O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA

Bruno Alves Pereira[*]
Williany Miranda da Silva[**]

Resumo: Neste artigo, fundamentados na Linguística Aplicada, objetivamos: I) identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita sugeridas em uma sequência didática com o gênero debate; e II) investigar contribuições à formação do leitor crítico propostas pela sequência. Os dados em análise são provenientes de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB, nas aulas de Língua Portuguesa e História. A análise descritivo-interpretativa dos dados demonstra a significativa relevância das atividades de leitura e de escrita para a formação de leitores críticos e para a abordagem do gênero oral formal público debate como objeto de ensino.
Palavras-chave: Debate, Ensino, Leitor crítico, Perspectiva interdisciplinar.

Abstract: The aim of this paper, which is based on the Applied Linguistics approach, is: I) to identify the literacy practices required in reading and writing activities which were asked in a didactic sequence with the genre debate; and II) to investigate the critical readers education intended by the sequence. The data was generated in an action research developed in Portuguese and History classes at a public school in Campina Grande, in the state of Paraíba. The descriptive-interpretative analyses show the extreme importance of the reading and writing activities to develop critical readers and to deal with the genre debate as a teaching/learning subject.
Keywords: Debate, Teaching, Critical reader, Interdisciplinary approach.

1 Introdução

Os dados em análise no presente artigo são provenientes do desenvolvimento de uma sequência didática[1] cujo foco era a produção do gênero oral debate, no âmbito de uma pesquisa-ação[2] que envolveu pesquisadores universitários e professores da escola pública.

[*] Graduado em Letras e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG).
[**] Doutora em Linguística (UFPE) e professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG).
[1] Compreendemos sequência didática como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ et al. 2004, p. 97).
[2] A pesquisa em questão foi realizada no âmbito do projeto *"O debate enquanto objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar"* (2007/2008), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq/UFCG). Agradecemos aos professores Sandra Cléia de S. Gomes e Sandra Maria Lopes e aos alunos envolvidos no processo de geração de dados e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pelo auxílio financeiro à pesquisa.

A escolha do debate como objeto de ensino pauta-se na crença de que os gêneros orais formais públicos precisam ser ensinados, devido as suas características relativamente rígidas e previamente determinadas com alguma independência da situação concreta, diferentemente dos gêneros orais informais do cotidiano (cf. BRASIL/SEF, 1998a; SILVA, 2003). Soma-se ao motivo exposto, a necessidade de conhecer as potencialidades e limitações do debate para mobilização e construção de conhecimentos entre alunos e professores em uma perspectiva interdisciplinar, no caso em questão, no entrecruzamento das disciplinas Língua Portuguesa e História.

Defendida pelos documentos oficiais reguladores da educação básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEF, 1998b, p. 30), a perspectiva interdisciplinar é entendida como um modo de questionar "a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles".

Neste artigo, a análise dos dados mencionados foi norteada por dois objetivos: I) identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita sugeridas na sequência didática com o gênero debate; e II) investigar contribuições à formação do leitor crítico propostas pela sequência.

Iniciamos o artigo pela descrição dos dados em análise. Em seguida, apresentamos uma pequena caracterização do gênero debate, seguida de uma reflexão acerca das práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita requisitadas na sequência. Posteriormente, observamos o processo de formação do leitor crítico a partir da focalização de três momentos da sequência didática. Por fim, evidenciamos nossas principais conclusões sobre a análise.

2 Descrição dos dados empíricos para análise

Os sujeitos envolvidos no processo de geração dos dados foram: 1 (um) professor de Língua Portuguesa (PLP); 1 (um) professor de História (PH); 1 (um) professor-pesquisador (PP) e os 23 (vinte e três) alunos matriculados no 9° ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, de uma escola pública da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. O professor de História (PH) e o professor de Língua Portuguesa (PLP) disponibilizaram as suas aulas e participaram de alguns momentos da sequência didática; já o professor-pesquisador (PP) foi o

responsável pela condução de grande parte das ações planejadas com os outros dois professores envolvidos.

A referida sequência foi desenvolvida entre outubro e novembro de 2007 e tinha como temática central "As relações de autoridade". Em Língua Portuguesa, a temática "As relações de autoridade entre pais e filhos" foi desenvolvida em 27 (vinte e sete) aulas; já em História, a temática "Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder" foi abordada em 11 (onze) aulas.

O desenvolvimento da sequência didática permitiu a construção do seguinte conjunto de dados: a) 14 (quatorze) atividades de leitura e de escrita solicitadas aos alunos; b) transcrições[3] de trechos de aulas ministradas e de 2 (dois) debates realizados como culminância da sequência didática; e c) anotações de diário de campo do professor-pesquisador (PP).

3 O debate – que gênero é esse?

Situados em uma perspectiva de ensino de francês como língua materna com base nos estudos de gêneros, Pietro et al. (1996/1997, p. 109, tradução nossa), em trabalho que relata o desenvolvimento de sequências didáticas com o debate, estabelecem a seguinte definição para esse gênero: "uma discussão sobre uma questão controversa entre vários participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, procuram modificar a dos outros, ajustando às suas, em vista de idealmente construir uma resposta comum à questão inicial".

Ainda segundo Pietro et al. (op. cit.), há três *condições fundamentais* para a realização do debate. A primeira refere-se à necessidade de pré-estabelecimento do lugar social, do tempo, dos participantes e do público da interação. A segunda e a terceira condições dizem respeito à existência de uma questão inicial controversa e à presença de um desacordo entre os debatedores, respectivamente. Em outros termos, para que ocorra um debate, é necessária a presença de uma questão suscetível de respostas e opiniões diferentes, que resultará em um desacordo entre os envolvidos no evento comunicativo e na apresentação de fatos e ideias que sustentem uma determinada posição sobre a questão em análise.

[3] As transcrições foram elaboradas segundo as normas do projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (cf. NURC, 1998).

Com base nas considerações do trabalho de 1996/1997, Pietro et al. (2004) propõem três tipos de debate úteis para o trabalho no espaço escolar: *debate de opinião de fundo controverso; debate deliberativo e debate para resolução de problemas*.

