

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA ESCOLA:
O DEBATE COMO UM GÊNERO ORAL PÚBLICO**

RAQUEL CÔRTEZ RIBEIRO

JUIZ DE FORA
2010

RAQUEL CÔRTEZ RIBEIRO

**OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA ESCOLA:
O DEBATE COMO UM GÊNERO ORAL PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. MARTA CRISTINA DA SILVA

JUIZ DE FORA
2010

RAQUEL CÔRTEZ RIBEIRO

OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA ESCOLA:
O DEBATE COMO UM GÊNERO ORAL PÚBLICO

Dissertação submetida ao corpo docente da Coordenação do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada por:

Professora Dra. Gisele de Carvalho
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Professora Dra. Patrícia Nora de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Dra. Marta Cristina da Silva- Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Solange Coelho Vereza (suplente)
Universidade Federal Fluminense

Professora Denise Barros Weiss (suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA
2010

Aos meus pais, Paulo e Rita, pelo carinho e por acreditarem em mim durante todos os momentos difíceis da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o amigo verdadeiro, que me presenteou com este trabalho.

A minha querida orientadora Marta, pela paciência e dedicação.

Ao meu irmão, Marcos, meu avô, Mariano, que estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu namorado Diógenes, pela tranqüilidade e alegria proporcionada.

A todos os meus amigos, que contribuíram muito para meu crescimento pessoal; principalmente às amigas Flávia Falco, Flávia Braga e ao amigo André, pelo apoio durante as etapas da dissertação.

Ao professor Mário Roberto Zágari, já ausente, por ter sempre acreditado em mim.

“Na verdade, na verdade vos digo que aquele que crê em mim também fará as obras que eu faço e as fará maiores do que estas, porque eu vou para meu Pai. E tudo quanto pedirdes em meu nome, eu o farei, para que o Pai seja glorificado no filho. Se pedirdes alguma coisa em meu nome, eu o farei.”

(João, 14, 12-14)

Bíblia Sagrada

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como uma abordagem sistemática em torno dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de oralidade na escola. Tal pesquisa baseia-se em alguns conceitos-chave das teorias de gêneros, seguindo o enquadre sócio-discursivo de Bakhtin e a discussão sobre a transposição didática do gênero empreendida pelo Grupo de Genebra (Dolz & Schneuwly, em particular). Recorre-se também a estudos sobre a importância dos gêneros orais públicos no processo de ensino-aprendizagem de Português. Tomando como base essas perspectivas teóricas, uma proposta pedagógica para o gênero **debate** foi delineada e, a partir dos dados obtidos com a aplicação da sequência didática, foi possível observar que o trabalho sistemático em sala com os gêneros orais, numa abordagem adequada, pode efetivamente trazer resultados bastante positivos.

ABSTRACT

This research aims at investigating how a systematic approach in relation to text genres can contribute to the development of orality practices at school. This study relies on some basic concepts from genre theory, such as the Bakhtin sociointeractionist perspective and the discussion about pedagogical implications as discussed by The Genebra Group (mainly Dolz & Schneuwly). We also investigated some studies on the importance of the oral public for the learning and teaching process of Portuguese. Taking as the basis these theoretical perspectives, a pedagogical proposal for the **debate** genre was delineated and, from acquired data after the didactics sequence application, it was possible to observe that a systematic work in the classroom with the oral genres, in a suitable approach, can effectively bring very positive results.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1. Problematizando: Tratamento Dado aos Gêneros em Sala de Aula	13
1.2. Justificativa.....	13
1.3. Delimitando o Foco	14
1.4. Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	14
1.5. Estrutura do Trabalho	16
2 UMA REVISÃO SOBRE CULTURA ESCRITA E ORALIDADE.....	18
2.1. A Relação Histórica Entre as Modalidades Oral e Escrita	20
2.2. Relação Fala - Escrita: Implicações para o Ensino	31
3 DOS GÊNEROS TEXTUAIS AOS GÊNEROS ORAIS PÚBLICOS.....	37
3.1. Introdução.....	37
3.2. A Teoria dos Gêneros do Discurso Proposto por Bakhtin	39
3.3. A Teoria Proposta Pelo Grupo de Genebra.....	44
3.4. A Passagem dos Gêneros Escritos para os Gêneros Oraís Públicos	50
3.5. A Relevância dos Gêneros Oraís Públicos para o Grupo de Genebra	52
4 GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO	55
4.1. A Questão da Oralidade nos PCNs	55
4.2. A Questão da Oralidade no PNL D.....	58
4.3. Os gêneros Oraís Públicos na Escola	59
4.4. A Escolha de um Gênero Oral Público	65
4.5. O Debate como um Gênero Argumentativo	66

5 METODOLOGIA DE PESQUISA	71
5.1. Escolha da Metodologia e sua Justificativa.....	71
5.2. A Escolha do Cenário	71
5.3. Instrumentos de Pesquisa.....	72
5.4. Descrição dos Procedimentos de Pesquisa	73
5.5. A proposta Didática em Torno do Debate	75
6 PROPOSTA PARA O GÊNERO ORAL PÚBLICO DEBATE.....	77
6.1. Aplicação da Proposta Didática na Escola	77
6.2. Análise dos Dados	83
7 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO	102

1 INTRODUÇÃO

É notável como as contribuições da Linguística no século XX foram importantes para a área da Linguagem e Educação, assim como diversos documentos oficiais tiveram muita relevância nas questões de ensino de língua, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Interessa-nos particularmente enfatizar, no que diz respeito aos PCN, o grande volume de pesquisas que foram realizadas acerca da noção de gênero textual. A partir de suas propostas sobre a utilização e o trabalho com gêneros em sala de aula, claramente fundamentadas em teorias lingüísticas, difundiu-se a importância dessa abordagem no ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, uma das grandes dificuldades atuais dos professores de Português é, ainda, o trabalho com os gêneros textuais, com a transposição dessas teorias para o contexto da sala de aula, prevalecendo, muitas vezes, uma visão mais tradicional de ensino.

Em relação às mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa, embora as questões voltadas ao campo da oralidade estejam sendo contempladas, de certa forma, nas últimas décadas, as atividades desenvolvidas pelos professores parecem ainda inadequadas pela possível dificuldade de operacionalizar os conceitos teóricos. Dentre os problemas que envolvem o ensino dos gêneros orais, pode-se afirmar que ainda persiste uma supervalorização da escrita no contexto escolar, levando a uma posição de supremacia dos grupos que a dominam.

Outro aspecto relevante é a necessidade de se trabalhar não só com gêneros orais informais, mas também com os formais. O fato de os estudantes usarem a oralidade em sua vida cotidiana não significa necessariamente que consigam estender essa habilidade para o uso dos gêneros orais em sua vida social.

Além disso, a escola é uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos são distintos das conversas que fazem parte dos domínios da esfera privada, ou seja, situações em que predomina a linguagem informal; daí a importância do papel da escola. Afinal, existem várias situações formais, públicas, em que o uso de estruturas mais elaboradas fará a diferença para assegurar as possibilidades de interação.

No entanto, durante as poucas vezes em que os gêneros orais são trabalhados em sala de aula, a nosso ver, não desenvolvem a competência comunicativa oral como deveriam. O que se observa segundo Goulart (2006, p.233), é a modalidade oral sendo usada somente como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito, gerando o processo de oralização da escrita. Isso acontece devido à falta de uma reflexão sistemática sobre os recursos necessários para um uso consistente desses gêneros. Além disso, existe o problema da superlotação das salas agregado à indisciplina dos educandos, o que é normalmente apontado pelos professores como um fator que dificulta o trabalho com a oralidade.

De maneira geral, percebe-se que existe uma tentativa de se trabalhar com os gêneros orais, no entanto, resta-nos saber como esses trabalhos têm sido efetivamente realizados e como os alunos colocam em prática o uso da palavra numa situação particular de interação.

Dessa forma, ao final da pesquisa, esperamos que a sequência didática proposta possa contribuir para discussões teóricas em torno dos gêneros orais e para o desenvolvimento das práticas de oralidade na escola.

1.1. Problematizando: Tratamento dado aos gêneros em sala de aula

A grande questão deste trabalho é analisar um trabalho sistemático com o gênero oral e observar as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento desse tipo de habilidade em sala de aula. A partir da identificação de problemas e colocando em prática uma proposta que aponte novas perspectivas de trabalho com esses gêneros, analisaremos quais foram os aspectos satisfatórios e os que ainda necessitam ser aprimorados para um trabalho mais eficaz. Para conseguirmos nosso objetivo, buscaremos articular nossas discussões teóricas com a análise dos dados obtidos na sala de aula, momento em que a sequência didática foi implementada.

1.2. Justificativa

Este trabalho se justifica pela falta de trabalhos sobre os gêneros orais públicos mais voltados para o ensino de língua. Com base na minha própria experiência como professora de língua em escola, é possível perceber que os professores ficam restritos às atividades voltadas para a escrita, já que, para trabalhar com gêneros orais, é necessário um planejamento prévio, ou seja, como existe uma carência de materiais didáticos que contemplem esses gêneros de uma forma mais sistemática, os educadores ficariam sem uma diretriz eficaz para a preparação da aula. Além disso, concebe-se ainda a idéia de que a escola é o lugar da aprendizagem da escrita, posto que a oralidade já seria uma capacidade inerente aos alunos. Há também dificuldades relacionadas ao próprio ambiente escolar: as escolas não dispõem de equipamentos que possibilitam o trabalho com o oral e, ainda, as salas superlotadas dificultam um pouco mais, devido à indisciplina dos alunos.

O professor deve, sim, preocupar-se com o trabalho com os gêneros escritos, na medida em que são necessários para a vida escolar e extra escolar. No entanto, acreditamos que a mesma atenção deve ser dada aos gêneros orais. A partir do momento em que estes são negligenciados, o aluno poderá enfrentar problemas nas suas relações sociais, sem saber como usar adequadamente a linguagem na vida em sociedade.

1.3. Delimitando o foco

Apesar da complexidade do tema, que focaliza a questão da transposição didática, este trabalho debruça-se sobre os gêneros orais, principalmente os orais públicos, tão negligenciados em sala de aula. Pretendemos investigar e analisar o grau de aceitabilidade e eficácia do gênero público **debate**¹ na sua aplicação escolar, apresentando como suporte uma proposta didática. O que se pretende é oferecer mais uma contribuição para os professores de Língua Portuguesa, mostrando a importância desses gêneros para o contexto escolar e a resposta dos próprios alunos a esse tipo de trabalho que foge de meras atividades metalingüísticas pautadas na modalidade escrita.

1.4. Objetivos e perguntas de pesquisa

Seja qual for a perspectiva teórica, já é um ponto de consenso que a língua oral deve ser objeto de ensino de Língua Portuguesa. Por isso, pretendemos como **objetivo geral** desta pesquisa, investigar como uma abordagem sistemática na

¹ A justificativa para a escolha desse gênero em particular será apresentada no capítulo 5.

perspectiva dos gêneros textuais pode contribuir para que as práticas de oralidade se desenvolvam no contexto escolar. Para isso, levaremos em consideração:

- a) a literatura na área de gêneros;
- b) documentos oficiais da área de Educação, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o Guia PNLD (Programa Nacional do Livro Didático);
- c) os dados obtidos a partir da pesquisa empírica que realizaremos em contexto escolar.

Nosso objetivo geral pode ser desdobrado nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Uma abordagem sistematizada voltada para os gêneros orais oferece efetivamente resultados positivos no processo de aprendizagem do gênero em questão?
2. Os gêneros textuais orais são reconhecidos pelos alunos como algo importante a ser levado para o contexto escolar?
3. É possível o trabalho com os gêneros orais, ainda que existam vários obstáculos como as salas cheias e a indisciplina escolar?
4. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se trabalhar com um **debate**?

Faremos uma análise do resultado da sequência didática, mostrando tanto os aspectos positivos quanto os negativos obtidos, para reconhecer qualidades e quais fatores influenciaram para que o resultado não fosse totalmente o esperado.

1.5. Estrutura do Trabalho

Nosso trabalho está dividido da seguinte maneira: nesta Introdução, nosso capítulo 1, apresentamos a contextualização do problema, sua justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa, além da estrutura do trabalho.

Os capítulos 2, 3 e 4 tratam dos **pressupostos teóricos**, ressaltando a relevância da contribuição teórica obtida no campo do Ensino da Linguagem nas últimas décadas. Nesses capítulos, englobamos uma revisão dos estudos sobre Cultura, Escrita e Oralidade, até suas implicações para o contexto escolar, mostrando a importância das modalidades escrita e oral numa perspectiva não dicotômica. A teoria de gêneros textuais norteia o trabalho, já que os gêneros se apresentam como instrumentos para as habilidades oral e escrita. Também é enfatizada a necessidade de se tomar os gêneros orais públicos como objeto de ensino. Além disso, um estudo dos PCN e do GUIA PNLD contribui para a discussão, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico especificamente voltado para os gêneros orais.

No capítulo 5, após a apresentação da metodologia de pesquisa utilizada, com a caracterização do cenário escolhido para investigação, passaremos a descrever a proposta didática que elaboramos com base nos aportes teóricos e que aplicamos numa turma de língua portuguesa, numa escola pública. Tal roteiro didático terá como etapa inicial, subsidiando o trabalho feito posteriormente, uma caracterização do gênero **debate**, que foi o gênero oral público que decidimos focalizar na presente pesquisa. Explicitada a estrutura da proposta pedagógica, serão analisados todos os dados obtidos durante a aplicação do roteiro e também

será analisada uma entrevista feita com os alunos que participaram do trabalho. Esses dados serão interpretados e haverá a sugestão de alguns resultados.

Na **Conclusão**, tentaremos responder às questões formuladas nas perguntas de pesquisa e, além disso, evidenciar algumas considerações sobre o trabalho em geral.

2. UMA REVISÃO SOBRE CULTURA ESCRITA E ORALIDADE

A língua apresenta relações com as representações e as formações sociais, por isso reflete, seja na modalidade falada e escrita, o modo de organização da sociedade. Algo característico do ser humano é que aprendemos a falar antes de ter contato com a escrita e leitura. No entanto, adquirir uma linguagem simbólica articulada, caracterizada por ser muito mais que um sistema classificatório, é que faz do homem um ser tão privilegiado, pois, com a aquisição dessa prática, somos aptos a estabelecer crenças e pontos de vista diferentes ou similares sobre o que nos rodeia. Por esse motivo, a língua é um instrumento de convergência e divergência, representando harmonia e luta independente se é apresentada na modalidade escrita ou fala. (Duranti, 1997, citado por Marcuschi, 2001, p.35).

As modalidades fala e escrita apresentam definições próprias. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva que não exige uma tecnologia além do que o próprio ser humano já disponibiliza, por isso não será substituída por nenhuma outra tecnologia (Marcuschi, 2001, p.36). Memorização, reflexão, composição de textos, o pensamento científico, dentre outros, têm as suas raízes no discurso oral, o que demonstra que processos cognitivos – primários ou complexos – não se encontram necessariamente presos a uma ordenação de uma construção alfabética ou a elaboração de um texto escrito. Para Walter Ong, existem várias características peculiares à cultura oral, como a falta de suporte visual para as palavras, que são sons, por isso “ler” um texto quer dizer transformá-lo em sons, em voz alta ou em imaginação (Ong, 1998, p.17). O mesmo autor propôs uma distinção entre oralidade primária e oralidade secundária. A primeira relaciona-se a povos que não têm

qualquer tipo de envolvimento com a prática escrita ou não a conhecem. Por outro lado, a segunda refere-se à cultura de tecnologia avançada em que uma nova oralidade é sustentada pelos meios eletrônicos tais como telefone, rádio, televisão, que dependem da escrita para existirem. De acordo com o autor, apesar de várias culturas inseridas num ambiente tecnológico conservarem grande parte do molde mental da oralidade primária, já não existem hoje sociedades cuja oralidade seja estritamente primária, visto que todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos. (Ong, 1998, p.20).

Quanto à escrita, caracteriza-se por ser uma modalidade de uso da língua complementar à fala. Apresenta-se como um modo de produção textual-discursiva com função comunicativa e nela reside uma constituição gráfica. Marcuschi (2001, p.35) aponta que “assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas”. A escrita serve para preservar as conquistas das civilizações que se construíram a partir da sua oralidade, e não para lhe dar novos e mais complexos e entranhados significados, ou deturpar as informações primárias e essenciais à compreensão da história cultural de um povo. É fato que a escrita não só propiciou a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também implicou uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela (Olson, 1994, p.34). Galvão (2006) contribui com a afirmação de que nenhum outro sistema de escrita reestruturou o mundo humano de maneira tão imponente quanto a escrita alfabética, o que trouxe conseqüências significativas para as culturas letradas.

