



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS -CFP**

OTONIEL INÁCIO DA SILVA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MOTIVADORES
ARGUMENTATIVOS PARA AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Cajazeiras – PB
2018

OTONIEL INÁCIO DA SILVA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MOTIVADORES
ARGUMENTATIVOS PARA AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.

Cajazeiras – PB
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586g Silva, Otoniel Inácio da.
Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II / Otoniel Inácio da Silva. - Cajazeiras, 2018.
103f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (Proletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Gênero textual oral. 2. Oralidade. 3. Gênero seminário. 4. Gênero debate regrado. 5. Práticas de oralidade. 6. Ensino fundamental. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 808.5

OTONIEL INÁCIO DA SILVA

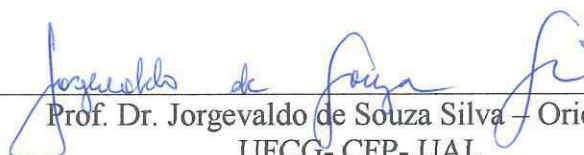
**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MOTIVADORES
ARGUMENTATIVOS PARA AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.


Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 28/02/2018


Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva – Orientador
UFCG- CFP- UAL


Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa – Examinador externo
UFERSA


Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira – Examinador interna
UFCG- CFP- UAL

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa - Examinador suplente
UFCG- CFP- UAL

**Cajazeiras – PB
2018**

À Inêz e aos meus filhos Lael e Josué.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi confeccionado a partir um misto de esforço, ausência e até de negligência. Esforço para fazer leituras proveitosas, mas cansativas, ausência de participação em brincadeiras que tanto gosto com os meus filhos, e negligência quanto a algumas responsabilidades sociais e cristãs. Mas cheguei ao fim e por isso quero agradecer.

Agradeço a **Deus** por ter me ajudado durante todo o percurso desde a aprovação na seleção para o Profletras até à confecção desta dissertação.

Agradeço à minha esposa **Inêz** pelo amor e apoio incondicionais;

Agradeço aos meus filhos **Lael e Josué** pela compreensão;

Agradeço ao meu orientador **Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva** que aceitou de pronto o convite para me orientar e caminhar comigo durante o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos **os demais professores do Profletras** que me passaram lições valiosíssimas para a minha formação profissional e humana;

Agradeço à **Lidiane e à Moreira**, funcionárias do Profletras, que sempre se colocaram à minha disposição para me ajudar no que precisei;

Agradeço enfim, **aos meus nobres colegas professores e colegas professoras** que caminharam comigo durante esses dois anos de luta enquanto fazíamos o curso.

Obrigado a todos!

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos soterrados pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. (...) somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas. (FARACO & TEREZA, 2002, P. 9)

RESUMO

Os seres humanos têm uma capacidade inata de se comunicar e organizar suas ações comunicativas entre os seus pares, o que permite dizer que as práticas da oralidade são recorrentes em sala de aula e fundamentadas sempre em gêneros textuais. Neste trabalho, desenvolvemos estudos teóricos e interventivos sobre o uso dos gêneros textuais como motivadores argumentativos para práticas de oralidade no ensino fundamental II, tendo como principais objetivos desenvolver uma proposta pedagógica que contemple o trabalho com a argumentação oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, a partir da compreensão dos gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado e, mais especificamente, compreender aspectos relacionados à argumentação oral em contexto de sala de aula; discutir sobre a relação entre oralidade e escrita; apresentar conceitos de gênero textual, relacionando os com o contexto de sala de aula; caracterizar os gêneros textuais seminário e debate regrado; estruturar uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento da argumentação oral com base nos gêneros seminário e debate regrado. Para dar conta desses objetivos, buscamos compreender argumentação e oralidade, com base nas teorias de Bakhtin (2003), Alves Filho (2011), Marcuschi (2002) e Wachowicz (2011) que abordam as teorias dos gêneros textuais sob perspectivas da oralidade e da escrita; Aristóteles (2005), Perelman (1958), Ribeiro (2009) que tratam das questões da retórica argumentativa, argumentação oral e princípios para o trabalho com a argumentação oral em sala de aula; e por fim, Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2010) e Marques (2010), que dão ideias do trabalho com os gêneros orais, diferenciação da fala e da escrita, e do trabalho com a argumentação formal no contexto da sala de aula. Além disso, a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, observando as orientações para o trabalho com os gêneros textuais na modalidade oral foi relevante. A oralidade e a escrita, são duas modalidades de linguagem que fazem parte de um contínuo que se completam para se efetivarem em práticas de comunicação essenciais para a vida humana, enquanto que a argumentação como prática linguística fundada numa controvérsia envolvendo sempre falante e ouvinte de forma dialógica. Nesse caso, para a efetivação da dialogicidade nas práticas comunicativas é essencial o entendimento dos conceitos de gênero textuais, no caso desse trabalho, o seminário e o debate. Levando isso em conta, consideramos que os gêneros textuais são dinâmicos e variáveis, podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes. Essa dinamicidade é característica dos gêneros textuais seminário e debate regrado, com os quais apresentamos as propostas de intervenção pedagógicas. Dessa forma, caracterizamos o seminário como gênero multimodal, híbrido e conversacional, enquanto que o debate é dialogal, argumentativo e capaz de gerar aprendizagens significativas quanto ao desenvolvimento da argumentação oral. Os procedimentos metodológicos para a montagem dessa dissertação foram principalmente bibliográficos, entendendo que a pesquisa bibliográfica é indispensável para os estudos históricos, para a construção de uma base teórica sobre o problema investigado, para a compilação de dados que podem ajudar de forma significativa na elaboração de conceitos. Seguimos então a seguinte trajetória: compilação de acervo bibliográfico que abordam os gêneros textuais, a argumentação e práticas de oralidade. Em seguida procedemos com um enfoque exploratório desse acervo, desenvolvendo leitura e interpretação das obras selecionadas para compreender conceitos relativos a gêneros textuais, argumentação e oralidade, com o fim de verificar teorias e abordagens didáticas a respeito de como os gêneros argumentativos orais estão sendo tratados em sala de aula. Desenvolvemos duas propostas de intervenção pedagógicas: uma com base no seminário e outra com base no debate regrado. Estruturamos essas propostas, considerando os seguintes passos aplicados a cada gênero: conhecer, desenvolver e refletir, em que conhecer está relacionado a apresentação, caracterização e estudo do gênero, desenvolver está relacionado ao como

estruturar a proposta e a montagem de módulos de aprendizagens, e refletir que é um momento reservado para a avaliação de todo o processo de desenvolvimento do projeto de comunicação embutido nestas ações de intervenção. Concluímos o trabalho fazendo uma síntese das principais ideias discutidas ao longo da pesquisa, a saber, conceitos de argumentação, oralidade, gênero textual, debate e seminário, e falando do papel importante que o professor assume para a promoção da aprendizagem. O professor é apresentado não como um transmissor de conhecimento, mas como um treinador que instiga o aluno a querer saber, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas da vida real do aluno.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Argumentação. Seminário. Debate.

ABSTRACT

The human beings have a innate capacity of communicate themselves and organize their communicative actions among their pairs, which allow us to say that the practices of orality are frequently used in classroom and they are always based on textual genres. In this work, we developed theoretical studies about the use of textual genres as argumentative motivators for oral practices on elementary school. The main objective of this work is develop a pedagogical proposal that contemplates the work with the oral argumentation in the final series of elementary school from the comprehension of the oral text genres, specially, the seminar and the policy debates. Specifically, we want to comprehend some points related to oral argumentation in the context of the classroom. In addition, this work aims to discuss about the relation between orality and written, to present concepts of textual genres, relating to the context from the classroom and point the main traces of the textual genres seminar and debate and this work aims at structuring a pedagogical proposal that contemplates the development of the oral argumentation based on the textual genres seminar and debate. To pursue these goals, we seek to understand argumentation and orality, based on the theories from Bakhtin(2003), Alves Filho (2011), Marchuschi (2002) and Wachowicz (2002) that talk about theories from the perspective of orality and writing. Aristotle (2005), Perelman (1958) Ribeiro (2009) that talk about questions from the argumentative rhetorical, oral argumentation and principals of the work in classroom. Finally, Schneuwly and Dolz (2004), Marcuschi (2010) and Marques (2010), that give explanation about oral genres, differentiation from the speak to the writing and of the work with formal argumentation in the context of the classroom. So, we do a revision of the PCN, observing the guidelines in taward to the work with the textual genre in the oral mode. We structure basic concepts of the orality and writing, showing that these two modalities of language take part of a continuum that complement each other and effective each other in communicative practices that are essential to the human life. First we define basic concepts of orality and written, showing that these two modalities of language are part of a continuum that complete itself and efective itself in communication practices. We define the arguments as linguistic practice based on a controversy that always involves a speaker and a listener on a dialogic way.; the textual genres as essential for the communication. They are dynamic and variable. Our focus in this work was presentate proposals of pedagogical intervention based on two textual oral genres which are seminar and policy debate. we characterize the seminar as a multimodal, hybrid and conversational gener, while the debate we characterize as a dialogic, argumentative and able to generate significative learning in respect to development of the oral argumentation. The methological procedures that we used was essentially bibliographic. We developed two proposal of pedagogical intervention: The first one was based on seminar and the second one based on policy debate. We structured these proposals considering the following steps in respect to each genre: knowing, developing and reflecting. Knowing is related to presentation, characterization and studied of the genere, developing is related to how to structure the proposal and the confection of the learning modules. Reflecting is a moment reserved to evaluation of the the whole process embedded in the communication Project. We concluded this work summarizing the main concepts of argumentation, orality and textual genre, debate and seminar and we talked about important role that the teacher assumes to promote significative learning. The teaches was presented not as a knowledge transmitter, but he was presented as a coaching that motivates the student to want to knowing, whose skill is to suggest and promoting the linking between knowledge and the concrete situations of the real life of the students.

Keywords: Orality. Textual genere. Argumentation. Seminar. Debate.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Apresentação de seminário por alunos (Print Screen de vídeo) | 46 |
| Figura 2 – Esquema das relações de coerência no texto argumentativo | 67 |
| Figura 3 - Esquema de sequência didática..... | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 PRÁTICAS DA ORALIDADE, ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA | 20 |
| 2.1 ORALIDADE X ESCRITA | 20 |
| 2.1.1 Oralidade e ensino de Língua portuguesa..... | 22 |
| 2.2 ARGUMENTAÇÃO | 25 |
| 2.2.1 O que é argumentação?..... | 27 |
| 2.2.2 A argumentação oral em contexto escolar | 30 |
| 2.3 GÊNEROS TEXTUAIS | 34 |
| 2.3.1 Dinamicidade dos gêneros textuais | 35 |
| 2.3.2 Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa..... | 39 |
| 3.1 O GÊNERO TEXTUAL SEMINÁRIO | 43 |
| 3.1.1 Seminário: um gênero textual multimodal..... | 44 |
| 3.1.2 Seminário: um gênero híbrido | 49 |
| 3.1.3 Seminário: lugar de práticas de oralidade | 51 |
| 3.1.4 Análise de um exemplo de apresentação de seminário | 54 |
| 3.2 O GÊNERO TEXTUAL DEBATE..... | 60 |
| 3.2.1 Debate regrado..... | 62 |
| 3.2.2 Estrutura argumental no gênero textual debate regrado | 64 |
| 3.2.3 Dimensões ensináveis no gênero textual debate regrado | 69 |
| 4 METODOLOGIA..... | 73 |
| 4.1 REVISÃO TEÓRICA | 74 |
| 4.2 CARACTERIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO..... | 75 |
| 4.3 PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO | 76 |
| 5 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM BASE NOS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO | 77 |
| 5.1 USANDO O SEMINÁRIO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DO ORAL: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 78 |
| 5.1.1 Conhecendo o gênero textual seminário..... | 79 |
| 5.1.2 Desenvolvendo o seminário..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.3 Refletindo sobre o seminário | 84 |
| 5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO..... | 85 |
| 5.2.1 Conhecendo o gênero textual debate regrado..... | 86 |
| 5.2.2 Desenvolvendo o gênero textual debate regrado | 89 |
| 5.2.3 Refletindo sobre o gênero textual debate regrado..... | 95 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 96 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| O GRANDE DESAFIO. DIREÇÃO: ROBERT EISELE, PRODUÇÃO: TODD BLACK, KATE FORTE, JOE ROTH. CALIFÓRNIA PICTURES. EUA, 2007..... | 101 |

1 INTRODUÇÃO

As práticas da oralidade são características inatas ao ser humano. Desde os primeiros momentos em que o homem vive e se relaciona com outros ele já realiza práticas orais bem definidas que os ajudam nas tarefas comunicativas do dia a dia. Porém, o desenvolvimento pleno dessas capacidades envolve um conjunto de setores que vão desde o aperfeiçoamento das capacidades vocálicas, passando pelas expressões corporais até à competência de hierarquização das ideias, quando no momento da realização da fala. E esta sempre se realiza por meio de uma situação específica, ou por meio de um gênero textual específico. Além disso, conforme o que diz Bakhtin (2003, p.283-285) muitos outros fatores estão relacionados a esse complexo mundo da interação pela linguagem entre os seres humanos, em que a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social, e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Fatores, como contexto de produção, condições de recepção do discurso, condições de produção do discurso a até mesmo fatores como tema, e gênero no qual está se produzindo a interação verbal. Os seres humanos têm uma capacidade inata de se comunicar e organizar suas ações comunicativas entre os seus pares, o que nos permite dizer que as práticas da oralidade, em todos os sentidos, são recorrentes e subjacentes à natureza humana. Contudo, como defende Marques (2010, p.19):

[...] a competência comunicativa não se resume ao domínio inato associado à capacidade de falar, cabe à sociedade educar os seus falantes no sentido de os dotar de um saber-fazer que lhes permita desenvolver uma capacidade comunicativa eficaz. Saber comunicar em público de forma adequada aos diferentes contextos é, então, uma necessidade social, que se assume como um fator de sucesso e funciona como condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade.

O saber comunicar em público, por ser uma necessidade do indivíduo para interagir socialmente, precisa ser sistematizado como proposta de ensino pela a própria sociedade que precisa se encarregar de criar mecanismos para o aperfeiçoamento das competências comunicativas dos falantes, instrumentalizando a escola para esse fim, preparando o indivíduo para transcender àquilo que é inato a ele, a saber capacidade de comunicação oral em situações informais, para o que é formalizado e aceito pela sociedade, a saber situações de comunicação oral em situações que exige formalidades discursivas.

No universo da comunicação oral, além das situações informais de comunicação, processa-se também um conjunto de práticas orais que ora denominamos práticas formais de oralização da linguagem em que o ser humano precisa narrar, expor e argumentar sobre recorrentes demandas sociais, e isso requer dele certas habilidades de adequação da linguagem aos contextos de uso e de produção. Essas três tipologias são fundamentais para o desenvolvimento integral da competência verbal do cidadão.

Entende-se que narrar, expor e argumentar são habilidades que precisam ser minuciosamente exploradas pela escola e que requer do professor de Língua portuguesa uma postura bem definida e planejada no momento da execução do seu trabalho docente. Partindo dessas tipologias textuais – narrar, expor e argumentar – Marques (2010) defende que podem ser trabalhados a fábula, o conto, o romance, o relato, a apresentação de experiências de trabalhos, textos de opinião, debates, etc. com o fim de dotar o aluno de capacidades de integração e envolvimento em diversos planos da sociedade.

Mas não nos deteremos em estudos inerentes à natureza do narrar e do expor, embora reconheçamos que elas tenham a sua importância para o desenvolvimento da oralidade do aluno. Nesse trabalho nos deteremos tão somente na investigação que se insere no campo da argumentação oral, levando-se em conta os diferentes gêneros textuais em que se dão as situações de comunicação, especialmente oral, dentro da sociedade.

Saber comunicar-se em público, essencialmente, no que diz respeito à defesa de argumentos, em diferentes contextos de comunicação é uma necessidade social e vital para a consolidação de uma estrutura social que se queira fundamentada em valores políticos e democráticos. Promover, a partir de situações simuladas, ou a partir de exemplos reais, a prática da oralidade, no âmbito da escola, requer planejamento e engajamento.

Por isso, acreditamos ser essencial pensarmos em estratégias que promovam reflexões de natureza teórica e didática em torno dos domínios que deverão estruturar o ensino da oralidade. Isso só será possível com um trabalho planejado da escola no que diz respeito a contemplar na sua proposta pedagógica, ações que promovam as práticas do diálogo, da argumentação, da contraposição de ideias, da interação espontânea, do respeito a opinião do outro e, principalmente, da busca constante pelo aperfeiçoamento linguístico, a partir de reflexões sobre o uso prático da língua. É nesse contexto que esse trabalho se enquadra.

Nessa pesquisa, que ora intitulamos “*Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II*”, temos como principal objetivo desenvolver uma proposta pedagógica que contemple o trabalho com a argumentação oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, a partir da compreensão dos

gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado. Em caráter mais específico discutir conceitos de Oralidade, gênero textual, argumentação, e de como esses aspectos podem contribuir para o desenvolvimento da argumentação oral do aluno tanto no contexto escolar quanto no contexto das vivências pessoais; Caracterizar os gêneros textuais orais seminário e debate regrado; Apresentar propostas de intervenção pedagógicas com base nesses dois gêneros, tendo como fundamento teórico o trabalho com as sequências didáticas proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

O interesse por esse tema se deu por algumas razões básicas, das quais a seguir elencamos algumas. A primeira razão se dá por acharmos que existe um contraponto quanto ao trato pedagógico dado às práticas argumentativas. Situação, no mínimo, paradoxal. O aluno tem contato com a oralidade em todas as esferas e situações sociais da qual ele participa, seja na família, seja com os amigos, seja na igreja, seja na escola, nas relações com colegas de turmas, e apesar disso, essas práticas ainda são pouco refletidas de forma sistematizada e contínua nas práticas pedagógicas da sala de aula.

A segunda razão parte da observação feita no cotidiano da sala de aula de que alunos tanto do nível fundamental, quanto alunos de nível médio apresentam acentuada timidez ao se depararem com situações em que eles tenham que apresentar seus pontos de vistas acerca de determinados temas, ou quando vão fazer leituras em voz alta, quando participam de apresentação de trabalho, etc. O medo de falar em público constitui um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento da oralidade. Seja por medo, insegurança ou timidez, o fato é que poucos alunos se ‘arriscam’ a discutir ideias, formular hipóteses, negociar, debater, contra argumentar e isso termina dificultando o processo de aprendizagem.

O diálogo entre professor e aluno é quase sempre difícil. Por mais que se planeja as aulas ou as ações a serem trabalhadas com foco na participação oral do aluno, conseguir a adesão dele para se expressar publicamente é desafiadora. Poderíamos conjecturar que isso acontece por uma série de fatores que merecem ser considerados. Muitos alunos com os quais temos contato no dia a dia da escola são provenientes de famílias que tiveram pouco ou nenhum acesso a bens culturais como livros, participação em algum movimento social, visita frequente a teatro ou cinema, etc. E as tarefas que desenvolvem no dia a dia prescindem o uso frequente da palavra, uma vez que são tipicamente braçais.

Assim, quando os alunos provenientes dessas realidades chegam a escola, apresentam dificuldades ou medos de se expressarem publicamente, por que isso não faz parte do hábito deles. É importante dizer que o medo que esses alunos demonstram em se expressar publicamente não significa falta de conhecimento. Eles carregam uma bagagem de

informações imensurável sobre a realidade da qual provém, mas só o conhecer não dá a eles os mecanismos adequados para o desenvolvimento da expressão oral. Fazer com que esse aluno perca a timidez e se aventure na oralização da palavra e na defesa de seus pontos de vistas e de seus direitos, constitui-se como um grande e relevante desafio da escola e também dos professores em geral, mas especificamente dos de Língua Portuguesa.

A terceira e última razão parte do princípio de que a prática da argumentação, quando desenvolvida e efetivada pelo aluno, contribui para o seu desenvolvimento sócio cognitivo e que, por essa razão, deveria fazer parte do planejamento de todo o professor, especialmente os de Língua portuguesa, com vistas a formar alunos capazes de encarar uma questão por vários ângulos, de dar respostas consistentes, de saber seus direitos e deveres em ambientes diversificados e instáveis e de tornar as pessoas capazes de ler sem reproduzir pensamentos e ideias de outros.

Assim, acreditamos que com um trabalho que considere essa relação entre argumentação, aprendizagem e desenvolvimento sócio cognitivo e crítico-reflexivo, possamos dar passos significativos para a formação do aluno do ensino fundamental para que ele possa se apropriar dos recursos dos quais a língua dispõe, o que facilita a convivência em sociedade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 46):

O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e de desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Um trabalho dessa natureza se justifica por buscar agregar mais espaço para argumentação, principalmente em seu aspecto oral, dentro das salas de aulas de Língua Portuguesa, por buscar conhecer propostas de trabalho nessa área que possam guiar o trabalho com a prática docente, por buscar entender o porquê, mesmo com tantos momentos em que o indivíduo tem contato com práticas argumentativas, de muitos alunos não se sentirem a vontade quando solicitados a expressarem suas opiniões e pontos de vistas. Por fim, esse trabalho se justifica por concentrar esforços na elaboração de propostas que visem o ensino da argumentação oral a partir de gêneros textuais orais, principalmente os gêneros seminário e debate, que exigem do aluno uma elaboração mais acurada, permitindo a ele ultrapassar os limites das práticas de oralidade cotidianas.

Esse trabalho está estruturado em seis capítulos: No primeiro, apresentamos introdução, objetivo geral e objetivos específicos e justificativas que nos levaram a trabalhar com a temática dos gêneros textuais como motivadores argumentativos.

O segundo capítulo, intitulado “práticas da oralidade e argumentação a partir dos gêneros textuais no contexto das aulas de Língua Portuguesa”, foi dividida em pequenas seções. Na primeira seção fizemos uma revisitação de estudiosos onde discutiremos brevemente o uso do oral em sala de aula, à luz dos PCN, discutimos a relação do oral com o escrito referenciado Marcuschi (2008; 2010). Na segunda falamos sobre a argumentação, levando em conta as teorias da argumentação retórica desenvolvida por Aristóteles (2005) e Perelman (1958). Buscando trazer um conceito para argumentação e seus usos nas aulas de Língua Portuguesa.

Por último, estudamos a concepção de gênero textual proposto por Bakhtin (2003), Wachowicz (2012) e Alves Filho (2011), bem como as contribuições dadas para a abordagem dos gêneros orais em sala de aula propostos por Schneuwly e Dolz (2004) e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998). Nessa parte do trabalho julgamos importante entender e relacionar os conceitos de gêneros textuais na visão desses teóricos e como o conhecimento da estrutura de cada gênero, especialmente os de caráter argumentativo, pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação oral dos alunos.

O terceiro capítulo foi intitulado seminário e debate regrado: conceitos e discussões e consta de uma discussão pertinente sobre os conceitos de seminário e debate regrado, onde apresentamos o seminário como um gênero multimodal, híbrido e conversacional. Além disso, fizemos uma pequena análise de um seminário apresentado por alunos do ensino médio. Apresentamos o gênero debate regrado, sua estrutura argumental e as dimensões ensináveis a partir desse gênero.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológicos que adotamos para a efetivação da dissertação. Aqui detalhamos os caminhos que seguimos para construir a base teórica, bem como quais os estudiosos que nos ajudaram a montar as propostas de intervenção que propomos no último capítulo desta dissertação.

O quinto capítulo, que intitulamos propostas de intervenção didático-pedagógicas com base nos gêneros textuais seminário e debate regrado, apresentamos uma proposta, a título de sugestão para o trabalho docente, para o estudo e desenvolvimento do ensino da oralidade a partir de seminários e debates, sempre focalizando a defesa de opiniões, a

aceitação do ponto de vista do outro e, acima de tudo a formação do indivíduo para o efetivo uso da língua em diversas situações sociais com as quais ele irá se deparar ao longo da vida.

Por último, apresentamos as nossas conclusões acerca do ensino da oral a partir do uso de gêneros textuais no Ensino Fundamental II, considerando que o trabalho com a oralidade requer planejamento, engajamento tanto do aluno, quanto do professor, e que acima de tudo, não pode ser proposto de forma esporádica e pontual. Precisa ser desenvolvido continuamente, pelo professor em sala de aula e fortalecido pela escola, no âmbito de apresentações de trabalhos, organização de seminários e debates para toda a comunidade escolar.

2 PRÁTICAS DA ORALIDADE, ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Nesse capítulo, iremos discutir sobre alguns conceitos importantes a respeito de práticas de linguagens desenvolvidas pelo indivíduo no cotidiano de uso da língua. Assim revisitaremos teorias que se ocupam com o estudo da oralidade, da argumentação e dos Gêneros textuais.