O debate de opinião de fundo controverso está centrado na apresentação e defesa das opiniões dos interactantes sobre um tema polêmico, com a finalidade de influenciar a posição do outro e/ou do público. "Vantagens e desvantagens da diminuição da maioridade penal no Brasil" pode ser considerado um exemplo desse tipo de debate. *O debate deliberativo*, ao contrário do tipo anterior, tem como meta uma tomada de decisão coletiva. Surgido a partir de interesses opostos, o debate em questão permite, através da explicitação e da negociação dos motivos de cada um dos interactantes, a delimitação de uma solução, que integre posições anteriormente opostas. Um exemplo desse tipo de debate: "Que livro ler coletivamente no segundo bimestre?".

O debate para resolução de problemas está relacionado à construção de conhecimentos e saberes: "uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante" (Pietro et al. 2004, p. 250). O interactante desse tipo de debate deve formular e apresentar soluções para a questão inicial, escutando outras possibilidades veiculadas na interação. Segundo os autores, um exemplo de debate dessa ordem é "Como funciona a digestão?". No âmbito desse artigo, passamos a denominar o último tipo mencionado como *debate para tratamento de temas de fundo controverso*, tendo em vista o fato de que os alunos em contexto de ensino não "resolvem" de modo peremptório conflitos sociais e/ou históricos como "Vargas foi um bom presidente?" – questão do debate desenvolvido nas aulas de História[4].

4 Práticas letradas e as atividades de leitura e escrita da sequência didática

Nesta seção, inicialmente apresentamos a noção de *práticas letradas* com a qual operamos e, posteriormente, descrevemos e analisamos algumas atividades de leitura e de escrita requisitadas no âmbito da sequência didática com o gênero debate.

[4] Agradecemos a Profa. Dra. Denise Lino de Araújo as considerações, feitas na leitura de versões preliminares deste artigo, em relação à nomenclatura dos tipos de debates propostos por Pietro et al. (2004).

Situada na perspectiva do modelo ideológico (cf. STREET, 1984) e entendendo letramento como um complexo processo que se estende do domínio de níveis elementares de até profundas apropriações da escrita, Kleiman (1995) compreende *práticas de letramento* como modelos construídos para os usos culturais em que são produzidos significados baseados na leitura e na escrita de textos. Nesse sentido, a produção de um roteiro para produção de um debate envolve algumas práticas letradas como organização da fala pública.

A incorporação da noção de prática letrada ou de letramento na escola aponta para a diversificação dos usos da escrita – em seus aspectos socioculturais e textuais – em práticas de leitura e produção de textos. Kleiman & Moraes (1999) consideram os projetos interdisciplinares – como a sequência didática em análise – instrumentos para o desenvolvimento do letramento pleno na escola. Segundo as referidas autoras, esses projetos permitem a exposição dos alunos a vários gêneros textuais em vários tipos de eventos ou a várias formas de ler um mesmo texto em práticas colaborativas. Além do motivo exposto, no contexto desses projetos, o professor de cada disciplina torna-se o modelo de leitor porque já é membro do grupo socioprofissional que pratica a leitura como ele gostaria que seus alunos a praticassem.

A seguir, no Q. 1, apresentamos os 14 (quatorze) títulos dos textos em circulação em sala de aula ao longo da sequência didática desenvolvida, indicando entre parênteses um código de identificação. Vejamos:

Quadro 1: Gêneros textuais utilizados na sequência didática

GÊNEROS TEXTUAIS	SUPORTE
Artigo de divulgação científica (Artigo 1) "Autoridade faz bem aos filhos"	Revista *Superinteressante*
Artigo de opinião (Artigo 2) "É preciso ter autoridade"	Revista *Veja*
Carta-resposta (Carta 1) "Meu filho briga o tempo todo com o pai"	Revista *Cláudia*
Cartas-testamento (Carta 2) de Getúlio Vargas	Enciclopédia Wikipédia
Crônica (Crônica) "O não, o sim, a felicidade"	Revista *Pais & Teens*
Capítulos de livro didático (LD) *Diálogos com a História*	Livro didático *Diálogos com a História*

Debate televisivo (Debate 1) "A justiça na berlinda – É possível confiar na justiça?"	Canal Futura
Debate televisivo (Debate 2) "Acreditar que o dilúvio é regional, é descrer da Bíblia?"	Rede Internacional de Televisão
Entrevista (Entrevista 1) "O adolescente quer espaço... também para conversar"	Jornal *Mundo Jovem*
Entrevista (Entrevista 2) "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto"?	Revista *Grandes Líderes da História*
Filme cinematográfico (Filme) *Sociedade dos Poetas Mortos*	DVD
Música "Não me fale de mineiro/ Muito menos de paulista"	CD
Reportagem (Reportagem 1) "A tirania adolescente"	Revista *Veja*
Reportagem (Reportagem 2) "DIP: máquina de propaganda que controla mentes e conquista corações"	Revista *História Viva*

Ao longo da sequência, além da leitura e escuta dos textos mencionados, foram requisitadas aos alunos 14 (quatorze) atividades de leitura e de escrita, que estão sistematizadas no Q. 2, a seguir.

Quadro 2: Atividades de leitura e de escrita da sequência didática

ATIVIDADE	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Roteiro de leitura do Filme	Ativ 1
Leitura do Artigo 2 e do Filme	Ativ 2
Observação de elementos linguísticos da argumentação	Ativ 3
Reescritura de posicionamento	Ativ 4
Produção escrita de argumentos	Ativ 5
Produção oral de argumentos	Ativ 6
Observação do Debate 1 e do Debate 2	Ativ 7
Apresentação dos textos Artigo 1, Reportagem 1, Entrevista 1 e Crônica	Ativ 8
Produção das perguntas norteadoras do debate A	Ativ 9
Montagem de uma linha do tempo	Ativ 10

Produção de esquema do LD	Ativ 11
Leitura da Entrevista 2	Ativ 12
Leitura da Entrevista 2 e da Reportagem 2	Ativ 13
Produção das perguntas norteadoras do debate B	Ativ 14

As sistematizações apresentadas no Q. 1 e, principalmente, no Q. 2 permitiram evidenciar quatro principais práticas letradas presentes nas atividades, a saber: estabelecimento de objetivos de leitura; levantamento de informações sobre a temática; apresentação de uma opinião; e organização da fala formal pública. As referidas práticas letradas estão apresentadas no Q. 3, que norteia a análise.

