas 007STA não o deixa terminar de responder, como é possível conferir nas linhas 15 e 16, e 006STA acaba por protestar a atitude do colega ao proferir: “*perai... eu POSSO RESPONDER primeiro a pergunta dele?*”. Para isso, este aluno altera até mesmo o tom de voz (marcado pelas letras maiúsculas na transcrição, mostrando que ele falou mais alto), atitude que pode denotar irritação com a situação em que o colega o colocou.

Assim, conforme mostramos, os alunos cometeram assaltos aos turnos de uma forma diferenciada, pois chegamos a ter a impressão que as ações pareciam uma espécie de jogo de forças, cujo princípio que o regula é o de *se alguém tomar minha vez, também tomarei a dele*. É claro que não podemos deixar de lado o envolvimento dos interlocutores nesses excertos, que é algo positivo no nível da argumentação, mas que também é um dos traços propiciadores da formação de sobreposições. Elas podem ser interessantes para a situação comunicativa, caso contribuam para a construção cooperativa da interação quando atendem ao *Princípio de Cooperação* (GRICE, 1982), por exemplo, como também podem ser irrelevantes, desde que não sejam longas e que um interlocutor desista do turno para que o outro possa dominá-lo. Além disso, há casos em que elas podem ser prejudiciais, quando há assaltos com sobreposições longas.

Nesse caso exibido, contudo, as sobreposições não foram tão longas, mas foram recorrentes, e isso, no contexto de um debate, pode ser negativo tanto para quem tem seu turno assaltado, pois este pode ter complicações para reconstruir seu raciocínio; como também quem assalta, cuja face pode ser ferida, uma vez que essa ação pode não ser vista com bons

olhos por quem participa efetivamente ou até mesmo por quem só assiste ao debate. Assim, consideramos esse caso intermediário porque nenhum dos alunos perdeu a linha de pensamento na construção do texto.

Observemos o seguinte exemplo:

1. Aluno 006STA: *é:: voltando ao que foi ( )... que ele disse aí né...ele disse tipo eles podem ter ficado pra... por causa do dinheiro é::... mas a Daniele disse que eles num deve ter ficado só por dinheiro porque eles se gostam... mas Daniele hoje em dia*  
J
2. Aluno 009STA: *ai ai (papai).. (ô foi mal)*  
*psiu: ((alunos pedem silêncio))*
3. Aluno 006STA: *o mundo gira por causa do dinheiro.... todo mundo agora é:: deixa eu FALAR:::*  
J
4. *((muito barulho. Vários alunos falam ao mesmo tempo))*
5. *shhh::: ((alunos pedem silêncio))*
6. Aluna 001STA: *fala logo... (fala menino)*
7. Aluno 006STA: *(esqueci) o que eu ia falar agora*
8. Aluno 008STA: *deixa o menino falar... mulher*
9. *((muito barulho vários falam ao mesmo tempo))*
10. Aluno 006STA: *é:: não são todos... eu entendo que não são todos que são assim fazem... tudo por dinheiro... mas é alguns que::... podem ser eles... né... pode ser no caso deles que eles querem ganhar dinheiro é:: e a Daniele diz que num tem nada a ver... que eles podem se gostar... eu achei assim pode ser o dinheiro.*

Neste exemplo, é explícita a falta de respeito quanto aos momentos de fala entre colegas. Isso fica evidente nas várias sobreposições de vozes. Na linha 2, por exemplo, o aluno 009STA interfere na fala do colega 006STA, mas, logo em seguida, pede desculpas “*ai ai (papai).. (ô foi mal)*”. Essa atitude revela que ele parece saber que cometeu uma violação ao acordo interativo. Logo após, alguns alunos pedem silêncio aos colegas que estão atrapalhando, o que constitui outro fato revelador do conhecimento que eles têm sobre a existência de dever existir respeito ao turno do falante da vez. Com essa atitude, 006STA retoma seu turno, porém as interferências dos colegas não permitem que ele conclua a ideia que deseja expressar e, com isso, este aluno grita e levanta as mãos, na direção do grupo que o atrapalha, para solicitar que o deixem concluir seu raciocínio, como é possível conferir em “*o mundo gira por causa do dinheiro.... todo mundo agora é:: deixa eu FALAR:::*”.

A reação deste aluno mostra como as constantes sobreposições, mesmo as breves, podem ser indevidas e prejudiciais à construção de sentido do texto que o interlocutor tenta produzir. Esse ponto da interferência indevida ainda se torna mais acentuado se não houver um LRT, como é o caso desse trecho em análise. Na linha 6, por exemplo, a aluna 001STA pressiona o colega 006STA a falar rapidamente quando diz: “*fala logo... (fala, menino)*”. Em consequência, 006STA esquece o que pretendia falar. Todavia, mesmo com todos os

percalços que ele teve de enfrentar com as constantes sobreposições barulhentas que tiravam toda e qualquer concentração, este aluno conseguiu expressar sua opinião no debate.

Analisemos o próximo trecho:

- 1 Aluna 007STA: *mas ó pelo que eu entendi tu disse que ela fez certo porque*  
 [
   
2 Aluno 006STA: *não*  
 [
   
3 Aluna 0013STA: *deixa ela falar*  
 4 Aluna 007STA: *POR FAVOR... por que por que o mundo gira em torno do dinheiro não tinha problema nenhum de ela tá se pegando com um homem de dentro do carro*  
 5 Aluno 006STA: *eu num disse isso*  
 6 Aluna 007STA: *eu entendi*  
 [
   
7 Aluno 006STA: *eu num falei isso*  
 8 Aluna 0013STA: *e outra Caio... dinheiro só traz felicidade pras coisas boas não traz felicidade tipo pra pessoa trair outra... é:: para pessoa fumar droga ( )*  
 9 Aluno 006STA: *foi o que eu DISSE... foi o que eu disse... foi o que eu quis dizer*
- ((barulho))

O exemplo em cena retrata uma situação em que o aluno não foi compreendido por suas colegas e, na tentativa de se fazer entender, esse aluno, o 006STA, invade o turno de 007STA, como é possível verificar nas linhas 1 e 2. A atitude defensiva desse aluno faz com que ele não respeite o domínio de fala de 007STA, e isso termina por tornar a situação constrangedora, principalmente, no momento em que a aluna 0013STA interfere nesse rápido assalto ao turno ao advertir 006STA na linha 3, quando diz: “*deixa ela falar*”.

Na linha 4, 007STA retoma a ideia rompida por 006STA, quando este assaltou seu turno. Na sequência do debate, mais precisamente na linha 5, 006STA enfatiza que não tinha falado o argumento que a aluna tinha acabado de explanar, posicionamento que a aluna 007STA rebate, afirmando que era isso que ela tinha compreendido acerca do argumento apresentado por seu colega. Ao expor sua opinião sobre o possível ponto de vista de 006STA, este não se cala frente a esse posicionamento de sua colega. Com isso, surge outra sobreposição na linha 7: “*eu num falei isso*”.

Logo após, a aluna 0013STA faz exposição do que pensa acerca das ideias de 006STA, e este aluno permanece na tentativa de se defender para que assim seja possível esclarecer que o argumento dele não era condizente com o que as alunas tinham compreendido: “*foi o que eu DISSE... foi o que eu disse... foi o que eu quis dizer*”.

Esse excerto é um perfeito exemplo de que a compreensão pode ser fruto de diferentes efeitos de sentido. Um argumento mal formulado pode resultar em uma compreensão bastante divergente da pretendida. No caso de um debate especificamente, por ser o gênero em análise, esse efeito pode ser um fato complicador para que o entendimento ocorra na interação com a plenitude almejada pelos interactantes.

Em resumo, embora essa situação apresente os problemas elencados, ela se encontra no nível intermediário porque não há um LRT, as tomadas de turno se configuram como assaltos, mas não há ruptura de raciocínio dos interlocutores, os quais têm apenas seu turno interrompido e constantes divergências de compreensão de ideias a serem sanadas.

Passemos ao seguinte excerto:

1. *Aluna 007STA: mas é difícil porque muitas vezes um gesto (cobre) toda a palavra... às vezes a pessoa depois que ela viu aquilo... ela... ela não acredita mais naquela outra pessoa... difícil*
2. *Aluno 006STA: mas ele*
3. *Aluna 0013STA: mas sabe o que é... ele pode ter... ele pode ter tipo assim ah tudo bem você pode voltar pra mim... mas aí ele pode tipo assim não ter mais aquela... aquele afeto como ele tinha por ela antes*  
[
4. *Aluno 006STA: é claro... ele não vai ter ... como é que se chama?*  
[
5. *Aluna 0013STA: mas aí aos poucos ele vai vendo... ele vai perceber que ela tá mudando e tudo*
6. *Aluno 006STA: pois é... ele não vai ter mais aquela ( confiança ) como ele tinha antes*  
[
7. *Aluna 0013STA: não... ele pode até ter... mas ele vai precisar de um CERTO tempo... vai precisar de um bom tempo*
8. *Aluno 006STA: pois é... ao decorrer dos anos com o tempo que ele (ficar) com ela... (o amor deles pode) voltar ao normal... assim como era antes... então... antes dele descobrir isso... né...*

O excerto em questão traz sobreposições longas tanto do aluno 006STA quanto da aluna 0013STA. Na linha 2, a formulação da ideia do aluno 006STA é interrompida a partir do momento em 0013STA expõe, na linha 3, a sua opinião com um hipotético posicionamento de Robert Pattinson em relação à traição de sua namorada. Na continuação do debate, 006STA assalta o turno de 0013STA e expressa concordância com o argumento de sua colega ao dizer: “é claro... ele não vai ter ... como é que se chama?”

Interessante notar que os assaltos aos turnos, em debates, nem sempre ocorrem pelo fato de um participante da situação não concordar com o que está sendo exposto pelo seu interlocutor (o qual também pode ser visto como oponente), mas também pode ser, como neste caso apresentado, uma tentativa de mostrar que concorda com o argumento do outro, mesmo que, para isso, o interactante não espere o seu próprio momento de fala ou um possível LRT para que possa iniciar seu próprio turno.

Não obstante, na linha 5, a aluna 0013STA também não espera o seu colega finalizar o turno. Com isso, ela interfere e manifesta a sua opinião acerca do que está sendo debatido. Interessante observar que esse assalto poderia ter prejudicado a construção de raciocínio de 006STA, pois, no momento em que este aluno teve seu turno assaltado, era exatamente o instante em que ele buscava, em sua memória, uma palavra que pudesse explicar a ideia pretendida: *“é claro... ele não vai ter ... como é que se chama?”*

Essa não ruptura de raciocínio pode ser verificada quando, na linha 6, o aluno 006STA afirma: *“pois é... ele não vai ter mais aquela (confiança) como ele tinha antes”*. Isso quer dizer que, mesmo tendo seu turno invadido, este aluno soube recuperar e/ou manter a ideia desejada para poder concluir seu argumento.

Apesar disso, a aluna 0013STA realiza outra interferência sem ter, para isso, um LRT, o que vai causar outra sobreposição. Dessa vez a sobreposição não é efetuada para corroborar o argumento apresentado, mas sim para apresentar, em termos, uma discordância, como é perceptível em sua fala: *“não... ele pode até ter... mas ele vai precisar de um CERTO tempo... vai precisar de um bom tempo”*.

Para finalizar, nessa passagem, temos a fala de 006STA, interlocutor que mostra estar de acordo com o ponto de vista de sua colega *“pois é... ao decorrer dos anos com o tempo que ele (ficar) com ela... (o amor deles pode) voltar ao normal... assim como era antes... então... antes dele descobrir isso... né...”*. Essa concordância de 006STA com o que foi dito por 0013STA acontece não só neste momento, mas também na linha 6, quando ele afirma: *“pois é... ele não vai ter mais aquela (confiança) como ele tinha antes.”*

Além do mais, de acordo com os dados encontrados em nossa análise sobre os marcadores (MC), podemos dizer que o marcador conversacional “né”, inserido na linha 8, corrobora a intenção de conseguir aceitação por parte de 006STA, e parece ser justamente esse um dos objetivos deste aluno. Temos, nesse caso analisado, um exemplo de sobreposições que estão em um nível intermediário porque, para além das sobreposições longas e ausência de LRT, os assaltos aos turnos não causaram rupturas na construção de sentidos do texto em produção.

Vejamos o último exemplo deste nível:

1. Aluno 004STA: *o Caio disse que poderia também ser por causa da mídia... mas nem sempre as pessoas que vão assistir o filme... vão querer por causa disso... tipo assim meu tio proibiu a filha dele de dezesseis anos de assistir o filme porque tinha ocorrido isso com os atores... ele não gostou e proibiu de ter assistido o filme a filha dele*  
[
2. Aluno 006STA: *posso dizer*

- [
3. Aluno 004STA: *do mesmo modo como meu irmão proibiu a filha dele também*
4. Aluno 006STA: *posso falar? é::*
- [
5. Aluno 004STA: *nem sempre (ocorre isso)*
6. Aluno 006STA: *agora... como o (Felipe) disse... eles ( ) é:: não deixaram... mas se a gente (tivesse assistido esse vídeo antes)*
- [
7. Aluno 004STA: *não... mas pode ocorrer o caso das pessoas não ( )*
- [
8. Aluno 006STA: *deixa eu falar*
- [
9. Aluno 004STA: *tô deixando*
10. Aluno 006STA: *ô... as pessoas (vão querer ver o filme) pra:: ver como é que é ( ) no filme se eles fizeram (agiram) diferente*
11. Aluna 007STA: *Mas uma coisa que eles não fizeram juntos.... não ( ) eles não atuaram (( risos))... não atuaram... não... mas existe... EXISTE uma proibição até de muitos pais... porque muitos acham que... ah eu vou... minha filha vai ter um mal exemplo indo ver essa menina que fica se agarrando em público com o diretor do filme... traindo o namorado*
12. Aluno 006STA: *sim mas*
- [
13. Aluna 0013STA: *deixa eu falar*
- [
14. Aluno 006STA: *é rápido... é rápido... essas pessoas que:: os pais não deixaram... elas podem... e se elas quiserem assistir mesmo algum dia.. elas ... escondido pode (assistir) o filme sem a autorização do pai*
15. Aluna 007STA: *sim... eu sei... mas aí é:: elas tão falando do marketing... aí já é... já no comecinho da estreia do filme... para ter um maior dinheiro... pra quando as pessoas fossem assistir no cinema... ah lançou pronto*
16. *((alguns alunos falam ao mesmo tempo))*
17. Aluno 004STA: *como a Fabiana falou... tipo assim... o problema ((muito barulho))... como a Fabiana falou... eles podia por causa que era no começo do filme... mas num tem nada a ver só por causa do começo do filme eles quererem fazer isso pra ganhar dinheiro... aí tipo assim ele declarou a verdade e do jeito que foi... ela já deu outra versão de outro modo que foi... aí não sabe qual dos dois estão falando a verdade... mas teve um dos dois... tenha... um pouco de culpa... ele também teve porque já houve alguns boatos do próprio Robert ter traído ela com outra atriz do filme que ele fez Crepúsculo.... o primeiro*
18. Aluno 006STA: *pois é... (pode)*
19. Aluno 0013STA: *e também... tia... pode ter ocorrido isso que a Daniele falou da traição ( ) e ela pode também ter brigado com ele... né... tem (duas) possibilidades dele ter traído ela ou então eles terem uma briga e ela pra se vingar ficou com o diretor do filme que ela tava fazendo... pode ter acontecido isso... né*

Observamos inicialmente, mais precisamente da linha número 1 até a linha 10, sobreposições realizadas por dois alunos, o 004STA e o 006STA. Esses dois interlocutores travam uma sequência de sobreposições, que, se não fossem problemáticas, poderiam chegar à comicidade, pois elas apresentam uma sucessão de tentativas, que o aluno 006STA realiza, para manifestar opinião. Nas linhas 2 e 4, por exemplo, temos a ordem das seguintes colocações deste aluno: “*posso dizer*”; “*posso falar? é*”. Somente na linha 6, ele aproveita o LRT para expor seu ponto de vista, o qual não pôde ser concluído porque o aluno 004STA assaltou o seu turno. Logo após, o aluno 006STA manifesta aborrecimento ao exteriorizar o

pedido: “*deixa eu falar*”, solicitação que tem como resposta “*tô deixando*”, a qual tem um toque de ironia por parte de quem a produz.