2.1 ORALIDADE X ESCRITA

Não há dúvidas de que as principais práticas de linguagem estejam relacionadas à oralidade e a escrita. É importante aqui não tentar fazer distinção entre oralidade e escrita, de forma a caracteriza-las como antagônicas ou dicotômicas. A oralidade faz parte da história humana, assim como a escrita, e ambas são responsáveis pela transmissão de saberes ao longo de toda a existência do ser humano. São fatores essenciais na comunicação entre amigos, entre familiares, entre chefes e empregados, entre alunos e professores, enfim estão presentes em todas as esferas sociais, independentemente de faixa etária, posição social, escolha religiosa ou política e principalmente entre alunos.

Segundo Marcuschi (1997), tanto a oralidade como a escrita são fundamentais. Cada uma tem seus lugares definidos e cativos. Não competem. Mas são organizadas harmonicamente no seu dia a dia. Cada uma tem características próprias. Mas também tem características comuns que fazem delas as práticas sociais mais complexas e necessárias à comunicação humana e também às vivências em sociedade.

A escrita é recente. Tem sido a mais importante fonte de documentação e registro que a humanidade já viu. Mesmo com todos os avanços tecnológicos, a escrita não muda o seu papel de registrar, seja materialmente, seja virtualmente aquilo a que se presta registrar. Já no caso da oralidade, desde que existem homens e práticas sociais, sejam essas práticas desenvolvidas em grupos familiares ou não, a oralidade está presente. Ou seja, a história da língua oral condiz com a história da existência humana.

A escrita se sobrepõe a questão oral. Mas a oralidade é muito importante. E mais antiga que a escrita. As pessoas sempre falaram, sempre se comunicaram usando sons linguísticos. É importante reconhecer que ambas têm seus papéis e não há o que discutir sobre a relevância de uma em relação a outra.

No entanto, trazendo essa discussão para dentro do contexto educacional, percebe-se que a escola não tem dado, ao longo da história, a devida importância para o trabalho com a oralidade, ou seja, não traz a oralidade para dentro dela, de forma pedagógica. Só para ficarmos em uma situação em que é possível falar da relevância da oralidade, pensemos em um exemplo em que uma pessoa é colocada em um canto qualquer de uma sala qualquer, sem que seja vista por mais ninguém.

Se essa pessoa invisível puder ser ouvida, de forma natural, sem alterações nas condições da fala, é possível verificar alguns aspectos cruciais, pelas informações implícitas ao ato da fala. É possível saber somente pelo som da fala o sexo, a faixa etária, se a pessoa é escolarizada ou não, se a pessoa que fala é jovem ou idosa, se é de uma determinada região do país, ou até mesmo se é brasileiro ou estrangeiro que aprendeu a falar a língua nativa.

Todas essas informações são presentes ao ato da fala, o que não é possível com a escrita. A escrita está fora do indivíduo. Depois de escrito, a única forma de identificarmos a autoria e outros aspectos é pelo que está escrito no papel ou numa tela qualquer de um computador, tablet, celular, smartphone, etc. A escrita é algo que se desgruda do indivíduo enquanto que a fala tem um caráter de envolvimento maior e aproximação maior com quem a produz. Precisamos de contextos para entender tanto o texto oral quanto o escrito. Contexto é diferente de situacionalidade. Por que quando se fala, pode se apontar para alguém, pode se fazer um gesto uma entonação o que não dá para serem passados para a escrita.

Alguns elementos da fala como a prosódia ou a situacionalidade não dá para colocar na escrita, assim como na fala não dá para se colocar cores, tamanho de fontes, etc. Marcuschi (1997) aponta que a escrita é multimodal, assim como a fala. Acontece que a escrita não é uma representação da fala. Tanto a fala quanto a escrita são representações da língua. Multimodalidade discursivas. A fala e a escrita são multimodais. A entonação, o gesto, a forma como eu digo determinada sentença pode negar aquilo que eu estou dizendo.

A escrita é também multimodal. Está relacionada a própria disposição no papel. Quando se tem a disposição gráfica da escrita pode variar de gênero para gênero. Gêneros multimodais. A forma como a palavra está escrita traz informações. Possa ela está escrita no computador ou em livros.

Na oralidade se tem os gestos que, de acordo com Marcuschi (1997), é um desenho fora da mente. Os gestos funcionam como substituição de palavras. Essa variedade de manifestação simbólicas são usadas para produzir sentidos. Os sentidos estão naquilo que as pessoas fazem das formas, nas práticas sociais. A escola não deve deixar de lado esse conhecimento antes de desenvolver suas práticas pedagógicas.

Outra situação levantada por estudiosos sobre essa questão da oralidade versus a escrita é que em muitos casos em que a fala é oralizada, ela se manifesta a partir de textos escritos. Assim, na televisão são feitas a oralização da escrita. Na escola não se deve trabalhar a oralidade e a escrita como dicotômicas. Elas são coisas que se complementam, mas em algum momento elas também se diferenciam. A escola existe, dentre outras coisas, para ensinar a escrever. No entanto é indispensável que ele se preocupe com ensinar usos da língua através da oralidade e procure dar ferramentas para que os alunos desenvolvam habilidades oratória em situações específicas de suas vidas.

Para finalizar essa discussão sobre essas duas práticas tão importantes para a sociedade, recorreremos novamente a Marcuschi (1997) quando ele defende que a escrita enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada, não linear, cheia de contradições. Para o linguista, “ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos grandes centros urbanos, seja na zona rural” (MARCUSCHI, 1997, p.120).

No entanto, o estudioso citado alerta para o fato de que a língua falada tem seu lugar de destaque em relação à escrita. Ele diz

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o ser humano como um *ser que fala*, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente, poucos tem ou tiveram uma tradição escrita. Não se trata de colocar a oralidade como mais importante, mas de perceber que a oralidade tem uma primazia cronológica indiscutível. (MARCUSCHI, 1997, p. 121).

Antes de adentrar na discussão sobre a oralidade do ponto de vista mais pedagógico, vale dizer que a língua é uma prática discursiva. É um conjunto de práticas sociais. Isso é uma visão que nos permite ver como a língua funciona no nosso dia a dia. Nós não podemos imaginar que a oralidade caiu em decadência. Falar estar na moda e escrever também. Importa a cada um dar a importância que cada uma tem.

2.1.1 Oralidade e ensino de Língua portuguesa

Cabe aqui algumas palavras na direção de conceituar a oralidade, para depois prosseguir com algumas reflexões acerca da oralidade relacionada ao ensino de Língua Portuguesa. Por oralidade entende-se, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 152): “tudo aquilo

que é dito em voz alta”. Esses autores colocam que “o termo ‘oral’ vem do latim *oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne a boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada” [...].

Do ponto de vista desses autores, a voz é colocada como uma produção do aparelho fonador e como suporte acústico da fala, sendo que neste último caso, é colocado que a voz produz elementos prosódicos, sem os quais não se pode pensar o oral como funcionamento da fala, e que esses elementos podem variar de pessoa para pessoa de acordo com a entonação, o tempo e o ritmo da fala. Além disso, cada situação de fala requer usos de elementos diferenciados que são definidos pelo momento, pela condição de produção, pela formação cultural do falante, etc. Conforme esse entendimento “pode se estabelecer, assim, uma verdadeira tipologia de padrões prosódicos ligados às emoções e às atitudes e constatar que, por exemplo, a tristeza pode ser reconhecida numa voz de fraca intensidade, de tonalidade baixa, num tempo lento etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.155).

Dentro das práticas sociais em que se configuram as práticas da oralidade existe uma infinidade de variedades do oral. Por exemplo: um filho quando surpreendido pela mãe sobre os motivos de uma nota baixa, ele elabora num instante uma justificativa para se livrar de tal enrascada, e se vale, para isso, da elaboração de discurso espontâneo, com hesitações, com pausas, com gaguejos, que escapa a previsibilidade justamente por que se elabora em ação. Por outro lado, quando estamos assistindo ao noticiário em que um determinado repórter reporta uma notícia, é possível perceber uma oralidade mais elaborada, muito próxima da escrita, sem hesitações ou pausas. Marcuschi (2008) chama isso de escrita oralizada.

Perceber-se, a partir desses exemplos, que há dois extremos entre essas duas práticas, o que se pode concluir, segundo Schneuwly e Dolz (2004), que há um oral dito espontâneo e uma escrita oralizada, sendo que entre esses dois extremos, existem muitas outras variedades de oral. Desse modo, definir que tipo de oral vai se privilegiar nas aulas de língua portuguesa acaba sendo um desafio para o professor. Nesse ponto da discussão, é relevante levantar alguns questionamentos: Que variedade do oral contemplar nas aulas de Língua Portuguesa? O oral espontâneo ou o oral derivado da escrita? Seria possível trabalhar com uma mesclagem dessas duas variações?

Claro que vamos refletir sobre esses questionamentos, mas não é objetivo desse trabalho fechar uma metodologia estanque e padronizada sobre o ensino do oral. Nossa meta é elencar alguns pontos que achamos relevantes sobre o que é oralidade e compreender que dentro da oralidade existem variações que precisam ser consideradas no momento da

didatização do oral. É também importante lembrar que para esse trabalho, foram escolhidos os gêneros debate e seminário, dois gêneros que são recorrentes em situações específicas da oralidade. Esses gêneros são orais, mas que para o seu desenvolvimento, o debatedor ou apresentador do seminário recorre a situações do oral espontâneo, mas também, e de forma sistematizada, recorre à oralização da escrita. Do nosso ponto de vista, são gêneros mistos que podem oscilar entre variadas situações de produção do oral. Além disso, cabe dizer que as tipologias presentes nesses dois gêneros textuais são inúmeras, recorrendo com maior frequência a exposição e a argumentação.

Assim, ao professor, cabe a responsabilidade de pensar sobre quais os gêneros do oral são mais adequados para o desenvolvimento de certas habilidades, quais são os mais adequados para determinados níveis de desenvolvimento intelectual, e como abordar cada um desses gêneros, em sala de aula, para que a efetivação do desenvolvimento de habilidades de oralização sejam adquiridas de forma efetiva e planejada.

Segundo Bizzoto et al. (2010), a linguagem oral precisa ser desenvolvida de forma planejada em situações informais e formais de ensino. A escola, ao garantir situações planejadas e sistemática de fala, oferece oportunidades para que se garanta o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e de produção de textos orais e cria oportunidades e espaços para que os alunos utilizem a linguagem oral em diferentes situações formais e públicas.

Para Bizzoto et al. (2010), a construção da linguagem oral implica a verbalização e a negociação de sentidos entre os participantes do diálogo e é adquirida nos atos da fala em que a criança ou o jovem é um dos participantes, como na participação passiva em que ele observa a fala de outras pessoas. Segundo os PCN (BRASIL, 2001, p. 49), “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala e de escrita e reflexão sobre a língua”.

Leitão (2011, p.32) elenca ainda ações que podem criar condições para o surgimento da oralização de argumentos em sala de aula: desafio a que os alunos formulem pontos de vista sobre determinado tópico dado ou surgido espontaneamente; pedido de justificação para pontos de vista; colocação do aluno na posição de oponente; apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao aluno para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos; estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos; definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.) .

Essas ações parecem ser relevantes para o trabalho com argumentação em sala de aula, uma vez que oferece certa padronização do procedimento didático que o professor pode

adotar quando do oferecimento de um determinado tópico de conhecimento a ser debatido pelos alunos. Há situações espontâneas em sala de aula em que o aluno assume um ponto de vista e que muitas vezes tem que sustentar esse ponto de vista a partir de argumentos, mas o professor precisa tomar o cuidado para não cair no espontaneísmo. Segundo Francelino (2011, p. 75), é responsabilidade do educador “criar condições reais, ou, pelo menos, mais próximas do real para que o exercício de produção se efetive como atividade, de fato, e desenvolva as competências e habilidades de expressão oral e escrita do aluno”.

E isso deve ser feito em todas as fases de desenvolvimento da criança, levando-se em conta os padrões de argumentação que a criança já traz em sua formação, adquiridos através da convivência com familiares, amigos reais ou imaginários, antes mesmo de chegar à escola formal. De acordo com Leitão (2011, p. 36), a conclusão a que se chega é que

Partindo dessa ideia (a de que se deve reconhecer na criança o seu nível de argumentação) e da constatação empírica de que movimentos argumentativos são observáveis na fala da criança desde muito cedo, a conclusão a que se impõe é que é possível trazer a argumentação oral para a sala de aula em praticamente todos os níveis de escolaridade.

Desse modo, compreende-se o domínio da oralidade como fundamental para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente e interventivo. De fato, para Marques (2010, p. 136), “o domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão”.

2.2 ARGUMENTAÇÃO

Não é propósito desse trabalho fazer um apanhado histórico detalhado sobre a prática da argumentação, uma vez que o termo é utilizado nas mais variadas esferas do conhecimento humano, que circundam os campos filosófico, linguístico, religioso, até às ciências jurídicas, desde muito tempo, e se ocupar do estudo da argumentação sob o ponto de vista de todas essas áreas nos tomaria muito tempo e espaço. No entanto, não custa muito se lembrar de alguns estudiosos da argumentação – Aristóteles (2005) e Perelman (1958) - que ficaram marcados na história como pessoas que se debruçaram no estudo dessa temática e trouxeram muitas contribuições importantes para as teorias da argumentação, especialmente a argumentação oral.

O interesse primordial é entender qual é o lugar que a argumentação tem nas salas de aula de Língua Portuguesa, tanto do ponto de vista da oralidade informal, quanto da oralidade formal, e o que pode ser colhido disso para a aprendizagem e formação prática do indivíduo envolvido no processo de ensino - aprendizagem. A prática da argumentação, enquanto ato persuasivo, vem sendo estudada pelo homem desde a antiguidade (retórica clássica) e está presente em todas as esferas sociais.

Aristóteles dedicou muito do seu tempo em entender os processos e técnicas de argumentação. Na *Retórica*, Aristóteles, ressalta que a argumentação pode ser vista como uma técnica pedagógica para dar condições às pessoas de acessarem um conhecimento estabelecido, um procedimento pelo qual se chega ao saber ou ainda um modo de convencer alguém sobre uma verdade ou uma tomada de decisão. Dando uma ideia do que venha a ser a retórica, o filósofo grego diz que

Retórica é a outra face da dialética. Pois ambas se ocupam de conhecimentos mais ou menos ligados ao conhecimento comum e não correspondem a nenhum conhecimento particular. De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam, em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar. (ARISTÓTELES, 2005, p. 89).

Aristóteles entende que a retórica é a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir, a ela pertencendo a faculdade de descobrir todos os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. Dessa forma, a retórica é uma espécie de método para o desenvolvimento de práticas de oralidade que discute os meios que melhor representam as práticas de persuasão. O estudioso grego assevera que:

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: Um residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que ele demonstra ou parece demonstrar. Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé.[...] pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala[...] persuade-se pela disposição do ouvinte, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os sentimentos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria[...].Persuadimos enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular. (ARISTÓTELES, 2005, p. 96-97).

Aqui vemos o caráter afetivo da linguagem. As habilidades do orador causam, no auditório, reações de aceitação ou negação, convencimento ou não, a serem convencidos de

uma questão, sendo ela justa ou não. É aí que se assegura a importância de se saber argumentar para defender a verdade. Aristóteles (2005, p.93) entende que “a retórica é útil por que a verdade e a justiça são por natureza mais fortes do que os seus contrários. De sorte que se os juízos não se fizerem como convém, a verdade e a justiça serão necessariamente vencidas pelos seus contrários, e isso é digno de censura”. Assim se configura a importância da argumentação para as relações sociais.

2.2.1 O que é argumentação?

Para iniciar a tarefa de trazer um conceito básico de argumentação, buscamos informações sobre o tema no dicionário virtual Houaiss que a define em quatro tópicos que merecem algumas considerações. Segundo esse dicionário, a argumentação é “arte, ato ou efeito de argumentar”. A argumentação aqui é igualada à condição de arte. Assim como a literatura, a música e a pintura, a argumentação é uma forma de criação humana que implica em habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional, que leva em consideração algumas técnicas. O ato da argumentação, partindo dessa ideia, não dispensa o uso de técnicas e habilidades inerentes ao ser humano.

Outra definição encontrada no dicionário acima citado conceitua a argumentação como “troca de palavras em controvérsias, disputa; discussão”. A troca verbal, nesse sentido, é essencial. Assim como é essencial a presença de um locutor, que traz uma determinada conclusão, e um alocutário que ouve a conclusão e a rejeita parcialmente ou totalmente. É importante dizer que toda ação argumentativa depende de dois blocos textuais essenciais- conclusão e argumento.

Caminhando para o meio jurídico, o dicionário aponta que a argumentação é um “conjunto de ideias, fatos que constituem os argumentos que levam ao convencimento de alguém ou à conclusão de algo”. Nesse contexto são comuns o uso do contraditório, o embate de opiniões, especialmente entre acusador, e acusado, entre promotoria e réu, entre advogado de defesa e acusação. Toda a discussão é seguida por um conjunto de fatos que reforçam pontos de vistas tanto a favor, quanto contra, objetivando, no final das contas, uma síntese dialética resultante desse embate de posições contrárias. Essa síntese é dada pelos jurados que assistem e julgam os melhores argumentos.

Trazendo para o contexto literário, em que se percebe a presença marcante de sequências textuais argumentativas, o referido dicionário entende que a argumentação no desenvolvimento do discurso literário “corresponde aos recursos lógicos, como silogismos, paradoxos, etc., geralmente acompanhados de exemplos que induzem a aceitação de uma tese e à conclusão geral final”. Nessa perspectiva, a fundamentação da arte de argumentar é absorvida por outra forma artística muito frutífera entre as manifestações culturais humanas: a literatura. De fato, na literatura encontramos diversos exemplos de personagens que se utilizaram de recursos argumentativos complexos para sustentarem uma conclusão. Para ficar só num exemplo, vamos ao clássico *Quincas Borba*, personagem de Machado de Assis, que cria a teoria fictícia do humanitismo, onde se afirma, dentre outras coisas, que a guerra é benéfica ao ser humano. Diante dessa conclusão, o filósofo se aplica na defesa de sua tese, aplicando silogismos, narrativas e paradoxos para que consiga a adesão dos “alocutários” aos seus argumentos.

Como se percebe, esse dicionário aborda pelo menos quatro linhas de pensamentos diferentes para definir o que venha ser a argumentação, demonstrando que essa área de estudos é bastante flexível, especialmente quando se relaciona as práticas argumentativas às atividades humanas. Em toda a produção verbal, seja ela primária, pouco elaborada, ou secundária, com níveis mais complexos de elaboração, é possível verificar recorrência de sequências argumentativas.

Um conceito mais amplo de argumentação é dado por Marques (2010, p. 62), para quem, segundo ela:

A argumentação é uma atividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objetivo 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 atividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifônicos.

De acordo com essa ideia, a argumentação exige situação de pensamentos opostos ou divergentes, parcial ou totalmente e defesa de um ponto de vista, por meio de argumentos. A argumentação é dialógica, ou seja, para que haja discussão é necessário a presença de no mínimo um opositor, seja ele real ou virtual. Os argumentos são, conforme esse pensamento, polifônicos, na medida em que dialoga sempre, implícita ou explicitamente, com um ou com

vários textos que expressem posições contrárias ou pelo menos distintas do ponto de vista sustentado.

Marques (2010) situa a argumentação em três linhas de entendimento: A argumentação constitui um domínio natural da atividade verbal humana; argumentação como uma atividade cognitiva com materialidade linguística, ou seja, para termos argumentação não basta que um determinado locutor conceba um dado ponto de vista sobre uma realidade; A argumentação pode ainda ser considerada sob a óptica da teoria dos atos de fala. (como um ato ilocutório argumentativo complexo).

A argumentação faz parte da natureza do ser humano. Ao nascer já faz usos de práticas argumentativas. Porém, é necessário dizer que nem todos enunciados que são produzidos pelo homem se configuram como argumentação. Isso, segundo Marques (2010), leva-nos a entender a argumentação como uma produção linguística, oral ou escrita, que resulta necessariamente de um confronto de ideias. Ora, se não há confronto de pensamentos a cerca de uma determinada questão, já não há necessidade de que haja disputas argumentativas. Essa divergência, parte de duas ou mais posições distintas, não necessariamente, contrárias, sobre um determinado tema.

A argumentação é uma atividade cognitiva. É uma atividade que exige muita reflexão, mas também exige ação, ou seja, a argumentação vai além da simples concepção de um ponto de vista sobre determinado problema ou determinado tema. Ela precisa ser verbalizada, produzindo assim enunciados orais ou escritos, para que os alocutários tenham conhecimento de tal ponto de vista, quais os tópicos de sustentação e possa refletir também sobre eles.

Ainda com base nos estudos feitos por Marques (2010), a natureza de um argumento é sempre fundamentada numa crença individual ou coletiva, sobre objetos reais ou imaginários. É, portanto, subjetiva e é concebida a partir de toda uma formação cultural do indivíduo. Essa formação cultural

[...] pode incidir sobre diferentes situações do mundo real ou sobre diferentes domínios da cognição, abarcando, deste modo, opiniões, valores ou situações possíveis. [...] por esta razão, toda a argumentação pressupõe um discurso anterior, real ou virtual, em relação ao qual se desenha o conteúdo argumentativo do texto. (MARQUES, 2010, p. 120).

Para a pesquisadora, a argumentação é um fenómeno eminentemente social, pelo que deve ser abordada sempre numa perspectiva dialética, o que implica a existência de dois falantes, um protagonista e um antagonista (real ou imaginário), que se associam verbalmente devido a uma divergência de posição perante uma determinada opinião expressa. Neste

quadro, o objetivo central de uma argumentação é o de convencer o antagonista da aceitabilidade de um determinado ponto de vista, sendo que a adesão a esse ponto de vista implica na aceitação total ou parcial da formação cultural daquele que defende. Quando falamos em formação cultural, obviamente estamos reconhecendo que cada indivíduo carrega dentro de si uma carga de elementos diversificados que ele adquiriu e foi acumulando ao longo de sua vida. Esses elementos transitam por convicções religiosas, familiares, esportivas, pessoais, etc., que influenciam o indivíduo a decidirem e formularem suas conclusões acerca de determinadas questões.

Por tudo o que foi dito sobre a argumentação poderíamos conjecturar que ela engloba um conjunto de fatores que vão além da materialidade discursiva. Ela passa por todo um processo de depuração cultural, social, histórica, que fazem parte da composição formativa do indivíduo, até chegar à defesa de uma determinada conclusão sobre determinada realidade. Podemos dizer ainda que a argumentação é um complexo processo que envolve desenvolvimento da cognição, crenças pessoais, domínio linguístico, formação discursiva, interação e capacidade de refletir e opinar, contrariamente, ou simplesmente, de forma divergente ou diferente do ponto de vista do outro.

2.2.2 A argumentação oral em contexto escolar

Onde houver pessoas e relacionamento interpessoais, onde houver partes envolvidas, sejam indivíduos ou entidades, há, em maior ou menor grau, práticas de argumentação. Seja quando o filho recebe um não do pai ou da mãe quanto a um pedido para sair com os amigos em que ele se vê na condição aflitiva de convencer o pai de que ele precisa ter momento de interação com os amigos e que por isso precisa sair, e que nesse caso ele tem que selecionar os melhores argumentos para convencer o pai a deixá-lo sair, seja no discurso religioso, em que o sermão dado pelo líder religioso tem sempre a intenção de convencer o pecador de algo, seja pelo discurso político partidário em que há sempre uma proposta bem fundamentada e com bons argumentos para ganhar a simpatia dos eleitores, seja na aceitação ou rejeição de uma ideia dentro de um grupo de amigos, o fato é que a prática argumentativa está sempre presente nos contextos de interação entre indivíduos. E isso ocorre em todas as esferas sociais.

Acreditamos que a escola é representativa da diversidade social. Nela existe enorme variedade de discursos, de interação verbal, de pensamentos, e essa diversidade é posta em prática por meio da linguagem. Nesse ponto é interessante colocar o que diz Bakhtin (2003, p. 123), o qual ressalta que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno

social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

A questão que se coloca é: Como sistematizar o “fenômeno social da interação verbal” enfatizando o ensino da argumentação oral nas aulas de Língua Portuguesa? Cabe nesse instante encaminhar a noção de que a argumentação, é entendida por Leitão (2011, p. 20), como uma atividade social e discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista diante de oposição (real ou potencial) e pontos de vista alternativos e que, ainda segundo essa autora, “envolve uma espécie de 'negociação' entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados”.

Segundo Leitão (2011), a argumentação segue dois pontos de observação quando posta em situação de aprendizagem: argumentar para aprender, nesse caso, aprender ciências, história, geografia e outros conhecimentos ligados as mais variadas áreas e aprender a argumentar, nesse caso, sistematizar situações em sala de aula que coloquem o aluno a par de todas as estratégias de argumentação, o que leva a crer que um longo caminho de desenvolvimento há de ser percorrido até que o façam com níveis de articulação e qualidade 'que caracterizam um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade.