Quadro 3: Atividades de leitura e de escrita em função das práticas letradas identificadas[5]

Práticas letradas identificadas	**Prática Letrada I:** *Estabelecimento de objetivos de leitura*	**Prática Letrada II:** *Levantamento de informações sobre a temática*	**Prática Letrada III:** *Apresentação de uma opinião*	**Prática Letrada IV:** *Organização da fala formal pública*
Atividades de leitura e de escrita no planejamento	Ativ 1	Ativ 1	Ativ 1	Ativ 1
		Ativ 2	Ativ 2	
		Ativ 3		
			Ativ 4	
			Ativ 5	
			Ativ 6	Ativ 6
	Ativ 7			Ativ 7
	Ativ 8			Ativ 8
				Ativ 9
	Ativ 10	Ativ 10		
		Ativ 11		Ativ 11
	Ativ 12			
		Ativ 13	Ativ 13	
				Ativ 14
Total	*5*	*6*	*6*	*7*

[5] Cada atividade de leitura e de escrita requisitada pode conter mais de uma prática letrada subjacente.

De acordo com o Q. 3, a Prática Letrada IV foi trabalhada em 7 (sete) atividades; as Práticas Letradas II e III foram exploradas cada uma por 6 (seis) atividades; já a Prática Letrada I está subjacente a 5 (cinco) atividades.

Examinemos, abaixo, a configuração e os objetivos de atividades de cada uma das práticas letradas identificadas.

Prática Letrada I: *Estabelecimento de objetivos de leitura*

O *Estabelecimento de objetivos de leitura* é considerado uma prática de monitoração de compreensão, podendo envolver desde a contextualização da produção objeto de leitura até a elaboração de hipóteses acerca das características sociocomunicativas e do conteúdo do gênero textual a ser lido.

No trecho apresentado no Exemplo 1, reproduzido da atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme", podemos identificar a prática letrada *Estabelecimento de objetivos de leitura*. Vejamos:

Exemplo 1[6]

1. O filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, lançado em 1989, ganhou o Oscar de Melhor Roteiro Original, além de ter recebido outras três indicações: Melhor Filme, Melhor Diretor e Melhor Ator (Robin Williams). A seguir, leia as críticas e as notas ao filme de três espectadores publicadas no site www.adorocinema.com.br:

(…)

2. Agora, leia a sinopse do filme:
Em 1959, na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente, quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".
3. Após assistir ao filme, responda as seguintes questões:
A) Quais das hipóteses apresentadas por vocês antes da exibição de *Sociedade dos Poetas Mortos* se confirmaram? Por quê?

(Ativ 1)

[6] Os exemplos de perguntas e respostas das atividades da sequência estão aqui apresentados conforme aparecem nos originais.

A atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme" tinha como objetivo facilitar a compreensão de um texto resultante da junção da imagem, do som e da escrita (legendas) – o filme cinematográfico. Diante da diversidade de temáticas abordadas no filme, a referida atividade também possibilitava que os professores conduzissem a observação dos alunos para a relação de autoridade entre pais e filhos, que interessava como conteúdo à sequência didática desenvolvida.

De modo a satisfazer os objetivos acima, a atividade apresenta, na questão 1, uma contextualização do filme, seguida de críticas de alguns espectadores e, na questão 2, a sinopse do filme veiculadas em um site da Internet especializado em cinema. Já a questão 3 indica a presença da elaboração e a verificação de hipóteses sobre o enredo do filme como constitutiva do ato de leitura, entendida como produção de sentidos.

Com base em observações realizadas no ambiente da pesquisa, podemos afirmar que o estabelecimento de objetivos de leitura de gêneros escritos ou de filmes é praticamente inexistente no espaço escolar. Em raros momentos, a exibição de filmes é acompanhada de preenchimento de roteiros com informações sobre a ficha técnica e enredo, sendo mais comum a prática de exibição apenas como atividade de entretenimento.

Em face do exposto, a abordagem da Prática Letrada I em 5 (cinco) atividades tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, próprias do leitor proficiente, como o monitoramento da compreensão, facilitando a receptividade aos gêneros textuais abordados em sala de aula.

Prática Letrada II: *Levantamento de informações sobre a temática*

Levantamento de informações sobre a temática é entendida como uma prática de compreensão de conceitos, fatos ou ideias, envolvendo processos inferenciais de diversos níveis. A prática em questão compreende atividades como questionários e produção de esquemas.

No Exemplo 2, examinemos trecho da atividade Ativ 13 "Leitura da Entrevista 2 e Reportagem 2" classificada como uma atividade de *Levantamento de informações sobre a temática*.

Exemplo 2

> 1. Com base na leitura da entrevista "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?" e da reportagem "DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes", podemos afirmar que há semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler? Justifique sua resposta.
>
> (Ativ 13)

Nessa questão, a leitura integral de dois textos, uma entrevista e uma reportagem, era condição fundamental para a produção de uma resposta, tendo em vista que as semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler não estavam diretamente explícitas na superfície dos textos. Havia ainda a necessidade de apresentação de justificativas para uma possível semelhança entre Getúlio Vargas e Adolf Hitler ("Justifique sua resposta"), evitando respostas baseadas apenas em conhecimentos prévios e sem relações com a materialidade textual. A prática de comparação de dois gêneros que abordam um mesmo tema também evidencia o estabelecimento de uma prática intertextual de leitura.

A Prática Letrada II contribui também para a formação de um leitor proficiente, entendido como aquele que não apenas localiza informações, mas estabelece relações entre elas. No âmbito da sequência, a referida prática, presente em 6 (seis) atividades, é também tida como fomentadora das informações a serem utilizadas pelos alunos como argumentos a uma dada opinião expressa nos debates propostos.

Prática Letrada III: *Apresentação de uma opinião*

No contexto da investigação realizada, *Apresentação de uma opinião* é considerada uma prática letrada de exposição, nas modalidades escrita ou oral, de um ponto de vista, sustentado por argumentos e contra-argumentos, sobre um determinado assunto.

A questão b da atividade Ativ 2 "Leitura do Artigo 1 e do Filme" foi classificada como um exemplar da prática letrada *Apresentação de uma opinião*"[7]. Observemos:

[7] No Exemplo 3, extraído da Ativ 2, transcrevemos a questão "a", classificada como um exemplar da prática letrada *Levantamento de informações sobre a temática*, para facilitar a compreensão do enunciado da questão "b".