Não estamos aqui com objetivo de defender a posição de um ou de outro aluno, mas apenas mostrar que as interrupções nos turnos, que causam sobreposições longas, podem ser danosas para a construção de um texto como o debate. Conforme apresentamos, a partir dos dados acima, os assaltos foram tão recorrentes e intensos que um dos interlocutores chegou a praticamente implorar o direito ao turno quando emitiu “*posso falar? é*”; “*deixa eu falar*”. Esses dados comprovam que houve um ferimento às regras que concernem a uma profícua elaboração do debate, gênero que requer, para o seu pleno funcionamento, atenção e respeito ao turno concedido a cada um dos participantes.

Embora os dois tenham realizado assaltos aos turnos um do outro, consideramos esse exemplo um caso de nível intermediário pelo fato de nenhum deles ter deixado o raciocínio se esvaír, pois cada um deles conseguiu completar a ideia pretendida. O aluno 004STA, por exemplo, apresentou-a durante esses momentos de sobreposição e o 006STA exibiu-a na linha 10 “*ô... as pessoas (vão querer ver o filme) pra:: ver como é que é ( ) no filme se eles fizeram (agiram) diferente*”.

Na ordem da discussão, a aluna 007STA utiliza um provável posicionamento da sociedade para fortalecer seu argumento, o qual foi quase revidado, nesse momento, linha 12, por 006STA. Afirmamos que quase foi revidado por que a aluna 0013STA cometeu um assalto ao turno de seu colega 006STA, que, com isso, teve seu turno suspenso novamente, mas, dessa vez, por outra pessoa.

Todavia, é curiosa a reação deste aluno, pois ele não atende à solicitação de sua colega ao responder “*é rápido... é rápido... essas pessoas que:: os pais não deixaram... elas podem... e se elas quiserem assistir mesmo algum dia.. elas ... escondido pode (assistir) o filme sem a autorização do pai*”. Ao proferir *é rápido*, de forma repetida, o aluno demonstra receio em perder, mais uma vez, o domínio da palavra. Ao ter essa atitude, 006STA consegue emitir seu posicionamento em relação ao argumento da aluna 007STA. Esta aluna, por sua vez, apresenta seu contra-argumento à ideia do colega, entretanto, os demais interlocutores não respeitam o momento de fala que, nesse instante, deveria ser apenas dela.



Por superar todas as vozes que pairavam na sala de aula, 004STA efetua uma tomada de turno e, com isso, faz uma colocação importante. Vejamos novamente: *“como a Fabiana falou... tipo assim... o problema ((muito barulho))... como a Fabiana falou... eles podia por causa que era no começo do filme... mas num tem nada a ver só por causa do começo do filme eles quererem fazer isso pra ganhar dinheiro... aí tipo assim ele declarou a verdade e do jeito que foi... ela já deu outra versão de outro modo que foi... aí não sabe qual dos dois estão falando a verdade... mas teve um dos dois... tenha... um pouco de culpa... ele também teve porque já houve alguns boatos do próprio Robert ter traído ela com outra atriz do filme que ele fez Crepúsculo.... o primeiro”*

Acreditamos que o fato de haver muito barulho contribuiu para que a aluna não conseguisse organizar as informações de forma satisfatória, pois as ideias eram interessantes para os argumentos explanados pelos demais alunos, mas a organização delas deixou a desejar, e, em um debate, isso pode ser um fator embaraçoso, uma vez que os debatedores precisam ser claros e objetivos em seus argumentos.

Por fim, o aluno 006STA mostra concordância em relação a este argumento de 004STA, e a aluna 0013STA, que tinha pedido ao aluno 006STA o direito de falar, na linha 13, quando disse: *“deixa eu falar”*, só consegue reaver seu turno na linha 19, momento em que tem a oportunidade de retomar e/ou de iniciar seu turno, já que, naquela ocasião, ela nem chegou a expressar seu ponto de vista. Em suma, esses assaltos, embora prejudiciais à produção textual nos pontos analisados, não foram demasiados a ponto de dissipar as ideias que os interlocutores pretendiam explanar no debate, e é por isso que esses casos são considerados pertencentes ao nível intermediário.

#### **7.4 Níveis de sobreposição: avançado – e problemático**

**No nível avançado**, identificamos as passagens abaixo:

*Aluno 0013STA: mas tipo assim... se tipo ela encontrasse (um momento com) o diretor do filme... (e ela tipo) ela se envolver com ele e outras pessoas (não precisam) saber se ela continua fazendo isso por por traição mesmo... mas outras pessoas do trabalho não (podia) ficar sabendo e ela podia ta lá com ele sem ganhar dinheiro sem nada*

*Aluno 0012STA: mas*

[

*Aluno 005STA: mas eu acho assim muita coincidência... ter sido... com o diretor além e justamente assim poucos tempos antes do filme... antes não é:: na (faixa) do filme... vi é:: eu acho que foi coincidência até demais*

*Aluno 0013STA: e até porque foi um local público... né?*

*Aluno 007STA: e eu acho assim se ela... se ela preferir o marketing e o dinheiro do que ele... aí é difícil... tia*

Nesse caso, também há uma interferência, a qual percebemos como um assalto ao turno, mas, diferentemente da ação cometida pelo interlocutor que teve seu turno invadido no primeiro excerto do nível inicial, o aluno 0012STA parece ter ficado retraído diante a atitude de seu colega 005STA, porque, como é possível observar, ele não aproveitou os lugares relevantes para transição, conseqüentemente, não retomou seu turno e permaneceu calado na seqüência do debate.

Com isso, esse exemplo estaria dentro do que denominamos de nível avançado, pois, além de tudo que expusemos, há ainda a questão da não existência de espaço para transição, ou seja, não houve um lugar relevante para transição para que isso acontecesse. Isso configura um assalto ao turno com sobreposições longas e rupturas de raciocínio do falante da vez, atitudes que certamente prejudicam a produção de um debate, no qual cada um deve ter tempo para expor seus próprios argumentos, e os ouvintes devem esperar um LRT para que assim tenham direito à posse do turno.

Passemos ao próximo excerto:

1. *Aluna 004STA: tipo assim voltando assim (pro que ele disse que) as fotos poderiam ser montagens... tem uma declaração do autor do filme... ele declarando na MTV que ocorreu mesmo a traição dela com ele e... além das fotos tem um vídeo que os paparazzi fizeram...*  
[
2. *Aluno 006STA: ( )((não entendemos o que aluno falou, mas houve sobreposição muito breve))*
3. *Aluna 004STA: tá em todo tipo de site*
4. *Aluno 006STA: tipo assim (também pode fazer um álbum de montagem)*
5. *Aluno 004STA: mas meu amor... ele ( )*  
[
6. *Aluno 005STA: Caio... Caio a diferença é que ambos... tanto ela quanto o diretor... admitiram... o que já prova algo além... além*  
[
7. *Aluno 006STA: (pois é) pois é foi como o ( Filipe ) disse... eles ( querem só) ganhar mais audiência pro filme para ficar mais ( ) e ganhar mais dinheiro*  
[
8. *Aluno 005STA: pois é... talvez... agora você não pode dizer também...claro que você tem as suas dúvidas... as suas suspeitas... mas você num pode também dizer que tudo é montagem que se vê pela frente... que tem a prova*  
[
9. *Aluno 006STA: pode ser montagem*  
[
- ( ) psiu:::
10. *Aluno 005STA: pois é... eles admitiram (como já disseram ) tem vídeo... tem foto e as montagens tem o seu limite... então... eu acho que não teriam feito o vídeo assim tão específico... assim tão bem feito a ponto de eles se beijarem e tarem lá se agarrando no meio da rua...como se diz em público... então.... é isso*

O envolvimento dos alunos no debate é algo bastante notório, e ele é um dos itens propiciadores dessas constantes sobreposições de vozes. Os interactantes envolvem-se de forma tão intensa que terminam por perder a noção dos limites que cada um deveria ter. Não queremos dizer, com isso, que o envolvimento não seja algo bom, mas somente que, em alguns casos, ele pode não ser positivo. Os alunos 004STA e 006STA debatem (da linha 1 até a 4), mesmo com uma rápida sobreposição (linhas 1 a 2), de forma a não prejudicar a linha de raciocínio um do outro. Contudo, na linha 6, o aluno 005STA assalta o turno do aluno 004STA, o qual não consegue recuperá-lo, conforme é possível verificar. Isso pode configurar como um sinal de ruptura da construção de sentido do texto que estava em elaboração (consecução). Em seguida, esse mesmo aluno, que assaltou o turno do colega, teve seu turno tomado indevidamente por 006STA (linha 7) e, no desenrolar do debate, os dois, 005STA e 006STA, passam a intercalar os turnos e também as sobreposições, sem que nenhum respeite o direito ao turno do outro.

Em suma, o fato de esses alunos invadirem o espaço que cada um deveria ter, com sobreposições longas, de tentarem dominar o turno sem a presença de um lugar relevante para transição e de o aluno 005STA ter propiciado a quebra de raciocínio do falante 004STA contribuem para que essas ações se enquadrem no nível avançado de sobreposições indevidas e problemáticas para a elaboração de um debate.

Investiguemos os entraves no excerto que segue:

1. *Professora pesquisadora: Bruna... você... no início... disse que quem trai...*  
[
2. *Aluno 007MT: não perdoa... ((Esse era um aluno, portanto, não era a Bruna))*
3. *Professora pesquisadora: não merece perdão... mas...*  
[
4. *Aluno 007MT: ... mas ( ) perdoar ( ) ... eu... sou eu... ((aluno não tem paciência para esperar sua vez))*  
[
5. *Aluno 008MT: eu não concordo com ela... eu poderia perdoar ela... mas não voltava*
6. *Aluna 002MT: ela já traiu... então ela (já passou) por isso e ela tá... ela tá debatendo aqui... eu acho que ela já passou... por isso que ela repete várias e várias vezes porque a pessoa que ela traiu já deu o cartão a ela... e por isso que ela faz isso vá::rias e várias vezes*
7. *Aluno 007MT: e aqui todo mundo aqui*  
[
8. *Aluna 002MT: eu não to falando de você... to debatendo aqui*
9. *Aluna 009MT: pois então não fale de mim*
10. *Aluna 002MT: eu não tou falando de você*
11. *Professora regente: psiu... gente... oh... pera aí... o assunto aqui é sobre o...*
12. *Alunos: fil:::me...*
13. *Aluno 008MT: não é sobre a vida de vocês não*

Neste exemplo, temos alguns pontos que ponderamos como interessantes. O primeiro, que merece reflexão, foi a falta de respeito ao turno da professora, no caso, nas linhas 1 e 2, quando tentávamos fazer uma pergunta à aluna 002MT. Pensamos que seja interessante tocar neste ponto porque o debate na escola é diferente, por exemplo, dos debates televisivos, pois naquele é possível que a professora participe para direcionar e também para intermediar a situação, principalmente, no momento em que não há um moderador.

De acordo com a metodologia traçada para os encontros que tivemos com os alunos, nos primeiros dias, participamos efetivamente dos debates com direito a falas em LRT, por ser uma estratégia nossa de sondar o conhecimento que eles tinham sobre o gênero e também para instigá-los na participação, como forma de dar um estímulo para entrada dos discentes no evento comunicativo. Nos dias posteriores, após aulas sobre como produzir um debate, passamos a vez de moderador para os alunos. Todavia, no dia do trecho selecionado acima, ainda estávamos nos dias iniciais, portanto, havia a nossa participação com direito ao turno.

Tendo isso em vista, queremos deixar claro que as sobreposições são comuns em gêneros orais, sobretudo no debate. Entretanto, por ser este um gênero oral formal e público, há um limite para as sobreposições, pois nem todas serão aceitáveis, como os casos que apresentamos neste nível e no nível intermediário, e quem as fizer pode ter de enfrentar possíveis sanções.

O segundo ponto é que, em debates televisivos, como citamos, a sanção para quem assalta o turno é cortar o microfone. Em sala de aula, é bastante complicado fazer isso, mas as penalizações vão surgir, e elas podem surgir de formas variadas, seja oriunda do/a professor (a) ou até mesmo dos alunos que, muitas vezes, não perdoam as falhas ou equívocos de seus colegas. Dessa maneira, é possível assegurar que esses dois exemplos de debates, o televisivo e o educacional, são variações do mesmo gênero, com ambientes distintos, regras diferenciadas e penalizações diferentes.

Nas as linhas 2 e 4, o aluno 007MT deixa evidente a sua falta de paciência para esperar que o nosso turno chegasse ao fim, como mostramos na transcrição, e ele não só pedia para falar, de modo explícito, como também assaltava nosso turno. Isso fere o princípio da necessidade de respeitar o momento de fala do interlocutor e esperar um LRT para passar a dominar o turno. Além do mais, sem nenhuma pretensão, há ainda a questão de hierarquia, pois a pessoa que teve o turno assaltado tinha a função de professora da turma, ou seja, a que

deveria ser incontestavelmente respeitada e que assumia também, naquele momento, papel de moderadora.

O terceiro relaciona-se ao fato de alunos realizarem várias sobreposições longas, como o aluno 008MT, que também começa a falar e, com isso, termina por não permitir que 007MT conclua a exposição de suas ideias (linhas 4 e 5). Na linha 8, 002MT interfere na fala de 007MT que, mais uma vez, não finaliza seu argumento e não volta tomar o turno, pois a aluna 002MT expõe questões pessoais da aluna 009MT, e as duas começam a discutir sobre esse desvio de tópico até que interferíssemos nessa discussão para deixar claro que o debate não deveria incluir o lado pessoal dos participantes, mas sim o que eles pensavam sobre traição e, se desejassem citar exemplos, eles poderiam recorrer ao texto base, a traição de Kristen Stewart, como também destaca o aluno 008MT(linha 13).

Assim, temos, nesse exemplo, diferenças entre debates e sanções diferenciadas para cada um deles, assalto ao turno da professora, sobreposições longas entre falas de alunos e consequentemente desrespeito não só aos turnos dos colegas, mas à integridade moral de uma aluna, pelo fato de invadirem a sua privacidade com a inserção de informações pessoais desta aluna no debate. Além das várias ressalvas que envolvem essa questão, há ainda o ponto que se relaciona à repercussão que ela pode ter frente aos demais interlocutores do debate, que pode ser prejudicial para quem realiza tais revelações, mas também pode ser de benefícios para esta, e isso vai depender do debate e do propósito que este tiver. Todavia essa ação não vai resguardar a face de quem utiliza argumentos pessoais para ferir o oponente.

Em suma, tendo em vista todos os motivos abordados, não podemos deixar de enfatizar que esses assaltos causaram a ruptura brusca da construção da argumentação de 007MT (linha 8). Este aluno teve a sua participação “roubada” e bloqueada por 002MT e, em virtude de mais essa interferência, não finalizou seu raciocínio, ou seja, temos aqui sobreposições longas com e bruscas rupturas sem LRT. Este é um dado responsável por configurar, mais ainda, esse exemplo entre os que se incluem no nível avançado.

Analisemos a passagem abaixo:

1. *Aluna 005MT: o que foi que ele disse?*
2. *Professora pesquisadora: ele disse que a partir do momento em que eu... por exemplo... publico qualquer coisa minha na internet... você tem o direito de espalhar*
3. *Aluno 003MT: tem porque a pessoa*

[

4. Aluno 004MT: *tem não por questão da privacidade*
5. Aluno 0011MT: ( ) *é só entrar lá e tirar*
6. Professora pesquisadora: *you discorda dele? por quê?*
7. Aluna 005MT: *EU acho que não é recomendável botar na internet uma coisa pessoal da gente*
8. Aluno 004MT: *pronto*
9. Professora pesquisadora: *tá... mas aí... ah então você não discorda dele. ((aluna fica pensativa)) discorda ou não?*
10. Aluno 003MT: *pronto*
11. Aluna 005MT: *discordo*
12. Professora pesquisadora: *tá... por quê?*
13. Aluna 005MT: *o que foi que ele disse... hein? ((aluna sorri envergonhada, coloca a mão na boca))*
14. Aluna 0012MT: *tu falou a mesma coisa que ele*
15. Aluno 0013MT: *discorda*  
[
16. Aluno 0014MT: *discorda não*  
[
17. Aluno 0013MT: *discorda*
18. Aluno 0011MT: *eu disse que a partir do momento que a pessoa:: jogar na internet...depende do programa onde tá... a pessoa pode entrar na hora que quiser... mas também depende do programa*
19. Aluna 005MT: *DEPEnde... né... eu não entendi o que ele disse*
20. Professora pesquisadora: *ele quer dizer o seguinte... se alguém publica algo na internet... qualquer pessoa pode ir lá compartilhar... salvar*  
[
21. Alunos: ( ) *((Alunos interrompem))*
22. Professora pesquisadora: *mas você gostaria que (compartilhassem) as suas fotos com os seus amigos?*
23. *((Um aluno, que não foi possível identificar, fala: claro que não, né?. Enquanto isso, o aluno 11 confirma seu posicionamento acerca do que foi postado na internet ))*

Nessa situação, o aluno 003MT tem o turno bruscamente interrompido por 004MT (linha 4). Esta ação de 004MT fez 003MT cessar a continuidade da ideia que pretendia desenvolver, como é perceptível na linha 3. Na sequência, se observarmos a linha 10, o aluno 003MT não retoma a argumentação que tinha iniciado na linha 3. Ele apenas se manifesta rapidamente quando fazemos uma pergunta para a aluna 005MT. Com isso, temos uma situação problemática porque a entrada do interlocutor 004MT causou danos à construção de sentido pretendida pelo aluno, que, ao ter seu turno assaltado, não conseguiu reaver a ideia e concluí-la.

