

## **GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA PÚBLICA: o gênero debate na formação crítica do sujeito**

**Ana Amélia Calazans da Rosa\***

*Resumo:* Este artigo tem como objetivo discutir a importância do trabalho com gêneros orais na sala de aula da escola pública. Sendo a escola um espaço democrático que visa à formação de sujeitos reflexivos e críticos, socialmente engajados e transformadores da realidade social, elegemos o gênero debate para nosso estudo. Desse modo, fizemos uma revisão bibliográfica na área de gêneros discursivos, com ênfase na oralidade, para discutir a problemática dos gêneros enquanto objetos de ensino. Em seguida, apresentamos nossa experiência com o gênero debate em uma sala de aula de ensino formal de língua portuguesa como língua materna, tendo como principais sujeitos os alunos de um primeiro ano do Ensino Médio. Nossa pesquisa constitui-se, portanto, de uma primeira etapa bibliográfica e de uma continuação com pesquisa qualitativa de cunho social e interventivo.

*Palavras-chave:* Língua materna; Oralidade; Escola pública.

*Abstract:* This paper aims to discuss the importance of the work with oral genres in the public school classroom. We consider the school as a democratic place, which aims to train students to be reflexive and critic about the society, and also to transform their reality into a better one. We choose the genre debate to study and to collaborate with the school goals. We studied the theories about speech genres emphasizing oral language practices in order to discuss the speech genres as teaching objects. Then, we show our experience with the genre debate in a formal classroom of Portuguese language as the mother language. The main characters were the students of the first year of a public high school. Our research was, first of all, bibliographic, and later it was qualitative and interventional.

*Keywords:* Mother language; Oral practices; Public school.

### **Introdução**

*Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista. (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 83)*

No decorrer do desenvolvimento de nosso estágio supervisionado em Língua Portuguesa, foi possível constatar que os dizeres de Schneuwly & Dolz citados acima fazem sentido também na escola regular brasileira. Apesar de todos os esforços que têm sido feitos com o intuito de inserir os gêneros do discurso na sala de aula como elementos essenciais para o trabalho com a linguagem (documentos oficiais, grupos de estudo, cursos de formação continuada), observamos alguns fatores durante o nosso estágio que merecem atenção, a

---

\* Pós-graduanda – IEL/UNICAMP (amelia\_calazans@hotmail.com)

saber: o pouco tempo dedicado ao estudo de gêneros; a falta de discussões/atividades mais aprofundadas para análise linguística e produção textual e a ênfase nos gêneros escritos, marginalizando os gêneros orais, são alguns deles.

No período de observação (aproximadamente 22 h/a) das aulas de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, em um 1º ano do Ensino Médio de um colégio público, acompanhamos uma única produção escrita, que não foi desenvolvida a partir de um gênero, tal como sugerem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008), mas sim dentro de uma tipologia (cf. MARCUSCHI, 2002). As demais atividades realizadas com os alunos consistiam em práticas estruturalistas de estudo da língua.

A escolha pelos gêneros orais para esta pesquisa deu-se porque, apesar de o trabalho com gêneros discursivos não ter ocorrido nesse espaço de tempo que acompanhamos as aulas, a produção escrita foi trabalhada, ainda que não inserida em gênero algum. Assim, parece-nos que a prática da oralidade tem sido deixada de lado na escola regular, pois, acreditando que os alunos “dominam” a língua na sua variedade oral, pode-se pressupor que não há porque discutir a competência oral daqueles que já são falantes (ANTUNES, 2003).

Os objetivos de nossa pesquisa inserem-se, portanto, na preocupação com o lugar da prática oral dentro da sala de aula. Almejamos com o presente trabalho discutir as teorias sociointeracionistas e discursivas que nortearam nossa prática com gêneros durante o período de regência compartilhada, e discutir nossa experiência com o gênero oral *debate* na turma de 1º ano do Ensino Médio, incluindo nossa práxis e os resultados obtidos.