A argumentação em contexto de sala de aula é pensada sempre em duas modalidades: A escrita e oral. Nessa ordem mesmo. A primazia da escrita ainda é muito notada em todos os contextos da vida social e não poderia ser diferente nas práticas escolares. A argumentação na modalidade escrita é manifestada em atividades de produção de textos escritos nos mais variados gêneros textuais, a exemplo de artigos de opinião, cartas argumentativas e principalmente em justificativas dadas a itens elaborados por professores sobre os mais variados temas do conhecimento humano.

A argumentação oral, embora pouco sistematizada, relegada sempre a segundo plano nas prioridades curriculares, também é recorrente no contexto escolar. Normalmente se manifesta em rodas de debates, em exposição de trabalhos, em defesas de opiniões, em apresentação de seminários, em resolução de atividades em grupos, etc.

O trabalho com argumentação oral em sala de aula é algo que demanda do professor disposições para elaborar atividades e ações específicas que conduzem os alunos ao desafio de formulação de pontos de vistas sobre determinadas demandas, a justificação desses pontos de vistas; à motivação para se colocarem na condição de proponente ou oponente; à apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; ao estímulo para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos; ao

encorajamento para que possam ter habilidades de responder a contra-argumentos; à definição de metas para o trabalho com a argumentação em sala de aula, de modo a que tanto o educador quanto os educandos saibam ou, pelo menos, tenham noção de onde estão saindo e para onde estão indo em relação à aprendizagem da argumentação, através de prática orais, para a vida.

Refletindo sobre o ensino da argumentação oral em sala de aula, Leitão (2011) propõe que através de três ações discursivas (pragmáticas, argumentativas e epistêmicas) é possível implementar, em contexto escolar, a argumentação com vistas à aprendizagem.

As ações pragmáticas são relacionadas à capacidade que o indivíduo desenvolve de compreender a intenção do locutor quando envolvido no ato da comunicação. A pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação. Foi ela que instigou a Austin (1990) para a investigação dos atos da fala. O ato de dizer algo (locucionário), o ato executado na fala (ilocucionário) e ainda aquilo que se deseja com a fala, ou seja, a intenção de convencer alguém, ou provocar em alguém algum tipo de reação a partir do uso da fala (perlocucionário).

As ações argumentativas estão relacionadas à ideia de controvérsia linguística. Em outras palavras, para que se haja argumentação é necessário: a) proponente e oponente, não necessariamente que sejam indivíduos, mas partes envolvidas na controvérsia. b) que haja discordância total, ou parcial sobre uma determinada questão; c) argumentos contrários ou em favor dessa questão em debate. Assim, toda e qualquer ação que seja desenvolvida em sala de aula com fins de aprendizagens argumentativas, não dispensa esses elementos.

Além das ações discursivas inerentes à pragmática e à argumentação, há que se pensar também as ações epistêmicas que estão relacionadas a cognição (quando o indivíduo pensa abstratamente sobre algo do mundo concreto em que ele está inserido) e a metacognição (quando o indivíduo pensa sobre o próprio pensamento). Assim, o sujeito epistêmico constitui-se de forma autônoma e a partir de sua própria forma de agir sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos, assimilando todos os aspectos positivos e negativos do meio onde vive.

Em outras palavras, o sujeito epistêmico é o sujeito pensante, transformador, crítico, um sujeito capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e sua forma de atuar num contexto social onde está inserido. Dessa forma, ações discursivas epistêmicas num contexto de sala de aula são aquelas planejadas pelo professor tentando conduzir o aluno na direção de pensar e agir sobre o mundo à sua volta, de forma que ele tenha capacidade de discutir ideias, opinar, mudar de opinião, e acima de tudo, respeitar o contraditório, ou parcialmente contraditório.

Conforme explica Leitão (2011, p.42):

Quando se considera a estreita relação entre argumentação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a relevância de práticas de sala de aula focalizadas na argumentação não pode ser subestimada. [...] o potencial que a argumentação possui para promover aprendizagem e desenvolvimento do pensamento reflexivo é intimamente ligado aos movimentos cognitivo-discursivos que nela se realizam.

O aluno envolvido em práticas constantes de argumentação, por mais simples que sejam, inevitavelmente, desenvolve capacidades cognitivas ou até mesmo metacognitivas, ajudando opinar sobre determinadas situações do cotidiano e refletir sobre as suas próprias opiniões, de forma consciente e segura.

Conforme Leitão (2011), quanto às situações específicas da sala de aula em que as sequências argumentativas orais poderiam ser trabalhadas, dois tipos podem ser distinguidos: as planejadas e as espontâneas. Segundo essa autora, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação, em que discussões em grupos planejados, debates públicos, discussões previamente elaboradas poderiam ser colocadas em pauta pelo professor no desenvolvimento de suas atividades letivas. Leitão (2011, p. 27) reforça dizendo que

Do ponto de vista educacional, a implicação que se extrai dessa proposta teórica é que gerar oportunidades de argumentação em sala de aula é oferecer ao aluno oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re)construído na experiência de sala de aula.

Por outro lado, a autora coloca que situações não planejadas, ditas espontâneas, dentro do contexto da sala de aula também devem ser aproveitadas uma vez que constituem oportunidades de desenvolvimento da argumentação. No entanto, apesar de se reconhecer que em situações esporádicas e espontâneas, pode se encontrar deixas para se trabalhar a argumentação, isso não deve ser uma prática constante do docente. O trabalho com a argumentação não deve ser feito intuitivamente, sem planejamento, e exige que o professor também saiba usar suas habilidades de argumentador. Conforme a autora,

Entre essas, vale ressaltar, antes de tudo, a disposição para fazê-lo, bem como atenção e empenho no desenvolvimento' de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula -quer estas oportunidades surjam de forma

espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente, o domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo. (LEITÃO, 2011, p.9).

O trabalho com argumentação em sala de aula não deve ter como foco somente o aluno aprendiz, mas também deve ser uma prática desenvolvida pelo professor que ensina. Por isso, é imprescindível a formação adequada do educador para que o aluno veja nele um guia de aprendizagem capaz de promover construtivamente situações de desenvolvimento educacional.

O professor é quem vai definir o nível da argumentação oral que deve ser desenvolvido em cada etapa do desenvolvimento da criança e que objeto de ensino deve ser adotado em cada uma dessas etapas.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros textuais é antigo, começa com Aristóteles em *A poética*, quando ele já teorizava sobre os gêneros retóricos, que eram vistos como forma de organização do discurso para fins de convencimento das outras pessoas nas situações públicas comuns no mundo grego antigo. Já na *Retórica*, obra dedicada ao estudo das técnicas de argumentação, o estudioso grego volta a falar em gêneros do discurso, dessa vez classificando-os em gêneros *deliberativo, judicial e epidítico* sendo que cada um destes assume características específicas.

O deliberativo se caracteriza pelo conselho e dissuasão, pois tanto os que aconselham em particular como os que falam em público fazem sempre uma dessas duas coisas; O *judicial* caracteriza-se por, recorrentemente, apresentar uma defesa e uma acusação e, por último, o *epidítico* que condiz mais com a noção de diferenciar o belo do feio, o certo do errado, etc. Esses três tipos de discurso retóricos são detalhadamente observados por Aristóteles, que também contribui para a consolidação das teorias dos gêneros textuais asseverando que o texto em si é dotado tanto de forma (características básicas que diferenciam um texto de outro) como de conteúdo (o assunto abordado no texto) e que o discurso pressupõe sempre um orador e um auditório para ouvir o discurso.

No entanto, é Bakhtin, no século XX, que dá grande contribuição para o estudo dos gêneros de discursos que toma corpo e passa a ser debatidos nas academias e escolas de todo o mundo. Para esse estudioso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua constituição composicional. [...]cada campo de utilização da língua elabora seus tipos estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Aqui é interessante observar que Bakhtin utiliza a denominação *gêneros do discurso* para se referir a tipos estáveis e padronizados de enunciados que são produzidos socialmente. Segundo ele, os gêneros do discurso se diferem quanto aos primários e secundários, afirmando que é importante atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

Já os gêneros primários aos quais ele chama de simples, surge das relações interpessoais menos complexas e não carecem de uma elaboração mais acurada, a exemplo dos gêneros orais informais, recados, bilhetes, saudações ou despedidas. Bakhtin (2003) defende que os gêneros do discurso ajudam a organizar as relações comunicativas entre os seres humanos, chegando a dizer que “se os gêneros dos discursos não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

2.3.1 Dinamicidade dos gêneros textuais

Alves Filho (2011) coloca que as formas dos gêneros nas quais se moldam o discurso se diferem substancialmente das formas de normatividade da língua. Elas são mais plásticas, flexíveis e livres, havendo uma diversidade e de gêneros muito grande dentro da sociedade. Gêneros que são padronizados de tal forma que a vontade do falante se manifesta na escolha de determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva. Assim são, por exemplo, os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedidas, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre saúde, as crianças, etc. A diversidade e dinamicidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Este estudioso discorre ainda que os gêneros textuais, apesar de demonstrarem certos padrões de estabilidade, são dinâmicos e podem sofrer variações dentro de suas estruturas internas. Ou seja, para ele,

os gêneros textuais passaram a ser vistos como forma de organizar dinamicamente a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente. Dizer que os gêneros possuem estruturas dinâmicas implica em dizer que eles são maleáveis e se adequam às situações e não que são modelos predeterminados a serem seguidos. (ALVES FILHO, 2011, P. 21)

Para esse estudioso, a preferência para o uso do termo gêneros textuais é notável, uma vez que se preocupa mais com a materialidade textual em contraposição à natureza subjetiva do discurso, referenciada por Bakhtin (2003). Dando uma espécie de justificativa para a preferência dele para o uso do termo gênero textual, Marcuschi (2002, p. 22) diz o seguinte: “usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros textuais são inúmeros[...]” Marcuschi (2008, p. 155), refletindo sobre a importância dos gêneros e sobre a importância de sua compreensão analisa que

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por um texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. [...] Gêneros textuais referem-se aos textos materializados em situações de comunicação recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossas vidas e que apresentam padrões funcionais.

Os gêneros estão inseridos na esfera social e possui caráter dinâmico e não são estáticos. Dessa forma, assim como a língua, são variáveis. Como organismos vivos que não param de se multiplicar, de se agrupar, de se confluir, dependendo das necessidades e também da evolução social.

Para Marcuschi (2011), mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo.

As estruturas sociais mudam, as necessidades mudam de acordo com o tempo, e na linguagem, as necessidades comunicativas também sofrem significativas mudanças. Daí a necessidade de dizer que não é a sociedade que tem que se adequar ao gênero textual ou se amoldar a eles conforme seus padrões de estruturação. O gênero é que se amolda as necessidades comunicativas do homem.

Além disso, cada gênero carrega também no seu interior vozes das mais variadas categorias. Dialoga com o passado histórico, com a formação cultural do indivíduo, se relaciona com outros textos já ditos e escritos, e se projeta para o futuro, de forma que nenhum gênero textual possui barreiras rígidas e estanques. Segundo os PCN

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1997, p. 23).

A intertextualidade¹ é uma das bases fundamentais para a construção dos gêneros textuais visto que os textos, assim como toda a estrutura social, possuem historicidade, pertencendo a uma cadeia de fenômenos que não são separados pelo tempo, uma vez que são constituídos dentro de um contínuo histórico, social, familiar e cultural e que carregam uma historicidade e diversidade discursivas muito grande

Nessa linha de pensamento, Alves Filho (2011, p.18), para demonstrar que os gêneros textuais não possuem fronteiras intransponíveis, ele faz a seguinte analogia:

Ora, um gênero não é um recipiente vazio pois, de certo modo, um recipiente como um copo impõe limites, sobre a quantidade de líquidos nele colocados. Em vez de dizer que o gênero é um copo vazio, parece nos mais apropriado pensar em um gênero como copo já e sempre com algum líquido em seu interior.

Alves Filho (2011), repensando a noção de gênero textual, faz algumas observações sobre as “novas concepções de gêneros” em que entende que são os usuários cotidiano dos gêneros textuais os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos

¹ A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido (BRASIL, 1997, p.28).

gêneros. Assim, os gêneros textuais se organizam, são dinâmicos e se incorporam as situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas. Para este mesmo autor:

Os gêneros são como os grupos sociais e seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares.[...] os gêneros passaram a ser vistos como formas de organizar dinamicamente a comunicação humana e de expressar diversos significados do mundo recorrente[...] servem para estabilizar a experiência humana, dando a ela coerência significado [...] aprender e dominar certos gêneros pode ser uma condição para compreender certas experiências e significados. (ALVES FILHO, 2011, p. 21-2).

Assim, entendendo que são dinâmicos, historicamente constituídos, não possuem fronteiras delimitadas e que podem sofrer alterações dentro dos limites das estruturas “relativamente estáveis”, Marcuschi (2011, p. 30-1) nos convida a pensar sobre os gêneros, apontando seis ideias básicas para o enfrentamento dos estudos e abordagens pedagógicas em sala de aula a respeito dessa temática. Para ele a) a prioridade dos estudos da língua não é fazer classificação de gêneros, pois são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los todos, em virtude da infinidade deles que existe em circulação; b) o foco do ensino não deve estar na análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados, quando no momento de interação; c) nem todos os gêneros tem o mesmo grau de estabilidade e de identificação autoral e muitos deles são menos próprios para análise de autoria, pois são em geral formulaicos, ou seja, obedecem a padrões e fórmulas preestabelecidas; d) o estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação; e) os gêneros organizam nossa fala e escrita, assim como a gramática organiza as formas linguísticas. Assim pode -se dizer que os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é uma gramática da enunciação; f) o ensino com base nos gêneros deveria orientar-se mais para a realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.

Aprender e dominar os gêneros textuais são necessidades de cada usuário da língua. Cada indivíduo precisa entender que a sociedade muda com o tempo, a língua muda com o tempo e, conseqüentemente, as formas de comunicação também mudam. Nesse ponto, é importante dizer que os gêneros textuais mudam para atender as necessidades humanas de comunicação.

2.3.2 Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa

Assim, para o ensino de Língua, é essencial que o professor tenha em mente os aspectos mais relevantes no que diz respeito aos gêneros textuais, desde sua forma, conteúdo, até sua funcionalidade, para poder tomá-los como instrumentos de ensino que atenda às necessidades imediatas de comunicação de cada indivíduo.

Nesse sentido, Wachowicz (2012, p.26), observando a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, afirma que o “gênero é um instrumento de interação social[...] na escola, então, o gênero é ilustrado como o instrumento por meio dos quais os indivíduos se relacionam com o meio - agora mundo letrado”.

Os PCN de Língua Portuguesa, incorporou às orientações para o Ensino da Língua Portuguesa a noção de gênero textual. Segundo esse documento, todo o trabalho do professor deve ser orientado por contextos situacionais e práticas sociais em que se pode representá-las por meio de diferentes gêneros textuais. Assim, ancorados na visão Bakhtiniana de que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero e que os vários gêneros existentes se constituem em formas relativamente estáveis, de gêneros discursivos, os PCN reafirmam que não há como pensar o ensino de Línguas sem pensar na estruturação e no conhecimento dos gêneros e do papel ativo que cada um desempenha dentro do complexo social. Dessa forma, na escola, os PCN defendem que

[...] é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc. (BRASIL, 1997, p. 61).

Os suportes que são elencados pelos PCN são muitos. Assim como os gêneros. O desafio é saber quais e como abordá-los com finalidades pedagógicas. Esse trabalho de escolha é essencial, mas dependente de cada realidade, e das necessidades educacionais dos educandos. Cada professor deve proceder a elas considerando sempre o nível de

desenvolvimento intelectual do indivíduo, o contexto no qual ele está inserido e as funcionalidades e aplicações do gênero para a vida prática do aluno.

Os PCN, em relação ao ensino de Língua Materna, oferecem apoio para o trabalho com a língua oral, com base em vários gêneros textuais, tais como contos de fadas, mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, debates, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, anúncios, notícias, (via rádio e televisão); seminários e palestras. Claro está que não daremos conta de todos esses gêneros. Por isso, a nossa atenção está focada nos gêneros debate e seminário.

Os gêneros textuais são imprescindíveis para a comunicação e para o desenvolvimento da argumentação. Assim, buscando exemplos, discussões teóricas, propostas de trabalhos já existentes sobre essa temática para o aprimoramento e reflexão sobre a prática cotidiana da sala de aula, focalizando o desenvolvimento educacional do aluno, propomos esse trabalho que ora apresentamos. Temos em vista que o desenvolvimento da oralidade, especialmente o desenvolvimento da argumentação oral, facilita a interação social, contribui para o desenvolvimento de habilidades como ouvir a voz do outro, refutar opiniões, concordar, discordar polidamente, acrescentar, aceitar críticas e pensamentos divergentes e, acima de tudo, pode ajudar a melhorar a condição do indivíduo enquanto sujeito ativo de uma comunidade.

Desse modo, entendemos que tanto para o professor, quanto para o aluno, é essencial que ele tenha em mente que a comunicação entre os homens sempre, intuitivamente ou não, obedece a alguns critérios de organização que são estabelecidos, historicamente, por meio das interações sociais pela linguagem, e que assim, os gêneros textuais se constroem, por meio dessas relações. Olhando dessa forma, é impossível pensar o ensino de Língua Portuguesa, sem levar em conta os gêneros textuais.

Sendo assim, acreditamos ser relevante utilizar os gêneros textuais orais com os quais os alunos já têm familiaridade quando em suas relações informais com outros membros da comunidade, para, a partir deles, desenvolver ações que valorizem as práticas argumentativas orais. Mas é necessário que o aluno vá para além da informalidade. Para isso ele precisa participar ativamente de situações, simuladas ou reais, que lhe dê a chance de ter contato com gêneros textuais orais que fazem parte de ambientes formais, para que adquira os conhecimentos necessários sobre a língua Portuguesa que lhe permita estruturar uma palestra, debater publicamente sobre suas posições, estruturar e apresentar seminários, etc., que são práticas que precisam de maior elaboração. Acreditamos que o conhecimento da estrutura do seminário e do debate e da aceitação desses dois gêneros, que passaremos a conceituar a partir

de agora, como instrumentos para a efetivação da fala em situações públicas, podem ajudar os alunos na sua formação acadêmica, profissional e, acima de tudo, pessoal.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Nessa seção do trabalho procuramos conceituar esses dois gêneros textuais, tipicamente orais, que são muito utilizados no contexto de sala de aula: O seminário e o debate. Acreditamos que os professores recorrem a essas técnicas por variadas razões: Primeiro por serem técnicas de trabalho em grupo que abarcam um número variado de temáticas; segundo por que são técnicas que envolvem as dimensões da leitura, da escrita, pesquisa e oralidade; terceiro por que são técnicas, que apesar de serem tradicionais, apresentam dinamicidade e elevado grau de aprendizagem, quando praticadas com seriedade e organização; e por último, quebram a rotina de práticas cansativas de realização de aulas expositivas e realização de exercícios de fixação, na maioria das vezes propostas ao final de cada lição do livro didático.

Para o ensino com foco na oralidade, segundo Schneuwly e Dolz (2004) há que se pensar em definir claramente as características do oral a ser ensinado, visando construir um objeto de ensino-aprendizagem que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referências, às expectativas sociais e as potencialidades dos alunos. Num sentido mais específico, é preciso definir os gêneros textuais a serem ensinados, pelo menos no que diz respeito a uma abordagem argumentativa, para que, a partir deles, as práticas de oralidade sejam desenvolvidas e o aprimoramento das relações interpessoais por meio da linguagem possam ser efetivadas na prática.

O problema é que, na maioria dos casos, o seminário ou o debate são cobrados dos alunos sem que estes tenham conhecimento apropriado dos gêneros, o que prejudica os objetivos finais do professor. A maioria dos professores cometem o engano de achar que por serem recorrentes esses gêneros, os alunos já dominam todas as etapas de planejamento, pesquisa, elaboração e apresentação, deixando os à deriva durante todo esse processo. O resultado final é que ficam muitas lacunas na aprendizagem.

Quando isso acontece, alguns problemas são detectados. Com base em nossa experiência empírica como professor que vivencia a realidade de sala de aula, elencamos alguns dos principais entraves que comprometem o trabalho com os gêneros em questão: a) os seminários apresentados em sala de aula acabam sendo resumidos à leituras de trechos desorganizados de informações sobre determinadas temáticas, muitas vezes retirados de livros ou da internet, sem o crivo da observação coordenativa do professor; b) o grupo que apresenta o seminário muitas vezes não considera adequadamente o auditório para quem eles estão

apresentando os trabalhos e acabam por transparecer um profundo desejo de chegarem, o mais rápido possível ao final da apresentação; c) Geralmente, em apresentações de seminários ou em montagens de debates, não há uma depuração das informações, nem tampouco uma preocupação com o que os outros (o auditório) vão compreender do tema em exposição; e c) depois de terminada a apresentação, os alunos que já apresentaram os trabalhos, não demonstram muito interesse ou comprometimento com o que será exposto pelos outros grupos

Acreditamos que esses problemas podem ser amenizados desde que o professor se aproprie adequadamente desses gêneros e trabalhe para que os alunos também tenham essa apropriação. Isso só pode ser feito com planejamento, com comprometimento, com trabalho coordenativo e com acompanhamento de cada uma das etapas para o desenvolvimento tanto do seminário, quanto do debate. Partimos da compreensão de que quanto mais se conhece sobre um gênero e sobre sua estruturação, tanto mais será o nível de aperfeiçoamento das apresentações e das discussões que usam esses gêneros como instrumentos de aprendizagens.

Então, o objetivo dessa parte do nosso trabalho é caracterizar os gêneros seminário e debate de forma que o professor que se debruce nessa dissertação encontre nela um norte para o entendimento da estrutura básica do seminário e do debate, e possa, de alguma forma, aprimorar o seu trabalho em sala de aula.

De maneira mais específica, intentamos apresentar tanto o seminário quanto o debate como gêneros textuais que envolvem práticas de leitura, oralização da escrita, pesquisa sistematizada, produção de textos, visualização de imagens e, acima de tudo, como gêneros que têm como características fundamentais o uso da exposição e de práticas argumentativas.

3.1 O GÊNERO TEXTUAL SEMINÁRIO

Os estudos sobre esse gênero abordam questões complexas e diversificadas por que é um gênero que se constitui a partir de muitos outros gêneros, é dinâmico e variável, conforme a situação de apresentação. Desse modo, procuraremos apresentar a seguir o seminário como um gênero multimodal, híbrido e, essencialmente, oral. Finalizamos com uma discussão, apoiada em Schneuwly e Dolz (2004), sobre um modelo de seminário apresentado por alunos do Ensino Médio, de escola pública do interior da Paraíba.

3.1.1 Seminário: um gênero textual multimodal

Começaremos discutindo um conjunto de conceitos de Seminário, conforme o dicionário Houaiss, versão online. Esse dicionário dá pelo menos cinco definições para o vocábulo seminário. No entanto, algumas das definições que não estão relacionadas ao contexto no qual temos empregado, não nos interessa por se tratarem de conceitos alheios ao seminário como técnica de ensino. Assim, conforme o dicionário citado, seminário é pelo menos “congresso científico ou cultural, com exposição seguida de debate; grupo de estudos em que os estudantes pesquisam e discutem tema específico; aula dada por um grupo de alunos em que há debate acerca da matéria exposta por cada um dos participantes” (Houaiss digital)

Nas três definições, algo que nos chama a atenção é o uso da palavra ‘debate’ como parte integrante do conceito de seminário. Debate que é também uma das técnicas de ensino que será contemplada pelo presente trabalho. Seminário é um momento de discussão, exposição e debate de ideias acerca de determinados temas. É momento de pesquisas, reflexões, integração, divisão de experiências, e acima de tudo, é momento de aprendizagens significativas. Assim, o seminário é uma técnica de ensino e aprendizagens marcada pelo uso constante de variados gêneros e formas de linguagens. Uma das marcas do seminário é que ele é multimodal.

O conceito de multimodalidade hoje está em voga na educação. A sociedade em geral está repleta de muitas formas de comunicação e de usos da linguagem. Seja através de músicas, imagens, slides, vídeos, mensagens de texto e de voz, chamadas de vídeos em celulares, etc. São muitos e variados os meios pelo qual a sociedade se comunica hoje. A essa variedade de modos de comunicação, dá-se o nome de multimodalidade.