Um dado relevante, principalmente por se tratar de um debate, é a aluna 005MT discordar da argumentação apresentada por seu colega 0011MT sem saber justificar o motivo dessa divergência (linhas 11 e 13). Logo após a aluna 005MT titubear, seus colegas 0013MT e 0014MT começaram a se pronunciar na tentativa de responder por ela (linhas 15, 16 e 17). Essa tentativa ocorreu por meio de sobreposições rápidas, mas o interessante é que elas tinham um caráter de disputa por quem saberia dizer o que a colega realmente pensava, sendo que nem a própria sabia justificar, como podemos mais uma vez confirmar na linha 19, quando ela diz: “*DEPEnde... né.. eu não entendi o que ele disse*”. Depois, os alunos assaltaram nosso turno (linha 21).

As hesitações de 005MT, embora não tenham ocorrido por meio de sobreposições longas, prejudicaram o debate porque, como esta aluna era contrária ao argumento apresentado por outro aluno sem saber se justificar, seus colegas tiveram a iniciativa de pensar em argumentos que pudessem dar conta da discordância exposta por 005MT. Isso terminou por prejudicar a elaboração textual.

Vejamos o próximo excerto:

1. *Aluna 007STA: mas assim certo a gente necessita do dinheiro muiTO porque sem o dinheiro a gente não vai sobreviver...mas o mundo não gira em torno do dinheiro... eu acho que se ela fez isso por marketing ou pela questão financeira... isso é sinal que o dinheiro e o marketing é mais importante do que ele pra ela... então se isso é:: verdade então é sinal que ela... ela não ama ele*
2. *Aluno 005STA: embora que*
3. *Aluna 007STA: pronto... bem melhor do que ela tá fazendo isso ela chegar... conversar... não... acabou... tudo bem... feliz ((risos dos alunos))*
4. *Aluna 0013STA: e... tia... assim acontece como ( ) algumas pessoas disseram boatos... ((muito barulho)) Caio... cala a boca... eu quero falar agora... alguns boatos que dizem que ele ficou com a menina e tudo... aí ninguém falou nada... aí quando é ela todo mundo fala... também tem outra coisa... né... Caio... dinheiro traz felicidade... mas só traz felicidade pras coisas boas.. (tá entendendo?)*
5. *Aluno 006STA: pois é... como eu disse... que nem todos... nem todos é::*
6. *((barulho)) psiu:::::*
7. *Aluno 006STA: POSSO TERMINAR DE FALAR? POSSO?*
8. *((risos)) ((todos falam ao mesmo tempo))*

No excerto em questão, como podemos observar, temos exemplos interessantes de assaltos ao turno. Na linha 1, a aluna parece finalizar seu turno e, com isso, por achar que há um LRT, o aluno 005STA inicia sua fala, entretanto, a aluna 007STA invade o turno de seu colega (linha 3) provavelmente sem perceber que ele tinha começado a apresentar seu argumento. Temos essas informações a partir do acesso ao vídeo que gravamos, pois, ao olharmos apenas as transcrições, não temos como visualizar esses detalhes. Contudo, esse assalto, cometido por ela, não foi uma simples sobreposição, pois o aluno 005STA, após essa atitude de 007STA, não tomou mais a palavra para retratar esse argumento apresentado pela aluna, ou seja, ele não recuperou o turno a tempo. Quando ele conseguiu espaço para falar, embora a temática fosse a mesma, o argumento debatido já era outro.

Acreditamos que essa reação de não tentar reaver o turno, nesse momento, deve-se ao fato de este interlocutor ter perdido o fio argumentativo e, dessa forma, suas ideias podem ter esvaecido, pois ele continuou participando do debate, mas sem proferir argumentos sobre esse tópico. Isso pode ser decorrente de não terem concedido espaço ao aluno, mas também

possivelmente por ele ter perdido a linha de raciocínio, opção mais coerente, a nosso ver, devido à participação enfática deste aluno no debate.

No prosseguimento do debate, no intuito de reclamar a falta de silêncio de seus colegas e conseqüente falta de respeito de alguns alunos da turma, a aluna 0013STA diz: “*e... tia... assim acontece como ( ) algumas pessoas disseram boatos... ((muito barulho)) Caio... cala a boca... eu quero falar agora... [...]*”. Essa colocação foi bastante infeliz, pois a aluna foi agressiva com o colega e terminou por desrespeitá-lo.

Consideramos essas atitudes danosas não só porque prejudicam a construção da argumentação ou porque ferem princípios da situação comunicativa na qual esses interlocutores encontram-se inseridos, mas principalmente por ser uma questão de desrespeito ao outro. Isso tende a causar grandes e graves prejuízos a toda e qualquer atividade de desenvolvimento educativo e intelectual. Por isso, consideramos esse exemplo um caso em que as sobreposições chegam a tamanhas proporções que podem ser consideradas avançadas e difíceis de reverter e contornar.

Ao fim dessa etapa, o aluno 006STA afirma: “*pois é... como eu disse... que nem todos... nem todos é::*”. Não obstante, numa espécie de revide ao barulho da turma e principalmente ao que 0013STA ordenou, o aluno dá firmeza ao seu tom de voz para dizer “*POSSO TERMINAR DE FALAR? POSSO?*”. Temos aqui, nesse exemplo, perigosas situações de desrespeito que podem causar não apenas rupturas de raciocínio do falante da vez, mas também podem bloquear a participação de alguns alunos quando eles tiverem de construir textos orais em outras situações, principalmente aqueles alunos que são tímidos por natureza. Situações desagradáveis como essa podem ter uma repercussão negativa na vida desses alunos, o que não foi o caso do aluno 006STA, que, por não ser respeitado, apresentou uma tendência a replicar a ordem ofensiva. Algo como ação e reação, como veremos de forma mais acirrada no exemplo a seguir.

1. Aluna 0013STA: *e como tu falou assim Caio... CAIO como tu falou assim ô... ( ) se mete na vida dos outros... quando vocês souberam que o (Ari) tava dizendo né ((todos riem)) ((gritos e gargalhadas))*
2. Aluna 007STA: *vai... SILÊNCIO ((muito barulho))*
3. Aluno 003STA: *gente... POR FAVOR... para... por favor*
4. Aluna 007STA: *POR FAVOR... RESPEITA a coleguinha ((só se houve gritos e gargalhadas))*
5. Aluno 003STA: *CAIO... você disse o seguinte... ninguém deve se intrometer na vida alheia... né isso que você disse?*
6. Aluno 006STA: *é ( )*



7. Aluno 003STA: *tipo eu tenho um amigo que sofre...que sofreu e eu me meto na vida dele por causa disso?*
8. Aluno 006STA: ( )
9. Aluna 0013STA: *tu chama ele de corno.. e aí ninguém deve se meter*
10. Aluno 003STA: *pEra*
11. Aluno 006STA: ( )  
[
12. Aluna 0013STA: *porque vocês chamaram ELE de corno... ô presta atenção... você disse que ninguém tem o direito de se meter na vida alheia certo?*  
*((só se houve gritos))*
13. Aluno 0016STA: ( ) *(o Caíque num pode falar nada)... ((muito barulho))*
14. Aluno 003STA: *CALA A BOCA*
15. Aluno 0016STA: *o Caíque num pode falar nada (porque ele ainda gosta dela) e quer ficar com ela*
16. Aluno 006STA: *EU?... EU?*  
*((só se houve gritos))*
17. Aluno 004STA: *CALA A BOCA CAIO... cala a boca*  
*((muito barulho))*
18. Aluno 001STA: *FAZ SILÊNCIO:::*
19. Aluno 004STA: *eu vou revelar o segredo da namorada dele (que ela não pediu pra contar) sendo que toda vez que ((muito barulho)) ela viaja... ela traia ele*  
*((gritos e gargalhadas. Não é possível entender nada))*
20. Aluno 0014STA: *CORNO*
21. Aluno 003STA: *gente EU NUM SEI SE VOCÊS PERCEERAM... MAS ISSO É UMA SALA DE AULA... PELO AMOR DE DEUS*  
*[...]*
22. Aluno 009STA: *CALA A BOCA TU (FICA QUIETO) PORRA... TÔ FALANDO ( )*
23. Professora pesquisadora: *(calma)...acalmem-se*  
*(( gritos))*
24. Aluno 0018STA: *GENTE ISSO É UM DEBATE ou uma feira?*
25. Professora regente: *PESSOAL... por favor... silêncio... FAZ SILÊNCIO... faz silêncio*  
*((alguns continuam gritando))*
26. Aluna 007STA: *faz silêncio*

Para Grice (1982), nossos diálogos são, até um dado ponto, esforços realizados cooperativamente, sendo que cada participante da situação reconhece nesses esforços, em alguma proporção, uma finalidade comum ou um conjunto delas, ou pelo menos, um caminho reciprocamente aceito. Essas finalidades ou caminhos podem ser estabelecidos, como assegura o autor acima mencionado, desde o momento inicial ou podem passar por transformações sucessivas durante o diálogo. No entanto, a cada etapa dialógica, alguns movimentos da conversação seriam excluídos por apresentarem-se como inapropriados.

Assim, investiguemos a partir de agora outros movimentos impróprios para a consecução do gênero debate. Ao olharmos para este excerto, nas linhas 2 e 3, por exemplo, é perceptível que os alunos têm noção de que a ação de interromper o momento de fala de alguém, também é a realização de transgressão de alguma regra, mais precisamente a regra de cooperação para com a comunicação. Essa regra seria o que cientificamente recebe a

denominação de Princípio de Cooperação, conforme expusemos em alguns exemplos anteriores. Não queremos dizer, com isso, que os alunos tenham conhecimento sobre este princípio, mas que eles têm ideia sobre o funcionamento da conversação e que, para esta ter um pleno desenrolar, é preciso que algumas regras sejam estabelecidas e obedecidas por seus integrantes.

No decorrer de todo esse trecho escolhido para a análise, é notório que há, por parte dos alunos, consciência de que as ações de alguns participantes do debate ferem esse princípio e, muitas vezes, ultrapassam até mesmo as regras de boa convivência em sociedade, como a de tratar o próximo com respeito, exemplos que são visíveis nas linhas 3 e 4 quando o aluno 003STA e a aluna 007STA dizem respectivamente: “*gente... POR FAVOR... para... por favor*” e “*POR FAVOR... RESPEITA a coleguinha*”, sendo neste último caso ainda mais explícito.

Na sequência, percebemos que houve um acalorar gradativo da discussão. Os alunos travaram um debate desnecessário sobre questões particulares. Isso pode ser percebido da linha 5 até a 17. Na linha 14, por exemplo, um dos ápices de desrespeito ficou a cargo da exaltação do aluno 003STA, o qual gritou: “*CALA A BOCA*”. Logo após, o aluno 0016STA resgatou um fato particular da vida amorosa de 006STA, revelação responsável por deixá-lo constrangido diante da turma. Vejamos este seguimento: “*o Caíque num pode falar nada (porque ele ainda gosta dela) e quer ficar com ela*”. Para tentar amenizar a situação constrangedora, que o colega relatou ou delatou, de que, mesmo depois de ser traído por uma garota, o colega ainda deseja continuar com ela, o aluno 006STA, possivelmente para proteger a própria face, questiona o argumento de 0016STA ao interrogá-lo: “*EU?... EU?*”. Nessa ocasião, houve uma quebra das regras estabelecidas para o nosso debate no que diz respeito a não ser permitido utilizar informações da vida pessoal dos participantes.

Nessa hora, alguns alunos passaram a falar ao mesmo tempo, e os que eram apenas vozes sobrepostas passaram a constituir gritos até o instante em que uma se sobressaiu, dentre as demais, para ordenar que o aluno 006STA permanecesse calado: “*Aluno 004STA: CALA A BOCA CAIO... cala a boca*”. Ficamos perplexas diante as atitudes dos alunos, mas não interferimos porque isso, naquela circunstância, poderia interferir fatalmente no caminhar da pesquisa.

Esse dado revelou que existe falta de atenção não somente no que diz respeito aos procedimentos para a realização do gênero debate, mas também em relação a como é imprescindível respeitar o outro e conseqüentemente às regras do bem viver em sociedade,

pois, sem esses preceitos fundamentais, será extremamente complexo e dificultoso participar de atividades comunicativas. Isso significaria dizer que o trabalho em sala de aula poderá ser ainda maior do que imaginávamos.

Todavia, mesmo chegando a esses resultados, temos a consciência de que esse comportamento pode ser contornado na escola, mas não constitui obrigação dos docentes, pois acreditamos que a escola e nós professores temos de ser responsáveis pela instrução e não pela educação dos alunos. A partir de todas essas concepções, pensamos que seja fundamental perceber que as questões lacunares de que envolvem nossos alunos podem ser formadas por searas que não competem a nós solucionarmos, mas que, dentro de nossas possibilidades, podemos amenizá-las na busca de mostrar que certas ações não são cabíveis e podem ser drasticamente repudiadas no contato social.

Além disso, ainda existe o fato de que atividades que envolvam o trabalho com a modalidade oral da língua, em sala de aula, possam não só despertar alguns alunos para outras potencialidades que eles tenham adormecidas, mas também possam ser vistas como densas e intensamente difíceis aos olhos de outros alunos, que, por não terem momentos de praticá-las de forma educacional, possam criar barreiras de aprendizagem justamente por essas atividades não serem comuns ou vistas como parte integrante e fundamental do currículo escolar. Daí a importância de tê-las como componentes rotineiras do exercício escolar, e não apenas como atividades específicas para apresentações nos eventos anuais da instituição, como a feira de ciências e a semana cultural.

No conjunto das cenas apresentadas, temos após todo o alvoroço da turma, na linha 18, um pedido de silêncio, o qual não restituiu a calma ao evento, pois, como se não fosse o bastante, o aluno 004STA afirma que vai fazer uma revelação “*eu vou revelar o segredo da namorada dele (que ela não pediu pra contar) sendo que toda vez que ((muito barulho)) ela viaja... ela traia ele*”. A sensação que tivemos com a sucessão de ações é que a tendência delas era realmente chegar a um ponto complicado de dar continuidade ao debate. Essa sensação foi confirmada nas linhas 20, 21 e 22, ordem em que observamos não mais falta de atenção ou desrespeito para com o colega, mas completa agressão verbal:

20. Aluno 0014STA: **CORNO**

21. Aluno 003STA: *gente EU NUM SEI SE VOCÊS PERCEERAM... MAS ISSO É UMA SALA DE AULA... PELO AMOR DE DEUS*  
[...]

22. Aluno 009STA: *CALA A BOCA TU (FICA QUIETO) PORRA... TÔ FALANDO ( )*

Nessa passagem retirada do mesmo excerto em análise, temos como exemplificação de agressão, para além da falta de educação de alguém ordenar que uma pessoa cale a boca (linha 22), a utilização das palavras, destacadas acima, “*cornos e porra*” em caixa alta, o que é indicativo de que os alunos proferiram essas palavras aos gritos. A presença desses vocábulos manifesta desagrado por parte de quem os emite e, possivelmente mais ainda, de quem os recebe justamente por serem ofensivos. Na linha 20, além de o aluno 0014STA ser inconveniente e grosseiro, ele propicia que os demais colegas desmoralizem 006STA moralmente. Nesse ínterim, 003STA tenta recobrar a sensatez dos colegas (linha 21), e 009STA manda 006STA calar a boca porque deseja continuar seu turno. Na consecução das manifestações, temos:

23. *Professora pesquisadora: (calma)... acalmem-se ((gritos))*
24. *Aluno 0018STA: GENTE ISSO É UM DEBATE ou uma feira?*
25. *Professora regente: PESSOAL... por favor... silêncio... FAZ SILÊNCIO... faz silêncio ((alguns continuam gritando))*
26. *Aluna 007STA: faz silêncio*

Até então não tínhamos interferido com a emissão de nossas falas nesse dia, mas tivemos de tentar acalmar os ânimos porque não poderíamos permitir agressões verbais (linhas 23 e 25). Na linha 24, o aluno parece ter o intuito de reforçar a retomada de consciência dos colegas, assim como o fez 003STA e, na última linha, 007STA solicita silêncio.