Entretanto, convém frisar que nossa proposta de pesquisa não tem como principal objetivo traçar maneiras de se ensinar o aluno a falar formalmente, mas de mostrar a ele como preparar-se para um debate, como argumentar, como defender suas ideias respeitando as do próximo. Além disso, esperamos que ao estudar o gênero *debate* os alunos aprendam de que forma essa atividade de linguagem pode contribuir para a formação de novas opiniões, novos pontos de vista, isto é, para a construção de novos conhecimentos conjuntos, num grupo que fala e ouve uns aos outros.

Diante do exposto, discutiremos neste artigo algumas teorias dos gêneros discursivos e da linguagem como prática social (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2002, 2006; BAKHTIN, 2003, 2004; ROJO, 2005; FIORIN, 2008; FARACO, 2009), no que diz respeito, principalmente, à introdução dos gêneros orais na sala de aula para, em seguida, discutir o desenvolvimento de um trabalho com a prática da oralidade nas aulas de Língua Materna. O gênero escolhido, conforme já elucidado, foi o *debate regrado*, com o intuito de

promover discussões entre os alunos, não os incentivando a brigas e/ou competições, mas sim à construção conjunta de conhecimentos, ao desenvolvimento de capacidades argumentativas e à formação de opiniões.

O *debate* foi desenvolvido durante o período de regência compartilhada do estágio supervisionado do quarto ano do Curso de Letras de uma faculdade estadual, que se encontra no mesmo município do colégio, e o tema foi “O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa: de que formas a sociedade será afetada?”. A metodologia de pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações, que resultaram em relatórios crítico-reflexivos da pesquisadora, e depoimentos dos alunos por escrito.

### **1. Gêneros discursivos e interação**

*Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Quando adotamos a teoria dos gêneros para ensinar língua, queremos, antes de tudo, fugir da concepção estruturalista de linguagem, da perspectiva normativa, que busca estudar uma língua padrão, “perfeita” e cheia de regras. Bakhtin (2003), ao teorizar sobre os gêneros do discurso, levou em conta, principalmente, o seu processo de produção e sua intrínseca relação com as atividades humanas realizadas dentro das esferas de comunicação, constituindo, assim, os mais variados processos de interação.

Se os gêneros são produzidos dentro das esferas sociais de comunicação, então é importante considerar que eles determinam-se de acordo com as condições de produção de cada esfera, refletem suas especificidades e finalidades. Contudo, esses enunciados não são estanques, isto é, esgotados em si mesmos, presos a formas. Ao contrário, os gêneros do discurso são entidades maleáveis, plásticas, heterogêneas, *relativamente estáveis*, que são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003).

O conteúdo temático corresponde ao “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2008, p. 62), isto é, não se trata do assunto específico, mas sim do tema geral que sempre estará presente naquele gênero. Por exemplo, uma receita culinária trará sempre como conteúdo temático a descrição das etapas de se produzir algo comestível. Porém, a receita de um bolo de chocolate traz como assunto a elaboração do bolo de chocolate especificamente, este é, portanto, o assunto dentro do gênero receita culinária.

A construção composicional é o modo de arquitetar o texto (para utilizarmos um termo bakhtiniano), ou seja, organizá-lo e construí-lo conforme as necessidades/especificidades da esfera que o produziu. Por exemplo, ao escrevermos um requerimento, é necessário constar certas informações, como requerente e seus devidos dados, espaço e tempo nos quais o documento está inserido, nome da pessoa a quem o pedido se destina, dentre outros elementos que juntos estabelecem uma relação de interlocução e fazem com que o assunto do requerimento possa ser devidamente compreendido.

O terceiro elemento, contudo não menos importante que os demais, é o estilo da linguagem. Fiorin postula que “O ato estilístico é uma seleção de meios lingüísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (2008, p. 62). Dessa forma, há estilos mais formais, que optam por expressões que causem efeitos de responsabilidade e respeito, como nos requerimentos e declarações. Também há estilos mais livres, que não se prendem à norma padrão da língua, nem às convenções sociais do “bem falar”, como nos diálogos familiares e nos bate-papos entre amigos, por exemplo.

Para um estudo mais aprofundado dos gêneros e sua relação com o ensino de Língua Materna, é imprescindível que entendamos o quão interligados estão os três elementos apresentados acima. Quando um gênero é produzido dentro de uma determinada esfera de comunicação humana, sua principal intenção é estabelecer uma ação de linguagem específica, que produza sentido e estabeleça a comunicação pretendida. Portanto, o locutor seleciona o gênero, que já existe previamente, e adéqua-o de acordo com o efeito de sentido que quer causar.