O mundo moderno se desenvolve numa velocidade que não tem precedentes e a sociedade acompanha essa velocidade e dinamicidade. Nesse sentido, tudo o que se pensar em matéria de comunicação e linguagem precisa funcionar com rapidez e eficiência. Para atender a essa demanda social, os discursos têm sido elaborados observando os mais variados modos semióticos. Segundo Aquino (2014, p. 3)

Nesse âmbito de mudanças, o ensino de línguas mostra-se como uma das áreas que mais sofreu influência das novas tecnologias. O apelo visual deixa de ser exclusivo do discurso publicitário, materiais didáticos passam a apresentar maior quantidade de imagens e de cores. O texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas

necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido.

Assim, o texto multimodal, segundo essa pesquisadora, é aquele que se realiza por mais de um código semiótico para se prestarem ao serviço da comunicação discursiva. Os usuários da língua estão cada vez mais exigentes quanto a rapidez e eficiência da comunicação e não se contentam com discursos que se utilizam apenas do código verbal. Dessa forma, ainda segundo Aquino (2014, p. 7),

Examinar a multimodalidade como característica constitutiva do texto é prerrogativa para elucidação das maneiras como as formas simbólicas são lidas e compreendidas por quem as produz e as recebe no seu decurso de vida. O sentido nos textos pós-modernos é constituído num universo entrelaçado de palavras, imagens, cores e padrões sintáticos descomplicados, permitindo compreensão rápida e global, refletindo o ritmo acelerado da vida pós-moderna, bem como as formas de interconexão social que cobrem o globo.

De posse dessa ideia de multimodalidade, entendendo que já não basta mais e somente o contato com a modalidade escrita da linguagem, mas com os mais variados meios de significação, podemos dizer que o gênero seminário é um gênero essencialmente multimodal. Esse gênero, evoluiu muito nos últimos tempos, deixando de ser caracterizado apenas como um gênero oral com estrutura de tópicos, passando a incorporar elementos semióticos como a imagem, o vídeo e o áudio, etc.

Pensando no seminário sem levar em conta todas as suas etapas de planejamento, pesquisa, elaboração, apresentação e avaliação, (etapas que serão detalhadas logo adiante) mas considerando somente a etapa de apresentação que é o resultado de todo um processo complexo de pesquisa e organização, temos como possíveis os seguintes elementos semióticos: A palavra escrita e oral, o áudio, o vídeo e as imagens.

Quando no momento da apresentação, os apresentadores do seminário se valem de todos esses elementos para efetivar com maestria a tarefa à qual eles se propõem que é a socialização do conhecimento adquirido durante o processo de organização da apresentação. A variedade das informações, bem como a variedade de elementos semióticos utilizados vai depender dos propósitos da apresentação. O que nesse caso, torna o gênero flexível que se adequa as necessidades imediatas dos usuários. A seguir, mostraremos uma imagem retirada de vídeos do Youtube que mostram alunos apresentando seminário em contexto de sala de

aula. O vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JL4VZlfrnKs>>, e foi acessado em dezembro de 2018.

As imagens seguintes exemplificam a diversidade de linguagens usadas pelo aluno quando apresentam seminários em sala de aula. Sem falar em todos os elementos prosódicos, impossíveis de perceber nessas imagens, por se tratarem de entonação, ritmo da fala, gestos, etc., vemos a recorrências de linguagens visuais e escritas em tópicos, característicos do gênero em questão. Trata se apenas de um recorte, mas que atende o nosso objetivo de discutir alguns meios semióticos recorrentes na apresentação do seminário.

Figura 1 - Apresentação de seminário por alunos (Print Screen de vídeo)



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=JL4VZlfrnKs>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Nessas imagens vemos um casal, formado por um jovem e uma moça, que apresentam um seminário relacionado ao componente curricular História Antiga, expondo a temática da Grécia antiga. Na imagem da esquerda vemos ao fundo um mapa do império grego, com algumas legendas, e o casal, explica sobre a localização geográfica do Grécia, usando como suporte para a exposição, o recurso da imagem.

Na imagem da direita, seguindo nessa mesma trajetória, é apresentado, ao fundo, imagem de monumento histórico representativo da cultura grega, o Olimpos. Logo acima do monumento, o tópico escrito “Grécia Antiga”. Para a apresentação desse seminário os alunos se utilizaram de vários meios simbólicos para comporem a apresentação. A imagem, a fala e a escrita, sem contar todos os elementos prosódicos, característicos da linguagem oral e os elementos audiovisuais, que, modernamente, ajudam a compor a apresentação de trabalhos orais. Assim, podemos dizer que o seminário é um gênero textual multimodal.

Como prática discursiva o seminário é um complexo de discursos. O seminarista se utiliza de pistas de contextualização como estratégia para se fazer entendido e consiga transmitir de forma eficiente todas as informações sobre a temática debatida. Aqui é

importante lembrar que a sala de aula, onde esse gênero textual é mais recorrente, é um ambiente diversificado social, cultural e linguisticamente. Cada professor, cada aluno, cada funcionário carrega em si uma história de vida que construiu com base na cultura e costumes sociais, históricos e linguísticos da sua família e da sua comunidade. O seminário, tanto individual quanto o apresentado em grupos, é marcado pela história, pela cultura, pela experiência de vida e conhecimento de mundo de cada sujeito participante, fatores esses que influencia na elaboração dos discursos dos seminaristas.

Dessa forma, cada um dos sujeitos envolvidos no contexto educacional carrega um repertório cultural convencionado pela troca de experiências entre os membros de sua convivência. Um dos aspectos fortes dessas convenções é a questão linguística e a sua diversidade. Segundo Gumperz (2002, p. 150)

A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e aprender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida, - se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar.

Esse repertório linguístico que cada sujeito constrói ao longo de sua existência é fundamental à comunicação e à montagem de estratégias persuasivas durante o envolvimento conversacional com outros sujeitos.

Para a manutenção da comunicação, cada falante, dentro de determinados enquadres, se vale de pistas de contextualização levando sempre em conta que, segundo Gumperz (2002, p. 151), “uma elocução pode ser entendida de várias maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base nas definições do que está acontecendo no momento da interação”. Para este mesmo estudioso, de forma geral, as pistas de contextualização são

[...] constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que se precede ou sucede. [...] as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais[...] são portadoras de informação e os significados são expressos como parte do processo interativo. (GUMPERZ (2002, p.152).

Os falantes, quando do momento de interação, sinalizam certos traços que logo podem ser interpretados ou não pelos ouvintes, dependendo do grau de convenções culturais, históricas e, principalmente linguísticas, existentes entre ambos. Dessa forma,

Os participantes de uma conversa, por exemplo, têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entonação e estilo do discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada. (GUMPERZ, 2002, p. 153).

As convenções de contextualização permitem, ao participante ouvinte de uma determinada interação linguística, o clareamento da força ilocucionária presente no discurso do falante. Aqui reside um grande desafio para o apresentador do seminário. Ele precisa ter conhecimento do que é convencional dentro do grupo para o qual ele ministra sua mensagem educativa, sua exposição, e assim possa, segundo o que diz Perrenoud (2009, p. 25) que:

Ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; porém, a diferença está em que, às vezes, a assimilação ocorre instantaneamente, a ponto de parecer confundir-se com a própria percepção da situação, e outras vezes, precisa-se de tempo e de esforços, ou seja, de um trabalho mental, para apreender uma nova realidade e reduzi-la, ao menos em certos aspectos e de maneira aproximativa, a problemas que se sabe resolver.

Essa ligação do desconhecido ao conhecido é possível pela linguagem, pelos métodos comunicativos, pela competência comunicativa de cada falante, enfim, pelo repertório que o apresentador do seminário conseguiu acrescentar ao que ela já tinha, ao longo do processo de preparação da apresentação.

Como já dito, o ambiente de sala de aula é diversificado e heterogêneo. São muitos os fatores que precisam ser considerados pelo indivíduo para que haja a interação adequada entre todos os membros participantes, de forma que haja a construção efetiva do conhecimento, e que os alunos possam entender quais as verdadeiras intenções tanto do professor que propõe a apresentação de gêneros orais no contexto de sala de aula, quanto a intenção dos alunos que se propõem a apresentar.

Dessa forma, tanto professor, quanto alunos precisam considerar que a história e a experiência comunicativa compartilhada facilitam a cooperação conversacional, e que a

multimodalidade do gênero seminário pode e deve funcionar como pistas de contextualização para a compreensão da mensagem pretendida pelos falantes apresentadores de tal gênero.

3.1.2 Seminário: um gênero híbrido

Ao longo desse trabalho, vimos discutindo, além de outros fatores, a dinamicidade dos gêneros textuais. Apesar de Bakhtin (2003) ter defendido a ideia de que os gêneros se apresentem com estruturas *relativamente estáveis*, há muito de variável e mesclável no que diz respeito à composição interna de cada gênero. Segundo Marcuschi (2008), eles se apresentam como estruturas dinâmicas que se modifica de acordo com as necessidades de cada prática social. Eles se modificam conforme as intenções comunicativas do falante, de acordo com cada situação conversacional.

O seminário é um desses. É um gênero textual que assume a característica de se modificar a cada momento de apresentação. Por sua vez é dinâmico por que se adequa a cada situação. Por ser dinâmico se modifica com muita frequência e incorpora novas formas de comunicar e de significar e é composto, variavelmente, por inúmeros protótipos textuais, o que nos permite dizer que se trata de um gênero híbrido.

Diz-se que híbrido é tudo aquilo que é composto pela mistura de dois ou mais elementos diferentes. No que diz respeito ao texto, o hibridismo se caracteriza pela mistura de gêneros textuais diferentes. Assim, o seminário, apesar de ser um gênero que se manifesta por meios orais, onde se nota sempre um ou mais falantes expositores e uma plateia ouvinte, na sua estruturação é há a recorrência de inúmeros gêneros tais como o resumo, a estrutura de tópicos, a exposição oral, o debate, a imagem como gêneros não verbal, o roteiro, etc.

Assim, o seminário por ser híbrido, aparentemente infringe convenções estabelecidas e caracteriza-se por apresentar uma estrutura em que há ruptura do convencional, do previsível, a qual parece se manifestar no todo sob forma diversificada, em que se espera da audiência uma “descoberta” de uma função social na apresentação que não está na superfície de sua macroestrutura, mas está relacionada com as pequenas partes que o compõem. São essas pequenas partes que dinamizam a apresentação do seminário e se constituem como discursos diferentes que se juntam para a consolidação de um propósito comunicativo.

Conforme Dell’Isola (2014, p. 76),

[...] postula-se aqui que um gênero não é uma unidade autossuficiente e autônoma em si mesma. Há sempre a interdependência entre texto e discurso

em que são estabelecidas relações entre gêneros já produzidos e outros em processo de construção, sejam eles orais ou escritos. Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual como prática necessária à existência das relações humanas. A busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente. Desse modo, recriam-se sempre novos textos, os quais podem se modificar, se transformar, sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita ou implícita. Ao perderem contornos difusos, gêneros híbridos estabilizam-se e novas formas híbridas surgem com seus contornos difusos.

Os gêneros não são nem autônomos, nem autossuficientes. Eles sempre dependem de outros para se estruturarem, para se consolidarem dentro da sociedade, e sempre estão assumindo novas funções sociais, novas formas de dizer, novas maneiras de significar o mundo e novas estruturas. Dessa forma, segundo Dell'Isola (2005), há um mover constante no surgimento e desaparecimento de gêneros híbridos que se ajustam à atividade social e intelectual da qual texto e discurso fazem parte, considerando que a sociedade é dinâmica, diversificada e se modifica também, de forma constante. Dessa forma, os discursos e as práticas sociais são um aglomerado de história e de formação cultural que não são fechados em si, mas sujeitos a todas as alterações possíveis.

O seminário, como uma prática discursiva, envolve locutores e interlocutores que possuem formações históricas e individuais que justificam e determinam as escolhas de como montar um discurso de apresentação e não outra, as maneiras de montar os slides e não outra, as maneiras de estruturar um roteiro e não outra, os gêneros que vão compor a apresentação. O seminário é uso dinâmico da linguagem e é composto por sujeitos do discurso. Não há linguagem sem sujeitos e não há sujeitos sem história, sem crenças, sem individualidades, sem formação ideológica.

O discurso é uma junção de todos esses fatores. Da dinamicidade da língua e da multiplicidade de aspectos relacionados à formação de cada indivíduo. O discurso se materializa pela palavra, mas está aquém e além dela. Discurso, entendido em seu sentido etimológico, como diz Orlandi (2001), é curso, é percurso, é a palavra em movimento. Mas também é o pensamento em movimento, é a história em movimento, é a ideologia em movimento, é o homem em movimento, visto que só ele é capaz de falar e produzir enunciados inteligíveis.

Considerar as práticas discursivas que permeiam as relações sociais é sempre um grande desafio. Segundo essa estudiosa, não há desse modo começo absoluto nem ponto final

para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Assim, diz Orlandi (2001, p. 71):

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso um conjunto das práticas que constitui a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

Os discursos são construídos pelos sujeitos a partir de diversas formações discursivas. No entanto, de acordo com Cordeiro et al. (2011) os sentidos de seus enunciados estão diretamente relacionados aos lugares sociais que os sujeitos e seus interlocutores ocupam. Isso implica em dizer que a possibilidade de significar de um determinado discurso depende, imprescindivelmente, da formação discursiva de cada indivíduo, o que faz do discurso um objeto polissêmico, carregando em si uma pluralidade de significações. E o gênero em questão, o seminário, assume as características discursivas que pressupõe um ou mais indivíduos que são formados cultural, histórica e socialmente por determinações ambientais, contextuais e, a partir de inúmeros outros fatores.

Assim, como já discutido até aqui, na sua composição, o seminário, é multimodal no sentido de que é estruturado a partir de variados meios de linguagem, é híbrido por se compor de diversos outros gêneros em seu interior, e é um gênero conversacional. Uma vez que envolve práticas discursivas diversas e compreende todos os princípios enunciativos.

3.1.3 Seminário: lugar de práticas de oralidade

O seminário é um gênero textual que culmina com uma exposição oral. É uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores quando se trata de trabalhar com a oralidade, não importando qual seja o componente curricular. Esse gênero é utilizado como ferramenta para expor todos os tipos de conhecimento humano. Faz parte de uma tradição de muitos anos e é apontada por professores, segundo Schneuwly e Dolz (2004) como uma das ferramentas que lhes parecem mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade.

Entretanto, advertem Schneuwly e Dolz (2004, p. 216):

Se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades em sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e

procedimentos explícitos de avaliação sejam adotadas. Deste ponto de vista, a exposição permanece como uma atividade bastante tradicional, na qual, para qualquer tipo de pedagogia, vêm-se expor diante da classe as aquisições anteriores dos alunos [...].

O seminário, como gênero que carrega tipologias expositivo-argumentativas, na maioria dos casos é praticada sem uma reflexão mais aprofundada sobre as dimensões ensináveis presentes em exposições dessa natureza. Dimensões de natureza linguísticas, discursivas, organizacionais, comportamentais, avaliativas do processo, inquisitivas, etc. Normalmente os professores que se utilizam desse gênero textual em suas aulas, se preocupam mais com o conteúdo que vai ser trabalhado do que com as formas de manifestação pela linguagem desenvolvidas pelos alunos. Assim, as intervenções que são feitas em sala de aula visam corrigir lacunas conteudísticas, eventualmente deixadas pelos expositores. O que, ao nosso ver, não contempla todas as situações de aprendizagem que uma apresentação como o seminário pode suscitar.

As características gerais do seminário, entendido aqui como exposição oral, é que ele é um discurso que se realiza numa situação específica a que poderíamos dizer que tem dois polos: de um lado o orador ou grupo de oradores e do outro lado uma plateia de ouvintes. O enunciador representa um especialista sobre o assunto. É aquele que estudou, teoricamente fez pesquisas, sintetizou informações, etc., para poder passar para a sua audiência, que, no mínimo, representa alguém que quer ou precisa aprender alguma coisa. Assim, o enunciador tem a responsabilidade de diminuir a distância entre o que ele sabe e o que a sua plateia precisa aprender.

Assim, no conceito de Schneuwly e Dolz (2004, p. 218),

[...] podemos, pois, definir a exposição oral (seminário) como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para transmitir-lhe informações, descrever – lhe ou lhe explicar alguma coisa.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as dimensões ensináveis no que diz respeito ao seminário são divididas em três categorias: a situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas.

A situação de comunicação é a seguinte: a exposição oral reúne aluno ou grupo de alunos e um público- alunos que elaboram uma apresentação e um público que se reúne para ouvi-los. Normalmente o expositor ou expositores são caracterizados como *eu* ou *nós* – e os

ouvintes como *vocês*. Dessa forma o papel do expositor especialista é o de transmitir de forma clara e convincente um conteúdo, de forma que possa informar, esclarecer, e modificar os conhecimentos dos ouvintes para quem eles estão direcionando as apresentações. O apresentador precisa ter habilidades de avaliar, perceber os sinais enviados pela plateia e de fazer perguntas ou qualquer outro tipo de estímulo para interagir com o público para o qual ele dirige sua apresentação.

No que diz respeito a organização interna da exposição, Schneuwly e Dolz (2004) estabelece um parâmetro para apresentação de um seminário, que exige planejamento (que pode ser monogerado – feito a partir de um indivíduo ou poligerado – feito a partir de um grupo de indivíduos). Por sua vez, o planejamento exige triagem de informações, reorganização dos elementos pesquisados e retidos e hierarquização das ideias. A apresentação segue as seguintes etapas de organização: uma fase de abertura, uma fase de introdução do tema, a apresentação do plano, o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, uma fase de recapitulação e síntese, a conclusão e o encerramento. Cada uma dessas etapas será definida logo mais, na seção em que desenvolveremos uma proposta para o ensino do oral, a partir do seminário. É importante dizer que essas etapas são correspondentes ao momento de realização de uma exposição, ou seja, é a culminância de todo um processo que se realiza anterior a esta etapa. Sendo assim, existem ainda algumas etapas que precedem e outras que sucedem a exposição oral.

Por último, os estudiosos falando sobre as características linguísticas de uma exposição oral, elencam pelo menos quatro aspectos linguísticos que devem fornecer ao aluno um repertório que permita a ele construir operações linguísticas específicas a esse gênero textual. Os aspectos linguísticos dizem respeito à coesão temática que asseguram a articulação entre as partes, e são caracterizadas pelo uso de palavras ou expressões como *então, a partir de agora, é preciso, passaremos a falar, etc.* que dão progressão as ideias que serão apresentadas ao longo do trabalho; Sinalização do texto, no interior da apresentação, que permite distinguir ideias principais de ideias secundárias, explicações de descrições ou ainda marcadores de estruturação de discursos – *então esses elementos isolados/ isso não muda nada na compreensão/ é preciso evitar que/ então / portanto/ começarei primeiramente por descrever, etc.*; Introdução de exemplos – *Para esclarecer isso eu trago o seguinte exemplo;* Reformulações – *dizendo de outra maneira, isto é/ ou reelaborando esse conceito.*

O seminário, de maneira geral, exige do especialista expositor certos domínios da estruturação de um texto dessa natureza e também exige a consciência de que toda exposição oral é um contínuo de mudanças de níveis que precisam ser percebidos pelo apresentador,

desde que começa com a fase de pesquisas para a sua elaboração até o encerramento com a avaliação dos aspectos que foram apresentados.

Goffman (1987, *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) tratando de conferências, distingue três maneiras principais de dar vida as palavras pronunciadas: a memorização, a leitura em voz alta e à fala espontânea, de sorte que, esses três elementos estão interligados e podem, juntos, compor uma postura comportamental e didática para apresentações orais. Essas maneiras devem ser trabalhadas na perspectiva de um ensino coerente da oralidade, que levem em conta que, o que vai ser evidenciado é a clareza da exposição, e se o expositor atinge os objetivos da exposição que é a transmissão de uma mensagem a um público determinado.

Assim., na exposição oral, seria razoável o aluno não criar uma apresentação para ser lida, mas que busque suporte em escritos diversificados tais como o plano, o esquema, bloco de notas, citações, etc. que podem ser utilizados não como essência, mas como suporte da apresentação. A oralização de seminários exige do expositor certas técnicas de apresentação também que podem ajudar no que diz respeito ao alcance dos principais objetivos comunicativos:

- Clareza de fala – o falante deve se expressar de modo que o ouvinte entenda cada palavra que o expositor está proferindo.
- Falar alto e nítido. Na apresentação, o expositor não pode gritar para incomodar os ouvidos do público nem falar baixo demais a ponto de a audiência perder o interesse pelo que está sendo dito por que não está entendendo.
- Variação do tom de voz – em certos momentos da apresentação o falante pode e deve variar o tom de voz para que prenda a atenção da audiência, pode fazer perguntas, pode interagir de forma dinâmica e gerenciar um certo suspense na apresentação.

Além disso, gestos adequados, moderados, sinais com as mãos, postura corporal e convicção do que se fala ajudam na exposição de trabalhos orais.

3.1.4 Análise de um exemplo de apresentação de seminário

Daremos andamento a este trabalho analisando um seminário apresentado por alunos do Ensino médio. Não encontramos modelos de seminários apresentados por alunos do ensino fundamental. Este vídeo foi encontrado no seguinte endereço eletrônico:

<<http://www.youtube.com/watch?v=kINTHn6FNDk>>, acessado em janeiro de 2018, e faz parte de uma sequência de seminários sobre os períodos literários: Realismo, Parnasianismo, Simbolismo e Pré-modernismo. A escolha desse vídeo com apresentação de seminários se deu por alguns motivos especiais.

Primeiro, e obvio, por se tratar do assunto seminário, tema dessa seção; segundo por que representa, de forma legítima, os padrões de seminário apresentados pelos alunos das escolas onde desenvolvemos as nossas atividades pedagógicas; terceiro por que vai nos ajudar e encontrar pistas de como o seminário é desenvolvido, dentro da nossa realidade, no contexto de sala de aula e vai possibilitar, na medida do possível, um debate sobre o que é adequado e sobre o que se deve evitar na hora de elaborar e apresentar um texto dessa natureza.

O vídeo mostra cinco alunos do ensino médio, com o auxílio de Datashow, slides, computador, celulares e tablets, apresentando um seminário sobre os períodos literários. O tema é Realismo. Os alunos dividem a apresentação por partes, em que um deles fica com a introdução do tema, outra fala sobre a literatura realista, outra fala sobre o teatro realista e os dois últimos falam sobre a literatura realista no Brasil. Em cinco minutos e vinte e três segundos, esses alunos falam sobre esses aspectos.

Analisaremos essa pequena amostra de exposição oral, segundo o modelo das dimensões ensináveis proposta por Schneuwly e Dolz (2004) em que tal gênero pode ser observado conforme a situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas.

A) Situação de comunicação

Este seminário é apresentado em uma turma de Ensino médio. Existe cinco expositores e um público, também de alunos do Ensino médio a quem a apresentação é direcionada. Os alunos apresentam o tema em poucos minutos. Cada aluno participante assume a palavra por um curto período de tempo. O primeiro expositor se dirige ao seu público, na condição de especialista sobre o tema, com a responsabilidade de transmitir algo novo para a turma que o ouviu. Mas assume a palavra de forma unilateral, de forma que não percebemos em sua fala qualquer resquício de cumplicidade com a turma, no sentido de provocar uma situação de despertar quanto ao que ele está tentando comunicar. Observemos a fala do aluno que introduz o seminário em análise:

A 1: – Então, o nosso seminário é dividido em quatro partes. (Aluno ler slides) Introdução, literatura realista, teatro realista e literatura realista aqui

no Brasil. Vou começar agora com a parte da introdução. Como tudo começou (+) o realismo foi um movimento artístico e cultural que começou a partir do século XIX. A principal característica desse movimento foi...foi as abordagens é: da realidade do ser humano. Vou falar agora algumas... alguns caracteres ideológicos que tinha o realismo naquela época que falava muito sobre a linguagem política e denúncias de problemas sociais como a miséria a pobreza entre outras coisas. Bom nas principais características nós temos (faz sinal com a cabeça para outro aluno continuar)

Nessa fala introdutória do seminário percebemos que o aluno tem um referente: O realismo. Tem noção de que precisa apresentar a maneira como o tema será desenvolvido ao longo da apresentação, quando ele diz “então, o nosso trabalho será dividido em quatro partes. Introdução, literatura realista, teatro realista e literatura realista no Brasil” a partir dessa fala ele começa a mostrar o que é de sua responsabilidade. Apresentar a introdução do período literário denominado de Realismo.

Na sua fala, ele se apresenta como eu “expresso em “vou começar agora” , “ vou falar agora algumas...”. No entanto não se percebe nenhuma tentativa de interação com o outro, no caso, o público a quem ele se dirige. Dessa forma, deixando de lado um dos princípios fundamentais que contempla esse tipo de situação de comunicação que é a construção de uma problemática, considerando aquilo que o público já sabe sobre o tema abordado, assim como as suas expectativas. Na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004, p. 219), “o aluno orador deve aprender a fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e de verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida, se todo mundo entende”.