Durante muito tempo o alfabeto grego foi usado primordialmente para gravar e perpetuar o que havia sido composto oralmente.(...) O alfabeto, embora com uma extensão limitada, foi se tornando um instrumento de alguns governos, leis e atividades econômicas. Somente na última metade do século V, segundo Havelock (1998), é que há evidências de que sua aplicação começou a se multiplicar. Esse entrecruzar de expressões – oral e escrita – gerou tensões naquele momento histórico: aos poucos, o olho invadiu a província do ouvido e o leitor o espaço do ouvinte. (Galvão, 2006, p.421)

Embora a fala e a escrita apresentem características diferentes, hoje não mais se sustenta a idéia de superioridade da escrita em relação à modalidade oral. Entretanto, historicamente, alguns estudos priorizaram uma modalidade em detrimento da outra, abrindo portas para vários mitos conhecidos hoje sobre a primazia da escrita. Autores como Ong (1998), por exemplo, trazem a escrita como um ponto que dividiria as sociedades em dois estágios: de um lado, o mito; de outro, a história (Street,1995). Para uma análise mais apurada, faremos uma revisão da literatura sobre como as modalidades escrita e oral têm sido abordadas, no sentido de compreender melhor quais são os princípios capazes de colocar em discussão a visão dicotômica entre fala/escrita.

2.1. A relação histórica entre as modalidades oral e escrita

Trataremos, nesta seção, dos estudos da oralidade a partir das novas idéias relacionadas ao século XX que buscam acabar com a visão preconceituosa de que a escrita se sobrepõe à fala.

Durante muito tempo perpetuou-se a gramática tradicional no cenário brasileiro de ensino. No entanto, a perspectiva de ensino de Língua Materna, apoiada na Tradição Gramatical e enraizada numa visão preconceituosa e fechada, não se mostrou suficiente, visto que considera somente aquilo que está ligado à Língua Padrão, em seu registro formal escrito.

É nessa perspectiva que foi crucial o advento da Linguística. No século XX, tal disciplina se afirma como um campo científico, trazendo grandes avanços no âmbito do ensino da linguagem, principalmente no que diz respeito às variedades lingüísticas e à ruptura com os mitos e preconceitos derivados dessa questão. No entanto, até a década de 60, a língua ainda era concebida como um sistema independente, um produto fechado, exterior, anterior e superior ao indivíduo (Saussure, 1974), fazendo com que muitas questões relevantes ao ensino de Língua Portuguesa fossem desconsideradas. Assim, questões como o uso e o usuário da língua, em seus processos “reais” de interação –questões sociais da língua- ficavam de fora. Numa perspectiva estruturalista de linguagem, o sistema da língua era o elemento essencial, o ponto de partida para a compreensão de fenômenos lingüísticos. Somente no final do século XX, teremos o advento de uma nova concepção de linguagem, que vai de encontro à visão tradicional: a concepção interacionista, que considera a língua como prática social, como modo de interação entre sujeitos e sujeito/mundo. Assim, as categorias lingüísticas são construídas interativamente e relacionadas aos fatos culturais. De acordo com essa visão, o processo de significação resulta da negociação entre os interlocutores que compartilham seu conhecimento de mundo e seu conhecimento lingüístico; o sentido reside, portanto, na interação entre sujeitos, texto e contexto.

Dentro dessa nova perspectiva de linguagem, nos anos 50 a 80 do século XX, os estudos sobre a escrita começam a focalizá-la como uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva. Essa nova visão abriu caminho para que mitos fossem desfeitos, inclusive em relação à separação entre escrita e oralidade. As pesquisas sobre as relações entre a fala e a escrita passaram a evidenciar o caráter mítico da supremacia da escrita em relação à fala, promovido

pela **perspectiva da dicotomia**, (Marcuschi, 2001, p.27). Com a invenção do mundo do papel, representada principalmente pela escrita alfabética, criou-se essa lógica, na qual a escrita é considerada superior em relação à fala, ou seja, um bem em si mesmo que só trouxe benefícios à humanidade, muitas vezes imprescindível à mobilidade social. Essa prática seria capaz de separar as culturas civilizadas das primitivas, dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Nas palavras de Marcuschi (2001):

Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. (Marcuschi, 2001,p.26)

Essa visão opunha a fala à escrita atribuindo-lhes propriedades típicas, explícitas no quadro abaixo:

QUADRO I – DICOTOMIAS ESTRITAS

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Não obstante, essa primeira tendência relacionada à natureza das práticas da oralidade versus escrita restringe as manifestações de linguagem a uma forma reducionista, responsável por limitar o trabalho na sala de aula somente à língua escrita.

De fato, a escrita é um produto do meio cultural, uma marca civilizatória, que serve como ponte entre as pessoas e que facilita sobremaneira nossa compreensão de mundo e o repasse de conhecimentos. Segundo Olson (1994, p.17) “não pode haver dúvida de que uma característica importante das sociedades modernas é a ubiquidade da escrita”, no entanto, não se pode pensar na fala como o lugar do erro e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

De acordo com Marcuschi (2001), podemos observar uma segunda tendência relacionada à natureza das práticas da oralidade versus escrita, denominada *visão culturalista*. Essa perspectiva, consolidada por Walter Ong [1982], Jack Goody [1977], Sylvia Scribner (1977), e os primeiros trabalhos de David Olson (1977) desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento. Caracteriza-se da seguinte forma:

QUADRO II

Cultura oral	versus	Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

O que se pode observar é que esse tipo de visão é insuficiente para a observação dos fatos da língua, pois essa questão é vista em sua estrutura macro(visão global). De acordo com os teóricos que seguem essa linha, a escrita representa um avanço em relação à capacidade cognitiva do indivíduo. Daí origina-se a impressão da autonomia da escrita. Além disso, a visão culturalista apresenta alguns problemas: o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante (Marcuschi, 2001, p.30)

O primeiro, etnocentrismo, está relacionado a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura, valorizando aspectos dentro de uma perspectiva em que se localiza o autor. O segundo, a supervalorização da escrita, separa as culturas civilizadas das primitivas, pois leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita, inseridos numa sociedade desigualmente desenvolvida. E, por último, o tratamento globalizante ignora que não há “sociedades letradas”, mas sim grupos de letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não se caracterizam por serem fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas.

Podemos concluir que, por apresentar todos os problemas mencionados, essa visão não traz um conteúdo suficiente ao trabalho escolar relacionado à oralidade.

Marcuschi traz ainda uma terceira tendência, denominada **variacionista**. É responsável por tratar do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e apresenta propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão lingüístico nos contextos de ensino formal. Isenta da maioria dos problemas apresentados nas duas primeiras tendências, de acordo com essa visão, as preocupações se referem ao currículo bidialetal, ou seja, são estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. Por isso, a caracterização das modalidades falada e escrita não é dicotômica, mas verifica-se a preocupação com regularidades e variações. É importante notar que não é feita uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas.

QUADRO III – A PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	Variedade não- padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não- padrão

Nesse sentido, a posição de Marcuschi é a de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua. Desse modo, quando o aluno domina a escrita, se torna **bimodal**. Além disso, através dessa tendência, ficou claro que a variação se dá tanto na fala como na escrita, o que evita o preconceito de vincular a escrita somente ao padrão da língua, equívoco enraizado na perspectiva dicotômica.

A quarta e última tendência apresentada por Marcuschi é denominada **sociointeracionista**. Caracteriza-se apresentar com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real (Marcuschi, 2001, p.33). O que podemos perceber através das seguintes características presentes no quadro:

QUADRO IV

PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA	
Fala e escrita apresentam	
1) Dialogicidade	
2) Usos estratégicos	
3) Funções interacionais	
4) Envolvimento	
5) Negociação	
6) Situacionalidade	
7) Coerência	
8) Dinamicidade	

A perspectiva interacionista, ainda que livre dos problemas ideológicos e preconceitos das tendências anteriores, apresenta um baixo potencial explicativo descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, assim como das estratégias de produção e compreensão textual.

Todos esses estudos pautados na relação fala - escrita contribuíram para que a afirmação de que a primeira suplanta a segunda começasse a ser questionada. As novas descobertas lançaram dúvidas consistentes acerca das seis crenças ou pressupostos sobre o domínio da escrita (Olson, 1994, p.19). A seguir, sintetizamos esses mitos e a forma como podemos desconstruí-los. Esses conceitos são:

1) Escrever é transcrever a fala;

Infere-se que a escrita não passa de “fala no papel”, já que quase tudo o que dizemos pode ser transcrito rapidamente e qualquer coisa escrita pode ser lida em voz alta. Isso nos leva a crer que o aprendizado da leitura é o aprendizado do modo como nossa linguagem oral (conhecida) é representada por marcas visíveis (desconhecidas).

Dúvida: No entanto, sabemos que os sistemas de escrita resgatam somente algumas propriedades do que é dito, tais como a forma verbal- fonemas, lexemas e sintaxe-, deixando o como foi dito, e com que intenção radicalmente sub-representados.

2) A superioridade da escrita com relação à fala;

A fala é apresentada como propriedade do povo “solta e desgarrada”; já a escrita é vista como um instrumento de precisão e poder. Por isso, nas situações públicas importantes, a fala é previamente escrita- planejada, composta e corrigida.

Dúvida: Todavia, hoje sabemos que a linguagem escrita é dependente da fala, um instrumento e uma riqueza fundamental da mente. A escrita torna-se secundária, embora importante.

3) A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabética;

Realizada uma única vez na história, a invenção dos gregos é vista como um dos pontos altos da evolução cultural e segue até hoje como o elemento que distingue as culturas alfabéticas das não-alfabéticas.

Dúvida: No entanto, o alfabeto foi simplesmente a adaptação à estrutura silábica particularmente complexa do grego de um silabário concebido para uma língua semítica.

4) A escrita é o órgão do progresso social;

Acredita-se que foi a propagação da leitura e da escrita que criou as instituições racionais e democráticas da sociedade. Assim, um declínio na alfabetização resultaria numa ameaça para qualquer sociedade progressista e democrática.

Dúvida: Estudiosos modernos, como Lévi-Straus, afirmam que além do aprendizado da escrita não ser o caminho real para a liberação, têm sido muitas vezes um instrumento de escravização. Para o autor, nada do que conhecemos sobre a escrita pode ser dito para justificar a concepção de que ela provocaria mudanças profundas de caráter intelectual nas condições de vida da nossa raça.

5) A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico;

A escrita e a alfabetização são em boa parte, responsáveis pelo surgimento das modalidades de pensamento caracteristicamente modernas, como filosofia, ciência, justiça e medicina.

Dúvida: Nas últimas décadas, os antropólogos e historiadores da cultura, como Havelock (1963,1982), W. Harris (1989), Thomas (1989) e Anderson (1989) destacaram a sofisticação das culturas “orais”

6) A escrita como um instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Presume-se que o conhecimento genuíno está relacionado com o que se aprende na escola e nos livros. Além disso, é a alfabetização que abre portas para esse conhecimento.

Dúvida: A capacidade de leitura está relacionada não só no reconhecimento das letras e palavras, mas também do conhecimento geral dos fatos trabalhados no texto.

Todos essas crenças levaram à idéia do letramento como algo vinculado estritamente ao domínio da escrita.

Não se pode tratar de letramento e dos mitos e crenças relacionados à fala e escrita sem recorrer a Brian Street (2005). De acordo com o autor, existem mitos da relação fala-escrita postulados na tese da “grande divisão” que continuaram na visão do *continuum* defendida nos anos 80, impedindo que investigações mais profundas fossem realizadas. É possível chamá-los de “mitos do letramento” e, como uma síntese das seis crenças apresentadas por Olson, podemos enumerá-los como (a) a escrita codifica lexicalmente os conteúdos, no entanto, a fala usa elementos paralinguísticos como foco; (b) o fato da fala ser marcada por fragmentação e não apresentar conexão faz o texto escrito ser mais coesivo e coerente; (c) a fala necessita da relação face a face para conduzir sentido, enquanto que a escrita o conduz diretamente através da página impressa (Street,1995, p.167-170).

Numa tentativa de definir e destacar a importância da escrita e a sua relação com o letramento adotou-se o que Street chama de o “modelo autônomo”, que

consiste em apresentar a escrita com total supremacia e autonomia em relação à fala do ponto de vista do sistema e usos. Para tal modelo, uma pessoa letrada seria aquela que domina o sistema da língua, um mito responsável por preconceitos como

a perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que os membros das sociedades sem escrita são selvagens; de que as crianças que não conseguem ler são ineducáveis.(Olson, 1994, p.35)

Essa perspectiva traz o conceito de letramento como um bem cultural capaz de transformar a humanidade para melhor. No entanto, sabemos que esse conceito não está subordinado à prática da escrita por si mesma, embora seja possível defini-lo como um conjunto de práticas sociais que podem usar a escrita. Por isso, podemos dizer que uma criança pode ser considerada letrada, ainda que não saiba escrever. De acordo com Kleiman (1995, p.18), se uma criança entende o enunciado quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, já poderá ser considerada, de certo modo, letrada, pois para entender o que lhe foi dito, terá que fazer uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. O contexto, para que as práticas de letramento aconteçam, não se reduz somente ao escolar, conforme vimos no exemplo citado por Kleiman, mas engloba o familiar, o trabalho, as ruas, ou seja, são situações muito diversas. Kleiman complementa

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.(Kleiman p.20)

Em contraposição a um modelo autônomo de letramento, vários estudos foram feitos nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 80, com o intuito de focalizar a oralidade, de tal forma que foi percebida a inadequação da visão dicotômica entre a modalidade oral e escrita, questionando-se a autonomia e supremacia da

segunda. Esses estudos passam a destacar uma relação contínua entre letramento e oralidade, para isso, era necessário sugerir especificidades em cada uma delas e vinculação estreita aos contextos de produção. Uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença, com a presença de vários gêneros envolvidos, evitando-se a visão de dicotomia. Como já mencionamos, é estabelecida uma idéia de “continuum”, na qual tanto a oralidade quanto a escrita são práticas sociais de interação e apresentam características singulares, que devem ser analisadas dentro de um contínuo tipológico (Marcuschi, 2001). Como alternativa ao que foi designado de “modelo da autonomia”, Street propõe o “modelo ideológico”, sugerindo a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade. Portanto, de acordo com Street, as práticas de letramento não podem ser consideradas somente a partir de aspectos vinculados à cultura, mas também de estruturas de poder, ou seja, as práticas de letramento reproduzem as estruturas de poder na sociedade.

Diante do que foi exposto acima, podemos observar que já alcançamos um grande avanço durante todo o processo de estudos desenvolvidos até então sobre as modalidades oral e escrita. Inicialmente nos deparamos com uma representação oral e escrita que apresentava um grande distanciamento, vinculada a características centradas exclusivamente no código lingüístico, que marcavam uma grande oposição entre elas; e, em seguida, quando a concepção de língua e texto é vinculada a práticas sociais, podemos estabelecer paralelos, buscando enfatizar as suas semelhanças através de seus usos na vida cotidiana. Essa mudança de perspectiva é coerente com a visão de que a língua é um fenômeno histórico, social

e cognitivo, e de que por isso tanto a escrita quanto a fala sofrem mudanças, variando e influenciando-se mutuamente. De acordo com Marcuschi,

O estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita. (Marcuschi, 2003, p.25)

Como vimos, a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema lingüístico, ou seja, se caracterizam por estarem vinculadas às normas gramaticais, aspectos socioculturais e contextuais. Somente se distinguem quanto ao *medium* utilizado, som e grafia.

Com base, portanto, nessa visão de oralidade e escrita como um *continuum*, em lugar de uma perspectiva dicotômica, passaremos agora a examinar suas implicações para o ensino de língua.

2.2. Relação fala-escrita: implicações para o ensino

A interação do processo comunicativo, desempenhado pela fala e pela escrita, somente ocorre quando se dá uma equivalência aos atos de falar e de escrever. Este é um tipo de postura que deve ser muito bem e constantemente trabalhado em sala de aula, tanto por alunos como por professores, desde as primeiras séries do ensino fundamental, aproveitando-se da desenvoltura natural das crianças, ainda não totalmente enquadradas dentro dos padrões comportamentais impostos pela disciplina escolar e pelo fato de se expressarem de forma mais informal sem apresentarem seu linguajar modelado pelos padrões da escrita – norma culta. Também é expressivo o fato de que seu comportamento encontre-se dentro da etapa de transposição entre como age e interage dentro do

ambiente familiar e sócio-cultural, fora dos muros da escola, e aquele que começa a ter de aprender para promover sua socialização e adaptação à realidade e às regras escolares.