Para redigir um contrato de prestação de serviços, por exemplo, tem-se um modelo previamente selecionado que já circula na esfera de comunicação em que está inserido para aquele determinado tipo de atividade de linguagem. No caso do gênero *debate regrado*, foco deste trabalho, todos os interlocutores devem ter o conhecimento das regras desse evento lingüístico que determinam sua natureza e intencionalidade. Contudo, cabe ao interlocutor, de acordo com a prática social pretendida, fazer suas próprias escolhas, selecionando o assunto (que é particular de cada situação de enunciação); o estilo, que será seguido conforme as intenções do *contrato* ou do *debate*, isto é, não serão utilizados certos jargões e/ou expressões comuns da comunicação oral do cotidiano, por exemplo; e a construção composicional, que seguirá, no mínimo, os quesitos básicos para que o assunto, tanto do *contrato* quanto do *debate*, seja compreensível.

Portanto, em se tratando da estrutura, será imprescindível ancorar o *contrato* dentro de um tempo, um prazo de validade, um espaço, dentre outros que venham a ser necessários de acordo com o assunto tratado. No caso do *debate*, é necessário estabelecer as regras previamente, os objetivos, o tempo limite de posse da palavra, etc. Somente dessa forma, os gêneros *contrato de prestação de serviços* e *debate* alcançarão o sucesso pretendido, isto é, estabelecerão comunicação efetiva com os demais interlocutores, dando margem para o ato responsivo do mesmo, visto que todo enunciado é dialógico, é uma atitude responsiva.

Ainda que nos pareça que os gêneros estão previamente moldados, prontos para o uso dos falantes, é preciso perceber que sua plasticidade característica os fazem estar em constante processo de alteração, assim como também o está a nossa língua. Fiorin (2008) afirma que os gêneros são modos de apreender a realidade. Conforme a realidade muda, se altera e se molda, os gêneros também sofrem modificações e alterações, ou ainda, novos gêneros podem surgir para suprir as novas necessidades de determinada esfera social. Ao mesmo tempo em que os gêneros são necessários para atender as novas práticas sociais, eles também ocasionam novos modos de ver a realidade, isto é, podem provocar mudanças nos contextos sociais.

De acordo com o exposto acima, parece-nos ficar bastante clara a estreita relação que a linguagem mantém com a vida social. É por meio dos enunciados concretos, dialógicos e ideológicos que a linguagem penetra na vida e a vida na linguagem. Bakhtin/Volochinov (2004) dizem que os enunciados tanto refletem quanto refratam a sociedade. E esse é mais um dos motivos pelos quais defendemos o ensino/aprendizagem de línguas com base na teoria de gêneros. Se aprender uma nova língua é aprender a significar nessa língua, a inserir-se em um novo contexto de produção de pensamento e de prática socioculturais, então não há como realizar tais ações sem o conhecimento dos gêneros discursivos que circulam em determinadas esferas de comunicação da língua que se quer falar. “Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer” (FIORIN, 2008, p. 69), mais um motivo para entender porque que aprender a falar e a escrever implica sempre em aprender com base nos gêneros discursivos. Não nos parece adequado conhecer uma língua apenas como sistema de signos monológicos. A comunicação/interação não ocorre por meio de frases desprovidas de sentido/significado, e é contra esse tipo de ensino que travamos uma batalha.

Para que a comunicação seja efetiva, para que haja troca de informações, conhecimentos socioculturais e interação, é imprescindível o uso de enunciados, que são definidos como atitudes responsivas e valorativas, sempre relacionados ao contexto real da produção. Em se tratando de enunciados, convém lembrarmos que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), não há, nem pode haver enunciados neutros. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto natural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25), portanto, ensinar língua por meio de gêneros nada tem a ver com ensinar formas, estruturas rígidas ou “receitas” para se escrever ou falar nesta ou naquela situação.