O segundo aluno que prossegue o seminário sem criar qualquer situação de interação com o seu público, assim como o aluno que introduz, apenas ler o slide sem refletir sobre a situação de comunicação da qual ele faz parte naquele momento.

A 2: - (próximo slide, aluno continua lendo) representação mais fiel da realidade, e oposição ao romantismo, análise psicológicas das personagens... personagens comuns, sem idealização e veracidade cont.. contemporaneidade (+)

Assim, percebe se que o aluno, apesar de, aparentemente, entender a estrutura do seminário, ele não faz uso adequado desse entendimento, uma vez que na sua fala, se percebe apenas aspectos da oralização da escrita. O slide lido pelo aluno é a transcrição de partes de textos que ele leu sobre o Realismo, e que concluiu ser informações relevantes para serem abordadas na apresentação. O problema é que as informações, ao que parece, não foram absorvidas pelo aluno apresentador. E por isso, ele procedeu apenas com a leitura do texto

projetado no slide ignorando qualquer possibilidade de aproximação do tema abordado com o público ao qual ele dirige a sua apresentação.

Apesar de A1 e A2 não manifestarem nenhuma preocupação com os seus interlocutores, uma aluna, que prossegue com as apresentações, legitima-se como expositora e busca interagir ou se aproximar dos seus ouvintes quando se dirigem a eles como veremos através da sua fala:

A 3: bom dia pessoal (+) agora vou falar um pouquinho sobre o teatro realista (+) No teatro realista o herói é tratado como pessoas comuns do cotidiano. Os problemas sociais se transformam em temas para os dramaturgos realistas. A linhagem sofisticada do romantismo é deixada de lado e entra em cena as palavras comuns do povo. O primeiro representante dessa fase é o francês é o dramaturgo Alexandre Dumas. Autor de a *Dama das camélias*.

A expressão “bom dia pessoal” além de expressar um momento de saudação, traz consigo a certeza de que a aluna está preocupada com os seus ouvintes e, de alguma forma, busca atingir os seus objetivos discursivos, que naquele momento era falar e fazer o público entender sobre o teatro realista. Porém, depois que termina essa pequena saudação, a aluna se volta para um texto escrito num slide e continua, assim como os outros expositores, apenas lendo os fragmentos de textos que estão escritos neles.

B) Organização interna da exposição

Quanto à organização interna, temos defendido aqui que o seminário deve ser composto de uma estrutura bem delineada e bastante planejada para que ele aconteça nos moldes de uma apresentação oral que contribua de forma efetiva para a formação linguística, histórica e social do educando. Então, na estruturação desse gênero textual é necessário entender as suas principais etapas, quais sejam uma fase de abertura na qual o apresentador toma contato com o público, saúda -o, legitima sua fala, e acima de tudo, é um momento em que o apresentador se institui como especialista no assunto que vai ser abordado e também institui o público como tal.

Uma fase de introdução do tema em que se dá entrada no discurso, explicita o ponto de vista que será adotado na apresentação e é a oportunidade de legitimar as escolhas que fez durante o processo de preparação; apresentação do plano da exposição em que o expositor, fala brevemente de tudo o que vai ser discutido. Esta fase assume funções metadiscursivas em

que o apresentador torna explícitas todas as operações de planejamento que foram adotadas para a composição do produto final a ser apresentado.

Outro momento é o que comporta o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas. Nesta etapa, o expositor precisa seguir com clareza e cuidado a sequência do trabalho, conforme foi anunciado no plano; conclusão que é um momento para o fechamento das ideias expostas, o que pode ser motivo para o levantamento de novas questões e início de debates sobre o que foi exposto; e por fim, a fase de encerramento em que os expositores podem agradecer ao público pela atenção despendida à apresentação. Nesse momento de encerramento também pode ser incluído para debate um momento importante de avaliação do processo de apresentação e apreensão dos conteúdos trabalhados no seminário.

Dito isso, voltemos ao que observamos na apresentação do seminário que estamos analisando. Na abertura dessa apresentação, A1² procede com uma apresentação do que será abordado ao longo do seminário. “então, o nosso seminário é dividido em quatro partes”. Esta é a frase de abertura do seminário, que corresponde à segunda fase, ou seja, à fase de introdução do trabalho. Como já dito acima, não há por parte de A1 uma preocupação em se aproximar do público através de saudações ou cumprimentos. Do nosso ponto de vista, o aluno pula a fase inicial que é a de criar uma interação, uma situação de aproximação entre expositor e expectadores.

Notamos que A1 faz a introdução da exposição, apresenta um plano de atuação no seminário, que supostamente será seguido pelos outros expositores. Isso é perceptível quando ele diz: “nosso trabalho será dividido em quatro partes. Introdução, literatura realista, teatro realista e literatura realista aqui no Brasil. Vou começar agora com a parte da introdução”. Nesse sentido, o aluno tem ideia do que será desenvolvido ao longo da apresentação. A estruturação interna do seminário é compreendida. O plano com o tema e subtemas é apresentado, o que torna explícito para o auditório as intenções do grupo. No entanto, os outros expositores prosseguem com a apresentação de forma fragmentada e seguindo o mesmo ritual de leituras de slides.

No que diz respeito às etapas de organização interna da exposição, algumas são suprimidas, a exemplo da conclusão, e do fechamento da apresentação. Etapas que são consideradas fundamentais para suscitar debates, avaliações e conclusões acerca da temática tratada no decorrer da exposição.

² Colocamos letras seguidas de números para representar os alunos que praticaram a exposição oral durante a apresentação do seminário. Desse modo, A1, A2, A3 e assim por diante, representam respectivamente alunos que fizeram uso da palavra.

A seguir, transcrevemos a última fala do seminário em questão

A 5: vou falar um pouquinho sobre o teatro realista brasileiro. As peças do teatro realista brasileiro, mostra principalmente os problemas sociais que nós temos e dão destaque, em vez de romances, a:: trabalhadores mais simples. Ai aqui (apontando para o slide) temos destaque de alguns autores que fizeram muito sucesso: José de Alencar, Machado de Assis, José Lins do Rego...

Conforme o que é possível perceber nesse trecho, a aluna não procede a um fechamento adequado do texto. Ela continua falando sobre o tema e não dá nenhum indício de que irá terminar a apresentação. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o encerramento de uma exposição é simétrica à abertura e comporta, frequentemente agradecimentos ao auditório, intervenção da pessoa mediadora, participação do público, ou até mesmo, suscita uma deixa para o início de novas discussões acerca do tema abordado na apresentação.

C) Características linguísticas

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), inclusas nas dimensões ensináveis através de exposições orais estão as características linguísticas concernentes aos principais elementos do sistema textual da exposição, que devem ser observadas pelos expositores para que se possa manter uma progressão da exposição de maneira fluida e adequada. Essas características linguísticas dizem respeito à coesão temática, sinalização do texto que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias, introdução de exemplos e reformulações.

Observando as falas dos apresentadores do seminário em questão, percebemos que eles não asseguram uma articulação adequada entre as diferentes partes temáticas. Quando A1 finaliza sua primeira participação na exposição, A2 assume a fala sem que haja uma ligação entre a parte que foi apresentada com a que seguiria. A1:” Bom nas principais características nós temos.../ A2: representação mais fiel da realidade”. Percebemos que não foi utilizado nenhum mecanismo de coesão que desse sequência temática entre o que o primeiro aluno diz com o que diz o segundo aluno. Expressões do tipo, ‘então falaremos agora do...’, ou para dar prosseguimento com esse tema...’, ‘para citarmos um exemplo...’ou ‘dizendo de outra maneira’, etc., foram evitadas ao longo de toda a apresentação.

Concluimos que essa apresentação não contemplou todos os requisitos necessários para o desenvolvimento de uma apresentação oral eficiente. Os alunos quase que em sua totalidade, leram as informações que eles queriam passar para o auditório; não distribuíram

adequadamente o tempo destinado a cada um dos oradores. A1 tomou quase metade da apresentação com suas falas. E não criaram uma atmosfera de interação entre expositores e auditório.

Depois de dito tudo isso, é importante ressaltarmos que o seminário não é um gênero textual elaborado para ser lido, apesar da leitura fazer parte de sua composição. Ele não é a leitura de um trabalho escrito, mas a seleção de informações adequadas para facilitar a aprendizagem naquele momento.

O seminário é uma das modalidades de técnicas de aprendizagens que comporta a leituras de tópicos, de resumos, de pequenas citações, mas é, essencialmente, um gênero que, como já falamos, culmina com exposições orais de um aluno ou grupos de alunos. E que deve comportar as três maneiras principais de dar vida às palavras pronunciadas, conforme Goffman (apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 224), que são a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea.

3.2 O GÊNERO TEXTUAL DEBATE

O debate é uma prática social. É um gênero textual que se materializa em todas as esferas sociais, através de disputas verbais no sentido de construir uma solução para determinados temas que geram polêmicas ou controvérsia. Na família, quando cada membro se dedica a discutir sobre problemas que fazem parte da rotina de formação das mesmas, no seio familiar. Em cada família existem determinadas categorias de demandas que são específicas a cada contexto e que gera polêmicas, como por exemplo, se uma filha adolescente deve ou não manter relações sexuais antes do casamento, ou por que que os filhos homens podem sair sozinhos à noite e as filhas mulheres não. Isso varia de família para família e são temas que geram polêmicas ou controvérsias, de modo que os membros familiares recorrem, com muita frequência ao debate para resolver tais demandas.

No meio religioso isso ocorre também de igual modo. Os fiéis católicos, volta e meia, estão discutindo, por exemplo, sobre uma prática comum ao catolicismo que é o celibato. Prática que sempre gerou e ainda gera debates acalorados. Afinal, casar ou não casar? Eis a questão! Daí, surgem aqueles que debatem a favor de que o líder religioso tem que ter uma companheira para dividir as responsabilidades com o rebanho, e outros que defendem que o líder serve melhor às demandas da igreja se estiver sozinho e desimpedido.

Como na família, na religião, o debate está presente e se materializa na vida política, econômica, educacional, etc. Na escola, por exemplo, todos os anos os dirigentes de

instituições de ensino estão sempre tendo que debater com os alunos sobre a obrigatoriedade do uso de uniformes escolares. Sempre aparecem os que defendem a ideia de que não é preciso ser obrigatório o uso de tal acessório e outros que dizem que a farda deixa a escola mais organizada e equitativa.

O fato é que o debate faz parte das práticas sociais. Por isso, ele será objeto de estudos e reflexões nesse trabalho. Para Schneuwly e Dolz (2004), existem três tipos de debates: O debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para a resolução de problemas.

Segundo esses autores, o debate de opinião de fundo controverso diz respeito a crenças e opiniões visando a uma colocação comum das diversas opiniões acerca de determinada temática, com a finalidade de influenciar a posição do outro ou mesmo de modificar ou reformular a sua própria. Recorrerei ao mesmo exemplo citado acima que diz respeito a um tema real e comum nas salas de aula da nossa região (interior da Paraíba), todos os inícios de ano, alunos entram em demanda discursiva com dirigentes de escolas sobre a obrigatoriedade do uso de uniformes escolares. Esse é um tema que suscita polêmica pois há, realmente, os que defendem que o uso de uniformes não deve ser adotado em escolas, e os que defende o uso desses uniformes como forma de padronização da sala de aula. Assim, segundo Schneuwly e Dolz (2004), por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentidos que permite e suscita, o debate representa um poderoso meio de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, e além disso, é uma forma eficaz de forjar uma opinião ou até mesmo transformá-la.

Já o debate deliberativo visa uma tomada de decisão. O debate, a partir de uma questão de interesse comum (ex: fazer um curso universitário ou um curso técnico), permite explicitações, negociações, justificativas de escolhas, o que pode permitir traçar soluções originais, dos motivos das escolhas de cada um, e levar um indivíduo ou um grupo de indivíduos a decidir, a escolher, a mudar de opinião, enfim, a tomar uma decisão sobre determinada questão.

Por último, os autores citados logo acima, apresentam um outro tipo de debate que é o debate para a resolução de problemas. A opção é da ordem dos saberes ou dos não saberes. A solução de determinada questão existe, mas não é conhecida pelo grupo e é preciso elaborá-la coletivamente. Então a escola se concentra em aumentar as capacidades dos alunos a buscarem, coletivamente, a solução, através da participação e contribuição da cada participante, de formulações, de reflexões, escuta e análise de cada posição posta pelos debatedores.

Essas três formas de debates parecem satisfazer os anseios da escola no que diz respeito ao desenvolvimento de certas capacidades orais que o indivíduo precisa desenvolver ao longo de sua vida. No entanto, nesse trabalho, optaremos por estudar e apresentar uma proposta de trabalho sobre uma das formas de debates que é muito usada no contexto da política brasileira que é o debate regrado, sobre o qual falaremos a seguir. É importante dizer que a escolha por trabalhar com esse gênero não foi efetivada pela ligação que ele tem com debates políticos, mas por considerar que pode ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento de certas habilidades argumentativas, orais e cognitivas, e ainda, por acreditar que pode ajudar o aluno a si apropriar de habilidades linguístico-comunicativas inerentes ao seu desenvolvimento como pessoa.

3.2.1 Debate regrado

Debate é uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinados assuntos. Mas não só exposição. É momento de interação, ação e reflexão. Nele não se julgam pessoas, mas sim, ideias. As disputas argumentativas ocorrem no campo da cognição (quando se expressa uma ideia sobre algo do mundo concreto) e da metacognição (quando se reflete sobre a ideia que foi emitida sobre uma temática do mundo concreto). Chama-se debate regrado por que os participantes precisam obedecer a determinadas regras para que a disputa linguística aconteça. Regras de organização dos turnos das falas. Normalmente as regras do debate são definidas pelo mediador ou pela instituição que promove o debate, mediante acordo firmado entre o organizador do debate e os debatedores.

Optamos por essa nomenclatura do debate por acreditar que em todas as ações em que se almeje a aprendizagem deve haver organização e planejamento, e regras a serem seguidas, corroborando o que dizem Schneuwly e Dolz (2004), que defendem o debate como um lugar de construção interativa – de opiniões, de ações, de conhecimentos, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático, uma vez que, em sua estrutura composicional, permite a participação de todos os indivíduos envolvidos. Onde há a participação coletiva deve haver um ambiente de respeito e de aceitação do contraditório, e por isso, os envolvidos participantes precisam respeitar algumas normas de conduta e de respeito a padrões estabelecidos socialmente, que entram em cena na hora do debate. Dessa forma, O professor, como mediador de boa parte das ações linguísticas em sala de aula, pode trabalhar para que os eventos enunciativos nesse contexto, apresentem uma certa regulação interativa que pressupõe o respeito às regras conversacionais e à capacidade real de negociação.

Assim, é preciso ter em mente, segundo o que dizem Cereja e Magalhães (2003) que num debate, todos os participantes devem ter o direito de a) Falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; fala-se apenas quando for a vez); b) Expressar suas ideias em igualdade de condições (igualdade de tempo, por exemplo); c) Ser respeitado ao expor o que pensa (não se deve zombar ou provocar o debatedor, por exemplo, durante sua exposição).

Esses três princípios são fundamentais para que se tenha um debate pautado em regras de boa condução das discussões. No entanto, ainda se deve acrescentar a essa lista alguns outros aspectos que são obrigatórios numa controvérsia linguística. O direito do contraditório, o respeito e a aceitação à opinião divergente, a tolerância e o entendimento que, por mais forte que seja a controvérsia, ela não deve ultrapassar os limites da argumentação sadia e respeitosa. Nunca se deve achar, nem se fazer achar que numa discussão os argumentos ou contra-argumentos podem servir como pretexto para o desrespeito aos direitos e garantias individuais.

O debate pressupõe uma discordância, ou uma contraposição de ideias. No âmbito das atividades escolares, é importante, antes de mais nada, que o elemento “controvérsia”, seja trabalhado. Isto é, as situações de oposição de ideias são requisitos mínimos para se desenvolver, a partir de atividades pautadas na aprendizagem do oral, capacidades argumentativas. Na verdade, uma situação de confronto linguístico é fundamental para enquadrar a produção argumentativa, na medida em que, uma dada situação de linguagem começa a se tornar argumentativa quando há uma oposição de discurso. Esta situação faz-nos compreender que é importante que, do contexto educativo, faça parte o jogo da argumentação, que muitas vezes terá que ser fabricado, artificializado, para comportar a formação linguística que se deseja da escola.

É a partir desse aspecto controverso que surge a argumentação. Na estrutura argumental sempre há espaço para o divergente, para o ponto de vista oposto, para a disputa no nível linguístico. Para François (1980, p. 86), citado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 255), há alguns dos mecanismos postos em funcionamento por crianças no início da escolaridade, em que denomina ‘estrutura em estrela’ que constitui uma “característica fundamental, subjacente a toda conduta mais complexa: sobre um elemento temático, trazer aspectos, pontos de vistas opostos, condição mínima sem a qual nenhuma argumentação é possível”. Para François esta estrutura em estrela corresponde ao aspecto da criança utilizar a justaposição de argumentos para se envolver em determinadas situações conversacionais.

Aspecto que tende a se modificar ao longo do desenvolvimento da criança, e acreditamos, principalmente se o trabalho com a argumentação oral for trabalhado de forma sistemática, racional e organizada desde cedo em sala de aula. De fato, a maior parte das crianças não costumam apresentar dificuldades em contrapor ideias, em propor soluções, ou em argumentar sobre determinadas temáticas quando postas à prova. No entanto, a arte do debate, ou melhor dizendo, da argumentação, não é apenas um trabalho que requer certas habilidades de usos da linguagem a propósito de qualquer tema.

Ela consiste em construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, causalidade, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), devem fazer parte do trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas dos educandos.

Nesse contexto, Marques (2010) descreve a estrutura do debate através de blocos textuais, segundo a qual, os principais blocos presentes na argumentação são a conclusão e o argumento.

3.2.2 Estrutura argumental no gênero textual debate regrado

O debate regrado é um gênero textual que se organiza em torno de argumentos. É, essencialmente, um gênero argumentativo. Um texto argumentativo é composto por blocos textuais. Conforme Marques (2010, p. 71), “estes são segmentos de texto, que se organizam e estruturam em torno da função que assumem no interior do texto”. No que diz respeito ao texto argumentativo, essas são estruturas mínimas que são considerados nucleares para a segmentação argumentativa. O exemplo que se segue serve para ilustrar o que queremos dizer, pois representa bem os dois principais blocos textuais que compõem a estrutura argumentativa. A conclusão e o argumento.

- 1) [usar uniforme escolar é bom] conclusão (porque deixa a escola mais organizada] *argumento*.

Esse exemplo constitui uma conclusão. Toda a argumentação é gerada a partir de uma conclusão. Ele representa, de forma mais ou menos elaborada, toda a posição do debatedor.

Posição que é constituída a partir de toda uma estrutura histórica, social, contextual e de formação individual. A partir de então, para sustentar essa posição, para que ela não se perca no vácuo, o indivíduo desenvolve estruturas argumentativas com o intuito convencer seu auditório de que a sua conclusão tem sentido e pode ser aceita pelos outros como uma conclusão plausível.

Em 1 vemos a sentença (usar uniforme escolar é bom). Só essa afirmação ainda não representa um texto de caráter argumentativo. À medida que inserimos na sequência o argumento (porque deixa a escola mais organizada) criamos outro bloco textual essencial para caracterizar a argumentação.

É sempre bom lembrar que, no que diz respeito ao bloco textual argumento, há sempre a possibilidade dele se alongar para uma sequência mais elaborada e variável, podendo ser composto por um ou mais enunciados. Dessa forma, conforme Marques (2010, p. 72),

[...] a unidade bloco textual argumento se delimita com base na sua unidade temática e na função que desempenha no texto. Por esta razão, um argumento poderá conter no seu interior uma rede de enunciados, que constituem o desenvolvimento de um dado tópico apresentado como ideia nuclear para sustentar ou para refutar uma dada conclusão. Será este conjunto de enunciados que se organiza em bloco para desempenhar a função de argumento.

Os argumentos que se organizam em torno de uma dada conclusão poderão assumir um caráter de defesa ou, ao contrário, de refutação de uma dada conclusão. No entanto, segundo a estudiosa acima, num texto argumentativo bem formado, só existe um bloco com função de conclusão, conseqüentemente, todos os blocos textuais que se relacionem com o bloco conclusão no sentido de o justificar ou de o refutar, terão a função de argumento.

O aluno que vai se envolver num debate sobre determinada temática precisa conhecer bem essa temática para saber elaborar uma conclusão à qual possa defender ao longo da controvérsia. Conhecendo a estrutura textual definida por blocos textuais, ele vai poder identificar o que é argumento e o que é conclusão, bem como poderá definir que caminho poderá seguir para sustentar ou refutar uma dada conclusão.

O debate é um gênero de extensão considerável, de estrutura complexa, e que por isso, sempre comporta uma discussão em torno que uma questão nuclear que para ser sustentada o debatedor ou debatedores e seus oponentes, irão precisar ter habilidades de argumentar, contra argumentar, defender ou refutar posições, gerando estruturas complexas de argumentação e subargumentação.

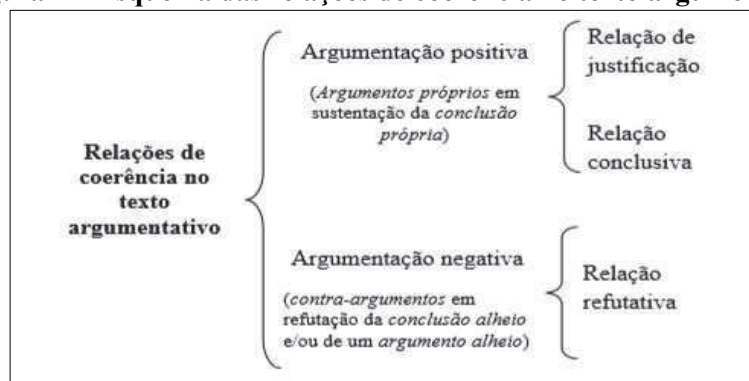
Para Marques (2010), a estrutura por blocos considerados nucleares poderão, ainda, ser submetidos a uma análise de outra natureza que permitirá considerar diferentes tipos de conclusão e de argumentos, nomeadamente a conclusão própria (aquela que sustenta uma posição positiva, de defesa e aceitação de uma determinada conclusão) e a conclusão alheia (aquela que se caracteriza por aceitar ou refutar total ou parcialmente determinada posição), os argumentos próprios, os argumentos alheios e os contra-argumentos. Este enfoque torna-se particularmente relevante nos textos argumentativos monogerado (aqueles originados e defendidos por um dado locutor), onde se assiste a um confronto de posições: um dado locutor verbaliza, por um lado, a posição defendida por um oponente bem como o(s) argumento(s) que aquele invoca para a sustentar e, por outro, a sua conclusão própria e os seus argumentos próprios. Conclusão e argumentos que podem contrariar, como já dito acima, parcialmente ou totalmente, a conclusão e os argumentos do seu oponente.

Então para se envolver num debate, julgamos pertinente que o indivíduo conheça essa estrutura argumental, e que ele saiba distinguir os blocos textuais que permeiam o texto argumentativo, a saber a conclusão própria, os argumentos próprios, os subargumentos, por um lado e por outro a conclusão alheia, os argumentos alheios, contra-argumento. Fragmentar a estrutura textual do debate por blocos textuais, acreditamos, pode ajudar o aluno a se pautar de forma mais eficaz quando envolvidos em uma controvérsia linguística. Evidente é que esse trabalho de fragmentação não é simples, pois exige capacidades cognitivas, linguísticas, organizacionais, entre outras, para refletir, agir e posicionar-se sobre todo o processo argumentativo.

No texto argumentativo, conforme Marques (2010), essencialmente no debate, gênero que vem sendo discutido aqui como possibilidade de ser uma técnica pedagógica eficaz para o ensino da argumentação, existe uma relação de coerência que envolve dois aspectos: Argumentação positiva que diz respeito a toda a estrutura argumentativa criada pelo indivíduo no sentido de elaborar argumentos próprio em defesa de uma conclusão própria. No âmbito da conclusão própria e do argumento próprio se processam as relações de justificação, que funcionam ao serviço de um processo de coerência pragmática, claramente processado nos planos epistémico e ilocutório, ou seja, no plano das intenções do falante. Por outro lado, o outro aspecto é a argumentação negativa na qual estão inseridos uma contra-argumentação em refutação de uma conclusão ou de argumento alheios. Neste caso, o bloco textual contra-argumento estabelece com o bloco textual alheio uma relação de refutação.

Esse esquema complexo de relações de coerência no texto argumentativo pode ser resumido no esquema abaixo, elaborado por Marques (2010, p. 97):

Figura 2 – Esquema das relações de coerência no texto argumentativo



Fonte: Marques (2010, p. 97)

Nota-se que nesse esquema é possível perceber claramente os principais blocos textuais existentes no texto argumentativo e que eles estabelecem relações de coerência entre si, seja para apreciação positiva, seja para apreciação negativa, seja para reforçar uma conclusão, seja para refutá-la.