Por isso, o trabalho com as diversas categorias de texto deve ser uma preocupação constante do trabalho dos professores, para que os mesmos possam refletir “sobre como operacionalizar as opções feitas por meio de atividades de sala de aula” (Travaglia, 2006, p.1), levando-os assim a “pensar de maneira mais organizada ao estruturar esse trabalho e ao formular as atividades que o concretizam” (Travaglia, 2006, p.11).

Esse tipo de trabalho engloba as categorias de textos orais e escritos, trata-se, pois, de um trabalho cooperativo destinado a derrubar barreiras que ainda se levantam contra o entendimento, principalmente dentro da prática do ensino-aprendizagem, de que a oralidade é indispensável à formação do indivíduo culto, do cidadão letrado, pois a palavra só tem poder se puder ser aprendida, compreendida e propagada tanto pela fala quanto pela escrita.

De acordo com (Dolz,1994, p.22) existem várias indagações que um educador necessita fazer sobre as relações complexas entre as modalidades oral e escrita. (a) Até que ponto o desenvolvimento da modalidade oral constitui um requisito indispensável para o aprendizado da modalidade escrita? (b) Em que medida é conveniente separar, integrar ou relacionar as atividades orais e escritas em uma sequência de ensino? Em que situações os exercícios de produção oral contribuem para a preparação do aluno à produção escrita? No sentido contrário, podemos esperar que o exercício da produção escrita contribua para melhorar a expressão oral dos alunos? É conveniente, por exemplo, apoiar a expressão oral em

anotações ou num esquema escrito? Em que situações podemos esperar que os alunos progridam na modalidade oral, leitura e escrita de textos?

Para esse autor, um determinado grau de domínio do funcionamento da linguagem oral representa a base para que haja a aquisição da linguagem escrita, ou seja, a aquisição do discurso oral interativo constitui um pré-requisito para a aquisição dos aspectos dialógicos de todo o discurso. Além disso, Dolz enfatiza a dificuldade de abordar as relações entre a expressão oral e escrita de maneira geral se não forem levados em consideração os gêneros do discurso e suas condições de produção particulares.

Marcuschi (2001 p. 15) compartilha a mesma idéia quando afirma que é impossível trabalhar os fenômenos relacionados aos gêneros orais e escritos sem mencionar o papel dessas duas práticas na sociedade atual e sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, se as modalidades em questão fazem parte de um *continuum* interativo e complementar, isso deve-se refletir também nas práticas escolares. No entanto, Dolz & Scheneuwly (2004) reforçam que ainda perdura uma significativa separação entre as modalidades fala e escrita, trazendo algumas idéias errôneas para o contexto escolar.

Primeiramente, podemos ressaltar que o oral é visto como o lugar da espontaneidade e da liberação, por isso fica explícita, para os educadores, a idéia equivocada de que uma característica do oral é não ser ensinável, como algo mecânico, dificultando o trabalho em sala de aula.

Poderíamos parafrasear a opinião majoritária dizendo que o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral 'puro' escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação. (Schneuwly 2004, p. 132-133)

Sabemos que, apesar do aspecto espontâneo relacionado à oralidade, a modalidade oral necessita também de uma intervenção sistemática, podendo ser, assim como a escrita, relativamente planejada. A comunicação oral não se restringe a emissão de sons. De acordo com Morais (2004,p.300) não se pode pensar que só pelo fato do aluno dominar a fala muito antes de ingressar na escola seja dispensável ensinar-lhe outros usos e formas de linguagem oral. O gênero textual seminário, por exemplo, admite que, antes da apresentação, seja feita uma seleção de perguntas por parte dos participantes pela qual eles possam se guiar durante o seu trabalho, ou seja, eles partem de um roteiro escrito para culminar na modalidade oral, caracterizando-se como um gênero ensinável.

Em resumo: o aluno necessita saber tanto os gêneros orais empregados em contextos informais quanto os orais empregados em contextos formais. O fato de conhecer os informais não significa que os formais já estejam dominados.

Outro pensamento equivocado é a prática da “escrita oralizada”, ou seja, de se ensinar massivamente a vocalização de um texto escrito, lido palavra por palavra, evitando-se a improvisação do “oral puro”, e tido por muitos educadores como elemento essencial de alfabetização. Também problemático é o fato de a exploração da oralidade em sala de aula se restringir, na maioria das vezes, à exteriorização de análises textuais – individual ou em grupo – ou a pesquisas referentes ao texto abordado ou a conteúdos correlatos ao mesmo. Como exemplo dessas atividades,

temos a declamação de poemas, apresentação de pesquisas a partir de um suporte textual, contação de histórias. Outro modelo largamente utilizado segue três passos/etapas: uma discussão oral (primeiro momento); uma exposição oral (segundo momento); e uma produção escrita (terceiro e último momento). Nesse modelo, o que normalmente ocorre é que há uma inversão da sua seqüência lógica e anunciada, ou seja, é a produção escrita que determina a execução da oralidade sugerida. As atividades orais representam somente um pretexto para o desenvolvimento da competência escrita no aluno. Entretanto, conforme Mori-de-Angelis e Silva (2003), deve-se considerar.

... que a mera proposição de situações mediatizados pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que o aluno seja orientado – e também o professor – a ‘cuidar’ do texto oral que será enunciado. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate. (Mori-de-Angelis e Silva, 2003, p.196)

Diante do exposto, pode-se dizer que, apesar de todas as teorias favoráveis ao ensino sistemático da modalidade oral, a escola ainda confere à escrita um caráter de exclusividade. De acordo com Morais (2004, p.300), esse fato é real porque, historicamente, a escola, enquanto instituição formal, é o local de se aprender basicamente habilidades de leitura e escrita, trazendo a modalidade oral em segundo plano. E, quando existe algum vestígio do aspecto oral, este é limitado por atividades pouco controladas. Dolz & Schneuwly (2004) discutem o ensino da linguagem oral na mesma direção:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas... O ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas. (Dolz & Schneuwly 2004,p.149-150).

De acordo com Morais (2004, p.298), o aluno não deve ser interrompido durante sua fala para que se possa corrigir a linguagem desenvolvida por ele, mas sim, devem existir atividades planejadas *a priori* de forma que certos gêneros orais possam ser trabalhados de forma mais consciente.

Conforme já foi mencionado, a escrita e fala se relacionam mutuamente, apresentando como referência o mesmo sistema linguístico. Por isso, não é possível dizer que a segunda é uma prática discursiva em segundo plano, que apresenta pouca relevância como objeto de ensino sistemático e sistematizado, ou mesmo que a sua aprendizagem ocorre de forma incidental. É através do domínio das duas modalidades que o homem transmite informações e se insere nos padrões sociais e culturais, aprendendo cada vez mais as variedades formais e informais dentro de um evento comunicativo.

3. Dos Gêneros Textuais aos Gêneros Oraís Públicos

3.1. Introdução:

Existem muitas correntes teóricas acerca do conceito de gênero textual no ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa. Cada vertente ilumina um determinado aspecto sobre o tema, colaborando para o conhecimento que se tem hoje. O objetivo deste capítulo é analisar duas dessas correntes, contribuindo para a ampliação de conceitos voltados para o processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa observação, teremos uma base consolidada para analisar os gêneros textuais orais, que é o nosso principal foco de interesse. Começaremos pela perspectiva dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin e chegaremos ao enfoque didático-pedagógico do Grupo de Genebra, representado aqui especialmente por Dolz & Schneuwly (1996, 1997/2004), que, partindo da noção de gênero bakhtiniana, propõe a construção de modelos didático-pedagógicos. De acordo com as abordagens teóricas desses dois autores, a concepção de língua fundamenta-se no sóciointeracionismo discursivo. Segundo essa visão, a língua é dotada de uma função social e comunicativa, permitindo e mediando a interação entre os sujeitos em uma determinada situação de comunicação. Partindo da interação, os membros de uma determinada comunidade aprendem a agir através da linguagem de maneira adequada nas diferentes práticas sociais das quais participam. Baseados nessa afirmação é que Dolz & Schneuwly consideram as práticas de linguagem, manifestadas na forma de gêneros e acumuladas pelas esferas sociais ao longo da história, “o reflexo e o principal instrumento de interação social”(1996/2004,p.51). No entanto, antes de

Bakhtin, o aspecto da interação verbal ainda não havia sido adequadamente destacado nas teorias de gênero. Além disso, é somente a partir de seus estudos que a noção de gênero deixa de se limitar ao campo literário. O autor surge com uma nova concepção sobre a identidade dos textos, incluindo na problemática dos gêneros do discurso os gêneros do cotidiano, tanto da língua oral quanto escrita. Ainda segundo Bakhtin, há uma riqueza e uma variedade inesgotável dos gêneros do discurso para cada esfera social, como veremos de forma mais aprofundada na próxima seção.

A partir da abordagem de Bakhtin, podemos afirmar que, embora o conceito de gênero não seja acabado, fechado, as diversas teorias existentes retomam, de alguma forma, as suas concepções, como, por exemplo, o Grupo de Genebra, que apresenta uma abordagem didático-pedagógica do gênero como objeto de ensino da expressão oral e escrita, fazendo uma transposição didática da teoria para o ensino do francês como língua materna, o que podemos igualmente aplicar ao português. Além disso, o Grupo de Genebra nos permite refletir acerca das implicações dessas teorias para o ensino-aprendizagem.

Partindo dos trabalhos realizados pelos autores citados, colocaremos em evidência quais aspectos de suas teorias são fundamentais para que se possa entender melhor a dimensão do termo “gêneros textuais”. Além disso, buscaremos observar como essas teorias poderiam contribuir para o ensino de língua portuguesa, no sentido de assegurar um aprendizado mais sistemático e eficaz.

3.2. A Teoria dos Gêneros do Discurso Proposta por Bakhtin

Como mencionado na introdução, consideraremos como referência essencial para uma visão sócio-cultural da linguagem a perspectiva de Mikhail Bakhtin. O seu texto “Os gêneros do discurso” (2003) amplia a discussão sobre os gêneros, incluindo os do cotidiano, sendo que, até o aparecimento dos trabalhos do círculo de Bakhtin, somente os gêneros literários eram considerados.

Cumpra salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas. (Bakhtin,1953/1997, p.279)

É importante salientar, conforme já antecipamos, que a problemática dos gêneros do discurso a partir de um viés sócio-discursivo e ideológico, enfatizando o fenômeno da interação verbal, ainda não havia sido levantada. Assim, de uma forma reducionista, o termo “gênero”, tradicionalmente, desde a Antiguidade Clássica, esteve vinculado à noção de “gênero literário”, o qual foi amplamente estudado em seus aspectos formais pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade. Esses eram vistos como elementos isolados da vida social, e, tendo em vista a diversidade de gêneros, não era um trabalho fácil estudá-los a partir de uma base comum.

Nos dias de hoje, sabemos da existência de um número grande e indefinido de gêneros, pois cada esfera de utilização da língua elabora, de acordo com condições e finalidades específicas, seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin “gêneros do discurso” (Bakhtin,1953/1997, p.279).

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (1953/1997,p.284)

Nesse sentido, podemos dizer que escolhemos o gênero a ser utilizado através das condições específicas de cada comunicação verbal, observando o seu caráter intencional de interação. Como os gêneros correspondem a várias situações de interação dentro de uma esfera social, não se pode estranhar a sua diversidade, pois não só temos contato com os gêneros formais, mas também com os que circulam nas esferas do cotidiano, isto é, através dos gêneros, consciente ou inconscientemente é que nos comunicamos, que formulamos enunciados, cotidianos ou não.

Diante dessa diversidade, Bakhtin diferencia dois grandes grupos de gêneros: os primários e os secundários. Os primários são os mais simples (conversa, carta, diário, bilhete), caracterizados por fazer parte de situações do cotidiano, ou seja, apresentam uma linguagem mais informal e espontânea. Trata-se dos gêneros ligados a esferas sociais da vida cotidiana, em geral. Por outro lado, os secundários estão relacionados a um maior grau de complexidade e, na maioria das vezes, ainda que não exclusivamente, são produzidos na modalidade escrita, circulando nas esferas sociais públicas, como os gêneros usados na educação formal. Para o autor, a escrita pode até ter influenciado o surgimento e o desenvolvimento das esferas sociais formalizadas, que é o lugar onde se constituem os gêneros secundários, mas é certo que nem todo gênero escrito é secundário e nem todo gênero oral é primário. De acordo com Brait (2007), os gêneros secundários como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos são estruturas complexas porque fazem parte da comunicação cultural organizada em

sistemas específicos como a ciência, a arte, a política. No entanto, esses gêneros não são imunes aos gêneros primários, pois um gênero do cotidiano pode entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo, ou seja, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Para que fique mais claro, tomemos alguns gêneros como exemplo: a palestra é um gênero oral, entretanto é carregado de formalidade. Faz parte da comunicação cultural mais “complexa”, está no âmbito das ideologias formalizadas e estabilizadas. Já o bilhete escrito é carregado de informalidade e oralidade. Assim, está no âmbito da ideologia do cotidiano, das ideologias não formalizada sistematizadas e se constitui na comunicação verbal espontânea. Bakhtin aponta como um exemplo desse fenômeno a inserção do gênero carta pessoal no gênero romance. Esta deixa de representar uma atividade do cotidiano, adquirindo características mais complexas.

É importante salientar que o próprio autor não tem a preocupação de classificar os gêneros e não estabelece uma distinção estanque entre gêneros primários e secundários, porque reconhece que há uma relação de interdependência entre eles, sendo os secundários originados a partir de gêneros primários:

Durante o processo de sua formação esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (Bakhtin, 1953/1997, p.281)

Nas atividades humanas, há uma constante utilização de gêneros primários e secundários, de acordo com a especificidade de cada esfera. Conforme Bakhtin(1953/1997,p.301),“possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso (orais e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica”, ou seja, os gêneros são ativados

automaticamente na interação diária de acordo com o objetivo comunicativo pretendido pelos interlocutores, permitindo a comunicação verbal. Se eles não existissem ou não tivéssemos cada um de nós o seu repertório de gêneros, a comunicação verbal seria praticamente impossível, porque

(...) aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume(a extensão aproximada do todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (Bakhtin, 1953/1997, p.302)

Dessa forma, a seleção do gênero é feita de acordo com a esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes envolvidos na interação e o intuito do locutor (Bakhtin,1953/1997,p.290), isto é, o querer-dizer que se realiza sobretudo na escolha de um gênero discursivo.

Bakhtin apresenta também o contexto como um elemento constitutivo do gênero, enfatizando os conceitos de dialogismo e atitude responsiva ativa. O primeiro se caracteriza pelo fato de que a consciência individual se constrói na interação, dialogicamente. Por isso, o falante e ouvinte são integrantes ativos de uma interação, com participação simultânea no processo de comunicação verbal. Assim, cada gênero exige do falante e do ouvinte uma ação coordenada na qual o primeiro quer ser compreendido no enunciado que emite, e o segundo, a partir das primeiras palavras que ouve, já começa o processo de concordância, de adaptar-se ou já se dispor para realizar uma atividade. Essa resposta que parte de uma compreensão ativa do enunciado é reconhecida por Bakhtin como atitude responsiva ativa. Esta, no entanto, não precisa ser necessariamente convergente com o enunciado, ao contrário, pode opor-se, confirmá-lo ou refutá-lo. É a partir desse conceito que se pode afirmar que todo enunciado se dirige à atividade do outro, ou seja, todo enunciatador tem em vista um destinatário.

Apesar de Bakhtin não ter trabalhado especificamente o ensino/aprendizagem, suas concepções ajudam muito as discussões sobre esse tema, pois há uma preocupação em interligar suas teorias e o estudo da língua: “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.” (Bakhtin 1953/1997,p.285). Em linhas gerais, podemos perceber que Bakhtin acredita que o contexto social é o responsável para que as relações sociais sejam consolidadas como a produção e a compreensão da linguagem, por isso sua visão se afasta da concepção de texto acabado, pois o texto só se constrói a partir da interação. Cada palavra é resultado das trocas sociais por membros de grupos determinados sócio-historicamente.