Marcuschi (2006) afirma que os gêneros são “rotinas sociais de nosso dia-a-dia”, e, logo, “formas culturais e cognitivas de ação social”. Concordamos com o autor e assumimos também que, adotar gêneros discursivos para o ensino de língua é um desafio que consiste em ensinar novas práticas sociais e de linguagem, novos modos de comportamento e de atuação sociodiscursiva e cultural. Portanto, ensinar Língua Materna baseando-se nos gêneros do discurso significa ensinar a língua real, tal como ela é concebida nas variadas esferas sociais de comunicação, proporcionando ao aprendiz adquirir a linguagem no modo como ela se manifesta na sociedade, de acordo com as inúmeras situações comunicativas. Dessa maneira, englobaremos muito mais que apenas aspectos linguísticos. O trabalho com gêneros privilegia, além das formas linguísticas, a cultura, os valores e o discurso que circula mediado pela língua, tornando o processo de ensino/aprendizagem muito mais completo e com caráter formador e educativo.

Assim como Schneuwly & Dolz (2004), também defendemos neste trabalho que os gêneros do discurso “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (p. 75), pois estão situados entre as práticas e as atividades de linguagem, oferecendo suporte para as atividades de linguagem nas mais variadas situações de comunicação oral ou escrita.

Norteados pelos mesmos autores ainda, assumimos em nosso trabalho a concepção de que o lugar dos gêneros nas situações formais de ensino/aprendizagem da escola não pode chegar a extremos, tal qual a negação da escola como lugar de comunicação, adotando apenas gêneros estranhos ao contexto escolar dos alunos (tais como contratos, receitas, bulas de remédios, etc.), tampouco podemos trabalhar apenas com gêneros necessariamente escolares, isto é, apenas com aqueles inseridos em situações reais de comunicação dentro da esfera da escola (como jornais escolares, seminários, poemas, exposições orais, etc.). Acreditamos que é necessário buscarmos o equilíbrio, privilegiando gêneros das esferas mais comumente

frequentadas pelos alunos, partindo sempre em direção de situações mais formais, mais sistematizadas, oportunizando aos alunos acesso a uma educação transformadora, culta e de cunho científico. Portanto, tanto o trabalho com gêneros oriundos de práticas verdadeiramente comunicativas dentro do espaço escolar, quanto com gêneros de outras esferas, que apenas simulam as práticas de linguagem produzidas nelas, devem ser estudados, afinal, a escola tem o dever de abrir os horizontes de conhecimento dos educandos, auxiliando-os na construção de seus próprios conhecimentos e opiniões.

## **2. Gêneros orais: foco no debate regrado**

*Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos. (Schneuwly, 2004, p. 138)*

Já tendo exposto e defendido nossa opção de pesquisa e nossa identificação pelas teorias sociointeracionistas da linguagem, pretendemos apresentar algumas considerações sobre a problemática da oralidade e, mais especificamente, dos gêneros discursivos orais que nortearam nosso trabalho, bem como discutir nossas intenções ao adotar o gênero *debate regrado* para o desenvolvimento da pesquisa.

Evidenciamos durante o período de observações que há certo descuido com a prática oral em sala de aula, o que vem causando diversos problemas na formação dos sujeitos. Esses problemas podem ser de ordem linguística e social. Os de natureza linguística correspondem à falta de habilidade dos alunos em expor suas opiniões e pontos de vista. Eles não conseguem utilizar a linguagem para argumentar em seu favor, defender ou refutar ideias, tampouco para simplesmente fazer sugestões (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). O segundo problema, de natureza social, está inserido na situação que acabamos de descrever: se os alunos não conseguem organizar sua fala para argumentar, expor, opinar e sugerir, conseqüentemente, não conseguem participar efetivamente de determinadas práticas sociais, pois não conhecem outra variedade oral da língua que não a coloquial.