Exemplo 3

1. Responda as seguintes questões:

a)_____O filme *Sociedade dos Poetas Mortos* e o artigo de opinião "É preciso ter autoridade" abordam de modos diferentes a mesma temática: *a relação de autoridade entre pais e filhos.* Identifique e explique a(s) diferença(s) entre os posicionamentos do pai do personagem Neil Perry e do psiquiatra Içami Tiba no que diz respeito à autoridade dos pais sobre os filhos adolescentes. Justifique sua resposta com a descrição de passagens do filme e trechos do artigo de opinião.

b) Você concorda com qual dos dois posicionamentos? Justifique a sua resposta.

(Ativ 2)

Na questão "b", o aluno deveria apresentar, por escrito, a sua posição sobre a relação de autoridade entre pais e filhos, demonstrando sua afinidade com os posicionamentos do pai do personagem Neil Perry, supostamente tido como autoritário, ou com os posicionamentos do psiquiatra Içami Tiba, supostamente entendido como defensor de uma relação baseada na autoridade e não no autoritarismo. A apresentação da opinião deveria ser subsidiada por argumentos, conforme podemos identificar no seguinte trecho da questão: "Justifique sua resposta".

A Prática Letrada III favorece a formação de um leitor não só proficiente, mas também crítico, ou seja, aquele que reconhece um determinado posicionamento de outrem ("Identifique e explique a(s) diferença(s) entre os posicionamentos"), através da materialidade linguística ("Justifique sua resposta com a descrição de passagens do filme e trechos do artigo de opinião"), e então, pode posicionar-se de modo consistente em relação ao tema em foco ("Você concorda com qual dos dois posicionamentos?").

No contexto da sequência didática desenvolvida, a *Apresentação de uma opinião*, explorada em 6 (seis) atividades, mobiliza o trabalho com um determinado *conteúdo – As relações de autoridade* – em uma *forma* específica – *a argumentação*. Fato necessário ao desenvolvimento de qualquer debate.

Ressaltamos, ainda que a questão "b" da atividade Ativ 2 também explora as relações intertextuais entre gêneros distintos – o filme cinematográfico e o artigo de opinião – do ponto de vista das funções sociocomunicativas e composicionais. Desse modo, procura-se desmitificar uma prática que acredita que a mobilização de um

determinado gênero no espaço escolar deve estar centrada na estrutura prototípica do texto a ser trabalho. Por exemplo, no trabalho com o gênero debate, muitos acreditam que apenas exemplares desse gênero devam ser apresentados ao aluno. No caso da atividade Ativ 2, é relevante o que há de comum entre o artigo de opinião, o filme e o debate a ser produzido, ou seja, a argumentatividade expressa pela temática *autoridade.*

Prática Letrada IV: *Organização da fala formal pública*

A prática letrada *Organização da fala formal pública* envolve tanto a observação como a produção de exposições orais e do próprio gênero debate, nas quais a escrita é utilizada para organização da interação. No âmbito da sequência desenvolvida, a exploração da referida prática letrada permite desde a observação de aspectos do contexto situacional da interação até o planejamento e a realização de uma exposição sobre um conteúdo estudado, passando pela mobilização de conhecimentos para a construção de uma controvérsia sobre uma determinada temática.

O Exemplo 4 apresenta uma atividade que requisita a prática letrada *Organização da fala formal pública*.

Exemplo 4

1. __Após a leitura do capítulo, um membro do seu grupo será sorteado para apresentar aos demais alunos da classe as principais informações estudadas. Para facilitar a exposição, elaborem, em grupo, um esquema do capítulo que será, posteriormente, entregue à classe.

(Ativ 11)

No Exemplo 4, a questão 1, além de estabelecer um objetivo de leitura para o capítulo do livro didático, apresenta uma situação de produção de uma exposição oral escolar, na qual a elaboração de um esquema tende a facilitar o desempenho dos alunos. Na sala de aula, a Prática Letrada IV busca romper, se constantemente requisitada, com a tradição de exposições pautadas na memorização de fatos, tornando os alunos não apenas receptores, mas também produtores de textos orais. Além disso, a prática em questão procura amenizar o constrangimento dos alunos em apresentações orais de determinada temática.

No Exemplo 5, a seguir, vejamos a constituição da atividade Ativ 14 "Produção das perguntas norteadoras do debate B", desenvolvida na disciplina História, que também requisita a prática letrada *Organização da fala formal pública.*

Exemplo 5

> Na próxima quinta-feira, dia 29 de novembro, nas aulas de História, realizaremos um debate com a seguinte temática: "Getúlio Vargas no poder: *autoridade* ou *autoritarismo*?"
> Com base em seus conhecimentos e nas leituras realizadas sobre a temática a ser abordada no debate, vocês deverão, em grupos, elaborar pelo menos 5 (cinco) questões que poderão ser escolhidas para serem debatidas.
> Em nosso debate, haverá a presença de seis debatedores e também será permitida a participação do público. Desse modo, cada grupo deverá eleger dois representantes, um será um dos seis debatedores e o outro porta-voz do grupo no público.
>
> (Ativ 14)

Na atividade apresentada no Exemplo 5, podemos evidenciar o caráter formal público do gênero debate, através do planejamento e estabelecimento de determinados aspectos da situação social de comunicação como o lugar da interação (a sala de aula – nas aulas de História), o tempo (quinta-feira, 29 de novembro, durante o período corresponde a duas horas/ aula de História) e os participantes com funções sociais definidas (os seis debatedores, os seis porta-vozes e o conjunto de alunos restantes).

Na referida atividade, os alunos eram requisitados a produzir pelo menos 5 (cinco) questões possíveis de serem debatidas sobre um tema que supõe um relativo desacordo entre os interactantes ("Getúlio Vargas no poder: autoridade ou autoritarismo?"), podendo utilizar, para tanto, as leituras sobre a referida temática realizadas anteriormente.

Na disciplina Língua Portuguesa, a atividade Ativ 9 "Produção das perguntas norteadoras do debate A", bastante semelhante à atividade Ativ 14, estabeleceu aspectos para organização de um debate sobre a temática "Autoritários ou liberais? – Que pais queremos? Que pais seremos?". Desse modo, é possível observar que os dois debates foram norteados por uma mesma temática mais ampla "As relações de poder".