Outro fator importante é que, para Bakhtin, os gêneros não são vistos como um conjunto de objetos que partilham determinadas práticas formais. Portanto, eles não são observados pelo enfoque estático do produto que são as formas, mas sim pelo enfoque dinâmico de produção, ou seja, não podemos caracterizar determinado gênero somente pela sua estruturação, devemos primeiramente observar para qual objetivo ele foi criado. Assim, apesar das convenções, das regularidades formais, os vários fatores que interagem nas situações de produção permitem refletir a individualidade de cada participante, a não ser em casos que demandam formas mais padronizadas:

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc. (Bakhtin, 1953/1997, p.283)

Como fica claro na citação acima, vale ressaltar que existem alguns gêneros mais estáveis, ou seja, menos flexíveis. Podemos exemplificar com o gênero curriculum, que se caracteriza por possuir elementos essenciais como dados pessoais, cursos e formação acadêmica, experiência profissional. Tudo isso é importante nesse gênero, todavia podemos observar que um curriculum hoje já pode se diferenciar dos produzidos anteriormente pela forma mais resumida em que se apresenta.

Em suma, através da teoria dos gêneros em Bakhtin, é possível observar que a noção de gênero como tipo relativamente estável de enunciado é uma tipificação social de textos, os quais apresentam regularidades construídas historicamente nas atividades humanas em uma situação de relativa estabilidade.

3.3. A teoria proposta pelo Grupo de Genebra

Para obter uma visão mais ampla do nosso objeto de investigação, será importante abordar uma outra linha de pesquisa, a do Grupo de Genebra, apresentada por autores como Dolz & Schneuwly (1996/2004), que fazem, como vimos, uma abordagem didático-pedagógica do gênero como objeto de ensino da expressão oral e escrita, a partir de uma concepção sócio-histórica da linguagem e, em especial, da noção de gênero bakhtiniana. Segundo os autores, a interação é fundamental para que os membros de uma determinada comunidade consigam agir através da linguagem de maneira adequada nas diferentes práticas sociais das quais participam.

Esses pesquisadores se destacam, em nosso estudo, por apresentarem essa concepção pedagógica dos gêneros, voltada para o ensino de língua,

defendendo um trabalho sistemático e considerando-os como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Assim, para que o aluno possa ter a oportunidade de reconstruir e se apropriar de suas práticas de linguagem, o professor deve trabalhar sistematicamente com os gêneros:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (Dolz & Schneuwly, 1996/2004, p.51).

Dolz & Schneuwly (1996/2004, p.52) definem os gêneros como “megainstrumentos” criados para agirmos em situações de linguagem, e uma das particularidades é o fato de serem constitutivos da situação. Desse modo, um gênero implica a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos que são necessários no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização. Para exemplificar a metáfora de gênero como instrumento, os autores citam o objeto “garfo”, necessário a refeições diferentes, com cenários e participantes diferentes. Em se tratando a aprendizagem como um processo de apropriação e de internalização de experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história, os instrumentos e as práticas devem ser levados em conta (Dolz & Schneuwly, 2004, p.168). Se sempre tivéssemos que criar meios diferentes para agir nas situações de linguagem, a comunicação não seria possível. No entanto, para torná-la possível, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como um elo entre o enunciador e o destinatário, que são os gêneros (Dolz & Scheneuwly, 2004, pg.170). Isso retoma Bakhtin, pois, para ele, como vimos, o

domínio dos gêneros é tão indispensável quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre os interlocutores.

Com essa visão teórica, os autores chamam a atenção para a forma como os gêneros são trabalhados na escola, um ambiente muito particular, com propósitos pedagógicos inseridos, ou seja, há uma relatividade ou mesmo artificialidade da realidade da sala de aula. Portanto, o gênero trabalhado na escola se caracteriza por ser uma variação do gênero de origem, funcionando com o objetivo de ensino-aprendizagem. Ainda que exista essa variação, os autores defendem que os alunos devem dominar uma diversidade de gêneros que atenda a objetivos de aprendizagem dentro ou fora da escola:

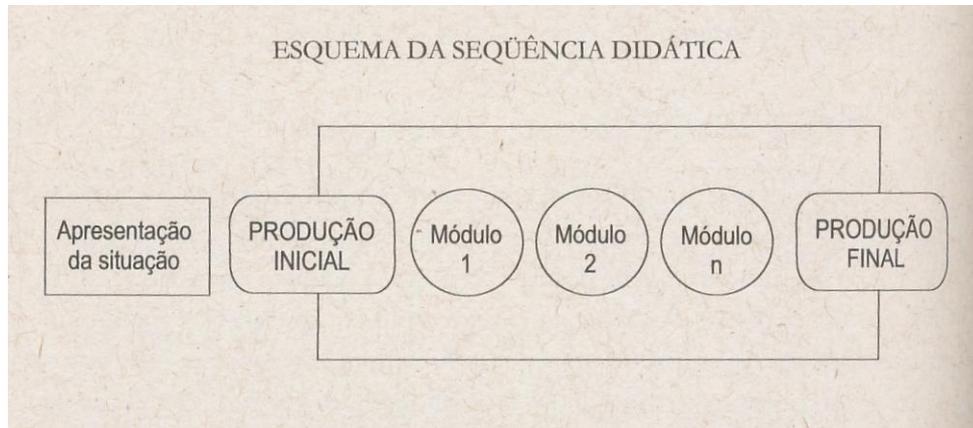
Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p.81)

Para promover um ensino mais sistemático dos gêneros, os autores propõem a estratégia da sequência didática, que é um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, baseadas em um gênero oral e escrito, visando à melhora do aluno em uma dada prática de linguagem. Sobre a seleção dos gêneros, defendem:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (2001/2004, p.97).

O trabalho com sequências didáticas ainda pode ser enriquecido com o apoio de outras atividades que envolvam diferentes níveis de estruturação da língua, buscando-se uma melhor compreensão e produção de um gênero pelos aprendizes.

Vejamos o que os autores propõem como um esquema básico de sequência didática:



(2001/2004, p.98)

O esquema acima traz primeiramente a apresentação da situação, na qual os alunos conhecem o gênero que será trabalhado, considerando vários aspectos, tais como: o modo de produção, os participantes e o público alvo.

Após esse primeiro momento, o professor deve pedir aos alunos uma produção do gênero, levando em consideração a apresentação inicial e os seus conhecimentos sobre o assunto.

Depois que o professor analisa o trabalho dos alunos, os módulos são produzidos através de atividades bem diversificadas, o que gera maiores condições de o aluno absorver as características do gênero textual envolvido.

Somente ao final dos módulos, os alunos serão avaliados através de uma produção final, na qual será colocado em prática o conteúdo proposto nos módulos.

No entanto, ainda que tal esquema de sequência possa ser adaptado a mais gêneros, Dolz & Schneuwly, ao proporem o ensino da língua a partir da noção de gênero, reconhecem a inexistência de um currículo que enfoque, com a mesma relevância, a expressão oral e escrita, e apresente uma divisão dos conteúdos de

ensino em cada modalidade aliada a uma previsão das principais aprendizagens. Isso, de fato, não ocorre no currículo centrado em atividades gramaticais, para as quais o professor simplesmente dispõe de uma descrição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série.

Como proposta alternativa, os autores sugerem um trabalho didático em torno de cinco agrupamentos de gêneros: da ordem do relatar, como, por exemplo, o testemunho; do narrar, como a fábula; do expor, como o seminário; do argumentar, como o debate regrado; e do descrever ações, como a receita. Após definidos esses agrupamentos, os autores mostram a necessidade de se pensar numa progressão dos gêneros. Segundo sua perspectiva, os alunos deverão ter um ensino contínuo, em espiral, pois cada agrupamento pode ser trabalhado em todos os níveis da escola. Os gêneros foram agrupados baseados em três critérios considerados pertinentes para “determinar a coerência mínima da proposta com as referências externas” (Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p. 59 e60). São eles:

- Domínios sociais de comunicação;
- Aspectos tipológicos;
- Capacidades de linguagem dominantes;

Para um melhor entendimento, tomemos como exemplo a crônica literária (gênero escrito) e o seminário (gênero oral). Considerando os critérios apresentados acima, esses gêneros inserem-se nos seguintes agrupamentos:

- A crônica literária
 - Domínios sociais de comunicação: Cultura literária ficcional;
 - Aspectos tipológicos: narrar;

- Capacidades de linguagem dominantes: mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.

- O seminário

- Domínios sociais de comunicação: transmissão e construção de saberes;

- Aspectos tipológicos: expor;

- Capacidades de linguagem dominantes: apresentação textual de diferentes formas dos saberes.

Ainda que essa seja uma divisão provisória, é de extrema importância para o estudo dos gêneros, pois, com objetivos pedagógicos, tal proposta destina-se a uma melhor organização do ensino da expressão oral e escrita, fundamental para dar ao aluno condições de participar de qualquer prática social.

De acordo com o grupo de Genebra, em termos de oralidade, a escola e os educadores priorizam os gêneros que Bakhtin nomeou de Gêneros primários. No entanto, sabemos que a linguagem oral não acontece somente através desses gêneros. Existem as esferas públicas que exigem discursos mais elaborados. De acordo com a divisão proposta por Bakhtin em gêneros primários e secundários, o tipo de linguagem que constitui os Gêneros Secundários requer um saber metalingüístico e, sendo assim, não há como desvencilhá-lo da escola. É nesse sentido que podemos dizer que Dolz & Schneuwly apresentam subsídios importantes no tratamento do conceito de gêneros orais, pois houve a preocupação em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula, construindo-se as sequências didáticas, realizadas com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados da esfera pública.

3.4. A passagem dos gêneros escritos para os gêneros orais públicos

Conforme já mencionamos anteriormente, diante de uma infinidade de gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, a escolha do conteúdo escolar, baseado na noção de gênero, não é uma tarefa fácil. Travaglia (2006) sugere que a seleção de categorias de texto a serem trabalhados no ensino, incluindo tipos e gêneros, não deve vir a ser uma fonte de limitação do trabalho dos professores e nem da aprendizagem dos alunos, mas deverá seguir, minimamente, dois preceitos básicos, dentro de determinados parâmetros: trabalhar com tipos que sejam fundamentais para a composição de quaisquer outros textos, isto é, que entrem em sua constituição; e a utilização pelo aluno de cada gênero em sua vida, de um modo geral, explorando-se tanto gêneros orais quanto escritos, “dando a eles importância igual”:

Neste caso não se pode esquecer que os gêneros escritos são em maior número e que os alunos têm menor intimidade com os gêneros escritos e, portanto, estes exigem um trabalho mais detido para levar ao seu domínio. Todavia, alguns gêneros orais, como entrevista, debate, exposição, palestra, dramatização e representação teatral, seminário, apesar de não serem muito utilizados nas relações sociais do dia-a-dia, terão que ser trabalhados, tanto quanto os escritos. (TRAVAGLIA, 2006, p.9)

De acordo com o autor, reveste-se de extrema importância que sejam trabalhados outros gêneros que reforcem e complementem aqueles usados no dia-a-dia, ou seja, os gêneros de uso público, além dos de uso privado, para que os mesmos não se esvaíam em meras atividades de sala de aula apenas para “passar o tempo” ou para “seguir o currículo”. Isso possibilitará ao aluno a construção de uma reflexão crítica, independente do caminho que será trilhado por ele na sua formação acadêmica. Por isso, há que se ter o cuidado para que a diferenciação entre gêneros não se transforme num tecnicismo estéril, mas sim num instrumento

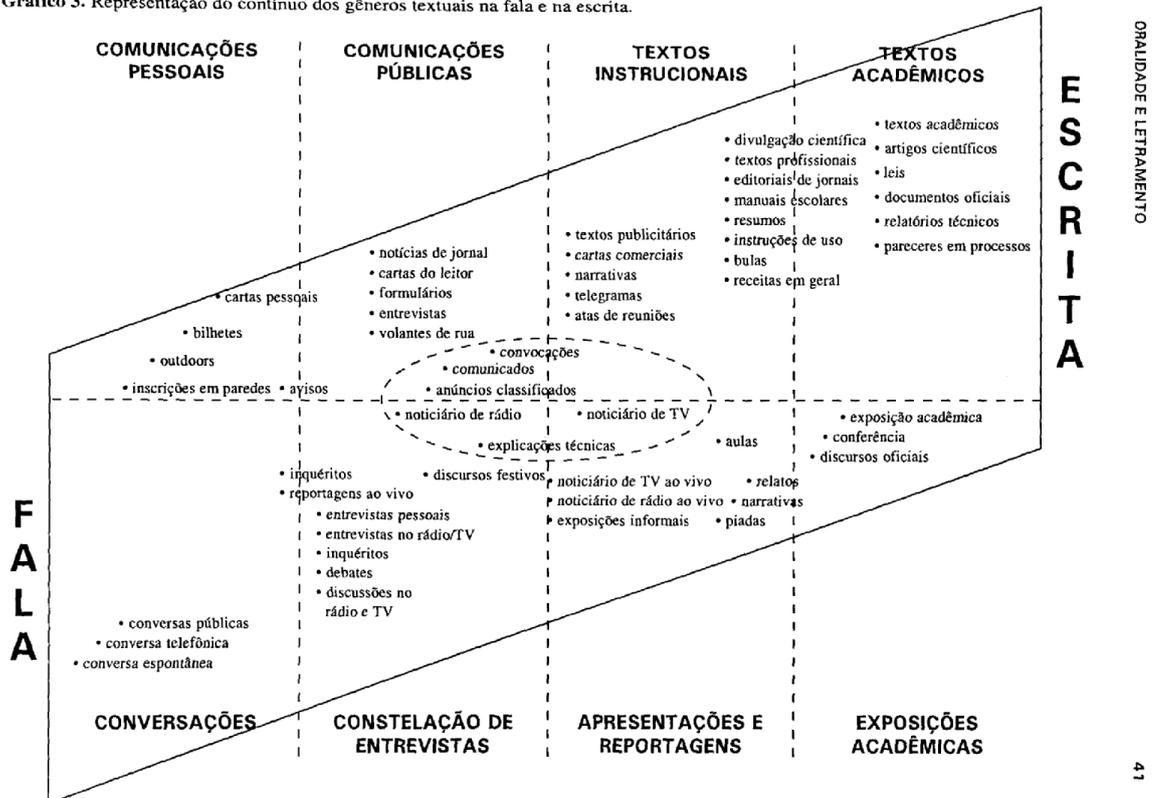
de conscientização de quais gêneros se enquadram em determinadas situações em detrimento de outros.

Nesse sentido, Travaglia (2006) esclarece:

Percebe-se, portanto, que os critérios não são absolutos, mas devem ser aplicados para a seleção de gêneros a trabalhar de maneira conjugada, relativa e relativizada no jogo de importância e pertinência para a preparação dos alunos para a vida em uma sociedade letrada. (Travaglia, 2006, p.10)

Nessa perspectiva, com a função de aliar, no ensino, a relação oral/escrito à noção de gêneros, Marcuschi (2001, p.41) apresenta-nos um quadro em que associa alguns gêneros às modalidades da língua. A partir do quadro, fica claro o rompimento de estruturas padrões como oral-informal e escrito-formal, e os trabalhos com os gêneros seriam muito pertinente pautados nessa visão.

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



O quadro apresenta-nos o contínuo dos gêneros textuais e os textos de cada modalidade (fala e escrita) com características que se relacionam. Tomamos como exemplo uma confêrencia. Constitui-se como um gênero oral mais próximo da estrutura formal. Por outro lado, as cartas pessoais, apesar de fazerem parte de um gênero escrito, apresentam características informais.

3.5. A relevância dos gêneros orais públicos para o Grupo de Genebra

Dolz & Schneuwly (2004) tratando especificamente dos gêneros orais, destacam que aqueles mais convenientes para serem trabalhados na sala de aula seriam os gêneros da comunicação pública formal. Essa escolha é feita devido ao fato de os alunos já dominarem as formas cotidianas de produção oral, que se caracteriza por aquele imediatismo e espontaneidade citados anteriormente. No entanto, os gêneros formais apresentam algumas restrições, que exigem uma intervenção didática, como preparação e antecipação. Alguns ajudam nas próprias disciplinas da escola, como a exposição, entrevista, discussão em grupo; outros ajudam na vida pública, como o debate, a negociação, o testemunho. Esses gêneros se caracterizam ainda por constituírem objetos autônomos para o ensino do oral. Isso significa que não são criados simplesmente como pretexto para o ensino de outras habilidades como a escrita:

Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos lingüísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-lingüísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. São autônomos porque são tomados como todo um domínio do francês e permitem apontar os aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado. (Dolz & Schneuwly, 2004, p.177)

Apesar de o francês aparecer na citação como língua alvo, podemos estender a mesma definição ao português.