Como uma tentativa de superação das situações acima mencionadas, corroboramos Schneuwly (2004), ao afirmar que, ao optarmos pelo ensino oral da língua materna (LM), é necessário refletirmos sobre o que é o “oral” para nós, enquanto professores. De acordo com o autor, precisamos compreender que há vários “orais” que não estão totalmente livres da expressão escrita da língua, mas que podem relacionar-se com ela, seja de maneira mais ou menos próxima. Ao mesmo tempo em que há gêneros orais que dependem totalmente da

escrita, como o teatro, a leitura dramática, as ladainhas religiosas; há outros que estão mais distanciados, como as conversas do cotidiano e o debate. Dessa forma, entendemos que existem práticas de linguagem muito diferenciadas que envolvem a oralidade, e todas elas parecem ser passíveis de tornarem-se objetos de trabalho escolar. Schneuwly (2004) postula essa concepção como sendo aquela que considera a oralidade como realidade multiforme, que engloba não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entonação ou timbre de voz, mas sim explora lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação, entre outros.

O mesmo autor defende ainda que o trabalho com a oralidade é um ato complexo, diríamos tão complexo quanto o trabalho com a escrita, pois, “não há ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam” não nos parecem ser passíveis de estudo (SCHNEUWLY, 2004, p.136), ou seja, reafirmamos que o contexto de produção é imprescindível no estudo dos gêneros orais ou escritos. Assim, concordamos com o autor em eleger os gêneros discursivos como porta de entrada para o trabalho com a oralidade nas aulas de LM, pois os gêneros, conforme já mencionado acima, são produtos sócio-históricos, entidades de comunicação e interação, isto é, instrumentos necessários para realizar as diversas ações de linguagem humana, nas modalidades escrita e oral.

Embasado nas ideias do círculo de Bakhtin, Schneuwly (2004) postula que a escolha do gênero discursivo para a comunicação real depende da esfera comunicativa em que os interlocutores estão inseridos, do tema e assunto, e dos interlocutores enquanto sujeitos sociais. Procuramos considerar os mesmos fatores para realizar a escolha do gênero oral que trabalharíamos em sala de aula, reconhecendo os sujeitos envolvidos como sócio-histórico-ideológicos, engajados e comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem e interação verbal.

Assim, o gênero *debate* foi escolhido por fazer parte tanto da esfera social da escola, como de outras situações do cotidiano dos alunos. Na escola, em especial, o *debate* se faz presente na medida em que a gestão democrática adotada nas instituições públicas de ensino do Paraná já é uma realidade no colégio onde a pesquisa foi desenvolvida, portanto, abrindo espaço para a participação dos alunos em variadas discussões sobre assuntos pertinentes ao sistema educacional. Tal realidade suscitou em nós a certeza de que é preciso preparar os alunos, para que tenham consciência de que eles também possuem voz e vez dentro da gestão participativa, e que podem e devem debater questões que lhe dizem respeito, isto é,

problemáticas que tratem de sua própria formação e sobre a instituição onde estudam. Como propositores do evento comunicativo, escolhemos o *debate* também com o objetivo de trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos, ao mesmo tempo em que poderíamos cultivar valores como respeito pela opinião do outro e polidez nos atos de falar e ouvir. Finalmente, o debate propôs a discussão acerca dos reflexos sociais do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o qual corresponde ao caráter polêmico que requer o tema de um debate e, também, estava inserido como um dos conteúdos do plano de unidade da regência.

Gostaríamos ainda de frisar que toda essa reflexão exposta acima, bem como o relato da experiência do trabalho em sala de aula que virá a seguir, fazem parte do que Schneuwly (2004) chama de ficcionalização. O autor defende que uma representação abstrata da situação de interação social que se vai tomar como objeto de estudo é imprescindível, pois, “os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero” (p.145). Essa ficcionalização, que pode ser definida, grosso modo, como representação interna e cognitiva do gênero enquanto instrumento de interação social, pressupõe quatro elementos da produção: o enunciador, o destinatário, a finalidade/intencionalidade e o lugar social, dos quais falaremos mais detalhadamente adiante, quando descrevermos o desenvolvimento da pesquisa em si. Essa reflexão é de suma importância, uma vez que estamos falando de gêneros discursivos e ensino e, por isso, como educadores que compartilhamos objetivos comuns quanto à formação social e linguística de nossos alunos, vemos que o uso de gêneros na sala de aula requer uma intervenção didática bem organizada.