Esses dados comprovam que alguns equívocos dos alunos estão para além de questões contedutísticas. Ademais, esse excerto enquadra-se no mais alto grau no que concerne aos problemas elencados por nós, e ele justifica o motivo de termos pensado em níveis para as sobreposições no que se refere à tomada de turnos. A exemplo disso, nesse nível, há não apenas sobreposições de vozes demasiadas, algumas até com tons de vozes em alta intensidade e grave volume, mas construções e posturas nada aceitáveis para a produção de um gênero oral formal e público, como o debate.

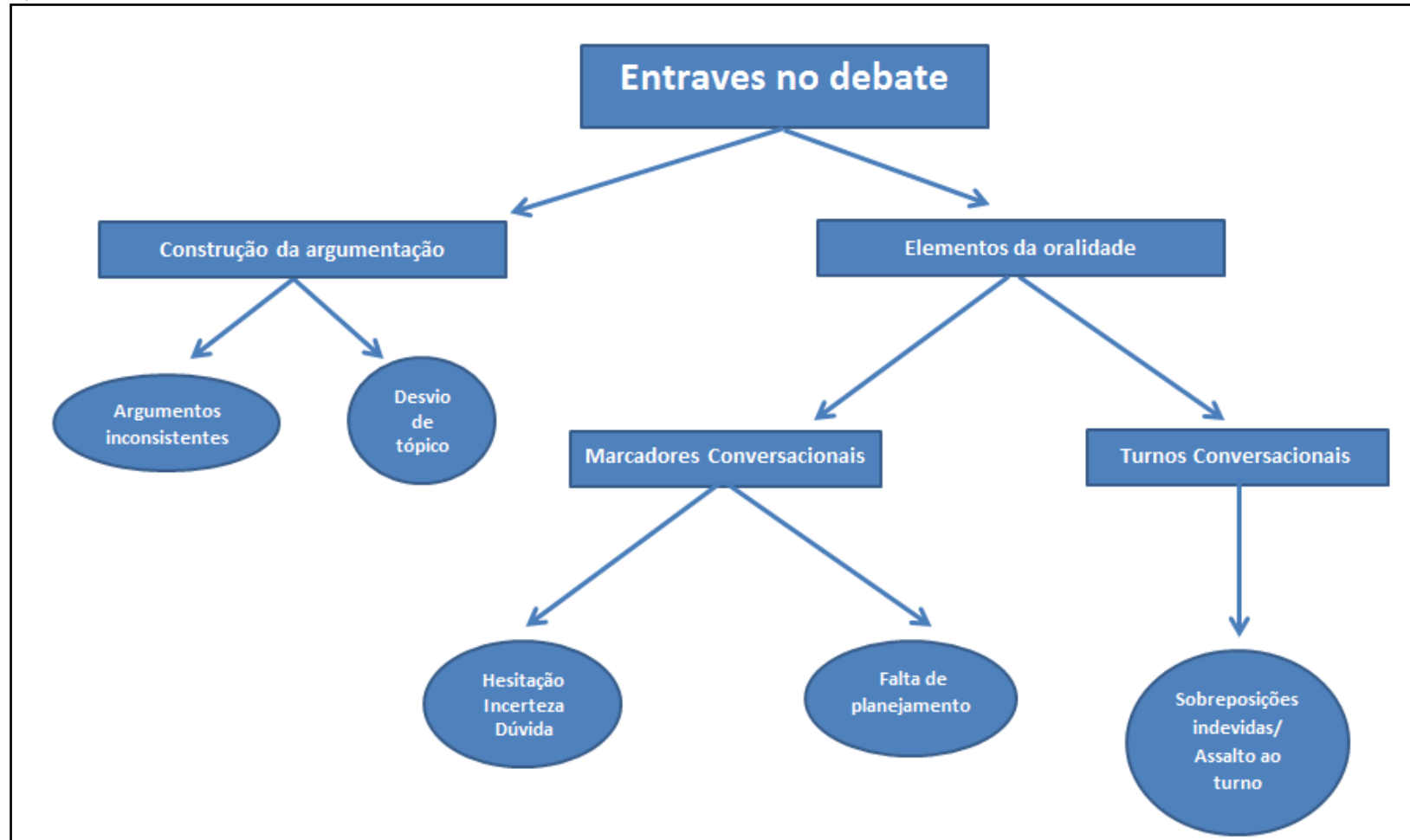
Essas realizações podem prejudicar não só as construções de sentido textual ou de desenvoltura intelectual, como pensamos inicialmente em nosso gráfico de sobreposições, mas ferem também princípios morais, ou seja, essas ações desfiguram polos bem distintos que devem estar presentes na constituição do ser. Desejamos enfatizar, com isso, que atividades orais podem reverter algumas práticas já consolidadas como naturais ou corriqueiras para alguns. O simples ato de respeitar o momento de o outro falar (ou o domínio do turno de

outrem) pode ser um frutífero caminho para que algumas pessoas percebam que a linha entre a gentileza, o respeito e o ensino são tênues e complementares na formação do aluno.

Neste capítulo, objetivamos tornar claro que não condenamos as sobreposições, até porque elas são inerentes à natureza oral da língua. Todavia, se elas forem constantes, recorrentes e contundentes, no sentido de tomada completamente indevida para sua ocorrência, podem configurar assalto ao turno, os quais não são bem-vindos durante as situações de produção de textos orais formais públicos.

Nosso intuito é mostrar as sobreposições como se fossem configuradas em níveis de complexificação na interação, ou seja, quanto mais se sobrepõem, mais graves elas serão. Os nossos dados comprovam que as sobreposições em nível inicial são breves, mesmo ocorrendo sem um LRT; as tomadas de turno, nesse caso, não são vistas como assalto ao turno. As sobreposições do nível intermediário podem ser breves e/ou longas, mas já configuram assaltos, uma vez que ocorrem sem um LRT e podem causar rupturas breves do raciocínio do interactante. Por fim, as sobreposições do nível avançado, isto é, o mais alto nível das sobreposições, são as que também ocorrem sem um LRT e denominamos como extremamente indevidas para o discurso por serem longas e causarem rupturas bruscas no raciocínio de quem deveria ter o domínio da fala durante o processamento de construção de sentido do texto oral. O quadro abaixo resume os entraves encontrados por nós na produção do gênero debate, para os quais propomos atividades que possam amenizá-los no próximo capítulo.

Figura 10: Entraves no debate



Fonte: Elaboração própria

Elaboramos este quadro para sintetizar os entraves que identificamos em nossos dados. A investigação destes entraves que os alunos enfrentam durante o processamento da informação na produção textual do debate foi dividida em duas grandes subdivisões categóricas: de um lado a *construção da argumentação*, para a qual encontramos os *argumentos inconsistentes* e os *desvios de tópico discursivo* e, de outro, os *elementos da oralidade*, que foram subdivididos em *marcadores conversacionais*, para os quais identificamos a falta de planejamento e a hesitação, a incerteza ou a dúvida quanto à utilização de alguns marcadores, e em *turnos conversacionais*, apresentados em níveis de sobreposição, cujos principais entraves foram as tomadas de turno indevidas, denominadas assaltos ao turno. Passamos agora ao capítulo de atividades sugeridas para trabalhar com o gênero debate.

---

---

## **PRESSUPOSTOS DE ATIVIDADES E SINTETIZAÇÃO DE ROTEIRO PARA ENSINO DO GÊNERO DEBATE:**

### **PONTO DE VISTA DEFENDIDO**

#### **8.1 Das atividades para os entraves encontrados**

Por considerarmos que o ato de planejar pode ser o ponto de partida para uma ação bem sucedida e que o acesso à leitura seja a base do ensino, principalmente no tocante ao ensino de línguas, esses dois pontos constituem o nosso impulso para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, e não poderia ser diferente se pensamos em tornar amenas as dificuldades relacionadas à construção de argumentos inconsistentes e aos desvios de tópico discursivo (no que se refere à construção da argumentação) e à falta de planejamento verbal e à manifestação de hesitação, dúvida e incerteza (em relação aos marcadores conversacionais). Assim, pensamos que, para apresentar argumentos consistentes, para ater-se ao assunto sobre o qual se fala, organizar a atividade verbal e não revelar hesitações ou possíveis dúvidas e incertezas que possam causar prejuízos ao objetivo pretendido, é preciso primeiramente planejar as ações para conduzir o aluno na busca de informações do tema acerca do qual se deseja expressar.

A partir disso, podemos refletir sobre os entraves relacionados aos argumentos inconsistentes, os quais podem ser problemas atrelados ao fato de os alunos não terem um consistente conjunto de informações sobre a temática a ser debatida, como também podem estar relacionados ao fato de não saberem articular ideias, pois, muitas vezes, os alunos têm um repertório cultural bem significativo, mas não sabem organizar as informações, como apresentamos em alguns trechos de nossos dados.

Pensamos que seja plausível pensar em maneiras de amenizar a falta de organização ou de planejamento verbal na colocação de informações, pois essa ausência pode prejudicar a argumentação dos alunos, os quais podem inserir tópicos sem dar continuidade, mostrar possível incerteza ou hesitação quanto ao assunto, no que toca à utilização de marcadores conversacionais, ou tomar a palavra em momentos



inapropriados da interação, no que diz respeito a tomadas indevidas de turno. Tudo isso favorecerá provavelmente a ruptura do fluxo de informação ou a quebra de continuidade no texto, por exemplo.

Tendo em vista essas questões problemáticas, chegamos à conclusão que, para minimizar os entraves identificados, será pertinente pensar em atividades para cada um deles nas seguintes direções:

### 8.1.1 – Dos elementos relativos à construção da argumentação

Quadro 3: Atividades para a construção da argumentação

<b>Entrave: Argumentos inconsistentes</b>	<b>A atividade <i>O que fazer?</i></b>	<b>Instruções do passo a passo <i>Como proceder?</i></b>	<b>Objetivo <i>Para quê?</i></b>
1ª. Etapa	Sondar o conhecimento que os alunos têm sobre o assunto/ temática em questão.	Elaborar perguntas direcionadas ao assunto/ temática sem que, para isso, os alunos tenham passado por alguma preparação formal anterior.	Realizar um diagnóstico para poder conduzir as ações docentes e identificar os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo dos alunos.
2ª. Etapa	Passar informações sobre a temática	Utilizar notícias escritas, crônicas, contos, vídeos da internet, curtas-metragens, debates televisivos, noticiários e programas de TV sobre a temática em voga.	Propiciar estímulos para a reflexão e expansão de informações.
3ª. Etapa	Mostrar aos alunos que, para convencer alguém da pertinência da ideia em	Realizar leituras e tentar extrair delas os pontos principais com	Ampliar o repertório de opiniões sobre a temática a ser discutida.

	discussão, é necessário dominar o assunto para saber defender o ponto de vista apresentado.	os alunos.	
4ª. Etapa	Após a etapa acima, o professor pode planejar um momento de discussão com perguntas previamente planejadas para instigar os alunos a refletirem e argumentarem sobre a temática que será debatida.	Incitar os alunos para que emitam opiniões e passem a se posicionarem, a partir de perguntas direcionadas acerca da temática polêmica,	Fazer com que os alunos comecem a se posicionar com relação à elaboração de argumentos e contra-argumentos.
5ª. Etapa	Questionar os posicionamentos que podem ser contestáveis, mostrando, para isso, a ideia contrária à apresentada pelo aluno.	Apresentar contra-argumento consistente no intuito de evidenciar a fragilidade do argumento exibido.	Tentar mostrar aos alunos que a existência de ideia/ opinião contrária requer a sofisticação de argumentos para convencer o público alvo.
6ª. Etapa	Finalizar a atividade com a retomada do propósito da atividade, que é tornar os argumentos dos alunos mais consistentes.	Retomar o que foi realizado nas outras etapas para mostrar que o acesso às informações contribui para ampliação de informações do aluno de maneira que quanto mais ele estudar e conseqüentemente se preparar, ele terá maior êxito na formulação de argumentos mais sofisticados. Isso não quer dizer que o aluno	Ampliar o repertório de informações dos alunos sobre a temática a ser trabalhada de forma a tornar os argumentos mais consistentes no sentido de que eles não sejam frágeis a toda e qualquer contestação, pois, uma vez que o aluno conhece o assunto, ele terá mais possibilidade de argumentar na interação e mostrar

		não receberá contra-argumentos, mas que ele terá mais possibilidades de ter um bom desempenho na argumentação.	segurança para os participantes do debate.
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4: Atividades sobre desvio de tópico

<b>Entrave: Desvio de tópico discursivo</b>	<b>A atividade <i>O que fazer?</i></b>	<b>Instruções do passo a passo <i>Como proceder?</i></b>	<b>Objetivo <i>Para quê?</i></b>
1ª. Etapa	Elaborar um jogo que envolva habilidades de percepção e identificação. Para produzir o jogo que intitulamos <i>Procurando as perdidas e as intrusas</i> , o professor pode pensar em ideias que sintetizem o assunto a ser estudado e outras ideias que não tenham relação com o tópico discursivo abordado.	Selecionar as ideias relacionadas ao tópico discursivo, apresentar este assunto à turma e solicitar que os alunos formem grupos de três componentes e tentem identificar as ideias que pertencem e as que não pertencem ao assunto delimitado. O professor pode escrever as ideias em papéis recortados e entregá-las para cada grupo.	Fazer com que os alunos identifiquem as ideias pertencentes e as não pertencentes ao tópico em questão. Isso desenvolverá a percepção de integrantes do mesmo campo semântico.
2ª. Etapa	Direcionar as ações dos alunos, os quais devem estar atentos ao assunto perdido à medida que procuram também as ideias que não deveriam estar presentes no jogo.	Solicitar a procura das ideias relacionadas ao assunto e das intrusas, ou seja, das que fazem e das que não fazem parte do tópico. O jogo deverá ter espaço para cada uma das	Instigar os alunos a identificarem as ideias que têm e as que não têm relação com o tópico. Isso pode favorecer não só a necessidade de ter

		duas: Perdidas e Intrusas. As perdidas devem continuar no jogo, e as intrusas precisam ser retiradas.	atenção quanto à importância da centração de ideias no texto, mas também quanto à noção de continuidade textual e progressão temática, pois as ideias complementares sobre o mesmo assunto propiciam o desenvolvimento do texto.
3ª. Etapa	Solicitar a justificativa da separação entre ideias “intrusas e perdidas”.	Solicitar aos alunos a realização da distinção entre ideias “intrusas e perdidas” e explicar o porquê da distinção, oralmente.	Objetiva que o professor possa explicar a importância de não desviar o assunto, pois o desvio, quando não proposital, pode desencadear alguns problemas, como quebra de continuidade, falta de progressão do tema e truncamento textual.
4ª. Etapa	Após esta etapa, será requerida, dos alunos, a formulação de ideias e/ou escolhas de palavras-chave que estejam diretamente relacionadas ao tema trabalhado neste dia. Vale destacar que eles	O professor delimitará 15 minutos para os alunos realizarem essa atividade. Eles terão tempo de discutir e pensar em ideias e/ou palavras que sintetizem a temática abordada. O professor deverá decidir se	Investigar a compreensão dos alunos quanto ao tema estudado.

	não poderão repetir as ideias apresentadas pelo professor na etapa anterior.	irá solicitar ideias ou palavras-chave.	
5ª. Etapa	Finalizar a atividade com a retomada do propósito da atividade que é amenizar os desvios de tópico. Para isso, será pertinente explicar para os alunos a importância de ficar atento ao assunto sobre o qual a produção textual deverá centrar-se, mesmo que, para isso, seja disponibilizado um tempo reduzido.	Realizar a explicação acerca da importância da manutenção do tema construído na interação oral. Isso não significa dizer que o tema não irá progredir, mas que será mantido para que seja desenvolvido. Além disso, é preciso deixar claro para os alunos a necessidade de atenção quanto ao tempo disponibilizado para a produção oral, uma vez que não haverá tempo para correções e revisões. O texto será efetuado em tempo real de produção.	Mostrar aos alunos a importância da manutenção do tópico para que não ocorram desvios prejudiciais ao texto e que a produção textual oral requer um tempo de produção diferente da produção escrita, pois ela ocorrerá no momento exato da interação sem que exista um tempo para revisão. Mesmo que esse tempo não exista, atividades como essa provam que o texto oral pode ser planejado e organizado, o que vai de encontro às obsoletas concepções de caos no que concerne à oralidade.