Para exemplificar, analisaremos agora um dos gêneros orais públicos, que se caracteriza por ser um gênero totalmente expositivo, o seminário.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), foi feita uma pesquisa com os professores de 6ª série da Suíça francófona a qual mostrou que 51% deles recorriam a seminários frequentemente. Pode-se supor que a situação não é muito diferente em contexto brasileiro: o seminário representa uma das raras atividades orais que são praticadas nas escolas. Este se caracteriza por ser um gênero textual público, produzido oralmente, de maneira individual ou em grupo, com graus de formalidade que variam conforme a situação. Sua finalidade é transmitir conhecimentos específicos, científicos ou técnicos, de determinada área. Outro fator relevante é que esse é um gênero oral baseado em um texto escrito já pronto, utilizado para guiar o apresentador e não deixá-lo perder-se em seu trajeto.

Espera-se que esse apresentador tenha certeza do que fala e tenha domínio total do assunto. Os autores Dolz & Schneuwly (2004) nomeiam esse tipo de oral como “escrita oralizada”, pois essas situações trazem uma origem escrita. O importante, para eles, não é caracterizar o oral em geral, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. (Dolz & Schneuwly, 2004, p.168). Esses mesmos autores apontam para uma relação de assimetria entre os conhecimentos dos participantes: um representa o especialista; o outro apresenta-se como alguém disposto a aprender alguma coisa. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 217). Outro aspecto importante é que o seminário exige uma sequência do apresentador, é necessário o início, meio e fim, uma característica típica de um gênero escrito. Os autores nomeiam esse

percurso de fases e as dividem em: fase de abertura; fase de introdução ao tema; fase do plano da exposição; o desenvolvimento e o desencadeamento dos diferentes temas; fase de recapitulação e síntese; conclusão e, por último, encerramento.

Em se tratando de todas as definições propostas e relacionadas aos gêneros textuais nesse trabalho, fica evidente que todos os autores citados contribuíram e ainda contribuem para chegarmos ao que temos hoje sobre o a importância desses gêneros no contexto escolar. As idéias de Bakhtin impulsionaram as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área do ensino de línguas a partir de meados da década de 80 no Brasil, apesar de seu foco, como vimos, não ser o ensino/aprendizagem. Embora o autor não insira em seu trabalho os gêneros na escola, podemos observar a relevância dessas teorias diante da preocupação por parte da maioria dos educadores quando se pensa em inserir os gêneros textuais no contexto escolar.

Em relação aos gêneros orais públicos, ainda há um grande trabalho a ser desempenhado e muitos são os obstáculos que terão que ser vencidos como, por exemplo, a dificuldade de entender que a escola não é somente o lugar da escrita, ou a dificuldade de se lidar com o trabalho da oralidade em sala, visto o número excessivo de alunos.

4. Gêneros orais como objeto de ensino

4.1. A questão da oralidade nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC,1997), (doravante PCN), foram criados para esclarecer muitas questões relacionadas ao processo de ensino – aprendizagem. Esse documento focaliza determinados aspectos que antes não eram objetos de preocupação, tais como: o mito da forma certa de falar e a oralidade. A princípio, o que se escutava sobre a escola é que ela não teria o papel de ensinar o aluno a falar; e, quando tentou por em prática a tarefa de ensinar formas de linguagem oral, o fez de forma inadequada, tentando corrigir a fala “errada” dos alunos. Isso reforçou o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

No entanto, em relação à modalidade oral, os PCN esclarecem que é necessário o aprendizado da linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais, no planejamento e realização de apresentações públicas como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, entre outras atividades, apresentando situações em que façam sentido, e que envolvam regras de comportamento social. Essa idéia se resume no seguinte objetivo:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas, e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.(PCN, 1997, p.28)

Para que o trabalho com a modalidade oral seja eficaz, o documento afirma que não basta deixar que os alunos usem apenas o falar cotidiano, sem uma ajuda sistemática. É necessário que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas da fala, escuta e reflexão sobre a língua.(PCN, 1997, p.38)

Em se tratando de selecionar os gêneros, os Parâmetros afirmam que, para cada ciclo, existem gêneros mais adequados, com ênfase em elementos de natureza não-verbal que fazem parte da interação oral e das situações comunicativas.

No entanto, quanto ao uso da linguagem, de acordo com os PCN, o nível formal não deve ser colocado em evidência para todas as situações, ou seja, o mito de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita dá lugar à ideia de que as diferentes falas serão empregadas de acordo com o contexto de uso. O próprio documento afirma que há uma desvalorização da fala em virtude da excessiva valorização da língua padrão. É como se o professor tivesse que “consertar” a fala do aluno para não permitir que ele escreva “errado”. Na verdade, o que o educador deveria fazer seria capacitar o aluno para qualquer tipo de contexto e mostrar-lhe que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, ainda que um deles tenha alcançado algum prestígio num momento histórico.

Os PCN propõem metas consistentes quando se trabalha a oralidade em relação ao conteúdo. Dois tipos de atividades são necessários: escuta e produção de textos orais. As atividades que ampliam o conjunto de conhecimentos

discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos são essenciais para o trabalho com a parte de escuta. Podemos contar também com os recursos não – verbais, que se associam ao processo de interação, como postura corporal, gestos, expressões faciais.

Quando se trabalha a produção de textos orais, os aspectos relacionados ao planejamento da fala pública são colocados em evidência. A escolha da variedade lingüística adequada à situação é determinada pelos papéis assumidos pelos participantes.

Podemos verificar a importância dos gêneros textuais em relação a essas duas atividades. Diante de uma infinidade de gêneros, a escolha é feita pelo critério de domínio fundamental à efetiva participação social do aluno, existindo uma liberdade para a seleção daqueles que melhor se enquadram no projeto da escola e das particularidades dos grupos de aprendizes. Cada educador sabe quais gêneros serão mais interessantes de acordo com o conhecimento cultural de sua turma. Um dado importante é que, na produção dos textos orais, o documento relaciona o planejamento prévio da língua oral à escrita em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos. Se tomarmos o debate como exemplo, veremos que é a situação de produção que irá caracterizá-lo. Um **debate público** certamente exigirá alguma preparação prévia, que tenha algum suporte escrito; já um debate em família contará somente com a linguagem oral espontânea.

4.2. A questão da Oralidade no PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático visa a oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental livros didáticos de qualidade gratuitamente para servir como apoio no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de garantir a qualidade dos livros oferecidos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica um edital, a cada três anos, para que os possuidores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. Além disso, o Programa é responsável pelo processo de avaliação pedagógica das obras inscritas, que é realizado juntamente com as universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos em diversas áreas.

De acordo com as avaliações feitas das obras e suas respectivas classificações, é desenvolvido um Guia de Livros Didáticos. Todos os critérios responsáveis pela avaliação (MEC/BRASIL, 2006), assim como as resenhas das obras aprovadas podem ser vistos através dele, servindo como instrumento essencial no momento da escolha dos livros.

O documento tem como objetivo central para o ensino de Língua Portuguesa (MEC/BRASIL, 2006) enfatizar o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral- especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação-, nas maneiras mais complexas e variadas possíveis; o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se

desconsiderem as demais variedades lingüísticas que funcionam em outras situações. (...)

O que se percebe é que, tanto através dos PCN quanto do PNLD, os professores podem encontrar apoio e diretrizes para desenvolver trabalhos com a linguagem oral, buscando capacitar o aluno para as diferentes situações. Entretanto, não se pode perder de vista que, embora as avaliações feitas pelo PNLD pareçam ter melhorado sensivelmente a qualidade dos livros didáticos no Brasil, a questão da oralidade ainda não é tratada de forma adequada em grande parte das coleções.

4.3. Os Gêneros Oraís Públicos na Escola

As constantes mudanças nas políticas públicas/oficiais de ensino constituem-se em provas irrefutáveis da importância que os gêneros orais assumem no constante ciclo de construção e de desconstrução de modelos de aprendizagem. Portanto, é nítida a opção dos PCN por uma abordagem dos gêneros orais como objeto de ensino a partir de teorias sócio-históricas de aprendizagem e as de caráter enunciativo-discursivas da linguagem, dando-se especial atenção a estudiosos como, por exemplo, Bakhtin. Tais “preferências” refletem-se, como mencionado, na orientação e na condução do PNLD, direcionando autores e editoras a se encaixarem nas determinações e normatizações oficiais.

Têm-se, pois, duas situações, as quais são tanto distintas como complementares. Primeiramente, optou-se pelo direcionamento de se promover, conforme o exposto por Silva e Mori-de-Angelis (2008, p. 186), “um trabalho com os gêneros do discurso escritos e orais em língua materna”, fato este que determinou novas políticas editoriais na elaboração dos livros didáticos de Língua Portuguesa –

para os níveis de Ensino Fundamental e Médio. Como consequência, a segunda situação é colocada em evidência: o sistema público de ensino teve de se adaptar à nova realidade para atender aos novos rumos e metas, estabelecidas e fixadas pelas autoridades da área educacional, promovendo uma reorientação e reorganização das suas práticas didático-pedagógicas e buscando reenquadrar e reeducar seus discentes tanto para poderem atuar positivamente dentro das presentes exigências curriculares como para alcançarem os patamares mínimos determinados pela nova reforma educacional.

Apesar dos avanços, o trabalho didático em torno dos gêneros ainda apresenta problemas, em especial no tocante aos gêneros orais:

(...) Para a Língua Portuguesa, as descrições lingüístico-enunciativas minuciosas de gêneros ainda são insuficientes, como também o são as propostas pedagógicas elaboradas intencionalmente para o trabalho com gêneros discursivos (que pressuponham, por exemplo, a seleção dos gêneros a serem enfocados no Ensino Fundamental). Tal trabalho é ainda mais raro quando se trata de gêneros orais formais e públicos. Mesmo os PCN abordam a linguagem oral de forma programática e genérica, deixando claro que, pela primeira vez, cabe à escola programar um ensino do oral formal e público, sem, entretanto, discutir ou propor alternativas de como fazê-lo (...) (SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2008, p. 186)

Percebe-se que a falta de uma regulamentação, pelo menos orientadora, e não impositiva, acabou por gerar uma grave dicotomia entre a elaboração teórica, promovida por esta nova mudança na compreensão da linguagem oral e o ensino dos gêneros orais formais e públicos, tornando o trabalho confuso e sem um embasamento normativo uniforme. Silva e Mori-de-Angelis (2008, p.186), complementam que “assim, os gêneros orais formais e públicos, com objetivo de ensino, precisam ser mais bem compreendidos, tanto na teoria quanto na prática, para garantir um trabalho eficaz no contexto escolar”.

O trabalho com esses gêneros específicos se justifica pelo fato de que muitas situações sociais requerem mais que a habilidade corriqueira de mostrar uma opinião, um desejo, ou atingir um objetivo pretendido através da linguagem. De acordo com Val & Zozzoli (2009):

Há contextos formais, em que se fala para um público desconhecido- por vezes, até pouco amistoso- sobre temas que extrapolam a vida cotidiana e o senso comum (...). E mais: nessas ocasiões públicas e formais, em geral, a variedade lingüística esperada é a norma urbana de prestígio, com a qual, portanto, deve-se estar familiarizado. (Val & Zozzoli, 2009, p.13)

Ao buscar se adaptar tais conceitos teóricos à aprendizagem escolar, deve-se considerar, dentre outros fatores, problemas atinentes às diferenças regionais – históricas e culturais – e a pluralidade da bagagem cultural oriunda de diferentes segmentos sócio-econômicos que convivem dentro das instituições de ensino, ou seja, ao mesmo tempo em que se observa a premissa do respeito às diferenças e a valorização dos opostos, como forma de se construir uma visão mais ampla e não segregacionista e excludente de mundo, é imprescindível que se construam e estabeleçam princípios e limites para que o ensino-aprendizagem seja, de alguma forma, o mais generalizado, comum e coeso possível.

Nesse sentido, prima-se pelo uso da linguagem oral informal, interativa, direta e objetiva, buscando implementar um trabalho baseado em textos midiáticos e em situações cotidianas, que transportem as mensagens implícitas do texto escrito para uma codificação/compreensão explícita de uma oralidade corrente e usual. Para isso, são necessários o uso de situações e de formas de expressão cotidianas para o desenvolvimento da oralidade, na condução de atividades escolares (didático-pedagógicas), e a tematização da linguagem oral como modalidade lingüística em oposição a modalidade da linguagem escrita – enfocando dialetos, padrões, gírias e sotaques, impossíveis de serem compreendidos tão somente pela

leitura individual e interiorizada do texto escrito. Dessa forma, as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa buscam se adaptar, por motivação marcadamente mercadológica, a esses novos paradigmas, como observam Silva e Mori-de-Angelis (2008):

Se considerarmos que se espera que uma coleção apresente situações que promovam o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, então é inegável que atividades (reflexivas, interativas,) (...) cumprem esse objetivo. De fato, ao responderem oralmente as questões propostas ou ao debaterem oralmente sobre um tema polêmico, os alunos são levados a fazer uso da linguagem oral. Em outras palavras, a linguagem oral está sendo utilizada para a interação em sala de aula quer entre os alunos quer entre eles e o professor. Por outro lado, não se pode deixar de ponderar a função que um tal uso desempenha, ou seja, qual o tipo de conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em situações como essas. (SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2008, p. 195-96)

No entanto, os autores afirmam que, para colocar em prática o trabalho de produção e compreensão de textos orais, atividades mediatizadas pela linguagem oral não são suficientes. Para que esse trabalho realmente aconteça, o aluno e o professor deverão ser orientados a “cuidar” do texto, ou seja, apresentarão uma construção composicional e um estilo diferentes para situações diferentes. O que podemos ver na seguinte situação:

(...) por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate. (SILVA & MORI-DE-ANGELIS, 2008, p. 195-96)

Com relação ao trabalho, atuação e interatividade dos professores nesse processo de dinâmica da oralidade no ambiente escolar, apresentam-se dois momentos determinantes e definidores da sua condução e efetividade.

O primeiro deles refere-se ao nível em que tal aprendizagem ainda se faz:

É claro que, do ponto de vista ontogenético, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, pelas interações das quais as crianças participam. (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 149-50)

Por se tratar de procedimentos ainda não sistematizados, na sua plenitude, as indagações de como agir, intervir, mediar, aperfeiçoar, desenvolver, selecionar e conduzir as práticas de ensino da oralidade no ambiente escolar são por demais pertinentes de uma resposta, ou solução, se não urgente, pelo menos, emergencial. O que leva à abordagem do segundo momento crítico, e que se encontra presente nas duas pontas extremas do sistema escolar, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental e nos cursos de formação de nível superior:

O processo revela-se mais delicado para a produção de textos escritos e torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada. Portanto, para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição e suas renovações importantes nos últimos anos (Schneuwly e Bain, 1993; Reuter 1996). (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 151;)

Cabe lembrar que as palavras, quer sejam elas escritas ou orais, representam um simbolismo de que o ser humano se vale para designar situações, objetos, emoções, ações, experiências, pensamentos e conceitos abstratos, dentre outros aspectos e motivações culturais, pessoais ou coletivas. E o modelo a ser adotado, na recepção, na decodificação e na compreensão do que pretende ser comunicado textualmente, deve se basear num processo construtivo, cognitivo e interacionista da comunicação, levando-se em conta fatores relevantes como: participantes, objetivos, tema, conhecimentos, estilo, situação comunicativa, gênero de texto e, opcionalmente, a modalidade do uso da língua. Nota-se que se trata de perceber e saber como e quando, e por quem, ocorre e se processa a transposição da escrita ou da imagem para a oralidade, sem se alijar de um mínimo referencial

lingüístico, acadêmico e sócio-cultural para que se dê sustentabilidade e credibilidade à construção da comunicação. Muitas vezes não é possível transpor para a oralidade a “totalidade” do texto escrito.

Um dos grandes desafios, e também um dos problemas capitais, da educação brasileira é a sua total dependência em relação à imposição de políticas oficiais/públicas de ensino que desconsideram, quase sempre, a realidade vivenciada pela comunidade escolar e as reais necessidades e anseios dos seus agentes. Os efeitos de tais problemas têm sido utilizados como objeto de estudo, e de reflexão crítica, por muitos pesquisadores que buscam entender, no seu macro-universo, ou analisando áreas/disciplinas/matérias específicas, a amplitude, as reações, os desafios e as alternativas geradas por tal processo de descontinuidade, de impasse e de desarticulação do sistema escolar brasileiro e das suas práticas de ensino-aprendizagem.