Em face da temática escolhida, em Língua Portuguesa, foi desenvolvido um "*debate de opinião de fundo controverso"* (PIETRO et

al., 2004, p. 250), que tem como objetivo permitir que os interactantes apresentem e defendam suas opiniões sobre um determinado tema, no caso em questão "As relações de autoridade entre pais e filhos". Em História, o gênero mobilizado é um *debate para tratamento de temas de fundo controverso*, uma vez que ele está relacionado "à construção de conhecimentos e saberes" escolares e científicos (PIETRO et al., 2004, p. 250).

Ressaltamos, novamente, que a produção dos debates da sequência didática em análise não reproduz um modelo prototípico, mas é o resultado da representação construída pelos alunos sobre o gênero em questão, a partir do desenvolvimento de determinadas práticas letradas dentro das condições possíveis.

5 Contribuições à formação do leitor crítico na sequência didática

Nesta seção, apresentamos o conceito de leitor crítico que adotamos e analisamos as contribuições à formação desse tipo de leitor, a partir da observação de três momentos da sequência desenvolvida: a introdução das temáticas; a produção dos roteiros dos debates A e B; e a execução dos debates propriamente dita.

No final da década de 70 e início década de 80 do século XX, grande parte das pesquisas sobre leitura, realizadas no Brasil e em outros países, assume uma perspectiva interacionista. A denominação interacionista é utilizada pelos pesquisadores para referir-se ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados na leitura. Entre esses conhecimentos estão compreendidos: o linguístico, o textual, e o enciclopédico (cf. KLEIMAN, 1989). No âmbito dessa perspectiva, a adequada utilização dos conhecimentos mencionados permitiria a construção de sentidos do texto e a caracterização do leitor como proficiente. Ainda no contexto sócio-histórico mencionado, o exame minucioso da interação leitor-autor via texto permitiu a distinção entre o leitor proficiente e o leitor crítico. O último, além da utilização dos conhecimentos necessários a uma leitura proficiente, percebe, através de marcas linguísticas, as opiniões expressas pelo autor e pode se posicionar em relação a elas (KLEIMAN, op. cit.).

Partilhando também de uma visão interacionista, Cavalcanti (1989, p. 48-49) observa a leitura como um processo em dois estágios: redução e mudança. O primeiro estágio refere-se "à tradução nas próprias

idéias do leitor", ou seja, a inter-relação entre o conhecimento prévio e acumulado do leitor e sua atribuição de relevância às partes do texto. Esse estágio corresponderia aos aspectos envolvidos em uma leitura proficiente. O segundo estágio diz respeito à "avaliação da leitura processada", isto é, a leitura crítica.

No estágio de mudança, o leitor pode adotar uma atitude submissa ou dominante em relação ao texto. A primeira atitude consiste na aceitação do texto como autoridade, já a segunda atitude implica na imposição da visão de mundo do leitor e no abandono das ideias do texto não compatíveis com a referida visão. Porém, as atitudes em relação ao texto não são rígidas. Na visão de Cavalcanti (op. cit, p. 49), o estágio de mudança pode ser compreendido como "um continuum que vai do pólo da não-mudança para o pólo da mudança", passando pela conciliação de opiniões ou mesmo pela indiferença do leitor frente às ideias do autor.

Adiante, observamos as contribuições à formação do leitor crítico ao longo da sequência didática. No intuito de facilitar a observação dos momentos, inicialmente, verificaremos os dados referentes à Língua Portuguesa, posteriormente, à História.

Em Língua Portuguesa, a introdução da temática "As relações de autoridade entre pais e filhos" foi realizada a partir de uma discussão argumentativa, guiada pela atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme" (cf. Q. 2). No Exemplo 6, apresentamos um momento correspondente à discussão da seguinte pergunta presente na atividade mencionada: "Caracterize a relação entre o personagem Neil Perry, interpretado pelo ator Robert Sean Leonard, e o pai dele. Você concorda com as idéias e as atitudes do referido pai?".

Exemplo 6

PP daí eu pergunto agora… a pergunta que tá aí na c… (…) eu acho que a gente pode começar com V ((*cita o nome da aluna*))… você concorda com as ideias e as atitudes do pai?
A1 não
PP por que não? (…)
A1 era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal
(…)
PP (…) ela disse que o pai fazia tudo de mal pro filho… ele devia fazer o bem… foi assim V ((*cita o nome da aluna*))?… alguém concorda com essa ideia?
(…)

A2 não porque o pai dele eu acho que ele ele tava no lugar dele… eu acho que ele tava tentando fazer o bem pra o filho dele só o filho não entendia… ao final eu acho que ele só queria o bem pra o filho só que o filho não tava entendendo… ele tentava fazer o bem só que pra o filho ele tava fazendo o mal
PP alguém concorda com o posicionamento dela aqui?
A3 ele queria dar uma profissão digna pra ele

(Introdução da temática)

No Exemplo 6, o Aluno 1 (A1) diz que não concorda com as atitudes e ideias do pai presente na produção cinematográfica, pois o personagem não pensava no bem do filho (era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal). Posteriormente, o professor-pesquisador (PP) pergunta se a posição de A1 era compartilhada por outros alunos (alguém concorda com essa ideia?). O Aluno 2 (A2) e o Aluno 3 (A3) demonstram discordar da posição de A1 (A2 eu acho que ele tava tentando fazer o bem pra o filho dele só o filho não entendia; A3 ele queria dar uma profissão digna pra ele).

Ao longo da discussão, enquanto alguns alunos concordam com as atitudes do referido pai, outros discordam. Porém, os discentes não mencionam uma possível diferença entre "autoridade" e "autoritarismo" ou mesmo discutem a possibilidade de existência de pais liberais. Desse modo, podemos afirmar que, embora haja uma atitude de avaliação, ou seja, uma leitura crítica em relação às atitudes do pai do personagem Neil, os pontos de vista abordados e os argumentos utilizados são limitados.