Fonte: Elaboração própria

### 8.1.2 – No que diz respeito ao uso dos marcadores conversacionais

Quadro 5: Atividades sobre falta de planejamento

Entrave: <b>Falta de planejamento quanto ao uso de marcadores conversacionais</b>	<b>A atividade</b> <i>O que fazer?</i>	<b>Instruções do passo a passo</b> <i>Como proceder?</i>	<b>Objetivo</b> <i>Para quê?</i>
1ª. Etapa	Verificar o que eles entendem por planejar e planejamento para poder explicar o que é falta de planejamento na produção textual.	Explicar o que significam essas duas palavras, a partir de situações corriqueiras do dia a dia e, com isso, discutir o que pode ser falta de planejamento.	Discutir a falta de planejamento a partir dos conhecimentos apreendidos na vivência dos alunos para podermos chegar à falta de planejamento no uso dos marcadores conversacionais.
2ª. Etapa	Observar os marcadores que indicam falta de planejamento	1 – Gravar as produções textuais orais dos alunos;  2 – Exibir as gravações dos textos orais para os alunos e solicitar que os alunos observem os marcadores que não são adequados para o debate por demonstrarem ausência de planejamento.	Apresentar aos alunos por meio dos trechos dos debates, produzidos por eles, que alguns marcadores utilizados não são propícios para a situação comunicativa e para o propósito desejado em relação ao gênero debate.

3ª. Etapa	Apresentar os marcadores identificados como problemáticos e mostrar o porquê de serem configurados como tal.	Apresentar trechos das gravações dos textos orais e suas respectivas transcrições para que seja possível mostrar aos alunos os marcadores considerados problemáticos para a situação de comunicação e para o gênero oral formal público debate.	Mostrar que no debate, o uso de alguns marcadores pode contribuir para repercussões negativas por quem participa da situação e pode prejudicar a intenção pretendida pelo debatedor.
4ª. Etapa	Tornar claro para os alunos que a falta de planejamento pode diminuir o efeito pretendido em um debate, cujo propósito é convencer da pertinência dos argumentos para consequentemente atrair adeptos.	Exibir os debates produzidos pelos alunos e debates televisivos para que eles possam perceber a diferença quanto ao planejamento entre os debates.	Mostrar como a falta de planejamento pode ser fator preponderante para o descrédito de argumentos.
5ª. Etapa	Observar, com base nos marcadores que já identificamos, outros marcadores que porventura venham a surgir e, com isso, tentar trocá-los por outros que sejam mais cabíveis àquela determinada situação de produção.	Exibir as transcrições e solicitar a substituição de alguns marcadores como “ <i>tipo assim</i> ”; “ <i>sei não</i> ”, “ <i>né</i> ”, “ <i>tipo</i> ”, “ <i>ai</i> ”, os quais em determinados contextos podem demonstrar falta de planejamento, por outros que possam figurar de maneira mais convincente nos argumentos apresentados pelos participantes do debate.	Proporcionar a possibilidade de efetuar trocas de marcadores conversacionais nas produções já realizadas para mostrar que é possível ampliar a desenvoltura do aluno a partir da prática do texto oral.

6ª. Etapa	Finalizar a atividade com a retomada do propósito da atividade que ameniza a falta de planejamento quanto ao uso de marcadores conversacionais	Retomar o que foi realizado nas outras etapas para mostrar como é possível planejar o uso de marcadores conversacionais no gênero oral formal público debate.	Deixar claro que o texto oral também pode ser planejado previamente e que as escolhas realizadas para produzi-lo podem demonstrar planejamento ou a falta dele.
-----------	--	---	---

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6: Atividades sobre manifestação de hesitação, dúvida ou incerteza.

<b>Entrave: Manifestação de hesitação, dúvida ou incerteza demonstrada na utilização de marcadores conversacionais.</b>	<b>A atividade <i>O que fazer?</i></b>	<b>Instruções do passo a passo <i>Como proceder?</i></b>	<b>Objetivo <i>Para quê?</i></b>
1ª. Etapa	Investigar o que eles compreendem por hesitação, dúvida e incerteza.	Explicar, a partir de situações cotidianas, o que significam essas três palavras.	Discutir como a incerteza, a hesitação e a dúvida podem ser prejudiciais ao serem configuradas como presentes durante a exibição de argumentos em debates.
2ª. Etapa	Exibir trechos em áudio e vídeo e de excertos das transcrições dos debates em que os alunos utilizaram marcadores	Sinalizar para os alunos, exibindo trechos de áudio e vídeo dos debates que eles próprios produziram, os marcadores que podem	Mostrar que a utilização de alguns marcadores conversacionais no debate pode contribuir



	que podem prejudicar o propósito do gênero quanto ao intuito de persuadir a partir dos argumentos e contra-argumentos apresentados.	contribuir com algumas interpretações negativas acerca da construção de sentido do texto.	para o debatedor perder possíveis adeptos dos seus posicionamentos.
3ª. Etapa	Reescutar os textos orais produzidos pelos alunos e apontamento dos problemas, delimitados nesta atividade, que envolvem os marcadores conversacionais desses textos.	Solicitar, com base no que já foi realizado na segunda e terceira etapas, que os alunos identifiquem os marcadores a partir da reescuta dos textos orais que apresentam problemas de hesitação, incerteza e dúvida em outros excertos transcritos.	Instigar os alunos a identificarem os problemas destacados.
4ª. Etapa	Procurar reformulação para os problemas que os alunos identificaram na etapa anterior.	Elaborar grupos de três alunos para discussão. Nesses grupos, os alunos deverão discutir e apresentar possíveis reformulações para os problemas identificados por eles. Serão disponibilizados 10 minutos para essa atividade.	Tornar os alunos aptos a resolverem situações que envolvam reformulação em textos orais dentro de um tempo estipulado.
5ª. Etapa	Finalizar com a retomada do propósito da atividade que é amenizar as incertezas, as hesitações e as dúvidas advindas dos marcadores	Traçar uma discussão a partir de tudo que foi exibido durante as outras etapas e, com isso, tornar claro aos alunos que não é coerente para um debatedor	Mostrar que, embora as incertezas, as hesitações e as dúvidas possam aparecer no texto oral, pelo fato de o tempo de produção e

	utilizados no gênero debate.	demonstrar incertezas, hesitações e dúvidas nos argumentos exibidos em debates.	de processamento ser o mesmo, se essas manifestações forem preponderantes, elas podem figurar como algo negativo, como possível indicador de insegurança, sendo que isso não é interessante aos olhos do debatedor e para os demais participantes de debates.
--	------------------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria

### 8.1.3 – Quanto ao turno conversacional

Quadro 7: Atividades sobre assaltos ao turno

<b>Entrave: Assalto ao turno</b>	<b>A atividade: O que fazer?</b>	<b>Instruções do passo a passo: Como proceder?</b>	<b>Objetivo: Para quê?</b>
1ª. Etapa	Verificar o que os alunos entendem por turno ou momento de fala e explicar o que significa.	Levar vídeo em que seja possível mostrar o momento que cada interlocutor tem direito à fala. Podem ser debates, seminários, entrevistas, por exemplo.	Explicar o que significa turno de modo a simplificar o conceito para que os alunos entendam.
2ª Etapa	Suscitar discussão com situações cotidianas de utilização da fala, como questionar se todos escutam o colega	Exibir vídeos de debates ou entrevistas em que as pessoas não dão direito de fala aos participantes e, com isso, se instaura o caos e	Trabalhar a questão do respeito ao momento de fala do outro a partir de vídeos para estimular a discussão.

	enquanto ele fala ou se eles esperam o colega terminar de falar para poder começar a emitir opinião em sala de aula.	consequentemente a falta de respeito na interação.	
3ª. Etapa	Discutir com os alunos as possíveis sanções para quem quebra as regras estabelecidas para a plena interação no debate e os prejuízos causados a quem tem seu turno invadido (no sentido de assaltado).	Apresentar vídeos de debates televisivos nos quais há sanção para quem comete rupturas das regras estabelecidas no debate, uma das sanções é cortar o microfone de quem cometeu alguma dessas quebras. A partir desses vídeos, é interessante iniciar uma discussão sobre alguns tipos de comportamento e como eles podem ser prejudiciais a quem tem o momento de fala interrompido.	Mostrar as possíveis sanções para quem quebrar as regras estabelecidas ao ultrapassar o tempo estabelecido, cometer assaltos aos turnos e agressões aos participantes do debate e enfatizar que atitudes como essas podem prejudicar a construção de sentido ou a formulação de argumentos, por exemplo.
4ª. Etapa	Finalizar com a retomada do propósito da atividade que é amenizar os assaltos aos turnos.	Retomar o que foi discutido nas outras etapas para mostrar como os assaltos aos turnos causam danos à construção da argumentação. Além disso, os assaltos são uma falta de respeito ao outro que deveria ter o domínio da fala em um determinado momento da interlocução.	Fazer os alunos refletirem acerca de práticas que podem ser vistas como normais devido ao fato de serem constantes e recorrentes ou de não serem trabalhadas como essenciais para a boa convivência em sociedade, pois rever a questão dos assaltos aos

			turnos não deve ser de interesse apenas para a produção de gêneros orais formais públicos, mas para toda e qualquer situação comunicativa pelo simples fato de devermos ter respeito ao momento de fala de todos os integrantes da interação.
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Diferentemente dos procedimentos para a realização dos debates produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, momento para o qual dedicamos um período considerável de testagem antes (pesquisa piloto) e durante a execução da metodologia empreendida em nossa pesquisa (concretização de metodologia para a coleta de dados da pesquisa), ou seja, durante os momentos que antecederam os resultados encontrados e expostos nos capítulos anteriores, não realizamos testagens para essas cinco propostas de atividades, e é por isso que não temos como apresentar detalhes de funcionamento empírico. Nosso intuito é apenas propor estratégias que possibilitem o desenvolvimento da oralidade em sala a partir do debate. Esboçamos caminhos para cada uma dos entraves encontrados, os quais podem ser seguidos pelo profissional docente quando este se deparar com alguns deles no momento de produção textual de seus alunos.

Esperamos que essas sugestões contemplem algumas turmas, pois temos consciência da heterogeneidade de cada uma delas e das adaptações que temos de planejar para dar conta de todas. É importante também ter em vista que, por mais produtivas que possam ser as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento oral, elas não têm como abarcar todas as necessidades que possam surgir, não só porque não apresentam especificações para o desenvolvimento da modalidade oral da língua, mas também por considerarmos difícil trabalhar com simulações da realidade, ou seja, com a utilização de textos ficcionais para o ensino de produção textual.

Segundo nossa percepção, os textos reais de circulação social são mais produtivos para o desenvolvimento da proficiência textual dos alunos, pois nada mais instigante que trabalhar, com nossos alunos, a produção textual em tempo real a partir de textos que circulam socialmente para que eles possam se envolver e vivenciar como isso pode acontecer de fato. Pensamos que práticas como essas podem tornar nossos alunos mais desenvolvidos para os momentos em que eles tiverem de agir comunicativamente por meio de um gênero específico e requerido para a situação em que eles estiverem inseridos.

## **8.2 Do planejamento para a produção do debate**

Muitos dos entraves encontrados no debate parecem ser decorrentes da falta de organização dos alunos no ato de produzir um texto. Isso não é próprio apenas da oralidade; também ocorre na modalidade escrita, quando um aluno não lê e nem tem o exercício da escrita, portanto, não reconhece como os textos são organizados, não consegue ver quais as regularidades genéricas e nem que elementos linguísticos são mais utilizados. Parece-nos que isso é, antes de tudo, falta de **planejamento**.

Com base nas metodologias que elaboramos para a realização desta pesquisa e das adaptações que tivemos de realizar para atender a cada uma das turmas, temos algumas indicações de etapas em relação ao planejamento para proceder com o ensino do gênero debate, que são:

- **Instigar o aluno a se posicionar;**
- **Apresentar o gênero.**

Para a primeira etapa, cabe apresentar a temática a ser discutida, por meio de vídeos que tratem do assunto ou de textos pertencentes a gêneros variados, para instigar os alunos à produção do debate com os conhecimentos que eles possuem, sem que para isso seja requerida a produção textual do gênero. O professor precisa direcionar a atividade com perguntas que suscitem a produção textual. Esta etapa será realizada com o objetivo de provar aos alunos que eles sabem produzir este gênero. O intuito do trabalho com a oralidade e com os gêneros orais deve girar em torno de um aperfeiçoamento do que o aluno já traz para a sala de aula, e não contar que ele é uma tábula rasa e não domina nenhum dos gêneros. Além disso, é possível mostrar que a

situação comunicativa e o direcionamento do professor contribuem para que eles saibam agir comunicativamente, mas esse conhecimento que eles têm pode ser ampliado.

Já um segundo momento de planejamento ou de preparação é a apresentação dos modelos genéricos. Se estamos diante de um debate e existem distintos tipos, pensamos que seja importante que os alunos sejam apresentados a alguns deles.

**a) Apresentação de debates e outros gêneros que promovam um debate**

A proposta de modelização do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é importante, mas não prioriza textos que têm circulação social. A proposta dos autores citados acima é a de simular a realidade, para que os alunos compreendam todos os padrões genéricos que são recorrentes. Essa simulação é questionada por nós porque, se há a possibilidade de apresentar a eles gêneros reais, que têm uma função social muito bem definida, por que privá-los disso e buscar um modelo que tende ao engessamento? Consideramos importante pensar na proposta que traga aos alunos debates reais, gravados em diferentes situações. Hoje, com as novas tecnologias, por exemplo, o acesso a muitos gêneros televisivos é considerado simples; já é algo que não pode ser visto como distante da realidade de muitos alunos. **Uma ideia é trazer debates políticos para serem trabalhados em sala.** Com um computador/notebook, caixas de som e data show, é possível reproduzir o debate das eleições de 1989, por exemplo, para alunos do século XXI. Embora ele não cumpra a mesma função social – influenciar o voto dos eleitores daquele ano – não é um texto fabricado, nem engessado. Ele aconteceu em um determinado momento histórico.

Figura 11: Debate Eleições 1989



Fonte: Analistadoorkut (2009)

### **b) Apresentação de entrevistas que levam ao debate**

Não precisamos apresentar apenas debates aos nossos alunos. Podemos levar outros gêneros de circulação social que desencadearam discussões, com o intuito de que cada um possa defender pontos de vista diferentes. Um exemplo é o gênero **entrevista**: quando o entrevistador toca em temas polêmicos, a tendência é que resulte em um debate. Um exemplo são as entrevistas dos candidatos à Presidência da República em 2014, promovidas pelo Jornal Nacional. Todas as perguntas tinham teor polêmico, portanto, exigiam do entrevistado a defesa de um ponto de vista/ uma tese.

Figura 12: Entrevista Presidenciável – Eleições 2014



Fonte: Nogueira (2014)

### **c) Quais são os objetivos?**

Apresentar, aos alunos, gêneros que têm circulação social e aproveitar para mostrar que estes artefatos têm (ou apresentam) uma função social real, isto pode fazer com que, aos poucos, eles tenham contato e apreendam padrões genéricos. É interessante destacar também que, no âmbito escolar, cabe a nós, professores, tornar esses padrões ensináveis. Com isso, propomos o seguinte:

- ✓ **Apresentação do gênero – ler/assistir/ouvir**
- ✓ **Identificação dos interlocutores**
  - a. **Quem são?**
  - b. **Por que estão ali?**
  - c. **Quais os objetivos?**

Nesse caso, um trabalho em grupo pode levantar essas primeiras respostas, que possibilitam a delimitação de quais são os interlocutores e quais os objetivos que eles têm. Uma sugestão seria colocar os alunos para confrontar suas respostas e analisar como eles apreenderam. Na sequência, consideramos pertinente trabalhar as características genéricas.

### **8.2.1 Características do gênero**

Para a realização desta etapa, optamos por constituí-la tendo por base Bakhtin (1997) no que diz respeito à estrutura composicional, ao estilo e ao conteúdo temático para os quais realizamos algumas adaptações e incluímos o propósito comunicativo. Vejamos:

#### **a) Conteúdo:**

##### ***Quais as temáticas?***

Com base em diferentes debates – político, regrado, deliberativo etc. – e em outros gêneros que gerem discussões, como a entrevista, podemos questionar os alunos quais são as temáticas mais relevantes. É evidente que são variados temas, mas se pode buscar os temas que unem esses gêneros. Espera-se que todos tragam temas que levem a divergências de pontos de vista e, portanto, possam ter o texto organizado argumentativamente.