Goulart desenvolve essa discussão reforçando que, embora os PCNLP (Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa- 5^a a 8^a séries) abordarem a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso, incluindo aqueles relacionados ao domínio oral, a escola brasileira desconsidera a prática da linguagem oral como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. E, quanto mais se avançam as discussões teóricas e práticas sobre a questão dos gêneros, novos desafios surgem, tais como:

Ao se eleger os gêneros orais como ponto de partida e de chegada para o ensino-aprendizagem da produção de linguagem na escola, é necessário perguntar: como é possível que os alunos dominem os gêneros orais mais formais sem que haja reflexão sistemática sobre os recursos necessários para um uso consistente desses gêneros? Mais do que isso, é necessário perguntar: é comum que os alunos aprendam espontânea e intuitivamente os gêneros mais formais da língua, sem se proceder a um trabalho de reflexão e avaliação sobre a maneira como eles exercem as práticas de linguagem oral nas escolas? (GOULART, 2006, p. 232)

Normalmente, ainda segundo Goulart (2006), o que se percebe é que “é senso comum entre os professores de língua materna assumir explicitamente a modalidade oral como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito”, ou seja, ao invés de ensinar o educando a se comunicar, através da tomada da palavra pelo sujeito, o que realmente ocorre é a prática corriqueira da oralização da escrita. No entanto, o autor propõe que os alunos devem ser levados a assumirem-se como locutores nessa instância pública de linguagem levando em conta as diferentes instâncias da língua e isso só será possível se a escola propiciar o desenvolvimento de atividades sistematizadas com os gêneros orais.

Para isso, é importante que se tenha um livro didático de qualidade e recursos didático-pedagógicos disponibilizados aos docentes e discentes. Então, a escola deve ser o local de excelência onde tais práticas, ações e atitudes devem ser maximizadas visando à interatividade e o crescimento dos seus agentes, possibilitando um ensino e um aprendizado efetivos da escrita e da oralidade, da sua compreensão e aquisição de forma crítica e construtiva. Segundo Goulart (2006), uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos diferenciam-se das conversas entre amigos e família é a escola. Por isso, quando o aluno tem o primeiro contato com essa instituição, mostra que a língua que domina é aquela aprendida nos processos interlocutivos da sua vida privada.

4.4. A escolha de um gênero oral público

Como já vimos na busca de uma abordagem mais adequada dos gêneros em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem de língua tem passado por mudanças. No entanto, essas mudanças ainda geram discussões, principalmente

em relação aos gêneros orais públicos. Partindo da perspectiva de Dolz & Schneuwly (2004, p.175), os alunos, uma vez inseridos na escola, devem aprender a trabalhar não só com as formas de produção cotidianas, mas também com outras mais institucionais e que exigem algum tipo de regulamentação. Como os mesmos autores analisam, (2004, p.149), a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas e até mesmo em correções de exercícios, ou seja, práticas do cotidiano; todavia ela não é ensinada, o que significa que as atividades em torno da oralidade não são sistematizadas. Os autores também afirmam (2004, p.166) que o oral, via de regra, não se caracteriza como um objeto autônomo de trabalho escolar, estando sempre dependente da escrita. Levando em conta essas considerações, será apresentada neste capítulo uma proposta de sequência didática para o gênero **debate** em que se pretende realmente desenvolver um trabalho adequado e autônomo com a modalidade oral. Acreditamos que possa ser um tipo de atividade bem diferenciada do que tem sido normalmente desenvolvido pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

4.5. O debate como um gênero argumentativo

Em primeiro lugar, é preciso definir o que é um **debate**. De acordo com Dolz & Schneuwly:

O debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial. (Dolz & Schneuwly, 1998, p.166)

Dessa forma, em linhas gerais, o **debate** pode ser definido como uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinado assunto. Caracteriza-se,

como na definição de Dolz & Schneuwly, por ser um gênero argumentativo produzido oralmente numa situação em que dois ou mais debatedores expõem suas opiniões sobre um tema polêmico e tentam convencer os interlocutores. Essa tentativa pode ser feita através do uso de argumentos, razões, explicações.

De acordo com Ribeiro (2009), o **debate** como um gênero argumentativo apresenta uma linguagem persuasiva que aciona mecanismos argumentativos para defender ou elaborar um ponto de vista. Os gêneros inseridos na ordem do argumentar apresentam as seguintes características: ocorrências de movimentos discursivos próprios da argumentação tais como justificativa, sustentação, refutação e negociação; presença de operadores argumentativos; situação enunciativa marcada pela existência do outro com quem se deseja argumentar e, possivelmente, sobrepor-se ao seu posicionamento (Ribeiro, 2009,p.41). Nessa perspectiva, os gêneros argumentativos são responsáveis por grande parte das relações sociais, pois as regras e os valores de grupos sociais debruçam-se sobre os argumentos, orientando as atitudes dos participantes inseridos nessas relações. (Rosenblat,2000,p.185)

Para tratar dessas relações entre os participantes, recorreremos a Koch (2003, p.80), que classifica os tipos de interações em simétricas e assimétricas. A primeira forma de interação caracteriza-se pela posse da palavra de somente um dos parceiros, até que ele a distribua ao outro; por outro lado, as interações simétricas permitem a participação de todos os participantes de forma igual. No caso do debate, espera-se uma interação simétrica, já que o mesmo direito é dado aos participantes. No entanto, o que se pode observar, na maioria das vezes, é o que Koch define como assalto ao turno, ou seja, um participante tenta tomar o turno fora

do momento adequado, gerando a sobreposição de vozes. Esse processo somente chega ao final quando um deles desiste e o outro fica com a posse do turno.

No tocante aos argumentos utilizados em uma discussão oral, Dolz (1994) estabelece que devem satisfazer as seguintes condições para serem eficazes:

- a) serem escutados pelos outros participantes;
- b) darem lugar a uma interação (o silêncio é uma forma de recusar os argumentos considerados como não pertinentes);
- c) suscitarem a aprovação de outros participantes (estratégias de aliança);
- d) deixarem o adversário sem possibilidade de réplica;
- e) obrigarem o interlocutor a mudar o foco.

Com relação aos tipos de **debate**, Ribeiro (2009) apresenta a seguinte classificação: **debate** para resolver problemas, envolvendo aqueles que fazem parte do ambiente de estudo; **debate** de opinião, retratando questões antagônicas sobre quaisquer assuntos; e debate deliberativo, apresentação de uma pergunta que necessita de uma resposta consensual. Independentemente de sua classificação, quando se quer escolher um tema para um **debate**, devemos levar em consideração quatro dimensões:

- . Uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- . Uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- . Uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos;

. Uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (Dolz & Scheneuwly, 2004,p.262)

Todas as dimensões citadas acima vão ao encontro da perspectiva adotada por Rosenblat (2000). A autora aponta alguns aspectos relacionados às situações de produção do gênero, que são fundamentais na seleção de atividades envolvendo a argumentação:

a) o grau de cotidianidade da situação de produção; b) a discutibilidade dos temas e posições em questão; e c) o grau de acessibilidade e construção do próprio conteúdo temático. (Rosenblat, 2000, p.201).

Podemos relacionar o aspecto grau de cotidianidade da situação de produção com o contexto familiar em que, por exemplo, as crianças não têm o direito de argumentar devido às relações hierárquicas. Partindo de uma situação como essa, elas aprendem que a controvérsia, caracterizada pelas negativas dos pais, culminam na elaboração de um gênero. Em relação à discutibilidade dos temas e posições em questão, deve ser privilegiado um discurso que comporte sustentações nas tomadas de posição, refutações, negociações e apelos. E, por último, o grau de acessibilidade está diretamente ligado a situações de produção, em que aspectos tais como finalidade comunicativa, interlocutor e tema estejam totalmente claros.

Em relação às questões de natureza pedagógica, Dolz & Schneuwly (2004) ressaltam o porquê de esse gênero ser ensinado na escola:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. (Dolz & Scheneuwly,2004, p.248)

Baseando-se em análise de dados coletados no PNLD de 2002, Mendes & Padilha (2005,p.136) agregam que o debate é um gênero que tem sido tratado pelos livros didáticos, apresentando-se como privilegiado, em relação aos outros gêneros orais públicos, visto ser divulgado pela mídia eletrônica, como a televisão, por exemplo. Ainda que se reconheça a importância do gênero por manuais de ensino, nem sempre a abordagem é adequada.

Ao considerar que a turma escolhida como objeto de investigação corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental, sendo constituída por alunos de, em média, 12 anos de idade, optei pelo tema violência para o trabalho com o gênero debate. A escolha se justifica pelo fato de ser um assunto de interesse dos alunos, já que a violência hoje é vivenciada até mesmo na escola, entre os próprios educandos; e buscarei, a partir desse projeto, conscientizá-los da gravidade do problema, promovendo uma reflexão crítica, visando capacitá-los para exercerem sua cidadania de uma forma melhor. Em relação ao grau de adaptação do gênero **debate** vinculado à série, é possível afirmar que esse trabalho seja adequado, visto que, de acordo com Dolz & Scheneuwly (2004), os gêneros da ordem do argumentar podem ser trabalhados desde as séries iniciais do ensino fundamental, explorando-se gêneros textuais específicos ao longo de todas as séries. Os autores sugerem quatro gêneros como objeto de estudo na 7ª, 8ª e 9ª séries, que são a petição, a nota crítica de leitura, o ponto de vista e o nosso foco de trabalho: **o debate público**.

Em suma, pode-se dizer que a escolha por tal gênero foi feita com base tanto em seus usos sociais quanto em seus usos lingüísticos, ou seja, além de sua relevância para a vida em sociedade, foram consideradas também as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos.

5. Metodologia de Pesquisa

5.1. Escolha da metodologia e sua justificativa

O paradigma em que o trabalho se insere é o da pesquisa qualitativa. Para buscarmos investigar como uma abordagem sistemática relacionada aos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de oralidade na escola, não consideramos variáveis isoladas, mas sim dados que traduzem a realidade do ensino da linguagem oral no contexto escolar. Partimos, assim, para a pesquisa de campo, levando em conta uma análise global de todos os dados e todos os participantes envolvidos nesse contexto social específico, ou seja, a sala de aula de língua portuguesa de uma escola pública. Nessa parte aplicada da pesquisa, visamos analisar como os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais da fala produzidos na escola. Para esclarecer melhor essa metodologia, conheceremos como foi articulado o trabalho.

5.2. Escolha do cenário

Após a escolha da metodologia, foi necessária a escolha de um campo visando delinear um foco. Nessa perspectiva, realizamos a pesquisa numa escola pública de Juiz de Fora, com os alunos do 7º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa.

A opção por uma escola pública foi devido ao maior grau de acessibilidade dos alunos, ou seja, buscamos um ambiente que realmente retratasse o cenário escolar brasileiro.

Localizada num bairro distante ao centro da cidade, a escola oferece pela manhã tanto o Ensino Fundamental quanto Médio e a turma do 7º ano é composta por 36 alunos de diferentes faixas etárias, desde 12 até 16 anos. A sala de aula é bem ampla, mas organizada de forma tradicional, ou seja, os alunos se sentam em filas, diante do quadro, e a mesa da professora fica à frente, no canto esquerdo da sala. Os alunos que se sentam nas últimas carteiras se aproveitam da distância em relação à professora e conversam muito.

Em relação à professora regente, podemos dizer que se manteve totalmente disposta a ajudar no desenvolvimento do trabalho. Formada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a educadora buscou fazer ainda o curso de Especialização em Língua Portuguesa na mesma instituição.

5.3. Instrumentos de pesquisa

Utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa durante a coleta de dados:

1) **Observação das aulas** para conhecer um pouco sobre aquele ambiente específico e buscar uma interação inicial com os alunos.

2) **Entrevistas** com a professora antes de conhecer a turma para depreender as suas características e conhecer sobre o seu projeto pedagógico. Buscou-se investigar também qual era a relação da professora com os Gêneros Textuais e

principalmente os orais e, ainda, depois que a sequência didática foi colocada em prática, alguns alunos participantes foram entrevistados a fim de que se conhecesse a sua opinião sobre a atividade. Essas entrevistas foram gravadas em áudio para que pudesse ser feita a transcrição.

3) **Vídeo** gravado da “Globo News” que trazia um debate em relação ao controle da entrada de armas no Rio de Janeiro. Os alunos tiveram contato com esse vídeo antes que a atividade começasse, ou seja, partimos do gênero oral debate para trabalharmos o próprio gênero posteriormente.

4) **Entrevista** pronta extraída da internet para contextualizar um exercício sobre conectores.

5.4. Descrição dos procedimentos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados foram, primeiramente, uma entrevista com a professora da escola onde iria iniciar a prática da minha pesquisa para compreender e conhecer um pouco da sua rotina escolar e também saber até que ponto a teoria sobre os gêneros textuais integra o seu programa de ensino. Para isso, fizemos a seguinte pergunta:

Como se organiza o programa de português aqui na escola? Os PCN recomendam que o ensino da Língua seja feito por meio dos gêneros textuais (orais e escritos). Os gêneros têm realmente orientado o programa de LP aqui?

Olha, eu acredito que em geral sim, embora eu veja que, aqui na escola, os alunos não têm essa consciência. Mas eu acredito que sim, devido ao livro didático adotado que trabalha muito os gêneros textuais. No entanto, eu não me sinto preparada para trabalhar a oralidade e quando é trabalhada, existe muita falta de disciplina por parte dos alunos. Não vêem importância nisso, a aula fica tumultuada, muita bagunça, brincadeiras desnecessárias, eles não levam muito a sério.

Como foi mencionado durante a entrevista, a professora tem a consciência da importância de se trabalhar a oralidade e também da mesma ser negligenciada em detrimento da escrita, no entanto não adota essa prática durante as aulas devido a alguns fatores. Poderíamos dizer que o primeiro, de acordo com a educadora, seria a falta de disciplina, já que os alunos não têm consciência do porquê de se desenvolver esse tipo de trabalho e não o valorizam como atividade de “aula”, de aprendizagem. Já o segundo seria, ainda na visão da própria professora, seu despreparo para explorar a prática da oralidade adequadamente. Existe uma preocupação muito grande de sua parte com o que ela chama de “carência de um suporte gramatical”, o que seria de fundamental importância para os alunos na sua concepção, ou seja, o desenvolvimento do meu trabalho na sala dessa professora não é continuação do seu programa curricular. Todos esses elementos contribuem para que atividades tão relevantes não façam parte do ensino nas escolas públicas.

O segundo passo na nossa metodologia de pesquisa foi a inserção no cotidiano de um grupo, ou seja, a observação de algumas aulas lideradas pela professora, que é regente numa escola pública de Juiz de Fora, MG. Esse período compreendeu os dias 4 e 6 de novembro do ano de 2009. Os alunos têm, em média, doze anos de idade e estão cursando o 7º ano do ensino fundamental. Após esse primeiro contato, comecei a colocar em prática a minha sequência didática num total de 7 aulas nos dias 09/11(1 aula), 11/11(2 aulas), 13/11(2 aulas) e 16/11(2 aulas) do ano de 2009. É importante lembrar que a professora regente preferiu que eu mesma, como pesquisadora conduzisse o trabalho. No decorrer dessas aulas foram utilizados um vídeo para reflexão sobre o uso do gênero **debate** e análise de elementos lingüísticos. No processo de análise de dados, todas as aulas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Esse trabalho prezou a observação

natural e foi complementado com informações obtidas através de uma entrevista semi-estruturada, também gravada, feita com os alunos participantes da sequência didática. Somente a partir de todos esses dados, a análise pôde ser iniciada levando às conclusões finais do trabalho.

5.5. A Proposta Didática em torno do debate

Antes da apresentação da proposta didática, é importante destacar que, embora a noção de sequência didática proposta por Dolz & Scheneuwly (2004) nos tenha orientado, não existe a intenção de seguir rigidamente o modelo proposto por tais autores, visto que, numa situação particular, o professor levaria em conta as especificidades de sua turma para organizar os módulos (ou oficinas) antes da produção final. Além disso, existe a limitação de tempo, o que fez com que a sequência não fosse dividida em módulos, mas sim em encontros.