Com o objetivo de fomentar a observação de outros pontos de vista e, consequentemente, a construção de argumentos mais consistentes, o desenvolvimento posterior da sequência didática teve entre seus objetivos possibilitar aos alunos o contato com uma diversidade de textos. Para tanto, além de assistirem ao filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (Filme), todos os discentes leram o artigo de opinião "É preciso ter autoridade" (Artigo 2) e pelo menos um outro texto de uma coletânea que incluía: a reportagem "A tirania adolescente" (Reportagem 1); a entrevista "O adolescente quer espaço… também para conversar" (Entrevista 1); o artigo de divulgação científica "Autoridade faz bem aos filhos" (Artigo 1); a carta-resposta "Meu filho briga o tempo todo com o pai" (Carta 1); e a crônica "O não, o sim, a felicidade" (Crônica) (cf. Q. 1). Também foram realizadas atividades de leitura e de escrita relacionadas aos textos mencionados (cf. Q. 2).

Anteriormente à realização do debate A, foi realizada a atividade Ativ 9 "Produção das perguntas norteadoras do debate A". A observação

de algumas perguntas da atividade em questão revela que os alunos ampliam os aspectos em discussão na relação entre pais e filhos, evidenciando textualmente, pontos de vista mais amadurecidos. Vejamos:

Exemplo 7

> Será que os pais devem ser liberais com os filhos? (Grupo 4 e 5)
> Na relação entre pais e filhos adolescentes, punições e proibições resolvem os conflitos? (Grupo 3)
> Como você agiria se seus pais o proibissem de fazer ou participar de atividades (dançar, brincar, etc) que fazem você feliz? (Grupo 6)
>
> (Perguntas norteadoras do debate A)

No Exemplo 7, as 3 (três) perguntas mantêm relações temáticas com a discussão argumentativa, porém abordam dois novos aspectos da relação entre pais e filhos: a pertinência da postura liberal na pergunta "Será que os pais devem ser liberais com os filhos?" e os limites das punições e proibições nas perguntas "Na relação entre pais e filhos adolescentes, punições e proibições resolvem os conflitos?" e "Como você agiria se seus pais o proibissem de fazer ou participar de atividades (dançar, brincar, etc) que fazem você feliz?".

A abordagem dos referidos aspectos é resultado, possivelmente, do contato com pontos de vistas diferentes a partir da leitura dos textos. É relevante também observar que a construção das perguntas demonstra a habilidade dos alunos em abordar assuntos que permitam pelo menos duas opiniões, por exemplo, na primeira e na segunda das perguntas apresentadas no exemplo (os pais devem ser liberais/ os pais não devem ser liberais; punições e proibições resolvem os conflitos/ punições e proibições não resolvem os conflitos).

De modo a verificar a consistência dos argumentos frente aos novos aspectos da temática em foco, observemos no Exemplo 8, o momento de abordagem da pergunta "Será que os pais devem ser liberais com os filhos?", na execução do debate A.

Exemplo 8

> M (…) "será que os pais devem ser liberais com os filhos?"… foi a pergunta do grupo quatro e a pergunta do grupo cinco… eu caminho

> essa pergunta
> pra o grupo seis
> (…)
> D6 num ponto
> M que ponto?
> D6 saber onde os filhos vão… deixar ele ir mas saber onde os lugar que ele frequenta… não deixar lugar que ele acha que não presta pra os filho… mas se ele achar que o lugar presta então ele pode ir… sair pra uma festa sair com os amigos se não tiver algum pode deixar
> PLP mas como o pai vai saber que esse lugar é adequado pra o filho?
> D6 se ele pergunta né?… pode chamar os amigos dele pra comentar
> PLP então falta o quê aí?
> D6 um diálogo
> PLP falta um diálogo
>
> (Debate A)

No Exemplo 8, o debatedor 6 (D6) defende um limite para a liberdade dos pais em relação aos filhos (num ponto), apontando a necessidade de um relativo monitoramento paternal (deixa ele ir mas saber onde os lugar que ele frequenta… não deixar lugar que ele acha que não presta pra os filhos?). Em seguida, o professor de Língua Portuguesa (PLP) questiona a viabilidade da sugestão de monitoramento do aluno (mas como o pai vai saber que esse lugar é adequado pra o filho?). Prontamente, D6 contra-argumenta de modo a sustentar o seu posicionamento acerca dos pais liberais (se ele pergunta né?… pode chamar os amigos dele pra comentar).

Observemos que D6 não defende a liberdade irrestrita como seria socialmente esperado de um filho adolescente. Há uma aparente conciliação dos interesses dos filhos e dos anseios dos pais (num ponto). Diante da descrição dos momentos presentes nos Exemplos 6, 7 e 8, verificamos que há um desenvolvimento da consistência argumentativa, possivelmente, em virtude do conhecimento de novos pontos de vista. Na introdução da temática, os alunos tendem a apresentar uma "leitura dominante" (CAVALCANTI, 1989, p. 48-49), ou seja, impor sua visão de mundo ao texto (era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal), sem apresentar argumentos consistentes. Porém, na execução do debate A, há uma conciliação entre as ideias do leitor (aluno) e dos autores com os quais manteve contato (saber onde os filhos vão).

Adiante, observamos as contribuições à formação do leitor crítico nas aulas de História. Na introdução da temática "Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder", os alunos foram requisitados a responder às perguntas "Quem foi Getúlio Vargas?" e "O que você sabe

sobre sua vida?". Registradas as considerações discentes no quadro-negro, o professor-pesquisador (PP), de modo a instigar um posicionamento crítico dos alunos em relação à figura em questão, desenvolveu o momento apresentado no Exemplo 9.

Exemplo 9

PP (…) de acordo com o que que a gente conseguiu descobrir sobre Vargas… nós podemos considerá-lo… podemos considerá-lo… um herói nacional?… quem quer falar?… A ((*cita o nome da aluna*))
A1 podemos
PP podemos?… então por que A ((*cita o nome da aluna*))?
A1 porque antes os trabalhadores eram quase escravizados… tinham doze horas de trabalho… hoje… o governo deu direito a um salário mínimo… (abriu) a previdência social
PP pronto essa foi a contribuição de A ((*cita o nome da aluna*))… quem tem alguma outra contribuição… pra dizer?… e aí J ((*cita o nome do aluno*))… você acha que… a gente pode considerar Vargas um herói nacional?
A2 sim
PP por quê?
A2 porque diminuiu a carga horária… porque ( )… pros trabalhadores (…)
PP pelo que você sabe de… Vargas aí… a gente pode dizer que ele é um herói nacional D ((*cita o nome do aluno*))?
A3 eu acho assim que não porque… ele como presidente ele tinha que ajudar o país e foi o que ele fez… não colocar ele como um herói (…)

(Introdução da temática)