#### **b) Estilo:**

##### ***Quais são as marcas linguísticas?***

Depois de um grande movimento em torno da realização dos gêneros, pode-se buscar elementos linguísticos próprios de cada um. O que eles utilizam e o que não utilizam? Que verbos utilizam? Em que situações? Que marcadores são utilizados e cumprem que funções? Espera-se que eles digam que não são bem vindas marcas da informalidade, como “tipo assim”, “né?”, “sei lá” etc. ou uma linguagem mais informal, como se viu no capítulo 6.

#### **c) Composição**



### *Como os textos se organizam?*

Depois de uma primeira apresentação sobre variados textos que trazem a temática a ser debatida, pode ser mais fácil para os alunos perceberem que os debates se organizam em torno da defesa de um ponto de vista. As “brigas” ou as “discussões” são desencadeadas exatamente por isso. Portanto, cabe ao professor se aproveitar desses retornos dos alunos para mostrar que o gênero debate se sustenta quando um ponto de vista é sustentado por argumentos consistentes.

#### **d) Propósito**

##### *Quais os propósitos do gênero?*

Sabemos que será preciso realizar uma adaptação desta pergunta a depender do público, sendo assim, uma forma seria perguntar aos alunos o porquê de se promover um debate para atingir determinados objetivos. Ainda apoiando-nos no retorno dos alunos, é interessante que, em grupo, eles digam o porquê de os interlocutores estarem ali, naquela situação comunicativa, e quais os objetivos eles têm nesta interação.

### **8.2.2 Conhecer o assunto**

Gomes-Santos (2012), ao tratar da exposição oral, propõe que o primeiro momento antes da realização desse gênero seja o **acesso às informações**. Esta etapa, pensada para o gênero exposição oral, pode ser estendida a toda e qualquer produção textual, seja oral ou escrita, na escola. Quando se trata dos gêneros orais, privilegiam-se os formais e públicos, portanto vê-se a importância de conhecer bastante o assunto sobre o qual se vai tratar, antes de qualquer atividade.

Na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa poderia ser uma proposta da *Apresentação da Situação*, na qual há uma simulação de um projeto coletivo para a produção de um texto. Nessa etapa, sugere-se uma modelização didática dos gêneros, quando se cria uma situação – portanto, uma fabricação da realidade – com o intuito de imitar um determinado gênero. Não nos parece ser interessante essa postura. Sugerimos que, em vez de uma modelização do gênero, tragamos para a sala de aula aqueles textos que têm circulação e cumprem sua função social no mundo. O acesso às informações seria, portanto, uma das etapas da apresentação da situação. Como estamos pensando no debate, e se todo debate parte de

uma determinada temática polêmica, pensamos que seja por esse caminho que podemos começar, por **conhecer o assunto**.

Esse “conhecer o assunto” possivelmente fará com que a inconsistência de argumentos, os desvios de tópicos, os assaltos aos turnos, a falta de planejamento nas escolhas de marcadores conversacionais ou a manifestação de incerteza, hesitação ou dúvida destes elementos ocorram de forma menos preponderante nas produções textuais orais que envolvam a argumentação de pontos de vista.

Desse modo, para os pontos problemáticos identificados a partir dos entraves, consideramos pertinente conceber, como ponto de partida, a ampliação do repertório cultural e conteudístico dos alunos. Esse “ampliar” ou tentativa de estender e desenvolver os conhecimentos sobre determinados conteúdo ou temas transversais pode ser efetuado em etapas, nas quais teríamos como preparação para o gênero debate:

1. *Escolha da temática*
2. *Seleção de textos que versem sobre a temática delimitada*
3. *Atividades de leitura (individual ou em grupos de três alunos no máximo).*

Gomes-Sousa (2012) nos dá um bom amparo para desenvolvermos essas atividades de leitura, que são, a nosso ver, primordiais para o conhecimento do assunto:

*3.1) Apresentar aos alunos diversos textos que tratem do assunto a ser debatido*

- Jornais
- Revistas
- Programas e Noticiários de TV
- Rádio
- Internet

Os textos podem se organizar de diferentes maneiras e podem pertencer a diferentes gêneros. Retomemos a temática trabalhada em um dos debates produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre a polêmica da privacidade nas redes sociais: quando a utilização das redes sociais ultrapassa os limites entre o público e o privado? Consideramos interessante trazer matérias reais de jornais ou revistas, selecionar programas de TV ou de rádio que tratem do assunto para que os alunos leiam/assistam/ouçam e se familiarizem com o conteúdo. Não seria suficiente apenas apresentar os textos a eles. É necessário que existam objetivos bastante seguros para

isso. Além do mais, estaríamos acatando recomendações dos PCN (BRASIL, 1998) quando sugerem o ensino da oralidade a partir da escuta de textos orais.

### 3.2) *Identificar os objetivos de cada texto*

Diante de variados textos, pode-se trabalhar cada um deles buscando os **objetivos**: se for uma notícia, questionar em que situação aquele texto circulou? E acerca do produtor do texto, por exemplo, questionar: qual o propósito do jornalista que escreveu? O que ele queria exatamente? O mesmo pode ser adotado para programas de TV ou rádio: quais eram os objetivos de cada um deles?

Essa atividade pode ser desenvolvida em grupo, de maneira que os alunos possam trabalhar com esses textos na busca dos propósitos comunicativos do gênero e das intenções do autor.

### 3.3) *Verificar como os textos se organizam*

As matérias jornalísticas são, em geral, organizadas por uma sequência narrativa. Já os artigos de opinião, por uma sequência argumentativa. Outra atividade pode ser trabalhada com os alunos, ainda tendo por base os mesmos textos, de maneira que eles busquem verificar como é que os textos se organizam: eles contam uma história? Buscam descrever um determinado elemento? Tentam convencer alguém de algo? Buscam instruir alguém? Não é necessário, aqui, trabalhar com nomes técnicos, como *sequências textuais* (ADAM 2008) ou *tipos discursivos* (MARCUSCHI, 2002; KOCH, 2004), por exemplo. Acreditamos que seja suficiente que os alunos sejam capazes de identificar, antes de mais nada, como é que as informações estão dispostas, até porque eles fazem isso cotidianamente: ao conversar com seu colega no recreio sobre o que aconteceu em casa, ele tende a narrar uma história; ao apontar qual o melhor time de futebol do país, ele tende a argumentar e sustentar o ponto de vista por meio de argumentos; ao ensinar um colega como utilizar o celular, ele tende a instruí-lo ou a descrever as funções do aparelho. Enfim, nenhuma das sequências é estranha a eles.

Ao fim dessas atividades, é possível que o aluno já esteja sabendo que o assunto tratado aparece nos mais diversos textos e se organiza sob as mais diferentes formas.

3.4) *Solicitação de seleção dos principais pontos abordados pelos autores acerca do tema em estudo.*

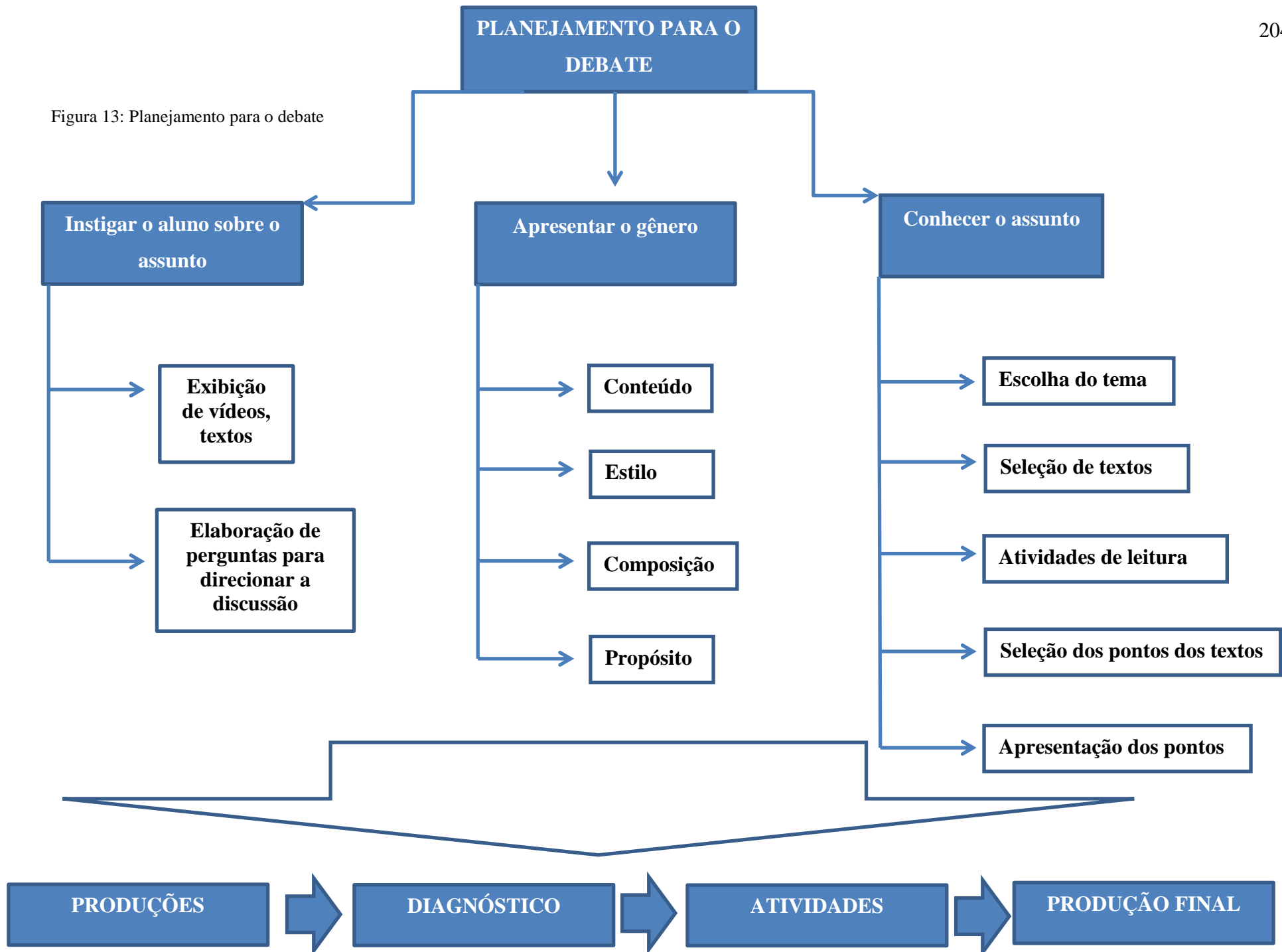
Essa atividade pode ser realizada de forma escrita pelos alunos. Após estas atividades de leitura e escrita, os alunos deverão organizar uma apresentação oral para a turma. Essa apresentação pode ser realizada na forma de relato em grupo ou em algum outro gênero especificado anteriormente pelo professor.

3.5) *Apresentação do relato dos pontos selecionados para o grupo.*

É interessante perguntar aos alunos porque optaram por essas informações e não por outras, pois esse método pode ser uma forma inicial de treinar a argumentação nos alunos. Para responder esse questionamento, eles terão de justificar.

Todos esses procedimentos vão constituir momentos de **preparação** para o debate. Após todas essas etapas, preparatórias, teríamos as etapas de produção textual, as quais serão organizadas de acordo com a necessidade de cada turma. Elas podem seguir a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para diagnóstico dos problemas que podem ser identificados, com a ressalva de que não consideramos pertinente realizar somente uma produção para identificação ou diagnóstico de problemas a serem trabalhados para o texto oral, mas no mínimo três produções para analisarmos os entraves diferenciados e a recorrência deles, pois em uma única produção, como sugerem os autores citados, consideramos praticamente inviável identificar todos os problemas enfrentados pelos alunos. Além dos *n* módulos de produção, acrescentaríamos ainda atividades para amenizar os problemas e posterior produção para termos subsídios que possam mostrar o avanço dos alunos. Como resultado de todas as nossas reflexões empreendidas nesta tese, passamos agora ao roteiro que conseguimos sintetizar.

Figura 13: Planejamento para o debate



Fonte: Elaboração própria

No intuito de sintetizar as informações adquiridas e as reflexões realizadas durante o período de elaboração de nossa tese, chegamos a este quadro sistemático, o qual nomeamos *planejamento para o debate*. Essa sistematização contempla três etapas de planejamento e quatro etapas diversas, as quais visam à produção textual, investigação de entraves, que surgem durante a produção, e atividades para esses entraves.

A primeira etapa de planejamento, destinada a instigar o aluno sobre o assunto a ser trabalhado em sala de aula, é dividida em duas partes: em uma, sugerimos, como forma de estimular os alunos para a produção textual, a exibição de vídeos e apresentação de textos e, na outra, a elaboração de perguntas para direcionar a discussão a ser realizada, ou seja, essa é uma maneira de o professor encontrar estratégias para, de modo sutil, incentivar e conduzir os alunos à produção do gênero debate.

A segunda consiste em apresentar as características genéricas. Para essa etapa, decidimos abordar o conteúdo, o estilo a composição e o propósito do gênero. A terceira é direcionada a fazer o aluno conhecer o assunto ou a temática a ser discutida no debate. Esta se subdivide em: escolha do tema, seleção de textos, atividades de leitura, seleção dos pontos dos textos e apresentação dos pontos.

Após essas três etapas, passamos para as produções textuais, que podem ser quantas o professor considerar necessárias, pois elas propiciarão o diagnóstico acerca dos entraves enfrentados pelos alunos para que assim seja possível formular atividades que possam amenizá-los e esses ganhos podem ser analisados na última produção textual. Com isso, pensamos que os alunos possam se tornar cada vez mais desenvolvidos nas produções textuais orais que venham a realizar.

## CONSIDERAÇÕES (SEMI)FINAIS

---

### COLOCAR UM PONTO FINAL OU DAR INÍCIO A OUTROS DEBATES?

Chegamos a um dos momentos mais desejados e também um dos mais difíceis de uma pesquisa de doutoramento, por ser nessa etapa que se fez necessário sumarizar todas as informações observadas e identificadas ao longo dos anos de construção desta tese, e é por pensarmos que estas considerações estão e estarão em uma permanente construção que denominados este capítulo de considerações (semi) finais. Durante esse tempo, várias reflexões que surgiram inicialmente durante nossa vivência docente foram amadurecendo e terminaram por nos impulsionar para a realização da pesquisa, como as questões que apresentamos a seguir:

Ensinar a oralidade, mas para quê?

Se a oralidade deve ser ensinada, como é possível proceder com esse ensino?

Qual a importância da oralidade como objeto de ensino na escola?

Oralidade e gêneros orais, qual a relação e a diferença existente entre ambos?

É realmente preciso modelizar gêneros para ensiná-los?

No intuito de responder a cada uma destas questões, testamos procedimentos em nossa pesquisa-piloto e percebemos que um dos gêneros indicados para o trabalho com a faixa etária adequada para as nossas elucubrações seria o gênero debate, um gênero oral formal e público que, segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve ser ensinado a alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental, além do mais, dentre os alunos participantes da pesquisa, os integrantes dos 6º e 7º anos atenderam de forma mais satisfatória à metodologia traçada para os procedimentos previamente planejados.

Para atender aos requisitos testados, elaboramos um projeto que pudesse responder à seguinte questão principal de pesquisa: *De que maneira o ensino da oralidade pode ser sistematizado a partir do gênero debate?* Para esta questão, tínhamos duas outras que nos instigavam:

- *Que entraves podem ser encontrados na produção do gênero debate de alunos do 6º e do 7º ano?;*
- *Como superar entraves apresentados pelos alunos na produção desses textos orais?*

A partir dessas questões, delineamos como objetivo geral desta tese ***propor uma sistematização do ensino da língua oral na escola a partir do gênero debate, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desse gênero.*** Para este objetivo geral, havia dois objetivos específicos que a perpassavam. O primeiro esteve centrado em *Investigar os entraves existentes nas produções textuais orais do gênero debate de alunos do 6º e do 7º ano*, e o segundo, por sua vez, em *Elaborar atividades para superar os entraves apresentados nas construções textuais dos alunos.*

Para atingir o objetivo geral, realizamos os seguintes procedimentos em três momentos de análise e um de sugestão de atividades. Para o primeiro objetivo, que consistia em *Investigar os entraves existentes nas produções textuais orais de alunos do 6º e do 7º ano*, elaboramos os procedimentos para que os alunos construíssem o gênero debate, para que, a partir das produções, pudéssemos ter subsídios que comprovassem os entraves que os alunos enfrentam no momento de produção textual oral. Depois desses procedimentos, realizamos as transcrições de acordo com as normas do NURC e analisamos os textos elaborados pelos alunos para investigar os *entraves* existentes nos textos orais, que constitui o meio para alcançar o nosso primeiro objetivo específico.