Para sustentar determinadas conclusões o aluno debatedor pode se valer de algumas performances argumentativas que funcionam como estratégias de convencimento do oponente ou do público ouvinte do debate. São as tipologias argumentativas. A seguir apresentaremos alguns dos tipos de argumentos que o aluno pode utilizar em debates ou em situações em que ele se veja na obrigação de convencer alguém sobre alguma demanda discursiva.

Os principais tipos argumentativos, conforme Marques (2010), são o argumento causal que surgem entre dois estados de coisas no qual um surge como causa do outro; Argumento pelo exemplo que se sustenta num raciocínio que parte de um caso particular para dele extrair uma generalização. O raciocínio argumentativo que o exemplo desencadeia recorre ao pensamento indutivo (do particular para o geral) como forma de sustentar a conclusão; argumento de autoridade que se sustenta num raciocínio argumentativo que se constrói por meio do reconhecimento de uma autoridade citada, ou seja, a posição ou a fala de uma dada autoridade é mobilizada como elemento argumentativo e apresentada como garantia de uma determinada posição; e o argumento por analogia que constitui um outro tipo de raciocínio, podendo ser mobilizado ao serviço da argumentação. Este estrutura-se do seguinte modo: A está para B do mesmo modo que C está para D. Este processo argumentativo é exemplificado em Veiga (2004, *apud* MARQUES, 2010, p. 94) da seguinte forma:

- 2) A está para B (por exemplo, A velhice está para a vida) como C está para D (por exemplo, A noite está para o dia).

Além dessas tipologias de argumentação descritas acima ainda aparecem outras formas de encaminhar um argumento a exemplo da alusão histórica, em que o indivíduo se vale de fatos históricos que conhece e faz parte da aceitação comum de determinada comunidade para sustentar uma dada conclusão; argumento de senso comum que é aquele que invoca princípio genérico, indiscutível, conhecido por toda a sociedade, seu efeito é reduzido e, por isso, ele deve ser utilizado como reforço a um argumento mais específico. Dessa forma, quando o debatedor tem domínio sobre o tipo de argumento que ele deve escolher para defender suas posições acerca de determinadas temáticas, ele conseguirá atingir os seus objetivos argumentativos de maneira mais precisa e eficiente.

Outro fator importante para o encaminhamento da argumentação citado pela estudiosa mencionada logo acima é a natureza dos argumentos. Segundo ela os argumentos podem ter uma de duas naturezas. Podem ser originados em um fato ou uma crença. O locutor pode elaborar um argumento com base num dado pertencente a uma realidade objetiva, considerada como incontestável. Este dado se sustentará com base num evento ou numa situação que de fato tenha ocorrido e que já faz parte do conhecimento generalizado da comunidade. É sempre bom ressaltar, porém, que determinados dados podem não constituir como dados incontestáveis e ser aceito apenas por um grupo de pessoas, por ter como base somente o ouvir falar. Isso tornaria o argumento falho e poderia ser aceito apenas por um grupo de pessoas e questionado por outro

Os argumentos podem ainda, segundo Marques (2010), ser originados em uma crença, que pode incidir sobre diferentes situações do mundo real ou sobre diferentes aspectos e domínios da cognição, abarcando valores, opiniões, formações culturais, ou outras situações possíveis. Como valores subjetivos, a crença não pertence ao plano concreto, mas é fruto de uma elaboração mental, isso quando diz respeito a um indivíduo, ou a uma construção cultural, quando se trata de um grupo de indivíduos. Assim é possível distinguir crenças generalizadas, aquelas que fazem parte de um contexto social mais amplo, se expandindo para toda uma comunidade, das crenças individuais, que são aquelas que diz respeito a um jeito particular de acreditar nas coisas e de ver o mundo.

No que diz respeito as crenças generalizadas, elas são designadas por doxa, conceito que se refere a um conjunto de valores e crenças que são partilhados por todo um grupo de indivíduos. Já as crenças pessoais são, como dito acima, um jeito muito particular de ver o mundo. Os argumentos que são originados em uma crença coletiva podem ser mais facilmente aceitos do que os que se baseiam em crenças pessoais, pois estes poderiam facilmente serem rebatidos simplesmente por outra crença pessoal.

3.2.3 Dimensões ensináveis no gênero textual debate regrado

Depois de todas essas discussões sobre o debate regrado, achamos que uma pergunta pode ser pertinente para darmos prosseguimento ao nosso trabalho: o que se pode ensinar a partir do debate regrado? Esse questionamento é importante por que nos conduz para pensarmos sobre as dimensões ensináveis a partir desse gênero. Partindo de um princípio obvio, pelo menos depois do que foi dito até agora, de que o debate é um gênero argumentativo, uma das dimensões ensináveis, definidas por Schneuwly e Dolz (2004), a partir desse gênero é a argumentação.

Seja em caráter de justificação de uma conclusão, seja em caráter de refutação de um dado argumento, o que se quer ensinar, essencialmente, com o debate é a capacidade de elaborar e encadear, de forma lógica e clara, argumentos. Melhorando essa ideia, o que se quer ensinar com o debate é a capacidade de se colocar, oralmente, a favor ou contra uma determinada conclusão sobre determinada temática, com o uso de argumentos convincentes. Essa seria talvez a principal dimensão ensinável a partir desse gênero oral. No, entanto, existem outras dimensões ensináveis, também de igual valor, que o professor precisa elencar e torna-las objeto de reflexões pedagógicas para abordagens em sala de aula. A seguir, trataremos de algumas delas.

Identificação de blocos textuais – segundo Marques (2010) toda a estrutura argumental é definida por blocos textuais, dos quais os principais são a conclusão e o argumento. De acordo com essa autora uma conclusão condiz com uma construção de tópico frasal que representa a opinião de uma determinada pessoa sobre uma determinada temática. E o argumento é tudo o que se diz para justificar ou refutar tal opinião. Dessa forma, o aluno precisa saber identificar a que bloco textual pertencem determinados enunciados. Dito de outra maneira, o professor pode e deve tornar a encontrar um jeito de ajudar o aluno a saber identificar uma conclusão (opinião de um determinado debatedor) e um argumento, com o fim de distingui-los. Essa é uma dimensão ensinável.

Marques ainda acrescenta, sobre a estrutura argumental, que, ligados aos blocos conclusão e argumento, podem ainda se acrescentar outros blocos textuais secundários, a saber a conclusão própria, o argumento próprio, a conclusão alheia, o argumento alheio e o contra-argumento. Todos eles pertencentes à estrutura do debate. Ajudar os alunos a identificar esses elementos constitutivos do debate, é parte de um trabalho que evoca o plano do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o que pode ajudar a melhor organizar e hierarquizar as ideias que se quer apresentar.

Relação de coesão e coerência entre os argumentos apresentados – essa é uma dimensão estritamente linguística e também muito complexa. Segundo Koch (1994), a coesão é um dos elementos formais de uma língua que permitem estabelecer entre os elementos de um texto, relações de sentido. E a coerência, em poucas palavras, já que não é fácil apresentar um conceito exato para coerência, é o que faz com que um determinado discurso faça sentido para os usuários, devendo, portanto, conforme Koch (2011), ela pode ser entendida como um aspecto de interoperabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto.

Os debatedores precisam ter em mente que o debate não é composto por uma justaposição ou um amontoado de frases que se acredita argumentativas. Os argumentos precisam estar encadeados logicamente através de conectivos textuais (então, entretanto, dizendo de outra forma, assim, etc.) e coerentemente. Deve-se ter o cuidado de não usar argumentos contraditórios, e ser exposto ao ridículo pelo opositor do debate. Assim, cabe ao professor, estabelecer em sala de aula, momentos para mediar o aprendizado dessa dimensão linguística.

Modalização argumentativa – com base em Pacheco (2018) entendemos que os elementos que atuam como indicadores de argumentação são denominados de modalizadores discursivo, que evidenciam o ponto de vista assumido pelo debatedor, assegurando o modo como ele elabora e apresenta o seu discurso. Dessa forma, a modalização é caracterizada como epistêmica (expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição), deontica (expressa princípios de obrigação e de permissão) e afetiva (verbaliza as emoções do falante em face do conteúdo proposicional)

Na modalização epistêmica os principais modalizadores utilizados são, eventualmente, evidentemente, sem dúvida, talvez, assim possivelmente, quase, um tipo de uma espécie de, etc.; na modalização deontica os modalizadores são necessariamente, obrigatoriamente, etc.; e na afetiva, os principais modalizadores são felizmente, sinceramente, curiosamente, francamente, lamentavelmente, etc. Acreditamos que a modalização é uma das dimensões ensináveis que precisam ser exploradas pelo professor, no sentido de proporcionar aos educandos momentos significativos de apropriação da linguagem.

Capacidade de falar e escutar o outro – no debate regrado é preciso ter em mente que existem turnos de fala que devem ser respeitados. O falante tem o seu momento de falar, enquanto a plateia e os seus opositores o ouvem, no entanto, ele precisa ouvir, esse é um princípio que pode ser ensinado e praticado durante controvérsias argumentativas. Conforme a Bíblia, “há tempo de estar calado e tempo de falar” (ECLESIASTES 3:7, BÍBLIA, 1993).

Identificação e uso de tipologias argumentativas – por último, mas não esgotando as possibilidades de elencar as dimensões ensináveis a partir do debate, é possível desenvolver no educando capacidades de identificação de tipologias textuais.³ É preciso não esquecer que para se trabalhar essas dimensões ensináveis o professor precisa considerar que todas essas dimensões são possíveis de se trabalhar em qualquer nível de ensino. No entanto é preciso trabalhá-las de forma gradual, contínua e sistematizada conforme o nível em que cada turma ou grupos de alunos se apresentam.

Pelo que foi exposto, até agora, pode-se perceber que no debate regrado em sala de aula há elementos a serem trabalhados pelo professor que podem ajudar os alunos a identificar uma controvérsia, a discutir sobre determinada conclusão, a ouvir e respeitar a voz do outro, etc., a evitar os impasses que podem tornar o debate palco de interações conflituosas ou, ao contrário, “mornas” e sem motivação. Para isso, seria preciso construir um modelo didático de debate regrado que defina princípios orientadores para a intervenção do professor e torne possível uma progressão que possa abranger diferentes etapas da aprendizagem desse gênero.

Concluimos esse capítulo sobre os gênero seminário e debate. Nele colocamos que o seminário é um gênero multimodal, pois se manifesta através de inúmeros meios semióticos, é híbrido pois é composto em seu interior por uma variedade dinâmica e complexa de gêneros textuais e também é um gênero conversacional em que há sempre a presença de um locutor ou vários locutores e um público a quem a mensagem é dirigida. Por fim, utilizamos a análise de um seminário, a partir de um vídeo retirado de um site que socializa vídeos de domínios públicos na internet. Discutimos os aspectos da apresentação do gênero com base nas dimensões ensináveis dos gêneros da oralidade elencadas por Schneuwly e Dolz (2004).

No que diz respeito ao debate regrado, colocamos que este é um gênero, essencialmente argumentativo e oral, que pode ser utilizado em sala de aula em diversos momentos e níveis de aprendizagens. Discutimos sobre a estrutura argumental desse gênero textual, bem como sobre as dimensões ensináveis que são possíveis transpor para intervenções pedagógicas, a partir desse gênero, a saber a identificação de blocos textuais, modalização do discurso argumentativo, usos de mecanismos de coesão e coerência textuais, identificação de tipologias argumentativas e capacidades de falar e ouvir o outro.

Podemos dizer que para o desenvolvimento de habilidades orais, esses dois gêneros textuais, se trabalhados de forma sistematizadas pelo professor e havendo empenho e

³ As principais tipologias argumentativas estão referenciadas já aqui neste trabalho e constituem-se em uma das dimensões ensináveis no debate regrado.

motivação dos alunos no sentido de cumprir a programação proposta pelo educador, podem contribuir de forma efetiva para o aperfeiçoamento e apropriação linguísticos.

4 METODOLOGIA

É importante aqui refletirmos um pouco sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa. Conforme Gil (1994) o delineamento da pesquisa pode ser definido em dois grandes grupos: Aqueles que dizem respeito aos dados físicos, ou seja, as chamadas fontes de papel e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão as fontes bibliográficas e documental, já o segundo grupo diz respeito a dados coletados junto a pessoas, através de estudo de caso ou estudos de campo. Esta pesquisa se enquadra no primeiro grupo, uma vez que recorreremos ora a acervo bibliográfico, ora a documentos oficiais para construção de uma ideia clara e lógica do problema que investigamos.

Segundo esse pesquisador, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa se torna disperso pelo espaço. A pesquisa bibliográfica é indispensável para os estudos históricos, para a construção de uma base teórica sobre o problema investigado, para a compilação de dados que podem ajudar de forma significativa na elaboração de conceitos. Em muitas situações não há outras fontes para se conhecer os fatos passados senão com base em dados bibliográficos.

Seguimos, então a seguinte trajetória: Compilação de acervo bibliográfico que abordam os gêneros textuais, a argumentação e práticas de oralidade. Em seguida procedemos com um enfoque exploratório desse acervo, desenvolvendo leitura e interpretação das obras selecionadas para compreender conceitos relativos a gêneros textuais, argumentação e oralidade, com o fim de verificar teorias e abordagens didáticas a respeito de como os gêneros argumentativos orais estão sendo tratados em sala de aula.

Demos especial destaque para o estudo dos gêneros seminário e debate regrado que são os gêneros textuais que adotaremos como técnica de ensino para o desenvolvimento das capacidades orais do educando. Foram desenvolvidos estudos acerca desses dois gêneros textuais – seminário e debate regrado -com o fim de entender como funcionam dentro da comunidade, desde a suas características até as funções sociais subjacentes a eles.

Por último, apresentamos uma proposta de intervenção didática com base nos gêneros em estudo, com foco no desenvolvimento das capacidades orais argumentativas dos educandos, de modo que apresentamos, de forma sistematizada, os trabalhos com as técnicas de ensino seminário e debate regrado.

4.1 REVISÃO TEÓRICA

Os princípios teóricos e metodológicos que nortearam esse trabalho até aqui foram pautados nas concepções de gêneros textuais, argumentação e oralidade, com base nas teorias de Bakhtin (2003), Alves Filho (2011), Marcuschi (2002) e Wachowicz (2012) que abordam as teorias dos gêneros textuais sob várias perspectivas; Aristóteles (2005), Perelman (1958), Ribeiro (2009) que tratam das questões da retórica argumentativa, argumentação oral e princípios para o trabalho com a argumentação oral em sala de aula; e por fim, Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2010) e Marques (2010), que dão ideias do trabalho com os gêneros orais, diferenciação da fala e da escrita, e do trabalho com a argumentação formal no contexto da sala de aula. Além disso, fizemos uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, observando as orientações para o trabalho com os gêneros textuais na modalidade oral.

Para o entendimento dos gêneros do discurso e a conceituação deles, revisamos os teóricos Bakhtin (2003) e com respeito aos gêneros textuais observamos o que diz Marcuschi (2002; 2006) que discute a importância dos gêneros para a padronização da comunicação humana. Segundo esses autores, se não houvesse gêneros do discurso/texto, a interação verbal entre os seres humanos seria “quase impossível”. Wachowicz (2012) também se debruça sobre o estudo dos gêneros definindo os como “instrumentos” essenciais ao entendimento e aprimoramento das práticas discursivas. Alves Filho (2011) aborda a dinamicidade dos gêneros textuais, conduzindo-nos para a compreensão de que como os seres humanos evoluem, assim também evoluem os gêneros textuais. Por fim, buscamos compreender as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da língua oral alicerçadas nos gêneros textuais orais. Segundo essas orientações, cabe a escola desenvolver uma proposta de ensino do oral, de forma planejada e consciente.

Para entender alguns princípios da argumentação, buscamos auxílio na história da retórica, com base na *Retórica* de Aristóteles, que defende a argumentação como capacidade de convencer – persuadir ou dissuadir - alguém através do uso adequado de argumentos. Estudamos uma tradução da *Retórica* feita por três pesquisadores portugueses, Manoel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena (Aristóteles, 2005). Logo na introdução dessa obra, feita pelos três estudiosos que traduziram a *Retórica*, é feita um apanhado de como se deu os estudos retóricos desde a antiguidade.

Para entender de forma mais aprofundada o trabalho com argumentação oral formal no contexto da sala de aula, buscamos auxílio de Marques (2010) em que em sua tese de

doutorado “*Argumentação oral formal em contexto escolar*” apresentada à universidade de Lisboa, ela busca conceituar a argumentação, afunilando o estudo para a compreensão dos gêneros formais em sala de aula referenciando parte de seu estudo em atividades desenvolvidas pelos próprios alunos em atividades propostas em sala de aula sobre argumentação oral formal. Essa doutoranda faz relevante estudo que aborda desde aspectos históricos da argumentação até os gêneros textuais argumentativos orais em contexto escolar, usados por alunos de escolas públicas de Portugal.

Além disso, ainda sobre oralidade, desenvolvemos leituras dos teóricos Schneuwly e Dolz (2004), que promovem consistente debate sobre os *gêneros orais e escritos na escola*. Eles conceituam oralidade como “tudo aquilo que pode ser dito em voz alta”, desde conversas espontâneas, até uma oralidade mais organizada a que eles chamam de “escrita oralizada”. Esses autores discorrem acerca dos gêneros orais, propondo um trabalho sistemático com a oralidade, organizado por sequências didáticas.

Eles lembram que para o trabalho com os gêneros orais, antes convém saber qual é a verdadeira capacidade do aluno de reconhecer a diversidade textual e as características específicas de cada um deles. Esses estudos serviram para nos dá uma compreensão mais apropriada da sequência didática e como estruturá-la com foco no desenvolvimento da oralidade. Outro teórico que observamos foi Marcuschi (2010) em trabalho que aborda a fala e a escrita. Ele apresenta uma visão rigorosa e sistemática, construindo um modelo para o tratamento das estratégias realizadas na passagem do texto oral para o escrito. O autor mostra que a relação entre a oralidade e a escrita se dá num contínuo fundamentado nos próprios gêneros textuais em que se manifesta o uso da língua no dia a dia

4.2 CARACTERIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO

Escolhemos os gêneros textuais seminário e debate regrado como base para a proposta que ora apresentamos. Estudamos esses gêneros de forma a entender as funcionalidades e características básicas a eles relacionadas. A razão para a escolha desses dois gêneros foi acreditar que eles contemplam diversas situações de usos da oralidade argumentativa através das vivências dos indivíduos em diferentes contextos e situações de suas vidas e também por acreditar que eles, quando desenvolvidos no cotidiano da sala de aula podem influenciar no aprimoramento de práticas orais.

Para a elaboração de um conceito, caracterização e entendimento das funcionalidades de cada um desses gêneros, buscamos auxílio em Costa (2008), que elaborou um dicionário dos gêneros textuais, dando uma definição específica para cada um deles e indicando também o contexto de uso; Procuramos nos deter nos parâmetros curriculares nacionais (PCN) que, em orientação para o trabalho com os gêneros orais reitera a importância do trabalho com esses gêneros em sala de aula; Prosseguindo com a pesquisa com a finalidade de aprofundamento do entendimento dos gêneros orais, que tipo de gêneros utilizar em sala de aula e como utilizar esses gêneros para o desenvolvimento da oralidade, revisamos Schneuwly e Dolz (2004). Achamos pertinente conhecer e caracterizar esses gêneros textuais para, só a partir de um conhecimento sistematizado de cada um deles, proceder com a elaboração de uma proposta de trabalho com os gêneros textuais orais em sala de aula.

4.3 PROPOSTA DE TRABALHO DIDÁTICO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO

Nessa parte final do trabalho, concentraremos esforços na elaboração de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento da argumentação oral com base em cada gênero textual escolhido. O objetivo aqui foi sistematizar um plano de intervenção que contemple o ensino do oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, acreditando que os desenvolvimentos dessas práticas contribuem para o aprimoramento de habilidades de exposição e argumentação orais do indivíduo e das relações interpessoais dentro da comunidade. Essa proposta levará em conta os seguintes aspectos sobre os gêneros textuais escolhidos: Entendimento do gênero, contexto e funcionalidade do gênero e práticas de oralidade desenvolvida a partir do gênero em questão. Tanto para o seminário, quanto para o debate regrado, utilizamos o modelo de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), bem como os conceitos de blocos textuais definidos por Marques (2010).

Essa dissertação, além de seus objetivos principais que são, dentre outras coisas, propor uma intervenção didática para o uso da argumentação oral do indivíduo, busca também entender a dimensão das práticas argumentativas orais no âmbito das relações interpessoais e profissionais, considerando as diferentes situações de usos da linguagem.

5 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM BASE NOS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO E DEBATE REGRADO

Até aqui vimos discutindo sobre aspectos conceituais e descritivos dos gêneros textuais seminário e debate regrado. São duas técnicas de ensino muito relevantes para os professores, assim acreditamos, pois constituem-se como mecanismos de ensino-aprendizagem muito eficientes no sentido de que ajudam os alunos a desenvolverem certas habilidades essenciais para a vida diária. Habilidades para pesquisar, para hierarquizar ideias, para resumir, para organizar esquemas de apresentação, selecionar, fazer escolhas e, principalmente, para se expressar oralmente sobre determinadas temáticas com as quais os alunos, rotineiramente, têm contato no contexto de sala de aula.

Pensado dessa maneira, esses dois gêneros textuais, sem dúvidas, geram muitas possibilidades de conhecimento, se as intervenções didático-pedagógicas propostas forem sistematizadas e planejadas para que não se atrepele nenhuma das etapas desde o planejamento até a efetivação da apresentação oral na turma para a qual elas foram pensadas. No entanto, recorrendo à experiência que temos com a sala de aula e ao contato que temos, diariamente, com situações em que vemos alunos se preparando para apresentarem seminários ou participarem de debates, percebemos que nem sempre essas etapas que envolvem a preparação desses gêneros são todas respeitadas ou levadas a prumo.

Isso, muitas vezes, por que uma série de fatores, do nosso ponto de vista, interferem no momento da escolha desses gêneros para serem trabalhados com os alunos. Professores de todas as áreas se utilizam dessas técnicas para promoverem o aprendizado. Então para cada componente curricular, são almejados certos objetivos, o que direciona também os objetivos de trabalhos que se utilizam de alguns desses gêneros, em sala de aula. Assim, um professor de história que propõe seminários para a turma, estabelece alguns objetivos a serem alcançados, diferentemente dos objetivos do professor de geografia, de ciências, ou mesmo de matemática.

Para esses componentes curriculares, os objetivos, apesar de estarem intimamente ligados ao uso da linguagem para a transmissão e propagação do conhecimento, são mais voltados para a apropriação do conteúdo temático escolhido pelo professor ou pelos alunos envolvidos. O que termina relegando ao professor de Língua Portuguesa toda a responsabilidade de trabalhar aspectos como a produção de resumos, esquemas, uso de mecanismos de coesão textual, progressão temática, correção gramatical, coerência, dentre

outros aspectos, que são relevantes em momentos de elaboração e apresentação de trabalhos, especialmente, o seminário e debate regrado.

Dito isso, partiremos para as propostas metodológicas para o uso do seminário e do debate regrado em sala de aula. Vale dizer que essas propostas são só sugestões de procedimentos em sala de aula, uma vez que a carência de materiais dessa natureza ainda é sentida pelos professores de todas as áreas do conhecimento. Além do mais, cada professor tem autonomia para desenvolver ou aprimorar seus próprios métodos. Como dito, o que vamos fazer aqui não deve ultrapassar os limites de sugestões.

5.1 USANDO O SEMINÁRIO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DO ORAL: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esse trabalho é direcionado a turmas de nonos anos do Ensino Fundamental. Isso não quer dizer que não possa ser adaptado para outras turmas desse nível de ensino ou até mesmo do ensino médio. É importante dizer que trabalhar com gêneros desse tipo demanda tempo e os resultados só aparecerão de fato a médio e longo prazos. O trabalho com o seminário funciona como uma espécie de difusão de ideias e de conhecimento. A própria origem da palavra vem de semear, cultivar, em relação ao contexto do campo em que se cultiva para se colher o que se cultivou. No sentido do conhecimento, o princípio é o mesmo. Só que as sementes plantadas aqui são as sementes que geram a aprendizagem. Então seminário é um momento de difusão de ideias sobre todos os temas possíveis do conhecimento humano.

O trabalho com o seminário ajuda o aluno a desenvolver habilidades de pesquisa, de seleção de informações, de práticas de resumos, elaboração de esquemas, organização da fala, elaboração de slides, além de aprimorar práticas linguísticas a partir de reflexões sobre mecanismos de coesão textual, coerência entre as ideias apresentadas, modalização, reformulações de ideias, etc. A partir do trabalho com o seminário, repito, se feito de forma sistematizada e consciente, o aluno pode passar por profundas e significativas transformações no que diz respeito à sua postura em relação ao modo como os conhecimentos são organizados, além de provocar mudanças significativas de comportamento linguístico.