A sequência didática organiza-se da seguinte forma: no primeiro encontro de apresentação da situação será apresentado aos alunos um vídeo que traz o gênero oral público **debate** vinculado ao tema da violência. Após esse momento, no segundo encontro, o professor abrirá uma discussão em torno de algumas perguntas relacionadas à linguagem, situações comunicativas, definição e estruturação do gênero. Tudo isso mostra ao aluno uma relação entre o debate e sua função argumentativa.

Além disso, teremos ainda uma produção inicial. O professor levará uma situação-problema para possibilitar o desenvolvimento da habilidade argumentativa dos alunos.

Após esta etapa, teremos o terceiro encontro. A partir de um diagnóstico inicial, durante o trabalho anterior, é importante que o professor detalhe alguns elementos que estão envolvidos no decorrer de um **debate**, como a função dos participantes e os operadores argumentativos.

Para finalizar, será necessária a organização da produção final, a qual deve ser apresentada no próximo encontro.

6. Proposta para o Gênero Oral Público Debate

6.1. Aplicação da proposta didática na escola

O passo inicial consistiu em apresentar para os alunos um vídeo² com a finalidade de que tivessem contato com o gênero **debate** e também com o assunto que entraria em discussão: a violência. Antes, porém algumas perguntas foram feitas sobre o tema, tais como “Vocês consideram a cidade do Rio de Janeiro perigosa? Vocês acham que os bandidos conseguem armas com facilidade? Vocês acham que a violência está ligada à aquisição de armas? Podemos comparar a violência do Rio com a da nossa cidade? A partir das respostas dos alunos, houve uma discussão sobre o tema, deixando-os preparados para a apresentação do **debate**. O vídeo trouxe um **debate** produzido entre políticos, policiais federais e os próprios repórteres sobre como acabar com a grande quantidade de armamento que chega à cidade do Rio de Janeiro e o que se poderia fazer para combatê-la, e, conseqüentemente, combater a violência. No decorrer do **debate** várias opiniões foram evidenciadas, mostrando diferentes visões sobre o assunto. Esse primeiro momento foi importante, pois os educandos já puderam observar como um **debate** é produzido, sem recorrer, a princípio, ao recurso da escrita, como geralmente é feito nos livros didáticos. Dolz & Schneuwly nomearam esse período de apresentação da situação. O vídeo teve 30 minutos de duração, por isso, sobrou algum tempo antes do término da aula para a abertura de análise e discussão sobre os tipos de

² Vídeo retirado do canal por assinatura *Globo News*, em que várias autoridades foram convidadas a debater sobre o tema da violência. Disponível em: CD ROM em anexo.

argumentos apresentados no **debate**. Nesse primeiro momento, o aluno pôde utilizar a escrita como suporte para expor as suas idéias, ajudando a fixar o conteúdo do gênero exposto. No entanto, foi imprescindível que ele não partisse do escrito para trabalhar a oralidade, ou seja, que a oralidade não fosse um pretexto para reforçar a escrita.

Já o segundo encontro, ainda nessa fase de sensibilização para o gênero, avançou para a caracterização do **debate** em termos de sua situação de produção, usos sociais e tipo de linguagem utilizada. Partimos para a definição do gênero com base nas atividades vivenciadas anteriormente. Recorri, então, à escrita, para registrar as características do gênero. Para maiores reflexões, comecei uma discussão em torno de perguntas que visavam tanto à dimensão sociocultural do debate quanto à sua dimensão verbal:

- . Em que consiste o gênero **debate**?
- . Em que situações ele poderá ser usado?
- . Que tipo de linguagem deve ser empregado na construção desse gênero?
- . Esse tipo de gênero é estruturado somente a partir de meios lingüísticos ou os meios não-lingüísticos, tais como mímicas faciais, olhares, a gestualidade do corpo, são também significativos?

A partir da perspectiva apresentada pelo grupo de Genebra de que os gêneros podem ser considerados instrumentos que tornam possível realizar uma ação numa situação particular (2004, p.171), todas essas perguntas deram abertura para que se trabalhasse a função argumentativa que coordena o debate, diferenciando-o tanto de outros gêneros orais, por exemplo, uma entrevista, como também de gêneros escritos, através de suas características próprias. Mostrei, também, que os ambientes propícios a esse gênero são os públicos, ou seja, pôde-

se compará-los aos gêneros privados do cotidiano, que já fazem parte do domínio dos alunos, apontando as suas diferenças. A partir dessa comparação, os alunos perceberam que, por conta do ambiente de circulação do gênero em questão, que seria, por exemplo, a televisão ou o rádio, a linguagem usada adequar-se-ia também, prevalecendo o registro formal da língua. Pôde-se aproveitar o momento para desfazer o grande equívoco de que a oralidade limita-se somente à utilização da linguagem informal.

Depois de todo o processo acima, já foi possível passarmos para a produção inicial. Levei uma situação - problema, próxima do cotidiano dos alunos, para que oralmente argumentassem a favor ou contra uma determinada tese. O tema escolhido foi a proibição da venda de biscoitos, refrigerantes, balas, doces na cantina da escola.

A partir do diagnóstico da apresentação inicial, tivemos o terceiro momento, que foi pertinente para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas do aluno, relacionadas à função dos participantes, que pode ser assim apresentada:

a) O moderador:

- . Abre e fecha o debate: cumprimenta o auditório, apresenta os debatedores e expõe o tema.
- . Faz a intermediação entre os debatedores e o auditório, organizando a discussão.

b) Os debatedores:

- . Apresentam os seus argumentos em manifestações consensuais ou em desacordo.

c) Auditório:

- . Questiona os debatedores, ampliando as idéias envolvidas no debate.

Para que o trabalho fosse contextualizado, recorri ao debate apresentado em vídeo e resgatei juntamente com os alunos as informações relacionadas aos participantes.

Depois de conhecer as funções dos participantes, foi preciso que os aprendizes conhecessem alguns procedimentos lingüísticos, tais como os operadores que são responsáveis por idéias de adição, explicação, refutação, etc. Para tal aprendizagem, abordei os conectores, um apoio gramatical que foi muito pertinente nesse momento.

Exemplo:

Então, logo, portanto: para expressar conclusão

Mas, porém, contudo: para expressar divergência

E, também, “não só... mas também”: para expressar adição

“eu me oponho”, “eu sou contra” “pessoalmente me oponho”: expressões para refutação.

A atividade foi desenvolvida tomando como base uma transcrição de um debate político entre Lula e Alckmin em outubro de 2006. Os alunos fizeram a leitura do **debate**, marcando não só os elementos que nos auxiliam a expressar as idéias mencionadas acima, mas outras também. Para que se possa ter uma noção da atividade, será apresentado um fragmento do debate:

ALCKMIN – Primeiro, com relação a essa ironia do PCC, não tem nenhum líder do crime organizado que não esteja preso em penitenciária de segurança máxima. O que eu lamento é que os criminosos do colarinho branco estejam soltos e faceiros, sem responder à Justiça. Em segundo lugar, quando o Governo Federal precisou colocar o Fernandinho Beira-Mar, nós atendemos. Aliás, atendemos duas vezes, porque eu fui o primeiro a fazer penitenciárias de segurança máxima, regime penitenciário diferenciado, e não misturo questão partidária com segurança pública. Eu tenho um lado; o meu lado é contra o crime. Quando precisaram que colocasse penitenciária de segurança máxima e regime disciplinar diferenciado, nós aceitamos aqui. Era para ficar um mês; ficou dois anos o Fernandinho Beira-Mar. Vou trabalhar a questão de polícia de fronteira, vou equipar melhor a Polícia Federal e vou mudar a legislação,

que hoje é muito fraquinha com o crime organizado e dura com o pequenininho.

Partindo dos elementos em destaque no fragmento, pudemos realizar uma atividade em que as funções dos conectores foram destacadas e que funcionaram como um suporte para a realização do debate. Para isso, depois de fazerem a leitura do fragmento, os alunos marcaram os elementos que promoviam a ligação entre as orações. A partir desse reconhecimento, fizemos uma análise do sentido que cada um apresentava. Ao final, os educandos observaram como os conectores eram importantes naquele texto.

Em função do que foi desenvolvido ao longo dos módulos anteriores, esperou-se que o aluno já estivesse preparado para produzir o seu próprio debate, aplicando todo o conhecimento lingüístico e extra-lingüístico que gira em torno desse gênero. No entanto, é importante frisar que haveria a necessidade de mais tempo para desenvolver outros módulos antes da produção final. Cientes dessa limitação, passaremos, então, para o relato da Produção Final, que foi apresentada na aula do dia seguinte.

É importante destacar o que Dolz & Schneuwly (2004, p.106) propõem sobre a produção final. Para os autores, esse trabalho oferece aos alunos “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” Com base nessa afirmação, serão apresentados os meus objetivos como pesquisadora. Em primeiro lugar, analisar os comportamentos durante o **debate**, ou seja, se há respeito em relação ao momento de cada um falar, se há compreensão por parte dos alunos do tipo de interação que se estabelece no âmbito desse gênero. Outro ponto a ser analisado é o tipo de linguagem usada, pois espera-se o

registro formal. Além disso, é preciso analisar também se os alunos apresentam argumentos sólidos para reforçar as suas opiniões.

Uma estratégia discursiva muito importante para esse trabalho é que os alunos reconheçam nas práticas sociais orais os papéis discursivos existentes, ou seja, que respeitem o momento para a sua tomada de posição, respeitando os outros que detiverem a fala naquele momento.

É necessário lembrar que não haverá ganhadores ou perdedores no **debate**, pois, pelo fato de ser um debate de uso controverso, o foco será discutir opiniões que se divergem sem ter uma decisão como ponto final. O objetivo será que a oportunidade de os alunos poderem expressar suas idéias e observar o problema de diferentes ângulos, desenvolvendo os seus conhecimentos sobre o assunto.

A organização do **debate** foi feita da seguinte forma: em primeiro lugar, eu, como professora, fui a responsável pela divisão dos participantes do **debate**. Os alunos mais desinibidos da sala deveriam ocupar a posição de debatedores, com um total de 4 alunos, já que necessitariam apresentar um domínio mais apurado da linguagem oral em público, ou seja, para toda a turma. A pergunta que guiou o debate foi: Você é a favor ou contra a continuação dos bailes funks em Juiz de Fora? Por isso, cada um dos 4 alunos pensaria em um argumento consistente para responder a essa pergunta. Para ajudá-los, como suporte, em casa, eles poderiam pesquisar mais informações em fontes pautadas na modalidade escrita, como jornais e revistas, ou mesmo em jornais televisivos. Outro aluno seria escolhido para a função de moderador, ou seja, introduziria o tema e intermediaria os debatedores e o auditório durante a defesa dos argumentos. O resto da classe atuaria como o auditório, preparando perguntas e apresentando mais conteúdo para enriquecer o **debate**.

Algo que merece destaque durante esse processo é que o professor pode deixar os alunos levarem anotações para o **debate**, visto que esse recurso funcionará apenas como um planejamento para a produção oral. No momento efetivo, vários fatores farão com que os participantes atuem sem depender da modalidade escrita. Justamente por fazer parte de um gênero público formal, o debate exige todo esse planejamento anterior.

Outro fator importante a ser considerado é que, nesse trabalho, o oral não serve apenas como pretexto para se chegar à modalidade escrita. O que temos é a escrita sendo usada para enriquecer o trabalho com um gênero oral.

Para executar tal trabalho, os alunos precisam reconhecer algum objetivo no trabalho de se produzir esse **debate**, que não seja meramente cumprir mais uma tarefa escolar. Por isso, criei uma situação de produção, ou seja, supõem-se que as idéias apresentadas no debate seriam encaminhadas ao governo municipal, funcionando como um auxílio dado ao prefeito de Juiz de Fora. Essa atitude o ajudaria a tomar as próximas medidas para acabar com a violência, fazendo de Juiz de Fora uma cidade mais tranquila.

A transcrição do debate realizado pelos alunos encontra-se no final deste trabalho, em anexo.

6.2. Análise dos dados:

Após colocar em prática o gênero textual **debate**, foi possível observar momentos em que houve o enquadramento esperado e situações com a predominância de características de um oral mais distanciado do contexto televisivo.

Analisaremos, portanto, cada aspecto, tomando como referência os autores trabalhados nos capítulos anteriores.

No capítulo 4, mencionamos que Dolz & Schneuwly chamam a atenção para quatro dimensões na escolha do tema para o debate. A idéia da autora Rosenblat vai ao encontro da idéia dos autores, mencionando a importância da discutibilidade dos temas. E, partindo dessas premissas, podemos perceber que o tema escolhido proporcionou aos alunos todas as motivações esperadas. Além do elevado grau de interesse que moveu toda a turma, o tema fazia parte do repertório dos alunos, já que, por serem mais jovens, gostam de ir a festas e principalmente bailes funks.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os alunos revelaram um saber-prático de caráter bastante geral sobre a estruturação de um **debate**, já que a atividade não havia sido definida nem trabalhada previamente nesses termos, ou seja, com uma situação específica, criando uma imagem de integração junto à platéia. Em relação à aprendizagem sobre conteúdo, os alunos puderam aprender sobre a origem das brigas, explicada pelos participantes, e depois de várias opiniões, chegaram à conclusão de uma solução para a permanência dos bailes. Um exemplo prático pode ser visto através da primeira tomada de turno do aluno 1, pois ao invés de começar já tentando responder a pergunta cerne do debate, ele explica o porquê das brigas acontecerem. Essa explicação, como introdução, é muito importante para a compreensão do tema.

Aluna 1: Bom dia a todos, primeiramente, pra acabar com as rixas, vou explicar um pouquinho as rixas, é porque um é CV e o outro é ADA, então eles gostam de brigar porque eles acham que assim, que um é melhor do que o outro e por isso sempre vão continuar brigando. Mas, eu acho que ao invés de eles fazer, de brigar assim, brigar assim, eles podiam competir com dança, um dançando contra o outro pra ver quem ganhava e aí eles iam ver quem ia ganhar.

Em relação às estruturas que promovem a coesão, observamos que foram usados operadores adequados. Os alunos tiveram a preocupação de usar marcadores para sinalizar o tipo de idéia que queriam expressar. A aluna 2, por exemplo, começa a se posicionar dizendo “Eu sou contra (...)”. Um aluno que fazia parte do público rebate a fala anterior de que o baile funk é formado por pessoas que usam drogas. “Mas tem pessoas que não usam drogas e gostam do ritmo da música, elas vão ser prejudicadas pelas pessoas que usam drogas, que fazem bagunça.” No decorrer do debate, a aluna 2 retoma o assunto de se fazer bailes funks em lugares públicos, rebatendo através da conjunção “e”, como em : “ Aluna 2: E também no caso de ser em lugares públicos, abertos, isso não seria muito bom, porque vai que por causa de qualquer coisa, eles brigam por qualquer coisa, entram na casa de um inocente que não tem nada a ver com isso.(...)” Essas referências nos levam a observar que os conectores necessários num debate foram usados pelos alunos, o que havia sido trabalhado no exercício da preparação da sequência didática. Além disso, essas retomadas e esclarecimentos em relação ao que estavam dizendo mostram que os participantes compartilham os conteúdos entre si, ou seja, demonstram uma apropriação do conteúdo pesquisado.

É possível observar a preocupação em procurar consentimento sobre o que está sendo dito através de marcadores de sustentação da conversa. Podemos observá-lo quando um aluno integrante do grupo demonstra a sua opinião e termina com o marcador “entendeu”.

Público: (...) mas são os seguranças mesmo que provocam brigas, que vão lá e brigam com a pessoas, eu já vi muitas pessoas inocentes que morrem por causa dos policiais, entendeu?

Aluna 3: (...) se bobear até em sertanejo, porque não tem nada a ver, porque é só funk, é maconheiro, é diferente dos outros, não, porque muitos filhinhos de papai, eles são piores do que os funkeiro, entendeu?

Esse marcador, característico do processamento de um texto falado, é muito importante na linguagem oral porque procura testar a atenção do ouvinte e dar continuidade à conversação, revelando-se como uma estratégia desse tipo de texto. Outro elemento que conduz o discurso oral são as palavras e expressões afirmativas, trazendo afirmações gerais de ordem pessoal. A aluna participante, através da expressão “tá certo”, concorda com a afirmação de que todo o local tem drogas. É possível encontrá-la na seguinte passagem:

Aluna 3: Tá certo, todo o local tem drogas, mas baile funk tem muito mais(...)