Para essa primeira parte de nossa análise, utilizamos a perspectiva da sequência argumentativa de Adam (1992; 1999), que problematiza os aspectos textuais aos gêneros e, a partir da sua concepção, trabalhamos a argumentação na perspectiva das sequências prototípicas – esquemas textuais.

Em linhas gerais, além da análise da estrutura das macroproposições, se na ordem progressiva ou regressiva, também foram investigados dois outros aspectos: a nomeação e o reconhecimento do gênero em estudo e a desenvoltura dos alunos frente à nova produção textual oral. Quanto à estrutura das macroproposições, vimos que elas são importantes, pois podem sustentar uma tese ou não. Parece, então, ser importante discutir essas questões com os alunos, pois, pelo que percebemos, eles utilizam ambas as estruturas recorrentemente, mas de maneira inconsciente. Nesse caso, como nos



voltamos para o ensino, pensamos que, a partir do momento em que o aluno conhece as duas estruturas e têm seus propósitos argumentativos bem definidos, ele pode optar por elaborar seus argumentos na forma que considerar mais conveniente aos seus objetivos. É claro que esse domínio acontecerá se forem proporcionadas atividades para que os alunos possam colocar em prática essas estruturas argumentativas.

Adam (2008) teve a preocupação de propor um protótipo para a sequência argumentativa e não voltou sua análise para a possível qualidade dos argumentos. Em nossa análise, verificamos que as defesas de ponto de vista em alguns momentos apareciam de forma mais consistente e em outros, mais fragilizada. Não é simples verificar que critérios podem sustentar a consistência argumentativa, mas propomos o seguinte:

Tabela 4: Qualidade dos argumentos

<b>Argumentos consistentes</b>	<b>Argumentos inconsistentes</b>
Adesão do público	Não adesão
Utilização de fatos	Utilização de hipóteses
Manutenção do tópico	Desvio de tópico
Coerência local	Incoerência local

Fonte: Elaboração própria

Ainda nesse mesmo capítulo, analisamos o tópico discursivo, seus desvios, suas retomadas, suas manutenções e como essas características influenciam a argumentação dos participantes do debate e dos propósitos que estes pretendem atingir. A partir de nossas análises, constatamos que eles sempre inserem, retomam, desviam, mudam de assunto, assim como também é visível que eles não são fiéis aos tópicos discursivos que surgem nas discussões. Essas ações podem ser vistas como estratégias argumentativas, pois, a depender da situação, do público-alvo, do contexto de produção do gênero e do objetivo pretendido, o interlocutor pode utilizar-se da inserção, da retomada, do desvio ou da mudança de tópico ou pode optar por dar prosseguimento ao mesmo tópico.

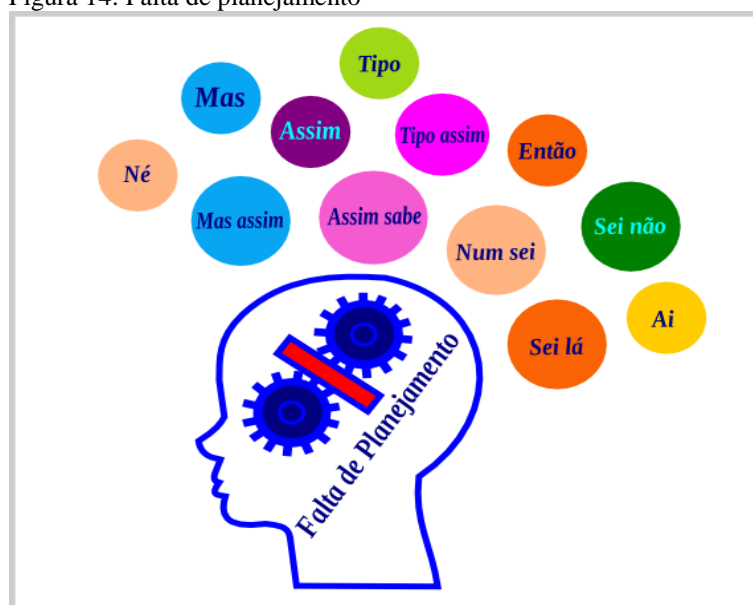
Se essas ações forem realizadas conscientemente, elas podem ser positivas para a construção da argumentação. Ao ter esse domínio, a pessoa que participa da interação pode alcançar êxito no seu discurso e, conseqüentemente, persuadir seu interlocutor. A manutenção do tópico é uma categoria que merece grande atenção em sala, pois é

comum que desvios possam acontecer. Não é que eles não sejam bem-vindos em alguns contextos, mas, na construção de uma argumentação convincente para desestabilizar o seu oponente, não parece ser a estratégia mais recomendada.

A segunda parte da análise é dividida em dois capítulos, os quais foram realizados com base nas transcrições e nos próprios vídeos: na primeira, efetuamos a análise dos marcadores conversacionais e os seus complexos usos. O nosso interesse nesses elementos não são necessariamente os usos linguísticos dos marcadores, que, como o próprio nome diz, são próprios da fala, mas sim os problemas acarretados pelo complexo emprego de alguns deles, como “*eu acho; tipo assim etc.*”, os quais podem sugerir, dentre outras coisas, uma falta de planejamento do discurso.

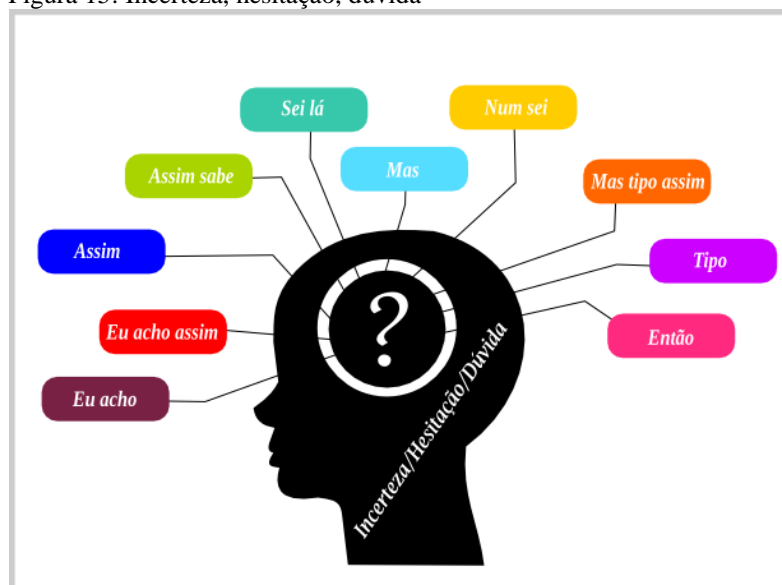
Chegamos à constatação de que os marcadores são elementos utilizados na modalidade oral da língua para efetuarem a articulação entre as informações textuais e para a interação entre os sujeitos interactantes de uma determinada situação de comunicação partilhada. Há dois grandes problemas que envolvem determinados usos de marcadores, conforme já apresentamos na análise, que são: falta de planejamento e incerteza, hesitação e dúvida. A seguir, realizamos a explanação dos dados encontrados em cada um desses entraves.

Figura 14: Falta de planejamento



Fonte: Elaboração própria

Figura 15: Incerteza, hesitação, dúvida



Fonte: Elaboração própria

Destacamos que, embora estejamos mostrando elementos linguísticos que se manifestam na superfície textual, interessa-nos o que eles representam: então, marcadores como *assim*, *tipo assim*, *sei não* e outros podem demarcar **falta de planejamento, falta de conhecimento do assunto e hesitações, incertezas ou dúvidas**. São estes os principais entraves que precisam ser trabalhados na escola. Com isso, defendemos que é necessário e possível pensar uma etapa de planejamento da modalidade oral da língua em determinadas situações comunicativas, como as situações em que são requeridas as produções de gêneros orais formais e públicos.

Para além desses dados, identificamos também algumas funções exercidas por alguns marcadores, as quais não foram analisadas detalhadamente como os entraves encontr'ados por não constituírem o nosso objetivo maior, mas, como também são importantes para a área e propícios para futuros estudos, pensamos ser importante repassar as informações encontradas em nosso *corpus*.

Figura 16: Funções exercidas por marcadores



Fonte: Elaboração própria

Além das funções que os marcadores como *né*, *entendeu*, *viu*, *aí*, *então*, podem exercer em determinados contextos de produção textual, há também outros marcadores que revelam algumas funções específicas em situações comunicativas de produção de debate em sala de aula, tais como:

Figura 17: Marcadores e funções



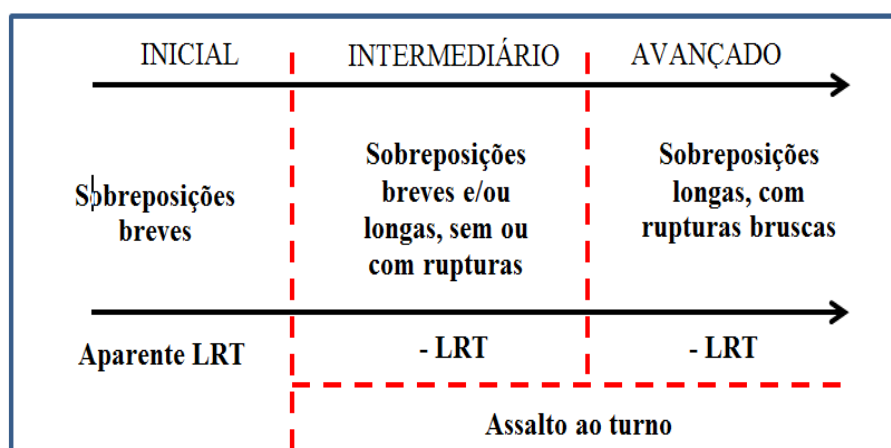
Fonte: Elaboração própria

Os marcadores também podem ser utilizados com vistas a atender os mais diversos propósitos comunicativos desejados: propiciar articulação, coerência, organização textual; introduzir, retomar, continuar, desviar ou finalizar um tópico discursivo; envolver ou persuadir o interlocutor; planejar o texto, selecionar informações ou mesmo para ganhar tempo durante o processamento da informação.

Por fim, enfatizamos que o fato de os textos orais serem produzidos em tempo real e que seu planejamento co-ocorra com a sua construção não significa dizer que ele não possa passar por etapas de planejamento e por reflexão de como ele deverá ser constituído.

No outro capítulo de análise sobre os elementos da oralidade, investigamos os turnos conversacionais em níveis que podem configurá-lo como tomada de turno indevida. Para isso, selecionamos uma amostra do nosso corpus que permitiu constatar que os assaltos aos turnos, típicos de alguns gêneros orais, podem ser prejudiciais à construção do debate. O quadro abaixo resume os entraves encontrados por nós na produção do gênero debate, para os quais propomos atividades para amenizá-los.

Figura 18: Níveis de sobreposição

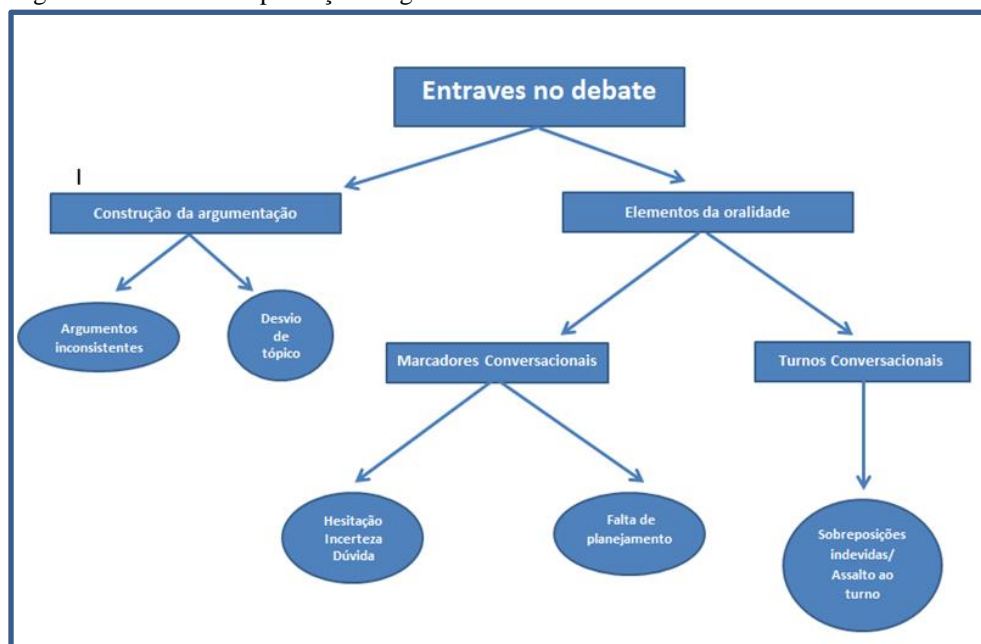


Fonte: Elaboração própria

Com esse quadro tentamos mostrar as sobreposições como se fossem configuradas em níveis de complexificação na interação, ou seja, quanto mais se sobrepõem, mais graves elas serão. Os nossos dados comprovam que as sobreposições em nível inicial são breves, mesmo ocorrendo sem um LRT; as tomadas de turno, nesse caso, não se configuram como assalto ao turno. As sobreposições do nível intermediário podem ser breves e/ou longas, mas são vistas como assaltos, uma vez que ocorrem sem um LRT e podem causar rupturas breves do raciocínio do interactante. As sobreposições do nível avançado, as que compreendem o mais alto nível das sobreposições, são as que também ocorrem sem um LRT e denominamos como extremamente indevidas para o discurso, justamente por serem longas e causarem rupturas bruscas no raciocínio de quem deveria ter o domínio da fala durante o processamento de construção de sentido do texto oral.

É importante mencionar que, embora os alunos enfrentem esses entraves, eles reconhecem a troca de turnos como estratégia argumentativa. Para todos os entraves identificados na produção do gênero debate nos três capítulos de análise, elaboramos um capítulo no qual propomos pressupostos de atividades para amenizá-los e, na sequência, a sintetização de um roteiro para ensino do debate. Apresentamos, a seguir, o quadro de entraves ao qual chegamos:

Figura 19: Entraves na produção do gênero debate



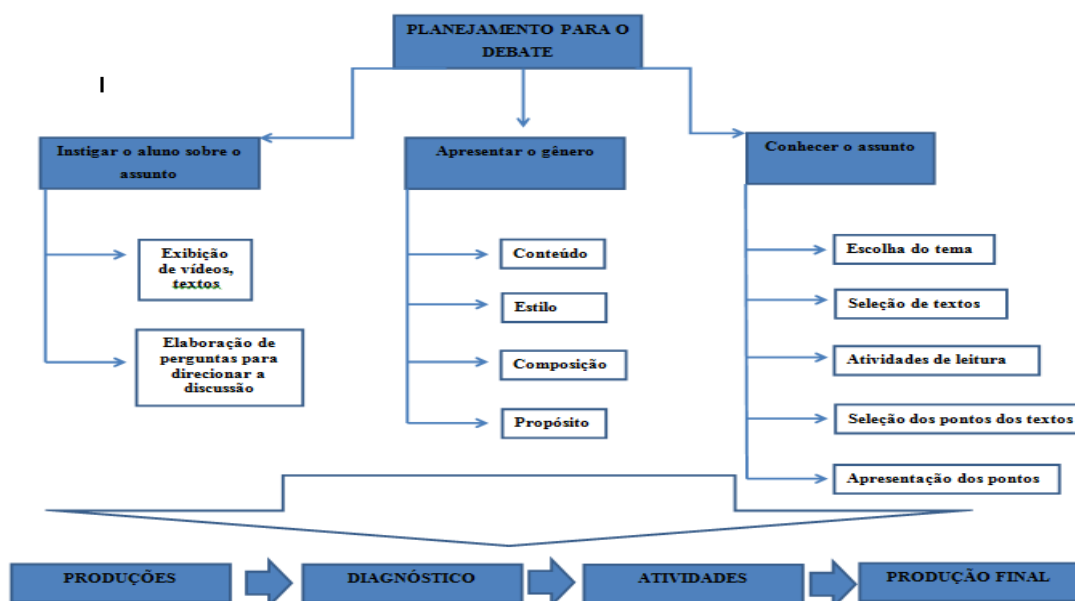
Fonte: Elaboração própria

A análise para investigar os entraves que os alunos enfrentam durante o processamento da informação na produção textual do debate foram divididas em duas grandes categorias e subdivisões: de um lado a *construção da argumentação*, para a qual encontramos como entraves argumentos inconsistentes e desvios de tópico discursivo e, de outro, os *elementos da oralidade*, que foram subdivididos em *marcadores conversacionais*, para os quais identificamos a falta de planejamento e hesitação, incerteza ou dúvida quanto à utilização de alguns marcadores, e em *turnos conversacionais*, cujos principais entraves foram as tomadas de turno indevidas, que se configuram como assaltos ao turno.