Apresentaremos aqui alguns passos direcionados a professores que queiram trabalhar com esse gênero em suas aulas de língua portuguesa, que é o foco da proposta, nada impedindo, porém, da proposta ser adaptada para outras áreas como história, ciências, matemáticas ou qualquer outro componente curricular. Dividiremos a proposta em três aspectos básicos: Conhecer, desenvolver e refletir.

Conhecer diz respeito ao fato de que os alunos, e também o professor, envolvidos no processo precisam ter em mente que é necessário ter noções bem claras sobre o gênero seminário, sua estruturação, suas funcionalidades e as dimensões ensináveis inerentes a esse gênero. O segundo aspecto, desenvolver, diz respeito a todas as etapas que estruturam o seminário. Esse momento passa pelas etapas de apresentação da situação, desenvolvimento de módulos, apresentação final que culmina com uma exposição oral coletiva. O terceiro aspecto, refletir, é um momento crucial para o desenvolvimento e aprimoramento de aspectos da oralidade, da adequação linguística, de posturas corporais, de gerenciamento de ideias, etc. além de ser momento destinado à avaliação de todo o processo. Procederemos agora com o detalhamento da proposta⁴.

5.1.1 Conhecendo o gênero textual seminário

O professor, antes de propor qualquer trabalho de apresentação com a turma, se engaja em discutir com os alunos sobre o que é um seminário. Nesse momento, ele traz para sala de aula um conjunto de atividades para confeccionar com os alunos uma pequena oficina a respeito do que é um seminário e de como os alunos devem se comportar quando estiverem apresentando um trabalho dessa natureza.

A oficina sobre o seminário deve conter cinco pontos essenciais (podendo ser reduzidos ou ampliados a depender de como a turma se encontra e também dos objetivos do professor): conceito de seminário, etapas para o desenvolvimento do seminário, postura para apresentar um seminário, exemplo de apresentação de seminário e avaliação da oficina. Cada um desses pontos deve se concretizar de forma clara na mente do aluno que futuramente vai se submeter a apresentar para a turma.

O professor pesquisa previamente e traz para a sala de aula uma discussão sobre o que é um seminário, as suas funcionalidades como técnica de ensino. O objetivo é encucar na mente do aluno a ideia de disseminação do conhecimento a partir de seminário. Os envolvidos devem ficar cientes de que se trata de um gênero textual elaborado para ser apresentado em equipe, visando o compartilhamento de conhecimentos adquiridos ao longo de um processo e que, como tal, necessita de que eles desenvolvam senso de solidariedade, respeito às

⁴ Normalmente, quando se trata de proposta para ser desenvolvida em sala de aula, os manuais de orientação pedagógicas preveem a quantidade de aulas que será gasta para o desenvolvimento delas. Nesse trabalho, optamos por não definir a quantidade de horas gastas para o desenvolvimento da proposta que elaboramos, pois acreditamos que cada turma tem perfil próprio e cada professor também prever metas para cada situação de aprendizagem. Definir o tempo de duração das atividades fica a critério de cada educador.

limitações do outro e também aprimorem outros valores como a responsabilidade, o altruísmo e o espírito de liderança.

O segundo ponto a ser trazido pelo professor e apresentado a turma é a estrutura do seminário. Aqui será apresentado as etapas de desenvolvimento do gênero, desde o seu planejamento até a sua execução e avaliação. Para essa etapa, o professor, por meio de textos de apoio, discute a importância do planejamento, da pesquisa (lembrando os princípios da pesquisa de como pesquisar, onde pesquisar, porque pesquisar, etc.) da leitura, seleção e organização das informações. Na sequência, ensina como introduzir o seminário (que expressões são adequadas para cumprimentar os ouvintes, mecanismos que dão sequenciamento das ideias, etc.) como passar a palavra para outro membro do grupo, e como proceder com o encerramento (mecanismos textuais que facilitem a recapitulação e síntese das ideias apresentadas).

Quanto à postura para apresentar o seminário o professor trabalha aspectos prosódicos como ritmo da fala, tom de voz que são importantes para provocar certos efeitos de sentidos na produção oral. Também é possível trabalhar questões como falar para todos ouvir, não virar as costas para os ouvintes, não ficar em frente a aparelhos projetores de imagem, não se prender a leituras longas de trechos longos de textos, ter o cuidado para não ser repetitivo, considerar sempre as características do auditório, dentre outros aspectos que podem ser acrescentados pelo próprio professor durante o desenvolvimento dessa oficina.

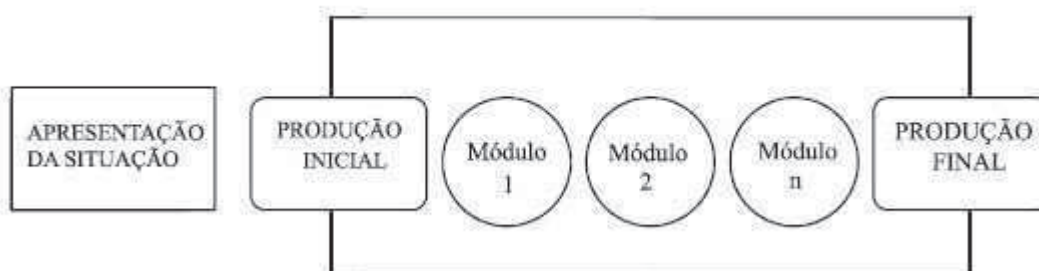
O quarto ponto a ser abordado nessa etapa de preparação para o seminário é o ensino pela exemplificação. O professor pesquisa exemplos de seminários, em vídeos, para serem apresentados em sala de aula para que o aluno veja como esse gênero textual se desenvolve na prática, bem como pede para que os alunos anotem o que eles perceberam de interessante na apresentação, para posterior discussão em grupos. Assim, os alunos não só se apropriam da estrutura do gênero em questão, mas também pode elencar possíveis falhas no exemplo abordado, ou pontos positivos, para serem debatidas em sala de aula, juntamente com o professor.

Ao final de tudo, o professor procede com uma pequena avaliação desses momentos para que os alunos coloquem o que foi possível aprender, quais são as principais dificuldades que eles acham que vão enfrentar e como essas dificuldades podem ser superadas. Ainda pode ser proposto um pequeno momento de exposições orais para que a familiarização com o gênero possa se efetivar de forma eficiente.

5.1.2 Desenvolvendo o seminário

Depois de apresentado o gênero para os alunos, o professor pode propor a turma que desenvolva apresentações. Para a proposição dessa etapa, seguimos o modelo de apresentação de trabalhos orais por meio de Sequência Didáticas proposto por Schneuwly e Dolz (2004) apesar de termos conhecimento de modelos de sequências didáticas diferentes em Solé (1998) e sequências de atividades em Lerner (2002). Optamos pelo modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), porque achamos que ela pode contemplar de forma mais estruturada o trabalho com os gêneros orais, no nosso caso, o seminário. A figura a seguir representa o modelo se sequência didática elaborada por Schneuwly e Dolz (2004):

Figura 3 - Esquema de sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 98).

Esse modelo segue as seguintes etapas: Apresentação da situação⁵ que corresponde à exposição do projeto de comunicação, caracterização do gênero, enfim, envolve as condições de produção do texto; Produção inicial, que corresponde a primeira tentativa do aluno de produzir uma apresentação; os módulos, que são as etapas de desenvolvimento do projeto de comunicação, são pontos essenciais que o professor deseja desenvolver com a turma. A quantidade de módulos a ser trabalhada pode variar de acordo com os objetivos do professor; e produção final, que corresponde a um importante momento de apresentação.

No que diz respeito à produção inicial, o professor deve propor que o aluno elabore uma apresentação sobre um tema de interesse da sociedade. Por exemplo, a influência das redes sociais na vida do jovem moderno. O tema é só o mote para o desenvolvimento de habilidades que irão perdurar para a vida toda do aluno. Já pode ter sido ou não abordado pelo professor em sala de aula. O que não pode faltar, mesmo que seja nessa etapa diagnóstica

⁵ Achamos que essa etapa já está contemplada na parte anterior p. 76 que denominamos ‘conhecendo o seminário’.

inicial, são momentos dedicados a pesquisa, organização das informações e apresentação oral para um grupo de ouvintes.

Um grupo de alunos se envolverão em uma apresentação prévia, a partir do que eles já conhecem do tema sugerido e do gênero textual seminário, para a geração do material para a elaboração dos próximos módulos. É uma espécie de diagnóstico para saber se a turma apreendeu a ideia apresentada na oficina inicial e serve para que o professor possa adequar o seu planejamento de exploração das atividades, conforme o material que for coletado com a apresentação dos alunos. O professor grava a apresentação e pede para que os alunos gravem também para a confecção dos próximos passos.

Os passos seguintes são para o desenvolvimento dos módulos. Sugerimos, para início, que sejam elaborados um módulo para discutir sobre etapas da pesquisa e organização das ideias, um para discutir sobre elaboração de resumos, esquemas e estruturas de tópicos de apresentação, um módulo para discutir sobre a postura do apresentador e um módulo para discutir coesão e coerência temática. Cada módulo contempla uma possível dimensão de aprendizagem a ser ensinada. Vale lembrar que a quantidade de módulos é definida conforme os objetivos do professor e também conforme as necessidades de cada aluno ou grupos de alunos.

Módulo 1: etapas de pesquisa e organização de ideias – Nesse módulo, o objetivo é ajudar o aluno nas etapas de pesquisa e organização das ideias. Depois de ouvidas as gravações, em casa, da apresentação dos alunos, o professor observa o nível do conteúdo apresentado e como ele foi distribuído durante a apresentação. Como o tema sugerido é a influência das redes sociais na vida dos jovens modernos, o professor deve observar nas gravações se os alunos buscaram aspectos como conceitos de redes sociais, tipos de redes sociais, relações dos jovens de hoje com as mídias modernas, o comportamento dos jovens hoje nas redes sociais e as conclusões a que eles chegaram. O professor elenca trechos de gravações da apresentação inicial dos alunos para junto com a turma poder discutir o que foi positivo e o que precisa ser aprimorado. Os alunos devem ser encorajados a reconhecer possíveis falhas e sugerir mudanças para a apresentação final.

Quanto à organização e distribuição das ideias, o professor deve trazer trechos que mostrem como os alunos distribuíram os conteúdos ao longo da apresentação, considerando se eles fizeram ou não esquemas com os subtemas da apresentação, o tempo gasto para cada tópico, profundidade dos conceitos, se foi elaborado previamente um roteiro de apresentação e se os alunos se envolveram todos na montagem lógica das partes do seminário. A partir dessa discussão, os alunos podem juntos tentarem montar uma estrutura de tópicos

correspondentes às próprias ideias trazidas por eles, para que fique claro na mente deles que numa montagem de apresentação, é necessária a distribuição adequada das ideias a serem discutidas.

Módulo 2: elaboração de resumos, esquemas e estruturas de tópicos de apresentação – Nesse aspecto, o professor seleciona trechos das gravações que mostram como os alunos organizaram o resumo de cada tópico abordado, como elaboraram os tópicos e esquemas de apresentação. O professor aproveita para ensinar como sintetizar ideias, como parafrasear, como estruturar tópicos e o que fazer para evitar leituras de longos trechos durante as apresentações.

Módulo 3: postura dos apresentadores – O professor, a partir da gravação, observa como os alunos se portaram durante a apresentação. Novamente, seleciona trechos das apresentações para discutir os princípios básicos e práticos de apresentação oral como interação com a audiência, que métodos utilizar para interagir, como envolver o público na apresentação (perguntas, provocações, questionamentos sobre o que o público sabe sobre o tema, etc.), tonalidade e ritmo da voz, nitidez da fala, ficar sempre de frente ou de lado para o público, não usar longos trechos de leituras, respeito á fala dos colegas, como se sair de situações em que é interrompido por alguém do auditório, dentre outros aspectos. Essa etapa é importante pois contribui de forma direta para o aprimoramento da fala, como também da postura de apresentador. O aluno deve ter uma ideia clara das conclusões às quais ele quer levar o seu auditório.

Módulo 4: Coesão e coerência temática – Esse módulo aborda uma importante dimensão da aprendizagem pois está relacionado com o desenvolvimento da capacidade de elencar de forma lógica e significativa as informações que serão apresentadas. Aqui elementos de coesão textual como *então, desse modo, a partir de agora, passaremos a falar de, primeiramente vamos apresentar ..., para depois proceder com ..., concluímos que, etc.*, serão postos em pauta para discussão e para a apreciação dos alunos, no que diz respeito ao encadeamento dos tópicos relacionados aos subtemas da apresentação. Além disso, os alunos serão convidados a observar se não provocaram alguma incoerência de informação, ou fugiram do tema proposto (a influência das redes sociais para a vida do jovem moderno).

Esses quatro módulos sugeridos não esgotam todas as possibilidades possíveis a partir da apresentação dos alunos. Outros módulos para a ensinar como elaborar slides, como usar aparelhos de auxílio, como introduzir vídeos na apresentação, como elaborar uma conclusão para o trabalho, podem ser somados a esses que apresentamos. Claro está que, um trabalho desse nível, seguindo essas características, demanda tempo e planejamento por parte do

professor e engajamento por parte dos alunos. Caso contrário, não surtirá os efeitos esperados no que diz respeito à aprendizagem.

Por fim, o professor propõe que os alunos reelaborem a apresentação anterior, ou seja, apresentem uma nova versão do trabalho apresentado na produção inicial, esperando que tenham incorporado as aprendizagens que foram propostas durante o desenvolvimento de cada módulo. Com isso, o professor é capaz de mensurar o que foi aprimorado, em termos de habilidades, pelos alunos.

5.1.3 Refletindo sobre o seminário

Nessa última etapa da proposta, que também deve ser gravada, o professor marca um dia, imediatamente após a apresentação final, para discutir, numa roda de conversa com toda a turma, o que foi possível aprender com os seminários apresentados. Aqui, o professor define dois momentos básicos: Comparação entre as apresentações feitas no início e as feitas no final do projeto e avaliação de todo o percurso de aprendizagem. É importante conversar, de forma honesta e clara, sobre o que foi possível aprender, sobre as dificuldades encontradas, e como fazer para superar tais dificuldades em projetos futuros. É possível ainda verificar quais as dimensões de aprendizagens que precisam ser reforçadas em outros seminários que serão propostos.

Aqui, desenhamos um modelo de projeto de comunicação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e organizacionais, a partir do gênero seminário. O percurso até chegar à exposição oral é longo e precisa ser delineado pelo professor e alunos de modo que contemple etapas importantes para o desenvolvimento educacional do indivíduo. É um percurso de multiletramentos, entendendo que, segundo Rojo e Moura (2012), envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los, produzi-los e organizá-los de forma sistematizada para a produção do conhecimento. O desenvolvimento de linguagens que envolvam textos híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes educacionais que trabalham com a língua escrita, mas também com a língua oral., entre eles, a escola, os professores e os alunos.

O tema sugerido para essa sequência foi a influência das redes sociais na vida do jovem moderno. Ao final do seminário, o professor, almejando contribuir para o

desenvolvimento de habilidades orais e argumentativas, e aproveitando o exemplo que tematiza as novas tecnologias, deixa um novo tema relacionado ao anterior para que os alunos pensem sobre ele e desenvolvam uma série de discussões dentro de outro gênero textual: o debate. O tema pode ser, por exemplo, o uso do celular na sala de aula. Como já dito antes, reiteramos que o tema, apesar de ser o grande motivador de leituras, anotações, produções de resumos, gerador de aprendizagens, não deve tomar o centro das atenções dos alunos e professores como único aspecto a ser levado em conta. Deve ser visto como mote, pano de fundo, como motivador de leituras. A partir do que se diz sobre ele, o professor juntamente com os alunos, aprimora inúmeras habilidades essenciais para a vida como as habilidades orais e argumentativas.

5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO

O debate regrado é um gênero textual, essencialmente oral, com elevado nível de complexidade. Complexo por que envolve capacidades cognitivas e metacognitivas, conforme Leitão (2011), que forcem o aluno a pensar abstratamente sobre determinado tema, assim como a força a pensar, de forma mais profunda, sobre esse pensamento abstrato. Esse gênero, quando abordado em sala de aula, abrange dois aspectos importantes: argumentar para aprender conteúdos relativos aos diversos componentes curriculares (história, ciências, sociologia, filosofia, etc.) e argumentar para aprender a argumentar.

É evidente que o conteúdo originador da controvérsia é importante e deve ser escolhido com base em alguns critérios, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004): deve interessar aos alunos, deve ser controverso, ou seja, gerar polêmicas onde coexistam opiniões diferentes ou mesmo opostas, tenha espessura social, não pode ser um tema simplório e precisa ter implicações reais para a vida dos alunos, ou seja, deve permitir um progresso real dos alunos. Na escolha do tema, para os autores mencionados logo acima, quatro dimensões devem ser levadas em conta quando se trata de escolher um tema para um debate: uma dimensão psicológica (inclui afetos e interesses dos alunos), uma dimensão cognitiva (diz respeito à complexidade do tema e do repertório dos alunos) uma dimensão social (leva em conta se o tema é relevante ou não, se faz parte do contexto de vivências do aluno, se faz sentido para os alunos), uma dimensão didática (que não seja muito cotidiano e comporte aprendizagens).

No entanto, independentemente do tema escolhido, de acordo com o pensamento de Cristovão (2003), o debate regrado pode gerar profundos e importantes conhecimentos como a distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que “fala” em certas passagens); a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a coesão verbal e nominal nas sequências narrativas e argumentativas; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito etc. A diversidade de aspectos ensináveis desse gênero permite a elaboração de diferentes módulos ou sequências didáticas para o trabalho com o debate.

Esses aspectos devem ser ensinados de forma gradativa e processual, uma vez que o tempo da sala de aula é limitado e o professor também precisa dar conta de outros objetivos pedagógicos definidos pelo currículo. Levando isso em consideração, vamos a partir de agora apresentar uma proposta de estruturação e realização de um debate regrado com base no tema o uso do celular em sala de aula.

Seguiremos, assim como no seminário, uma estrutura de sequência didática, pois acreditamos que para cada habilidade que se pretenda discutir e aprimorar, pode-se pensar em módulos de aprendizagens, o que ajuda ao professor e aos alunos a sistematizarem melhor o conhecimento e, conseqüentemente, desenvolver de forma mais organizada o aprendizado. Assim, para o desenvolvimento do debate propomos que o aluno precisa seguir os três passos que propusemos quanto ao desenvolvimento do seminário.⁶ passos: conhecer, desenvolver e refletir. Que, do nosso ponto de vista, correspondem aos passos da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004)⁷.

5.2.1 Conhecendo o gênero textual debate regrado

Para o desenvolvimento dessa proposta, o professor deve passar pelos mesmos passos que elencamos no seminário. Apesar de acharmos que pode até parecer repetitivo, achamos importante elencar aqui as etapas que correspondem ao conhecer o debate, desenvolver e

⁶ Conhecer, desenvolver e refletir descritos na página 78.

⁷ O modelo de sequência didática está descrito a partir do quadro apresentado na página 81 desse trabalho.

refletir sobre ele. O Professor sabendo dessa estrutura, pode aplicar a qualquer situação de aprendizagem a partir de qualquer gênero textual.

Para início de conversa, o professor deve questionar aos alunos se eles sabem o que é um debate. Mais especificamente, se eles sabem o que é um debate regrado. Se eles podem mencionar algum debate que eles já possam ter visto em situações de suas vidas. Espera-se que eles respondam afirmativamente, que viram alguns debates na TV, especialmente em períodos eleitorais, quando candidatos se enfrentam para promoverem disputas verbais sobre suas propostas de campanha.

A partir desse levantamento, o professor produz uma série de passos que irão tornar claro na mente do aluno a estrutura de um debate regrado: 1) Estudo de conceitos e situações em que o debate é recorrente; 2) apresentação do debate como gênero essencialmente argumentativo; 3) tipologias argumentativas; 4) funções e importância do moderador e do relator do debate; 5) compreensão dos blocos textuais; 6) exemplo de um debate regrado; 7) avaliação desse primeiro momento, para saber se os alunos apreenderam os passos sobre os quais eles irão seguir nas próximas atividades.

Os objetivos dessa primeira parte é apresentar o debate como um gênero argumentativo oral cujo objetivo é trocar ideias, apresentar argumentos e ouvir opiniões diferentes; discutir as regras de se organizar um debate; produzir um debate sobre um tema polêmico da atualidade. Durante o estudo do conceito de debate regrado, equivalente ao primeiro passo, o professor cria situações de leituras e definições de debate, bem como apresenta situação de comunicação em que se dão os debates, mostrando que existe cinco elementos fundamentais para efetivação desse tipo de prática argumentativa: o moderador do debate, os argumentadores favoráveis e contrários a determinados temas, o público e, no caso dessa modalidade que ora apresentamos, incluímos o indivíduo/aluno relator que relata tudo que se passa desde o início do debate até ao final.

A ele é recomendado que faça anotações da essência do debate, tanto dos pontos de vistas favoráveis, quanto dos contrários, durante a controvérsia. O debate pode ser interrompido a qualquer momento pelo moderador, desde que não atrapalhe nem trave o andamento do trabalho, para que o relator da situação possa apresentar um breve relatório das suas anotações. Esse relatório deve ser feito de forma imparcial e condizente com a realidade dos argumentos apresentados durante a controvérsia.

No segundo passo, o professor apresenta a essência do debate: A argumentação. Onde há argumentação, necessariamente, deve haver pontos de vistas diferentes ou até mesmo opostos acerca de uma dada temática. Dessa forma, o professor encaminha para os alunos

pequenas atividades que mostrem exemplos de palavras ou expressões que marquem oposição entre argumentos, (embora, mas, porém, entretanto, apesar de, etc.) ou modalização de falas (logicamente, talvez, de forma alguma, sem dúvidas, etc).

O terceiro momento é reservado para discutir com os alunos as tipologias argumentativas. Os Tipos de argumentos que ele vai escolher para modificar a atitude do seu opositor e e apresentar de forma clara a sua posição. Argumentação por analogia, por referência histórica, por citação de autoridade, por conceituação, por exemplificação, etc. Aqui, o professor discute, de forma breve, o como argumentar.

O quarto passo é apresentar as características e funções do moderador do debate, e as características e funções do relator do debate. Essas duas figuras são de fundamental importância para o bom andamento da disputa linguística. Ao moderador cabe dar início ao debate, apresentar as regras, controlar as ações, pacificar o ambiente, interromper o debate quando os participantes quebrarem o decoro ou fugirem da temática proposta, etc. Já ao relator cabe resumir, sintetizar os argumentos apresentados, fazer anotações, etc, para depois, de forma oral, apresentar para todo o público, o que está se passando no debate. Dessa forma se trabalha habilidades de sintetizar, de oralizar as anotações feitas, de informar e garantir que os outros alunos não percam de vista o que se tem trabalhado.

O quinto passo é apresentar aos alunos a estrutura de blocos textuais presentes no debate, conforme Marques (2010), que são a conclusão e argumentos e as suas subdivisões.⁸ O professor propõe atividades que levem o aluno a diferenciar o que é uma conclusão, um argumento, um contra-argumento, argumento alheio, argumento próprio, refutação, etc, para dessa forma, saber se posicionar durante o debate. Com isso, o aluno passa a ter domínio sobre os aspectos estruturais da argumentação e pode agir com mais propriedades em relação aos diferentes momentos que uma controvérsia linguística pode suscitar.

Depois de tudo isso, o professor levanta alguns questionamentos avaliativos com a turma com o objetivo de verificar se eles compreenderam como o debate funciona e o que se pode aprender a partir da produção de um gênero textual como esse. Para encerrar e aprofundar um pouco mais esse aspecto de conhecer o gênero em questão, como também entender como se porta um debatedor, o professor propõe que os alunos assistam ao filme *o Grande Desafio* (the Great debaters) que relata a trajetória de um professor negro que envolve um grande grupo de alunos negros americanos do Texas, na década de 1930, em campeonatos

⁸ A estrutura do debate por blocos textuais é apresentada em pagina 65 desse trabalho.

de debates. Com o filme os alunos podem perceber a importância de aprender argumentar e se posicionar, favoravelmente ou contra determinadas questões de interesse social.