### **3. Desenvolvimento da pesquisa: o debate como objeto de ensino/aprendizagem**

Para darmos início às discussões acerca do desenvolvimento da pesquisa e das experiências por nós vivenciadas junto à turma desse primeiro ano, pensamos ser pertinente, junto com Bernard Schneuwly (2004, p. 143), que por sua vez embasa-se em Vygostky (1935/1985) e Iakoubinski (1923/1977), lembrar que o papel da escola deve ser conduzir o aluno a formas de diálogo monologizados. O que os autores postulam, a nosso entendimento, está muito próximo das ideias de Saviani (2003) e também de Possenti (2006) quando defendem o caráter científico e sistematizado que as disciplinas escolares devem manter. O

papel da escola é, portanto, levar os alunos a refletirem sistematicamente sobre a linguagem, seja ela escrita ou oral. Dessa forma, o trabalho com a oralidade deve “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mas formais e mediadas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 143). Na mesma perspectiva, optamos pelo trabalho com o gênero oral *debate* por se tratar de um evento comunicativo mais elaborado e menos utilizado pelos alunos em sala de aula.

Nossa pesquisa foi dividida em dois momentos: observação e intervenção. O primeiro foi crucial para a contextualização do ambiente de pesquisa e também para a escolha do tema. Durante nossas observações, presenciamos momentos em que os alunos expressavam-se oralmente por meio de leituras em voz alta e comentários sobre a matéria. Muitos professores acreditam que essas atividades são suficientes quando se trata de trabalhar oralidade em sala de aula. Diante disso, escolhemos estudar de que forma poderíamos desenvolver uma sequência didática que lidasse com a oralidade e, ao mesmo tempo, contribuísse para a formação crítica e reflexiva dos alunos, levando-os a perceber a importância de se formar sua própria opinião sobre determinados assuntos e também desenvolver suas capacidades de argumentação.

Uma sequência didática foi desenvolvida com o objetivo de inserir o trabalho com gêneros orais na sala de aula do primeiro ano, procurando fazê-los refletir sobre um assunto polêmico da sociedade e conduzindo-os a praticarem e melhorarem sua habilidade de argumentação. Portanto, consideramos em nossas aulas a necessidade de se construir um objeto de ensino/aprendizagem que fosse claramente delimitado e definido, que correspondesse às exigências sociais (dentro e fora da escola), que fosse pertinente aos alunos e explorasse suas potencialidades.

Junto com Dolz, Schneuwly & Haller (2004) e conforme já foi discutido anteriormente, há um importante desdobramento quando um gênero discursivo, que em princípio é estranho ao ambiente escolar, entra na sala de aula. É imprescindível que o professor reconheça que nas aulas de LM os gêneros são ao mesmo tempo instrumentos comunicativos e objetos de ensino/aprendizagem e, assim, possa refletir responsabilmente sobre a necessidade de uma organização didática coerente.

#### **4. Organização do trabalho em sala de aula: sequência didática para o gênero *debate***

Em nosso trabalho com o gênero *debate* procuramos organizar um plano de ensino que correspondesse aos objetivos principais: o trabalho com a linguagem e o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos. Dessa forma, precisávamos, ainda, respeitar a composição do gênero discursivo enquanto instrumento de comunicação sem esquecer de que estávamos agindo num contexto educativo, portanto, deveríamos também levar em conta a ética e a organização pertinentes ao ensino formal.

Para dar conta de toda essa complexidade do ensino de gêneros discursivos, organizamos nosso trabalho procurando formular uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004) que correspondesse aos nossos objetivos. As etapas seguidas foram:

(1) apresentação de textos de opinião sobre as implicaturas sociais do Novo Acordo, tais textos discutiam diferentes pontos de vista, a favor e contra o Acordo;

(2) um trabalho de leitura e reflexão foi desenvolvido em sala de aula, com intuito de conhecer as opiniões pré-formuladas dos alunos e também prepará-los para o *debate*, abrindo seus horizontes para a formação de novas opiniões; nesta etapa também abrimos espaço para as discussões em grupo, promovendo troca de saberes e fortalecimento dos argumentos e ainda, convém acrescentar, que ambos os grupos tiveram oportunidade de conhecer todos os textos que ali circulavam (quatro, no total);

(3) discussão acerca do gênero *debate* propriamente dito, abordando a construção composicional, o estilo, o conteúdo temático, a funcionalidade e a intencionalidade, isto é, os objetivos formativos e educativos do estudo desse gênero; nesta etapa discutimos sobre a estrutura do nosso debate, as perguntas que deveriam ser previamente formuladas, o tempo que cada um teria para falar e para responder, e o estabelecimento de um acordo que visasse respeito e tolerância dos participantes.