No Exemplo 9, o professor-pesquisador (PP) perguntou se poderia ser atribuído o título de herói ao presidente Getúlio Vargas (podemos considerá-lo… um herói nacional?). Inicialmente, dois alunos apresentam uma resposta afirmativa (A1 podemos; A2 sim), utilizando como argumentos as ações do governante realizadas em benefício dos trabalhadores (A1 hoje… o governo deu direito a um salário mínimo… (abriu) a previdência social; A2 porque diminuiu a carga horária). Ressaltamos, o fato de que as informações utilizadas como argumentos haviam sido registradas no quadro-negro pelo professor-pesquisador (PP), a partir das contribuições dos alunos às perguntas "Quem foi Getúlio Vargas?" e "O que você sabe sobre sua vida?". Posteriormente, outro aluno demonstra discordância em relação à compreensão de Getúlio como herói (A3 eu acho assim que não porque… ele como presidente ele tinha

que ajudar o país e foi o que ele fez). O aluno 3 (A3), diferente de A1 e A2, acredita que benfeitorias de um presidente não são suficientes para considerá-lo herói (não colocar ele como um herói). Ao ressaltar o papel de Getúlio Vargas no auxílio ao país, o argumento utilizado por A3 assemelha-se aos apresentados pelos outros dois alunos, pois menciona ações positivas do referido governante.

Com base no exposto, é possível apontar que, embora os posicionamentos em relação à compreensão de Getúlio como herói sejam diferentes, os argumentos utilizados ressaltam ações positivas de Getúlio em relação ao Brasil, como o auxílio aos trabalhadores. No momento evidenciado, as atitudes de avaliação dos alunos, feitas basicamente a partir de conhecimentos de mundo, são bastante semelhantes a uma visão oficial da História que concebe Getúlio Vargas como um herói. Esse fato, provavelmente, decorre do desconhecimento sobre outros aspectos da vida do governante.

Em virtude dos fatos, o desenvolvimento posterior da sequência didática teve entre seus objetivos o fornecimento de subsídios para que os alunos conhecessem e se posicionassem em relação a outras facetas do presidente Getúlio Vargas no poder. Desse modo, além da leitura de capítulos, predominantemente expositivos, do livro didático (LD), foi necessária a inclusão de gêneros textuais não especificamente produzidos para circularem em sala de aula, como as diferentes versões da carta-testamento (Carta 2), a entrevista "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?" (Entrevista 2) e a reportagem "DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes" (Reportagem 2) (cf. Q. 1). Atividades de leitura e de escrita sobre os textos abordados também foram requisitadas (cf. Q. 2).

Na etapa culminante do planejamento, a realização da atividade Ativ 14 "Produção das perguntas norteadoras do debate B" permite evidenciar uma ampliação dos pontos de vista acerca de Getúlio Vargas. Vejamos algumas dessas perguntas elaboradas pelos alunos em resposta à referida atividade, no Exemplo 10.

Exemplo 10

1. Qual das palavras combina melhor com Getślio Vargas: *autoridade* ou *autoritarismo*? (Grupo 1)
2. Vargas foi um bom presidente da Repśblica do Brasil? (Grupo 2 e 5)
3. Se vocź fosse estivesse no lugar de Getślio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em um ato heróico? (Grupo 4)

4. Vocź acha que a morte de Vargas teve alguma relaẽćo com outros governantes? (Grupo 5)
5. Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói? (Grupo 2 e 5)

(Perguntas norteadoras do debate A)

No Exemplo 10, diferentemente das respostas à pergunta introdutória que evidenciavam apenas as ações positivas de Getúlio Vargas, as 5 (cinco) perguntas apresentadas acima ressaltam a possibilidade de observação do referido presidente em um dos seus aspectos socialmente considerados negativos, o autoritarismo.

A pergunta 1 "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?", através da conjunção "ou", coloca em debate duas visões sobre o governante: *autoridade* parece ressaltar o direito de um gestor em adotar determinadas atitudes relativamente rígidas, tendo em vista o benefício da população; *autoritarismo* aponta para uma extrapolação dos direitos. Já pergunta 2 "Vargas foi um bom presidente da República do Brasil?" permite uma resposta que se estende em um contínuo do herói ao mau presidente. A pergunta 3 "Se você fosse estivesse no lugar de Getúlio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em um ato heróico?", também através da conjunção "ou", opõe duas visões: o herói, entendido como aquele que enfrenta os problemas, e o não-herói, aquele que opta pelo suicídio.

Por sua vez, apesar de não estar diretamente relacionada à temática introdutória, a pergunta 4 "Você acha que a morte de Vargas teve alguma relação com outros governantes?" também reflete indícios de construção de um leitor crítico. A referida pergunta questiona a veracidade de uma versão oficial da História, segundo a qual Getúlio Vargas suicidou-se. Provavelmente, o surgimento dessa questão está relacionado à discussão sobre a razão da existência de duas versões da carta-testamento. Por fim, a pergunta 5 "Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói?" evidencia uma nova possibilidade de discutir a pertinência de atribuir o título de herói ao presidente em questão. Salientamos que o roteiro do debate, elaborado com a participação dos alunos, surge quando os conhecimentos discentes em relação a Getúlio Vargas são maiores, permitindo posicionamentos mais consistentes.

No Exemplo 11, evidenciamos dois momentos da execução do debate B, nos quais é discutida a pergunta 1 presente no roteiro "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?".