5.2.2 Desenvolvendo o gênero textual debate regrado

Para desenvolver o debate regrado, assim como no seminário, seguiremos a estrutura de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Assim procederemos com a situação inicial, estrutura de módulos, e apresentação final. Na seção conhecendo o debate regrado, propusemos uma discussão sobre as principais características do gênero. Acreditamos que agora o aluno já pode produzir uma espécie de rascunho de debate, uma vez que já tem relativo conhecimento do gênero textual em destaque.

a) Produção Inicial

Assim, desse ponto em diante, para o andamento da proposta, sugerimos que o professor introduza, o tema sobre o qual os alunos irão desenvolvam a primeira disputa entre eles. O tema sugerido é o uso de celulares em sala de aula.⁹ Para estimular essa primeira disputa, o professor propõe que os alunos leiam, inicialmente textos referentes à leis que proíbem o celular em sala de aula, assim como textos de leis que incentivam o uso desses aparelhos em contexto escolar.

Duas leis contrárias são as leis nº 5222, de 11 de abril de 2008, disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>, acessado em Fevereiro de 2018, que dispõe sobre a proibição do uso de celulares no estado do Rio de Janeiro e a lei nº 14.146, de 25.06.08, disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>, acessado em Fevereiro de 2018, que dispõe sobre a proibição do uso desses aparelhos no estado do Ceará. Depois será lida, juntamente com o aluno, outra lei, a 860/2016, disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>, acessado em fevereiro de 2018, que libera o uso dos celulares em sala de aula em todo o estado de São Paulo.

Feitas as leituras e os alunos a par de conhecimentos sobre o uso do aparelho celular em sala de aula, o professor, propõe que a sala seja dividida em duas equipes para que se

⁹ O seminário que propusemos na proposta anterior teve como tema a influência das redes sociais na vida do jovem moderno. A partir desse tema, surge o debate sobre o uso dos celulares em sala de aula. Claro é que o tema aqui é somente uma sugestão. O professor é quem vai definir com a turma o que é mais pertinente para a realidade do aluno, ou que temas eles querem estudar com mais profundidade.

promova uma disputa verbal em relação a temática proposta e marca um dia para que o evento aconteça. Os alunos escolhem o moderador e o relator do debate, e pelo menos cinco alunos de cada equipe para serem os debatedores. Esses alunos podem ser escolhidos com base em seus pontos de vistas acerca do tema. Os que se posicionarem contra o uso do aparelho, vão para uma equipe, os que se posicionarem a favor, vão para outra. Caso o número de alunos favoráveis seja menor do que os contrários ou vice e versa, caberá ao professor decidir sobre o equilíbrio no número de participantes, recorrendo ao que Marques (2010) chamou de jogo escolar.

Para auxiliar no processo de registro da apresentação, os alunos também escolhem alguém que possa gravar em vídeo todo o percurso do debate. É importante que o aluno que vai gravar possa ter alguma experiência com gravação de vídeos, pois é ele quem vai produzir o material para ser analisado posteriormente, em sala de aula. Assim, a gravação deve ficar clara e permita ao professor selecionar precisamente o que vai abordar nos módulos. É importante também que o professor anote e, se possível, grave todo o percurso, pois na falta de uma gravação, os registros do professor vão ajudar na elaboração das atividades subsequentes.

O moderador elabora, com a ajuda do professor, um esquema para dar sequência ao debate. Para não ficar muito complexa a estrutura do debate, e levando em conta o nível dos alunos envolvidos, o esquema a ser seguido é o seguinte: Conclusão – argumentos → refutação - contra-argumentos. A conclusão e os argumentos são apresentados pela equipe favorável ao uso do aparelho em sala de aula, enquanto que a refutação e os contra-argumentos são apresentados pela equipe que é contrária. Esse esquema é baseado na proposta de Marques (2010) que defende que o debate seja estruturado por blocos textuais.

Para início da argumentação, será definido que uma equipe, através de seu representante, apresenta uma conclusão e pelo menos três argumentos favoráveis à sua conclusão (cada um desses argumentos pode ser apresentado por alunos diferentes). Já a turma contrária deve apresentar a refutação e pelo menos três contra-argumentos. A cada argumento apresentado pelo grupo favorável, uma refutação e um contra-argumento apresentado pelo grupo contrário. Os demais alunos da turma ficam orientados para fazerem parte do público ativo do debate. Público ativo ouve e questiona os debatedores com o fim de entender melhor os argumentos e tomar uma decisão sobre quem apresentou argumentos ou contra-argumentos mais consistentes e até mesmo decidir sobre suas posições. Se são favoráveis ou contra a questão sugerida por determinada temática.

A quantidade de grupos de debatedores pode ser definida pelo professor. Como na apresentação inicial o objetivo é produzir material que vai dar origem aos módulos de aprendizagem, é aconselhável que apenas um grupo de cada equipe participe das apresentações iniciais. Com isso o professor terá mais facilidade para analisar e planejar as próximas ações a partir do material produzido pelos alunos. De posse do material, o professor monta as atividades por módulos. É importante que o professor elenque uma quantidade pequena de situações de aprendizagens para não correr o risco de o projeto ficar muito longo, o que pode tornar o processo enfadonho e prejudicar o processo ensino- aprendizagem. Para início, propomos apenas quatro módulos: momentos de planejamento e pesquisa; identificação dos blocos textuais; como moderar e relatar; e tipologias argumentativas.

b) Desenvolvendo os módulos

Módulo 1 – Planejamento e pesquisa – O objetivo central desse módulo é apresentar aos alunos e discutir com eles sobre a importância de planejar as ações que serão desenvolvidas durante o debate e como pesquisar o que se vai apresentar. O aluno deve ser encorajado a se questionar sobre o que ele sabe do assunto em debate para poder planejar o que vai pesquisar e em sequência definir etapas de pesquisa. Então o professor nesse módulo elabora duas atividades: Rever como os alunos estruturaram as suas participações no debate; ensinar a planejar e a pesquisar.

Propomos que o professor deve selecionar alguns trechos das gravações feitas do debate apresentado na produção inicial que marquem bem o percurso que os alunos seguiram na apresentação dos blocos textuais, no caso conclusão, argumentação, refutação e contra argumentação. Dessa forma, percebe se falhas, se houver, no percurso de organização do que foi apresentado. Observa-se se os alunos fizeram uma seleção prévia dos argumentos que iriam apresentar, se passaram por um processo de depuração dos argumentos e por fim, observa-se se eles se organizaram quanto ao aspecto de falar e ouvir na hora certa, sem interromper as falas uns dos outros e etc.

Para a segunda atividade, o professor trabalha aspectos do planejamento, ensinando o que é e para que serve o planejamento, mostrando que tudo que for ser apresentado em sala de aula ou fora dela tem que ser bem planejado, passo a passo. Durante o planejamento, o aluno é encorajado a prever os percalços e obstáculos que podem surgir no caminho e planeja estratégias para superá-los. É no planejamento que os alunos definem o que vão pesquisar e como vão pesquisar. Dividem tarefas e selecionam informações. Assim, ensinar o que é pesquisa e como pesquisar é também foco desse momento de aprendizagem.

Módulo 2: Identificação dos blocos textuais – nesse módulo, o professor vai desenvolver atividades que contemplem a identificação dos blocos textuais. O objetivo é discutir sobre o que é conclusão, argumento, refutação e contra-argumentos, bem como ajudar aos alunos a reconhecer e elaborar esses blocos textuais. O professor, a partir das gravações que os alunos fizeram e também das anotações e gravações do professor, seleciona trechos que apresente conclusões favoráveis ao uso do telefone celular em sala de aula e conclusões contrárias, com o fim de pensar sobre elas e ajudar os alunos a reelaborarem essas conclusões de forma mais precisa, objetiva e clara.

Um exemplo de conclusão poderia ser ‘o celular prejudica o andamento das aulas’. O professor esclarece que para se chegar a uma conclusão desse tipo, o indivíduo precisa passar por todo um processo de formação cultural, histórica, social, etc. Da mesma forma acontece com uma conclusão contrária ao tema (refutação) em que o aluno pode dizer que o celular não atrapalha o andamento das aulas. Daí para frente o professor traz para sala outros exemplos de conclusões acerca de outros temas para que os alunos possam aprender a identificar esse tipo de bloco textual. Além disso, propõe a leitura de textos previamente selecionados sobre temas diversos para que os alunos elaborem conclusões relacionadas a essas temáticas.

Na sequência, outro bloco textual é apresentado: os argumentos. Os argumentos que sustentam a conclusão são alvos de estudos do professor e dos alunos. Pensando ainda nos exemplos mencionados – o uso do celular prejudica o andamento das aulas/ o celular não prejudica o andamento das aulas- caberia perguntar por quê? E elencaria as próprias respostas dos alunos que participaram da apresentação inicial, reafirmando a eles que essas respostas seriam argumentos, no caso do primeiro exemplo, ou contra-argumentos, no caso do segundo.

Quanto maior o número de respostas dadas a pergunta, maior a capacidade de argumentação dos alunos. Por isso, a necessidade de organizar esses argumentos previamente, durante o planejamento das apresentações para que se possa selecionar as melhores respostas. O professor, também nesse processo, ajuda os alunos a pensar no como formar e selecionar os argumentos, tendo a percepção da situação em que os alunos se encontram no que diz respeito a capacidades argumentativas, para, a partir daí propor atividades que os façam evoluir.

Dessa forma, levando sempre em conta para discussão os posicionamentos dos alunos, a partir das anotações e gravações feitas na sala de aula, sugerimos que se elaborem também atividades que visem assim como para aprimoramento da conclusão e de argumentos, da mesma forma com os blocos textuais refutação e contra-argumento.

Módulo 3: Como moderar e relatar – Este módulo é utilizado para observar a postura do moderador do debate e do relator. O objetivo principal é ajudar os alunos a desenvolverem

de forma efetiva habilidades orais e de como coordenar grupos. Começando pela função de moderador do debate, o professor deve lembrar as suas funções no debate que são verificar a presença de todos os participantes, explicar as regras do debate, mostrar quanto tempo cada um vai ter para defender suas ideias, controlar o tempo, apaziguar, evitar que o debate saia do nível da argumentação e passe para outro nível de disputas ofensivas.

O professor seleciona partes do debate que os alunos apresentaram, em que o moderador agiu, e depois coloca para a turma avaliar a sua participação, pedindo que se faça ponderações sobre os pontos positivos e sobre os pontos que precisam ser corrigidos. Depois disso, o professor traz para sala de aula exemplos de como o moderador deve assumir a palavra durante o debate, apresentando expressões e palavras de introdução de conversas pedindo sempre que os alunos intervenham e participem ativamente do processo de construção das falas.

Nesse aspecto, o professor, juntamente com os alunos constroem noções de como saudar o público (boa noite, bom dia ou boa tarde senhoras, senhores, colegas participantes desse debate), como justificar o motivo de estarem ali (o motivo/razão/ de estarmos aqui é debater sobre/a respeito de/ questões relacionadas a/ o uso do aparelho celular em sala de aula), como passar a palavra a outro participante do evento (nesse momento, passo a palavra ao aluno) e como interromper o debate quando este estiver saindo dos propósitos inicialmente pensados pela turma (atenção senhores debatedores/ alunos/ colegas, peço que mantenham o foco no tema do debate ...).

No que diz respeito a outra função, a de relator do debate, são trabalhadas noções de como manter o foco na apresentação, anotando os elementos chaves da discussão para que quando convocado pelo moderador, esteja pronto para resumir os principais argumentos que foram postos em favor e os principais argumentos que foram colocados contrários ao tema debatido. O professor ensina a turma como fazer esquema de anotações, como sintetizar ideias, como apresentar esta síntese para os outros colegas. O relator precisa ser imparcial e preciso nas anotações para não passar informações tendenciosas. Para isso, o professor aconselha, com base em pequenos exemplos de textos, que se evite avaliações dos argumentos, para não influenciar na decisão dos demais.

Módulo 4: Tipologias argumentativas – Como o debate é um gênero textual essencialmente argumentativo, é relevante que os alunos conheçam os tipos de argumentos possíveis na construção da argumentação. Então, esse módulo tem como objetivo apresentá-los aos alunos, de forma que eles possam ter capacidade de, conhecendo-os, escolhê-los conscientemente, no momento das interações verbais. O professor deve partir sempre do que

os alunos produziram na apresentação inicial, para depois introduzir novos modelos de argumentação.

Desse modo, ele novamente recorre à maneira como os alunos apresentaram os seus argumentos e contra-argumentos, trazendo novos exemplos para aprimorar o repertório dos participantes. Não é necessário, nesses primeiros passos, apresentar uma lista longa demais de tipos de argumentos, pois o trabalho ficaria cansativo e poderia ocasionar desmotivação. O essencial é que o repertório dos alunos fique mais rico ao final de cada atividade.

Com a finalização do trabalho com os módulos, o professor avalia com eles esse percurso, tentando verificar se houve aprendizagens significativas, preparando os mesmos para a apresentação final, que pode ser sobre o mesmo tema ou pode ser sobre outro tema de interesse dos alunos. O foco é aprender além do conteúdo temático, principalmente, como argumentar oralmente em situações públicas. Segundo Schneuwly e Dolz (2004) com os módulos os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, adquirem um vocabulário mais adequado para cada situação de comunicação, favorece uma atitude reflexiva e um controle consciente do próprio comportamento.

c) Produção final

A sequência é finalizada com uma produção final que oportuniza ao aluno a chance de pôr em prática cada habilidade trabalhada separadamente nos módulos. Nesse momento do projeto proposto para a apreensão do gênero textual debate, bem como para o aprimoramento de práticas orais e argumentativas, o aluno é posto em uma situação em que ele desenvolve de forma independente, um trabalho mais sistematizado, permitindo a ele se questionar sobre o que aprendeu e sobre o que resta ainda aprender, no que diz respeito à aprendizagem da argumentação a partir do debate regrado.

Então o professor propõe que os alunos refaçam o percurso do debate, considerando essencialmente o que foi discutido nesses quatro módulos: Planejamento e pesquisa; identificação dos blocos textuais; funções do moderador e do relator; tipologias argumentativas. Uma nova apresentação é marcada para que se avalie o que foi apreendido pelos alunos, o que foi falho durante o processo e o que fazer para melhorar em outras oportunidades. Essa apresentação também será gravada tanto por professores quanto por alunos.

5.2.3 Refletindo sobre o gênero textual debate regrado

Vimos até aqui propondo o recurso da gravação das apresentações como uma ferramenta essencial para refletir sobre o processo de desenvolvimento educacional do educando. Acreditamos que com o uso dessa ferramenta tão acessível nos dias atuais, o professor pode intervir de forma mais precisa na correção de possíveis falhas ou limitações apresentadas pelos alunos. Nessa etapa do debate regrado, o professor propõe que os alunos se auto avaliem levando em consideração o antes e o depois do percurso percorrido até aqui.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) esse é o momento de avaliar o processo. E esta avaliação, caso o professor deseje, pode ser do tipo somativo. O professor, juntamente com os alunos avalia toda a grade de atividades feitas durante o desenvolvimento dos módulos e, principalmente, o que foi produzido na produção final, para proceder com uma apreciação adequada de todo o percurso. É importante que se estabeleça critérios claros de avaliação. Para os estudiosos acima mencionados, o estabelecimento de critérios (grade de atividades e competências que se desejava desenvolver durante os módulos) de avaliação permite ao professor desfazer-se de julgamentos subjetivos para passar a referir-se a normas explícitas, com vocabulário conhecido das duas partes. É um momento de comunicação e de trocas, além de orientar o professor para uma atuação mais humanista, justa, responsável e profissional. Esse momento de reflexão sobre o projeto de comunicação proporciona crescimento tanto do professor, quanto do aluno.

Para refletir sobre o trabalho com o gênero debate regrado propomos que se faça um encontro com a turma para se discutir duas questões básicas: O que foi possível aprender e o que é possível corrigir para os próximos trabalhos. Nesse ambiente de trocas os alunos verbalizam suas posições, seus aprendizados, suas dificuldades e principalmente seus desejos de evoluir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação nos propusemos a discutir aspectos fundamentais para a formação do indivíduo que procura na escola uma oportunidade de formação e de desenvolvimento intelectual. Na primeira parte procuramos discutir sobre a oralidade e a escrita, não com o intuito de mostrar essas duas modalidades de linguagem como oponentes uma a outra, mas complementares. Recorremos a Marcuschi (1997) onde se afirma que tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais, cada uma tendo lugares bem definidos no meio social, e que são organizadas harmonicamente de modo a contemplar as necessidades de comunicação humana. Elas são prática complexas e necessárias às vivências em sociedade.

Tanto a oralidade como a escrita são prática sociais bem firmadas e são responsáveis pela transmissão dos saberes ao longo da existência humana. Assim, cada uma tem seu papel fundamental quando o assunto é a comunicação entre familiares, entre autoridades, entre religiosos, etc.

Discorremos sobre alguns aspectos relacionados à argumentação, especialmente quando praticada em contexto escolar, defendendo que, sob a ótica de Marques (2011) argumentação é uma atividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objetivo 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, alguém para dizer algo e alguém para ouvir o que o outro tem a dizer, a argumentação é, por natureza, uma atividade dialógica, no sentido de que requer sempre a presença de pessoas discutindo sobre ideias. Dessa forma, O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e de desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. Ter domínio sobre isso é fundamental para a formação cidadã do indivíduo.

Assim, a sociedade dinâmica como se apresenta, a cada passo necessita também de ferramentas dinâmicas para a efetivação do diálogo e essas ferramentas são os gêneros textuais, os quais apresentamos como essenciais à comunicação humana. Cada situação de comunicação requer um gênero textual diferente, uma postura diferente no que diz respeito à linguagem e à forma de comunicar as questões do cotidiano. Assim, não é possível pensar a linguagem sem a presença dos gêneros textuais. Seja para dialogar, para argumentar, para

receitar, para informar, para narrar, recitar ou qualquer outra ação de comunicação, os gêneros textuais estão presentes. Eles são dinâmicos e dinamizam a interação entre os seres humanos.

Apesar da multiplicidade de gêneros textuais existentes na sociedade, escolhemos, na segunda metade desse trabalho, os gêneros textuais seminário e debate regrado como técnicas para o ensino da comunicação oral e da argumentação. Apresentamos o seminário como uma técnica dinâmica de ensino. Dinâmica por se tratar de um gênero multimodal, que se estrutura com o apoio de variados meios semiótico desde a palavra até imagem e o som; híbrido, por que comporta diversos outros gêneros em sua composição e conversacional, pois se trata de um gênero textual que se fundamenta essencialmente em produções orais em que é imprescindível a presença de um ou mais falantes e de um ou mais ouvintes.

Apresentamos também o debate regrado como técnica de ensino eficiente para o desenvolvimento de práticas argumentativas por se tratar de um gênero textual que tem em sua essência o uso de argumentos e a presença de uma disputa linguística a que denominamos ao longo desse trabalho de controvérsia. O debate regrado funciona como mola propulsora para o ensino de técnicas argumentativas no âmbito da oralidade.

O seminário e o debate são gêneros que trazem em comum o fato dos dois serem gêneros que se efetivam nas práticas orais, apesar de estarem intimamente relacionados com a escrita uma vez que leituras, anotações, rascunhos, confecção de esquemas, produção de estruturas de tópicos escritos sempre antecedem as apresentações orais. Aprender a estrutura básica de cada um desses gêneros está relacionada a apreensão de muitos outros gêneros textuais a eles ligados. Por isso acreditamos na eficácia deles como técnicas fundamentais para o ensino do oral e da argumentação, pois, ao aluno que é dada a oportunidade de desenvolver atividades com o seminário e com o debate regrado, é dada a ele não só a capacidade de aprender sobre o uso da oralidade, mas também está se oportunizando o aprendizado de competências como resumir, sintetizar, pesquisar, escrever, anotar, gravar, selecionar, etc.

É importante dizer que a formação de competências, para Perrenoud (2009), exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento, baseado em um postulado relativamente simples: Constroem-se as competências se exercitando em situações complexas. Trata-se de aprender fazendo o que não se sabe fazer. É preciso deixar o aluno sofrer os processos doloridos da transformação, sendo observado de longe, sem se sentir abandonado.

Cabe aqui dizermos algumas palavras sobre o ofício de ser professor. A aplicação de certas técnicas de ensino, em sala de aula, como essas que propusemos nessa dissertação, só é

possível se a figura do professor estiver presente. No entanto, a postura autoritária do docente em sala de aula deve ser substituída pela postura de alguém que se coloca no mesmo patamar de aprendizagens com os alunos. Visar ao desenvolvimento de competências é assumir o papel de treinador, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas. Nesse caso, ao professor, para o desenvolvimento de competências orais e argumentativas, cabe, no dizer de Perrenoud (2009) quebrar a cabeça para criar situações-problemas que sejam ao mesmo tempo mobilizadoras e orientadas para aprendizagens específicas.

Aprendizagens específicas que podem ser conduzidas por meio de módulos de aprendizagens, conforme delineamos nessas duas propostas de ensino fundamentadas nos gêneros seminário e debate regrado. Ao professor cabe criar e utilizar diversificados meios de ensino, negociar e conduzir projetos com os alunos, sempre acompanhando o desenvolvimento individual de cada um, adotar um planejamento flexível, estabelecer novos contratos didáticos, praticar avaliações formativas, convencer os alunos a abandonar a passividade, o desânimo, o desestímulo para assumirem uma postura ativa de cooperação, solidariedade, proatividade e compartilhamento.

Ao professor cabe propor ações que promovam aprendizagens significativas e duradouras e que sejam associadas ao convívio prático dos alunos, que não sejam somente obstáculos que o aluno tem que superar para adquirir uma nota, e conseqüentemente passar de ano, mas que desenvolvam competências que sejam assimiladas para fazerem parte de situações reais da vida real de cada aluno.

Ele, o aluno, se trona sujeito epistêmico que é o sujeito pensante, transformador, crítico, um sujeito capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e sua forma de atuar num contexto social complexo e diversificado onde está inserido. Dessa forma, ações discursivas epistêmicas num contexto de sala de aula precisam ser planejadas pelo professor tentando conduzir o aluno na direção de pensar e agir sobre o mundo à sua volta, de forma que ele tenha capacidade de discutir ideias, opinar, mudar de opinião, e acima de tudo, respeitar o contraditório, ou parcialmente contraditório.

Resta-nos dizer que trabalhar com foco no desenvolvimento de competências orais e argumentativas não parece ser uma tarefa fácil para o professor, que logo de início esbarra na pouca recorrência de material adequado para esse fim. No entanto, semear ideias a partir do seminário e do debate regrado parece ser um bom exercício para superar tais dificuldades.

Aliás, quero me aproveitar das ideias de Rodrigues (2016) que, considerando sobre o significado da palavra seminário, afirma ter vindo do latim, *seminarius*, e significa viveiro de

plantas onde se coloca a semente e favorece a germinação. Dessa maneira, a palavra já nos serve de metáfora para a principal função desse gênero, que é a de semear ideias, semear conhecimentos, semear ação solidária, o respeito à voz do outro, esperando-se sempre colher frutos para vida inteira.

Nessa linha de pensamento, o gênero debate também se insere como ferramenta capaz de transformar, de moldar comportamentos e, acima de tudo, introduzir o indivíduo no mundo da argumentação, que se constitui uma prática social fundamental à formação de qualquer cidadão que queira se destacar como agente transformador da realidade da qual faz parte.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Estudos clássicos. Tradução de Manoel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2005.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: Rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1993.
- BIZZOTTO, Maria Inez AROEIRA, Maria Luisa e PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Dimensão, Belo Horizonte, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, 2001.
- CEREJA, Roberto cereja e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português linguagens. Literatura, produção de texto e gramática**. São Paulo: atual, 2003
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviane; MEDINA, Alejandra. **Oficina de Linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. São Paulo: Moderna, 1997.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina L.Péret. **Gêneros híbridos: contornos difusos?** Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1), p. 66-80, UFMG, 2005
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FRANCELINO, Pedro Farias (Org.). **Linguística aplicada à língua Portuguesa no Ensino Médio: reflexões teórico-metodológicas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUMPERZ, John J. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org) **Sociolinguística interacional**. 2ª. edição. Loyola, São Paulo - SP, 2002

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0 [CD-ROM]. 2009

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, oralidade e escrita. In: Revista Signotica. Universidade Federal de Goiás, P: 119 – 145, Goiânia, 1997

_____, **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, et al. **Gêneros textuais, reflexão e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011

MARQUES, Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha. **Argumentação oral formal em contexto escolar**. 2010. 416 f. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) - Faculdade das Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

MOSCA, Lineide Salvador (Org.). **Discurso, Argumentação e sentido**. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

O GRANDE desafio. Direção: Robert Eisele, produção: Todd Black, Kate Forte, Joe Roth. Califórnia Pictures. EUA, 2007

PACHECO, Mariana do Carmo. O que são modalizadores discursivos? **Brasil Escola**, São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-modalizadores-discursivos.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2018

PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2009

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Erik Viana Carlos. **Redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao ensino fundamental II**, Cajazeiras, 2016. 154 p

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São. Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, Maria Ester Vieira; ASSIS, Maria Cristina (Orgs.). **Pesquisa em Língua Portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.