(4) finalmente, a realização do debate, para o qual a sala foi dividida em dois grupos, um para defender o Novo Acordo Ortográfico, e outro para refutá-lo;

(5) para encerrar o trabalho, foi pedido um breve comentário, por escrito, sobre a opinião de cada aluno em relação à realização do debate.

O primeiro contato dos alunos com o tema foi bastante previsível. Muitos deles começaram a opinar (a maioria dizia-se contra as novas mudanças) sem conseguir, no entanto, sustentar suas próprias opiniões. Quando questionados, faltavam-lhes palavras para expressar o porquê da refutação. Essa lacuna foi importante para canalizarmos a atenção dos alunos para

o fato de que saber defender seu ponto de vista é necessário e, para isso, devemos buscar informações sobre o assunto e refletir sobre ele.

Quando fizemos a leitura dos textos, os alunos foram conduzidos a refletirem sobre os argumentos de cada texto. No momento da leitura tivemos oportunidade de discutir também sobre os enunciadores dos textos e seu lugar social, sua autoridade para discutir o tema (os autores eram, dentre outros, o linguista Marcos Bagno e o professor Pasquale) e, principalmente, seu estilo linguístico e os recursos que utilizaram para construir o texto e defender suas ideias. No momento da leitura, os alunos já se encontravam divididos em dois grupos contrários.

Em seguida, trabalhamos com o gênero discursivo *debate*, isto é, estudamos sua composição (estilo, construção composicional e conteúdo temático), além de discutirmos sua funcionalidade para aquele momento em específico, no qual iríamos discutir um assunto do âmbito acadêmico e em um ambiente escolar, sempre fazendo conexões com outras situações nas quais um debate seria conveniente. Nesta sequência, estabelecemos juntos e de forma bastante clara as regras e os objetivos do evento comunicativo que ocorreria na aula seguinte. Consideramos essa etapa muito importante para o trabalho em sala de aula, pois, acreditamos que se os alunos constroem com o professor as regras e os objetivos, eles engajam-se com mais entusiasmo na atividade e, conseqüentemente, participam mais ativamente. E nossa experiência provou essa afirmação.

Como era de se esperar, o debate não contou com a participação ativa (“falante”) de todos os alunos. Vários deles permaneceram em silêncio, não opinaram e nem contribuíram com seu grupo, sequer com “cochichos”. De acordo com as teorias dialógicas da linguagem, manter-se em silêncio não significa, necessariamente, que o sujeito não está respondendo à situação enunciativa, pois a partir do momento que determinada frase torna-se enunciado, a atitude responsiva é parte inerente ao processo. Dessa forma, não há como termos certeza sobre quem estava ou não tomando o debate como enunciado real e responsivo e quem estava totalmente desligado do ato enunciativo.

Durante o debate notamos um forte envolvimento de alguns alunos com a atividade. Alguns deles deixaram-se levar pela emoção e comprometimento em defender seu ponto de vista, chegando a alterar o tom de voz e realizar gestos mais bruscos, em especial com a cabeça e as mãos, o que demonstrou que sabiam utilizar outros recursos de linguagem para fazerem-se entender. Em alguns momentos nossa intervenção e mediação foram necessárias, principalmente para acalmar os ânimos dos adolescentes e também para coordenar o evento.

Contudo, os alunos foram os grandes enunciadores, pois discutiram, argumentaram, refutaram, questionaram e até provocaram uns aos outros, sempre tomando a frente e assumindo seus lugares de sujeitos do discurso.