Exemplo 11

M — então vocês… eles disseram aqui que viam como autoridade… vocês veem como autoritarismo?
D1 — não… eu vejo como autoridade porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?… ele tinha que ter autoridade com o povo
(…)
M — então para que servia a ditadura nessa época então?
D5 — seria pra ele dominar mais… pra Getúlio Vargas conseguir mais poder
M — G ((*cita o nome do aluno*))
D4 — eu também acho que não era necessário não… porque assim ele já tá querendo ser eu mudo de opinião não era autoridade aí não… era autoritarismo ele queria todo o poder
M — então você já tá mudando de opinião?
D4 — isso… porque ele queria ter o poder todo pra ele se ele tá querendo exercer autoridade demais autoritarismo no caso aí eu acho que não é necessário não visse
(…)
M — pronto agora vamô pensar as conclusões que a gente tirou do debate lá pro debate aqui… Hitler… Vargas autoridade ou autoritário?
D5 — os dois

(Debate B)

No Exemplo 11, em resposta à pergunta do moderador do debate (M), o debatedor 1 (D1) afirma que a palavra que melhor combina com Getúlio é autoridade (eu vejo como autoridade), utilizando como argumento a pertinência das atitudes de Vargas, tendo em vista a necessidade da ordem no país (porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?). No momento evidenciado, início do debate, o posicionamento de D1 foi compartilhado pelos outros debatedores. Posteriormente, com o desenvolvimento de outras perguntas, a posição dos debatedores sofre uma mudança. Após a referência ao período da ditadura de Vargas, o Moderador (M) questiona o objetivo do referido regime governamental (então para que servia a ditadura nessa época então?). O debatedor 5 (D5) afirma que o objetivo era o aumento de poder (seria pra ele dominar mais). Em seguida, o debatedor 4 (D4) retifica posição anteriormente exposta (eu mudo de opinião não era autoridade aí não… era autoritarismo), argumentando que a centralização do poder, através de uma ditadura, não seria aceitável como uma atitude de um governante (no caso aí eu acho que não é necessário não visse).

Nos momentos finais do debate, em resposta à retomada da pergunta "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?" (Vargas autoridade ou autoritário?), todos os debatedores afirmaram que tanto a designação "autoridade" quanto "autoritário" poderiam ser atribuídas a Vargas (os dois).

Conforme verificado nos Exemplos 9, 10 e 11, o aprofundamento das leituras sobre Getúlio Vargas possibilita a observação de diferentes pontos de vista sobre o governante. Os alunos deixam de apresentar avaliações críticas baseadas em conhecimentos superficiais de mundo, e passam a emitir posicionamentos com argumentos elaborados a partir da observação de uma gama de outras opiniões.

6 Considerações Finais

A análise realizada permitiu observar que as quatro práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita requisitadas aos alunos – *estabelecimento de objetivos de leitura*; *levantamento de informações sobre a temática*; *apresentação de uma opinião*; e *organização da fala formal pública* – estão intrinsecamente relacionadas à adoção do debate como objeto de ensino em um trabalho "*sobre o conteúdo inscrito numa forma*" (PIETRO et al., 2004, p. 264 – grifos dos autores). Didaticamente, podemos dizer que a exploração do *conteúdo* está relacionada à primeira condição fundamental de um debate – a construção coletiva de uma resposta à questão proposta no início do debate. Já o trabalho com *a forma* diz respeito à segunda e à terceira condições fundamentais de um debate, ou seja, a existência de uma questão inicial controversa e a presença de um desacordo entre os debatedores, respectivamente. A observação de momentos da sequência didática demonstrou também a contribuição dela para a formação de leitores críticos.

A partir da análise da sequência, é também possível evidenciar uma consideração sobre a relação gêneros textuais/discursivos e ensino: "ensinar gêneros" não é "tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem" como nos alerta Machado (2005, p. 258). Ensinar gêneros – artigo de opinião, debate, etc. – consiste em promover atividades de leitura, análise linguística e produção escrita e oral que favoreceram o desenvolvimento de capacidades de linguagem para lidar com os gêneros

em circulação na sociedade e não o ensino de suas estruturas prototípicas.

Tendo em vista as contribuições evidenciadas no que concerne à prática de gêneros orais formais na escola e à formação de leitores críticos, acreditamos que as interações entre pesquisadores universitários e professores da educação básica como a demonstrada aqui, embora marcada por tensões (cf. SIGNORINI, 2001), devam ser uma constante na sociedade atual que anseia por uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto*. Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1989.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In: _____ (Org). *Os significados do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de

Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH; D. *Gêneros*: teorias, métodos, debates. Parábola: São Paulo, 2005. p. 237-259.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (Org.) *Estudos de língua falada:* variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998. p.12-13.

PIETRO, J-F.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Relato de elaboração de uma seqüência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

PIETRO, J-F.; KANEMAN-POUGATH, M.; ÉRARD, S. Un modèle didactique du 'débat': De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux,* Genebra, n. 39-40, p. 100-129, dez./mar. 1996/1997.

SIGNORINI, I. A interação entre universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor.* Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 244-261.

SILVA, W. M. *O Gênero textual no espaço didático.* 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Press, 1984.

LETRAMENTO(S) E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES*

Carolina Nicácia Oliveira da Rocha**
Denise Lino de Araújo***

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar, descrever e interpretar o(s) tipo(s) de letramento(s), sua(s) prática(s) e seu(s) contexto(s) nas atividades de ensino elaboradas por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras, na UFCG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo *corpus* é composto por diário de campo e entrevistas semi-estruturadas dadas pelos sujeitos sobre as suas práticas letradas. A pesquisa está fundamentada nos estudos linguísticos sobre letramento correlacionados com os estudos sobre formação docente. Os dados analisados sugerem que os licenciandos apresentam quatro tipos de letramento: o escolar, o midiático, o digital e o literário.
Palavras-chave: Práticas letradas, Formação docente, Estagiários.

Abstract: This work has the objective of identifying and interpreting the type(s) of literacy(ies), the practice(s) and the context(s) present in the teaching tasks assigned by undergraduates in the courses of Pedagogy and Letters, at UFCG. This research is qualitative and the *corpus* is composed of a field diary and semi-structured interviews with the informants regarding their literate practices. The research is based on linguistic studies on literacy, together with the studies on teacher education. The analysed data indicate that the undergraduates show four types of literacy: scholastic, mediatic, digital and literary.
Keywords: Literate practices, Teacher education, Trainees.

1 Introdução

Cada vez mais encontramos a presença da tecnologia dentro da sala de aula, com isso, há uma diversificação de habilidades requisitadas para o uso dos meios tecnológicos, o que faz com que os sujeitos envolvidos desenvolvam um processo de letramento para além daquele exigido na escola. Assim sendo, a escola passa a reconhecer a existência

* Este artigo se integra a uma pesquisa de iniciação científica sobre Letramento(s) e Formação Docente, que contou com o apoio do PIBIC-CNPq/UFCG, de agosto de 2007 a julho de 2008, sob a orientação da Professora Dra Denise Lino de Araújo.
** Mestranda pelo Programa Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. carolinanicacia@yahoo.com.br
*** É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande e é tutora do PET LETRAS da mesma instituição. linodenise@yahoo.com.br