Para alcançar nosso segundo objetivo específico, *elaborar atividades para superar os entraves apresentados nas construções textuais dos alunos*, elaboramos

sugestões de atividades, que foram pensadas como possibilidade de amenizar os entraves e propiciar o entendimento do que pode ser desenvolvido nos alunos para ampliar a desenvoltura na produção textual oral. Ao final, apresentamos um roteiro de sugestão para ensino do gênero debate, o qual retomamos abaixo:

Figura 20: Entraves na produção do gênero debate



Fonte: Elaboração própria

Ao final de nossa investigação, acreditamos ser possível responder às questões iniciais que levantamos no início deste capítulo.

**Ensinar a oralidade, mas para quê?** Para tornar os alunos desenvoltos para as mais diversas situações em que eles tenham de agir comunicativamente com a oralidade por meio de algum gênero oral, principalmente os formais e públicos.

**Se a oralidade deve ser ensinada, como é possível proceder com esse ensino?** Por meio de gêneros orais que possam trabalhar as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno no momento de produção textual oral. É claro que não constitui uma tarefa simples e, muito menos, rápida, mas ela é possível a partir da sistematização que possa englobar momentos de produções textuais, diagnóstico a partir das produções,

atividades para amenizar os entraves dos alunos e posteriores momentos de produção de textos logo após o trabalho de desenvolvimento das dificuldades anteriores.

### **Qual a importância da oralidade como objeto de ensino na escola?**

O ensino da modalidade oral da língua na escola é de suma importância por propiciar aos alunos o desenvolver de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos que são requeridos em situações interativas. Ao adotar práticas nesse viés, é possível tornar o aluno desenvolvido nos mais diversos eventos de comunicações em que ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida.

### **Oralidade e gêneros orais, qual a relação existente entre ambos?**

A oralidade se materializa nas situações comunicativas por meio de gêneros orais. Isso demonstra o quão são imbricados e complementares.

### **É realmente preciso modelizar gêneros para ensiná-los?**

Nossa maior ressalva quanto à proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é no ponto que toca à questão de modelização de gêneros, pois acreditamos que não é preciso modelizar/artificializar os gêneros a serem ensinados. A escola pode ensinar os usos da língua a partir de situações reais de utilização e/ou produção de textos nos mais variados gêneros formais e públicos, assim como também é pertinente o ensino de gêneros a partir de textos de circulação social.

Entretanto, mesmo que tenhamos conseguido responder nossas questões iniciais, alguns desejos não foram concretizados durante esses anos. Elencamos a partir de agora alguns dos anseios não realizados. O primeiro diz respeito a um ponto que pretendemos aprofundar em relação aos turnos e algumas funções que eles podem exercer como:

- ✓ *Elemento sequenciador da argumentação* – quando o sujeito aproveita a argumentação do oponente para dar continuidade a sua própria contra-argumentação.
- ✓ *Estratégia de enfraquecimento da argumentação do oponente* – ao assaltar o turno, o debatedor utiliza o argumento de seu oponente para mostrar a outra face



do seu próprio argumento, ou seja, quando utiliza o argumento do oponente a seu favor.

- ✓ *Ameaça de preservação da própria face de quem o toma* – quando essa ação termina por atrapalhar a pessoa que assalta ao turno e passa uma negatividade para os demais interlocutores.
- ✓ *Preservação da própria face* – quando o sujeito impede (ou tira o foco do) interlocutor de dizer algo que possa comprometer seu discurso.

O segundo que também pensamos em analisar foram as estratégias de polidez linguística no debate e as ameaças à preservação de faces, assim como a própria preservação de faces e o enfraquecimento da argumentação do oponente por estratégias de polidez.

Além desses dois, uma das nossas grandes vontades era encontrar uma maneira de analisar os elementos que *a priori* denominamos posturais. Para eles, pensamos previamente em níveis de postura que se dividiam do seguinte modo:

- ✓ Postura 1: voz, entoação, dicção, tom de voz e ritmo.
- ✓ Postura 2: silêncio, pausa, gesto, movimento corporal, olhar, sorriso e expressão facial.

Embora não tenhamos realizado a análise desses elementos, eles devem ser considerados de suma importância para entender o funcionamento da língua oral, já que, além de constitutivos da oralidade, eles também são componentes imprescindíveis na construção de sentidos do texto. Isso por si seria suficiente para demonstrar o quanto são fundamentais para compor atenções analíticas de uma tese, mas, como tivemos outros elementos para contemplar e a necessidade de empreendê-los com afinco, esses elementos posturais foram relegados a segundo plano e terminamos por não encontrar teorias que pudessem abrangê-los a tempo de sermos consistentes como eles merecem.

Esperamos que essa nossa limitação seja um desejo que venha a se concretizar no futuro por nós ou por quem tiver interesse na área, pois será sobremaneira um considerável ganho para os estudos da oralidade e para as suas implicações enquanto objeto de ensino.

Vamos iniciar o próximo debate?

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Le prototype de la séquence argumentative. In: \_\_\_\_\_. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992. p. 102-26.

\_\_\_\_\_. **Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, coll. Fac, 1999.

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANALISTADOORKUT. **1989: 2º debate Collor x Lula (Bloco 1)**. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxnJgTYElq4>. Acesso em: 15 set. 2014.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APOTHÉLOZ, D.; MIÉVILLE, D. Matériaux pour une étude des relations argumentatives. In: RUBATTEL, C: **Modèles du discours: recherché atuelles en Suisse romande**. Berne: Peter Lang, 1989,. P. 247-260.

ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet**. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec [1929] 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Ana Rachel Machado. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BROWN, G. & YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: \_\_\_\_ (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, p. 249-279, 1989.

CASTILHO, A. T. **Análise da conversação e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Português falado e ensino de gramática**. Letras de hoje, 25. p. 103-136, 1990.

\_\_\_\_\_. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?**. Impulso (Piracicaba), Piracicaba SP, v. 12, n. 27, p. 59-72, 2000.

CASOTTI, J. B. C. Os marcadores conversacionais na interação entre idosos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 5, n. 5, p. 126-139, 2011.

CRUZ, W. Gêneros textuais orais nos livros didáticos – uma análise metodológica. In: SANTOS, L. W. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. 176 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de pós-graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.125-158.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Le débat réglé. In: \_\_\_\_\_. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à école**. Paris: ESF Editeur, 1998, p. 163-179.

DOLZ, J. et al. Relato de uma elaboração de uma seqüência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de trabalhos de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro, p. 247-277. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas, In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, F. C. E. **O espetáculo vai começar... Estudo da oralidade através de improvisações teatrais**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FORTE-FERREIRA, E. C. A modalidade oral da língua entra em cena: estudo da oralidade em improvisações teatrais. **Anais da Abralín**, Curitiba, 2011, p.1205-1219.

FIAD, R. S. **As variedades linguísticas e o ensino de português**. In: Revista Presença Pedagógica, v.3, nº13, PP.48-55, 1997.

FONSECA, M. C.A. P. Procedimentos de reformulação do texto oral. **Revista do Gelne**. v. 6 – No.1, 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALEMBECK, P. T. Metodologia de pesquisa em português falado. In: RODRIGUES, Â. C. de S. et al (Org.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.

GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, p. 830-850, 1997.

GALEMBECK, P. T., SILVA, L. A. e ROSA, M. M. O turno conversacional. In: PRETI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. □V – Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, p. 49- 98, 1990.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GONÇALVES, A.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./ jun. 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. v. IV. Campinas, 1982.

HAVERLOCK, E. A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.17-34.

HILGERT, U. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. v. 1, 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

HÜMMELGEN, G. P. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 2. Campinas: UNICAMP: São Paulo: FAPESP, 1993.

KEMMIS, S.; WILKSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, D. J.; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 67-94.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LOPES, D. V. **Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira**. 2010. 417 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MACHADO, A. R. **O diário de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, T. G. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. 2008a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do oral. **Signum: estudos linguísticos**. Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 281-322.

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (org.) **Gramática do Português Falado**. Campinas: Edunicamp/ Fapesp, v. IV, PP. 95-130, 1997.

\_\_\_\_\_. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**. PUC-MG, Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 114-129, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONIZIO, A. P et al. (2002) (Orgs) **Gêneros textuais & Ensino**, p.19-36. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003a.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

\_\_\_\_\_. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 7-22, 2006.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAREGA, L. M. P.; JUNG, N. M. A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? **Veredas**, Juiz de Fora, v. 1, p. 321-337, 2011.

MARQUES, C. M. G. H. C. **A argumentação oral formal em contexto escolar**. 2010. 416 f. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa: Investigação e ensino) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Programa de estudos pós-

graduados: Linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENDES, E. A. M. A retórica no Brasil: um pouco de história. **Revista Latinoamericana de Retórica**, v.1, n. 1, p. 43-57, mar./2013.

NOGUEIRA, P. **Aécio não explicou o inexplicável no Jornal Nacional**. 2014. Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/aecio-nao-explicou-o-inexplicavel-no-jornal-nacional/>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLC/USP, 1999.

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 43-51, 2006.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª. a 8ª. séries). In: ROJO, R. H. R; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

ROSA, M. M. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

SANTOS, G. B. **O papel da instrução na produção oral de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre marcadores conversacionais**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

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.

SCHNEUWLY, J. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004a, p.109-124.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004b, p.19-34.

SCHNEUWLY, J. et al. L'oral s'enseigne! Eléments pour une didactique de la production orale. **Enjeux**, Namur, p. 80-99, mar. 1997.

SCHNEUWLY, J.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-16, mai/jun/jul/ago1999.

SOUSA, S. C. T. **O estudo da organização textual argumentativa em editoriais de jornais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2004.

SWIDERSKI, R. M. S. **Gêneros orais no processo de ensino e aprendizagem: o trabalho efetivado com a notícia televisiva a partir das contribuições do GELP**. 257 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Letras, Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas e Letras**, v. 10, n. 18, p.113-128, 1. sem./2009.

URBANO. H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 81-102.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ ago. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a) a conceder a participação do(a) seu(sua) filho(a) como voluntário(a) da pesquisa realizada pela doutoranda Elaine Cristina Forte Ferreira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Este projeto de pesquisa tem por objetivo *Propor uma sistematização do ensino da língua oral na escola por meio de textos falados, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desses textos.* Para tanto, realizaremos os seguintes objetivos específicos: *investigar os problemas existentes nos textos orais de alunos do 6º ano e do 7º ano; elaborar atividades para superar eventuais problemas apresentados nesses textos dos alunos; e verificar se o redimensionamento do esquema de sequência didática para o ensino é satisfatório para a produção de gêneros orais.*

**A participação do(a) seu(sua) filho(a) consiste em realizar atividades de produção textual oral em sala de aula, mais precisamente nas aulas de interpretação de texto, nas quais serão realizadas gravações em áudio e vídeo. Porém, se seu(sua) filho(a) sentir algum desconforto ou constrangimento, ele(a) não será obrigado(a) a participar e isso não lhe penalizará e não lhe impedirá de continuar participando da pesquisa.**

**Todos os textos produzidos pelo(a) seu(sua) filho(a) serão gravados e transcritos, o que possibilitará o senhor(a) fazer a leitura dos textos digitados e verificar as imagens, se assim desejar.** Destacamos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) é de suma importância para a produção de uma tese de doutorado que consiste em uma proposta para o ensino de gêneros orais, que infelizmente parece não constituir objeto de ensino na escola.

A sua autorização será imprescindível para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, mencionados acima, contribuindo com as pesquisas sobre oralidade e gêneros orais na escola, o que pode significar um avanço para a educação no país.

**A participação do(a) seu(sua) filho(a) no estudo não implicará custos adicionais. O(a) Sr(a). não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo, que serão custeados pela CAPES - REUNI. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação do(a) seu(sua) filho(a).**

**Não há riscos relacionados aos procedimentos que serão realizados neste estudo visto que não haverá nenhum procedimento invasivo e que possa atingi-lo física ou emocionalmente.**

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a). não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a). não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que prejudique seu(sua) filho(a). A participação dele(a) é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, o(a) Sr(a). deverá se sentir livre para retirá-lo(a) do estudo a qualquer momento do curso deste, sem que isto afete o seu cuidado ou relacionamento futuro com esta instituição. A investigadora deste estudo também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ela julgar que seja necessário para o seu bem estar.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a). poderá contactar a pesquisadora responsável Elaine Cristina Forte Ferreira, residente na Rua Nossa Senhora das Graças, 147 – Bairro Jacarecanga – Fortaleza – CE, ou deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente no telefone (85) 3366 8344. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo, exceto a eventualidade da apresentação das imagens dos (as) participantes e dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, concordo em permitir a participação de meu(minha) filho(a) no referido estudo.

Eu fui completamente orientado por Elaine Cristina Forte Ferreira que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Eu pude questioná-la sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ela me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da espontânea participação nesta pesquisa.

**Minha identidade e nem a do(a) meu(minha) filho(a) jamais serão publicadas. Entretanto, estou ciente de que as imagens gravadas do(a) meu (minha) filho(a) poderão ser utilizadas e exibidas com finalidade científica (na produção de artigos e da tese de doutorado; em congressos, em eventos acadêmicos etc.) pela pesquisadora e pelos envolvidos nos estudos que ela realizar e/ou permitir.** Os dados coletados poderão ser examinados por pessoas envolvidas na pesquisa com autorização delegada do investigador. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo e nem sobre o material coletado.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

\_\_\_\_\_  
Elaine Cristina Forte Ferreira  
(Pesquisadora/ CPF)

65074947391 Fortaleza, \_\_\_\_ de setembro de 2012

\_\_\_\_\_  
(Responsável pelo participante / CPF)

Fortaleza, \_\_\_\_ de setembro de 2012

**CONTATOS:**

Elaine Cristina Forte Ferreira – elainecforte@gmail.com

Fones (85) 96205969 / (85) 88558753

Comitê de Ética em Pesquisa - Rua Cel. Nunes de Melo, 1127 – Rodolfo Teófilo – (85) 3366 8344

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Oralidade na escola: por uma perspectiva da modalidade oral da língua como objeto de ensino

**Pesquisador:** Elaine Cristina Forte Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 07629412.6.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educacao

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 153.757

**Data da Relatoria:** 28/11/2012

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca solucionar os problemas identificados a partir da ação desenvolvida por meio da adaptação das sequências didáticas para ensino da oralidade. Serão abordados 55 alunos do 6º e 7º ano do ensino Fundamental de duas escolas de Fortaleza.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO:**

Propor uma sistematização do ensino da língua oral na escola por meio de gêneros orais, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção desses gêneros.

**OBJETIVO SECUNDÁRIO:**

Investigar os problemas existentes nas produções textuais orais de alunos do 7º e.

Elaborar atividades para superar eventuais problemas apresentados nas produções textuais dos alunos.

Verificar os redimensionamentos do esquema de sequência didática para o ensino de gênero é satisfatório para produção de gêneros orais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta riscos mínimos.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

**Bairro:** Rodovalho Teófilo

**CEP:** 60.430-270

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**Fax:** (85)3223-2903

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ



**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

pesquisa é relevante para o ensino fundamental, pois podera contribuir para a melhoria da qualidade na educação infantil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados satisfatoriamente: Folha de rosto, declaração de concordância, carta de anuência das duas escolas envolvidas , orçamento financeiro, Termo de consentimento livre e esclarecido, Curriculum do Pesquisador e cronograma da pesquisa

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem recomendações ou inadequações.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado

FORTALEZA, 26 de Novembro de 2012

---

Assinador por:

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

## ANEXO B – Normas de transcrição do NURC

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... êh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ ligando as linhas	A. na casa da sua irmã [ B. sexta-feira? A. fizeram lá... [ B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no	(...)	(...) nós vimos que existem...

seu início, por exemplo.		
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D2.

**Observações:**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, êh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Fonte: PRETI (2001).