Abaixo apresentamos alguns trechos dos depoimentos que os alunos escreveram sobre a atividade do debate:

“Eu, apesar de todo o debate continuo com minha opinião contra. Os argumentos do outro grupo não me convenceram. E me deixa frustrada, revoltada com a falta de consciência sobre o gasto dos livros que serão reformados e por achar que com a reforma ortográfica os livros didáticos, os diplomas terão mais valor no exterior [...] e era a escrita nossa característica diferencial [...]”. (Aluno A)

“Estava no grupo do a favor mas pensando bem o contra está mais certo porque um dos motivos são os livros que vão ter que ser substituídos as pessoas se adaptarem com as novas regras”. (Aluno B)

“[...] O meu grupo era a favor da reforma ortográfica então foi muito proveitoso o debate”. (Aluno C)

“[...] Sou a favor, pois isso não chega a se chamar ‘reforma’ porque foi menos de 2% modificada. Com essa nova lei nosso Brasil vai ser mais valorizado, vai ser conhecido mais pela cultura e não pela miséria”. (Aluno D)

Como podemos notar, muitos alunos conseguiram entender e se apropriar dos discursos veiculados nos textos, tomando para si os argumentos dos autores. Apesar do pouco tempo disponível para o desenvolvimento de pensamentos e opiniões mais complexas, alcançamos os objetivos propostos no projeto, pois, conforme dissemos anteriormente, os alunos no início do trabalho não conseguiam defender suas opiniões, apesar de quererem expressá-las. A leitura dos textos e o debate foram os meios pelos quais os alunos puderam refletir mais sistematicamente sobre seus pontos de vista primários e sobre as opiniões dos autores, apropriando-se do discurso desses para reformular o próprio. Tal fenômeno comprova a teoria bakhtiniana da heteroglossia dialogizada (cf. FARACO, 2009), a qual postula que nosso discurso é formado por outros discursos que circulam na sociedade, mantendo sempre um diálogo com esses.

Para Bakhtin, importa [...] o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p. 58)

Assim, sentimo-nos satisfeitos em ter alcançado tais resultados, pois, ainda que com pouco tempo de trabalho, pudemos mostrar aos alunos a importância de se repensar suas

opiniões e também de discuti-las com outras pessoas, para que a construção do conhecimento possa ser conjunta, num trabalho colaborativo e enriquecedor para ambas as partes.

## 5. Considerações Finais

Nossa escolha pelo trabalho com gêneros se deu motivada, principalmente, pelas teorias enunciativas da linguagem que vêm sendo discutidas fervorosamente em nossa área de estudos. Acreditamos, junto com Bakhtin (2003; 2004) e outros estudiosos, que pensar a linguagem como ser vivo, que penetra em nossa vida, que reflete a nossa realidade e refrata o nosso modo de ver e sentir o mundo é, provavelmente, o caminho para o ensino/aprendizagem de línguas.

O uso de gêneros discursivos em sala de aula proporcionou aos alunos que estabelecessem contato mais real com a linguagem, experimentando o uso real e legítimo da língua também na sala de aula, fazendo-os perceberem-se legítimos donos de sua fala, sujeitos do evento comunicativo e transformadores da realidade. Além disso, a prática da oralidade, por meio do gênero oral *debate*, proporcionou que os educandos saíssem da rotina, fizessem novas experiências com a linguagem e com seu próprio desenvolvimento cognitivo, ao praticarem suas habilidades de argumentação. Schneuwly (2004) sabiamente consolida que

[...] toda capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos. O sujeito que age sobre o mundo – podendo aqui o mundo ser seus próprios processos psíquicos – com a ajuda de instrumentos que são ferramentas psicológicas ou semióticas constrói novas funções psíquicas, exatamente concebidas como transformações dos próprios processos psíquicos pela integração desses novos instrumentos. (p. 141).

Portanto, apropriar-se de “instrumentos semióticos” é desenvolver nossa capacidade enquanto seres humanos dotados de inteligência, capazes de agir sobre o mundo e transformá-los em favor de nós mesmos e do nosso próximo. É dever da escola preparar o aluno para a cidadania, para a transformação pessoal e social que busque a melhoria das condições de vida da atualidade. Argumentar, defender suas próprias ideias, refutar aquilo que não lhe é bom e sadio, ter voz e exigir a vez, a nosso ver, são partes essenciais do processo.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática, 2008.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (orgs) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa*. Curitiba/PR, 2008.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José. L.; BONINI, Adair. e MOTTA-ROTH, Desirée. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.