Os alunos usam, ainda, palavras que permeiam a conversação para dar continuidade, fechamento, ou mudar de assunto, que são os marcadores de conversação. O exemplo é caracterizado pela palavra “então”, que pode ser vista nos seguintes fragmentos:

Aluna 3:Então, não é culpa dos funkeiros , eles não tem nada a ver com isso. Isso deveria ser mais do governo colocar policiais não corruptos, eles deveriam ter a consciência que os policiais são errados também e não só a sociedade funkeira.

Aluna 3: Não, porque em todo tipo de baile que você vai, tem gente usando droga, tem festa Rave, festa eletrônica, assim, em pagode,em todo lugar, se bobear até em sertanejo, porque não tem nada a ver, porque é só funk, é maconheiro, é diferente dos outros, não, porque muitos filhinhos de papai, eles são piores do que os funkeiro, entendeu? Então eu acho que isso não pode influenciar nada.

Como podemos ver, o primeiro “então” auxilia-nos a dar continuidade ao assunto através de uma explicação sobre o fato dos funkeiros não terem culpa. No entanto, o segundo “então”, é responsável pelo fechamento das idéias mencionadas na fala da aluna 3 de que em qualquer tipo de baile existe o uso de drogas. Assim, o

marcador mencionado foi usado de forma adequada nos dois casos, pois apresenta valores semânticos diferentes dependendo do contexto em que for inserido.

Além disso, houve uma interação muito significativa entre os próprios participantes e entre os participantes e a platéia através de elementos não-verbais, tais como o direcionamento do olhar entre os participantes e a platéia e alguns movimentos das mãos e da cabeça de forma a dar ênfase ao que estava sendo defendido. Essa articulação do gênero oral aos recursos não-verbais é imprescindível para que a atividade do debate seja bem sucedida, impedindo um aspecto monótono.

Em relação ao grau de aceitabilidade da atividade, podemos observar o cansaço por parte dos alunos em relação à predominância de propostas escritas no ensino tradicionalmente adotado na escola na seguinte resposta da entrevista semi-estruturada:

Então você concorda com a sua colega, você acha que esse tipo de atividade vale a pena ser feita em sala de aula ou você prefere que as aulas sejam convencionais, com um pouco de gramática, interpretação de texto, o que você acha?

Aluno B: Eu prefiro debate porque não tem graça, você não consegue ficar o tempo todo sentado na carteira copiando matéria, você quer fazer atividades diferentes.

Passaremos agora a analisar algumas interferências no trabalho pedagógico, ou seja, desvios que, talvez por falta de contato com o gênero em questão, os alunos cometeram durante a apresentação, aproximando o gênero debate de um gênero com características típicas informais, ou seja, dotado de expressões do uso cotidiano em contextos desprovidos de regras padronizadas.

A partir dos dados, pode-se afirmar que, embora se tenha colocado como um enquadre comunicativo o registro formal, os alunos não utilizaram a linguagem esperada. Em várias passagens aparecem termos chulos e inadequados, o que não

condiz com o que foi pedido, já que foi simulado que o **debate** seria televisivo. Podemos exemplificar através dos seguintes termos: “Mas, assim, tipo, (...)”, “É, porque igual eles pegam (...)” “Dançam mostrando a bunda(...)”.

Esse comportamento nos leva a crer que, por mais que se tente aproximar de uma situação real, é difícil para os alunos manter a autenticidade da situação. Alguns alunos até tentam manter uma linguagem formal, mas quando se sentem envolvidos com o tema, alteram espontaneamente seus registros.

Como estudamos no capítulo 3, Dolz & Schneuwly afirmam que há uma artificialidade da realidade na sala de aula. Por isso, o gênero trabalhado é uma variação do gênero de origem, funcionando com o objetivo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser responsável por trazer um grau de estranhamento por parte dos alunos, tornando a atividade mais cansativa.

A aluna escolhida como Mediadora não conseguiu executar a sua função até o final, mostrando-se muito insegura. Ao mesmo tempo em que os participantes queriam expressar as suas opiniões, a platéia queria se posicionar também, por isso foi necessária a minha intervenção. Podemos observar esse fato como consequência do que Dolz & Schneuwly haviam mencionado, ou seja, essa participação deveria ser melhor trabalhada para diminuir a artificialidade da sala de aula. Além disso, houve ainda a necessidade da minha intervenção em vários pontos em que os alunos sentiram dificuldade em alimentar o **debate**, deixando momentos de silêncio.

Apresentadora (professora): Mas pensa agora em relação ao que a sua colega falou, você não acha que os bailes funks aumentam muito o uso excessivo de drogas?

Aluna 1: Aumenta, mais, com certeza, (silêncio)

Apresentadora (professora): Vocês acham que mesmo com muita droga, deve existir baile funk?

Necessitei intervir ainda quando notava que os alunos perdiam a linha de argumentação, ou seja, eles fugiam do foco que era apontar os pontos positivos e negativos dos bailes funks. Assim, minha intervenção era necessária para a retomada de elementos que garantiam a linearidade dos argumentos. É possível comprovar esse fato quando a aluna 2 introduz no seu discurso a importância da lei do silêncio. Imediatamente resgatei as idéias mencionadas anteriormente.

Apresentadora (professora): Vulgar em que sentido? O que as meninas fazem quando dançam que parecem vulgar?

Aluna 2: Dançam mostrando a bunda, as roupas das meninas muito curtas. Para entrar no baile deveria ter revista, para bloquear facas, elementos de metais.

Apresentadora (professora): Ou seja, uma segurança mais apurada.

Aluna 2: E também no caso de ser em lugares públicos, abertos, isso não seria muito bom, porque vai que por causa de qualquer coisa, eles brigam por qualquer coisa, entram na casa de um inocente que não tem nada a ver com isso. Então é muito bom que tem nas casas a lei do silêncio que não pode fazer barulho até tarde.

Apresentadora (professora): Aproveitando que você falou sobre as músicas vulgares, enfim, as roupas mais curtas, você não acha que os bailes funks pode incentivar também a prostituição feminina?

Outro fator relevante é que os próprios autores, no capítulo 2, rebatem a idéia de que o oral deve ser visto como o lugar da espontaneidade. Dolz & Scheunewly contrariam a afirmação de que o oral não pode ser ensinável. E o que podemos ver é que existe uma relação do mundo da escola com as práticas ocorridas fora dela, por isso há uma grande necessidade de se fazer um trabalho sistemático. Para os alunos não é fácil fazer uma transposição para o **debate público**, onde é requerido um tipo de linguagem mais formal, pois estão muito acostumados com os **debates** entre os familiares, amigos, ou seja, estão acostumados a usar a oralidade em gêneros do cotidiano, os denominados primários. É possível constatar indícios desse grau de informalidade da língua em várias passagens do **debate**, como podemos exemplificar através da repetição desnecessária e da falta de concordância “(...) Mas, eu acho que ao invés de eles

fazer, de brigar assim, brigar assim, eles podiam competir com dança (...)” A partir desses exemplos podemos visualizar como existe uma grande dificuldade em usar a oralidade em um gênero oral público. No entanto, essas ocorrências devem ter sua importância relativizada se os alunos conseguem produzir textos coesos e coerentes e de acordo com a finalidade comunicativa do gênero.

Ainda em relação a essa dificuldade do uso da linguagem, Bakhtin afirma em nosso capítulo 3 que nem todo gênero escrito é secundário e nem todo gênero oral é primário. Consoante a afirmação de Bakhtin, é possível ressaltar que, embora o gênero textual **debate** seja produzido na modalidade oral, está relacionado a um maior grau de complexidade e circula nas esferas sociais públicas, caracterizando-se como secundário, o que reforça o nível de dificuldade ao usar esse gênero.

Outro aspecto a ser analisado é o problema da falta de coesão para articular os elementos, o que dificulta a sustentação do ponto de vista dos alunos. A aluna 3 começa o seu discurso muito bem com a conjunção adversativa “mas”. No entanto, acaba prejudicando a estruturação das suas idéias e deixando-as confusas com a repetição dos elementos, característica relacionada à linguagem oral informal “assim, tipo”, como é possível observar no fragmento: “Mas, assim, tipo, não é querer que vai acabar com a violência, assim, tipo, mas se eles colocassem mais policiais, vai adiantar sim (...)”

É possível observar algumas mudanças de construção sintática no meio da frase, o que confunde o ouvinte no entendimento da mensagem. Essas mudanças revelam certo grau de despreparo para trabalhar a linguagem falada na esfera pública. Podemos observar o seguinte exemplo:

Aluna 1: Bom dia a todos, primeiramente, pra acabar com as rixas, vou explicar um pouquinho as rixas, é porque um é CV e o outro é ADA , então eles gostam de brigar porque eles acham que assim, que um é melhor do que o outro e por isso sempre vão continuar brigando.

A aluna 1 usa a estrutura “pra acabar com as rixas” e, em seguida, ao invés de apontar um solução para esse problema, inicia uma explicação sobre as rixas entre os grupos rivais.

Além dessas quebras nas estruturas sintáticas, existem muitas expressões vagas de sentido que só podem ser compreendidas no contexto, o que é constante no fragmento abaixo através do uso do pronome “eles”.

Aluna 3: Mas, assim, tipo, não é querer que vai acabar com a violência, assim, tipo, mas se eles colocassem mais policiais, vai adiantar sim , porque os policiais, eles acreditam na crença deles que é cada um é melhor do que o outro então, você falou da diminuição de armas, de que pode ter bala perdida, mas nem sempre, porque quem, eu acho que eles não têm condição de comprar armas, alguém fornece essas armas que são os próprios policiais, então eles teriam, não depende só das pessoas pra parar com as brigas nos bailes funks, depende da sociedade também.

Através de uma entrevista feita com os alunos no final da atividade, pode-se perceber que os educandos têm a consciência da diferença de linguagem usada na produção de um gênero oral público, considerando-a como “falar melhor”, já que se aproxima de uma linguagem mais formal. O que podemos observar nas seguintes passagens:

Bom, aluno A, nós acabamos de desenvolver um trabalho na sala de aula com o gênero debate e eu gostaria de saber a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido; se você gostou, se não gostou, por que gostou ou por que não gostou, fala pra gente.

Aluno A: eu gostei porque cada um mostrou a sua opinião, mostrou o que cada um pensa, e serviu pra gente aprender como falar melhor, como falar num debate, falar as palavras certas.

E, você acha que um tipo de trabalho como esse ajudaria, por exemplo, você fora do colégio especificamente?

Aluno A: Ajudou porque, por exemplo, quando a gente tiver que fazer uma entrevista para um emprego a gente vai saber falar melhor, igual quando tem alguma coisa aqui no colégio, muita gente não consegue falar porque tem vergonha de falar.

O cuidado que o educador deve ter nesse momento é de mostrar ao aluno que não existe língua com maior prestígio, que possa ser chamada de melhor ou pior; o que temos, na verdade, são diferentes tipos de registros. De acordo com Bagno, se o uso de uma norma culta for incentivado, devemos levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive (Bagno, 1999, p.51). Além disso, através da última resposta, presente na entrevista, do aluno A, podemos perceber que ele mesmo consegue absorver a importância de se trabalhar com o gênero oral, citando um contexto formal (uma entrevista de emprego) que extrapola a vida cotidiana. Esse exemplo retrata o que os autores Silva e Mori-de-Angelis (2008), mencionados no capítulo 4, afirmam sobre a necessidade de se compreender os gêneros formais e públicos, tanto na teoria quanto na prática, para garantir um trabalho mais eficaz nas escolas.

Outro aspecto importante a ser analisado em nosso roteiro didático foi o fato de os alunos fugirem dos seus argumentos. Desde o início, enfatizei as diferentes opiniões que os alunos deveriam defender: a favor ou contra a continuação dos bailes funks em Juiz de Fora. No entanto, o que se vê é que, por várias vezes, ao tentar pensar em soluções para acabar com a violência, os alunos acabaram apresentando argumentos vagos, que buscam responsabilizar os policiais pela violência dos bailes:

Aluna 1: Tem que acabar mesmo com as drogas, mas, igual, porque que invés de usar drogas eles não fazem outras coisas, porque beber todo mundo bebe, beber pouco ou igual essas coisas de tiros , de bocas de fumos, os policiais tem que acabar com isso tudo, porque eles não fazem quase nada, eles prendem as pessoas e depois de dois dias solta elas.

Apresentadora (professora): Então você acha que não é responsabilidade do baile funk a venda de droga? Você acha que a responsabilidade é só dos policiais que se eles quisessem e fechassem o cerco, fizessem um trabalho mais efetivo esse tipo de coisa acabaria independente de ser dentro dos bailes funks?

Aluna 1: É, porque igual eles pegam coisas roubadas das pessoas, pegam drogas com as outras pessoas e deixam só dois meses na cadeia e soltam e isso tá errado.

Além disso, há um momento em que um aluno acaba apresentando um argumento contra o seu posicionamento. Ainda que seja a favor da permanência dos bailes, ele afirma que as letras das músicas induzem as pessoas a usarem drogas e praticar sexo, como podemos ver na seguinte passagem:

Aluna 1: Tem também as músicas que ajudam as pessoas a usar drogas, a brigar, as próprias letras das músicas, então as músicas também tem que parar um pouco de falar dessas coisas de drogas, sexo.

Esses exemplos nos mostram que o objetivo central de um **debate** não está sendo totalmente cumprido. De acordo com o que trabalhamos inicialmente nesse capítulo, os autores Dolz & Schneuwly definem o gênero debate como uma discussão sobre uma questão controversa em que os participantes tentam modificar a opinião dos outros. No entanto, através dos exemplos citados, os participantes não trabalham em função de convencer o outro, pelo contrário, além de apresentar justificativas sem um grau de importância elevado, um aluno ainda reforça a opinião do outro.

De fato, como vimos no capítulo 2 com Dolz & Schneuwly o contexto escolar tem reservado um lugar limitado à língua oral. Isso poderia ser explicado pelas indicações metodológicas raras e pelas lacunas apresentadas na formação dos professores. E, ainda segundo Morais (2004), como citado também no capítulo 2, acredita-se que a escola, por ser uma instituição formal, deve desenvolver no aluno meramente habilidades de leitura e escrita. É nesse sentido que nossa proposta, à luz de teorias lingüísticas, espera poder contribuir com o trabalho

pedagógico do professor na abordagem de gêneros orais e, particularmente, da esfera pública.

7. CONCLUSÃO

A aproximação com teorias de gêneros através de estudos em Linguística Aplicada promoveu o interesse em observar algumas situações envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O trabalho com os gêneros textuais orais sempre foi tratado como um tema problemático devido às condições desfavoráveis que a escola proporciona, além de vários mitos que desqualificavam a oralidade em detrimento da escrita. Tomando como base esse desinteresse, passamos a observar a relação entre as teorias de gêneros e a modalidade oral, bem como a relação oral-escrito. A partir desse momento, percebemos como a realidade da escola se distanciava do que era proposto pelos autores que fundamentaram nossa análise e decidimos, então, conhecer um pouco do cenário escolar da rede pública.

Várias perguntas de pesquisa foram feitas e os resultados podem ser claramente visualizados, pois, como vimos, um trabalho sistematizado voltado para os gêneros orais é capaz, realmente, de oferecer resultados positivos. Ao iniciarmos a transposição didática em sala de aula, percebemos uma grande expectativa por parte dos alunos. Esse fato já sinalizou a falta de contato desses estudantes com os gêneros orais. À medida que o trabalho se desenvolvia, o interesse aumentava a ponto de todos estarem ansiosos para o dia de, finalmente, a sequência didática ser colocada em prática. Isso mostra que os obstáculos como salas cheias e a indisciplina escolar não impossibilitam a ocorrência desse tipo de atividade.

No entanto, observamos alguns pontos que demandariam um trabalho mais aprofundado. Reconhecendo que o tempo de exposição ao gênero foi muito breve, percebemos que os alunos tiveram bastante dificuldade para se apropriarem dos padrões estruturais e formais requeridos pelo gênero debate, ainda que tenham demonstrado compreender bem o objetivo comunicativo do gênero. Daí, percebemos como a prática dos gêneros orais é necessária com mais frequência. Os problemas encontrados talvez pudessem ser resolvidos se esses gêneros públicos fizessem parte dos programas curriculares na escola. O que poderia ser feito para melhorar essa realidade seria uma aproximação dos professores com as teorias que discutem a necessidade da inserção dos gêneros orais no contexto escolar. Além disso, é preciso saber que esse é um tipo de trabalho totalmente possível de ser desenvolvido, já que os alunos observam como a aula se torna interessante, principalmente se o assunto a ser discutido for de conhecimento prévio. O importante é o professor mostrar aos seus alunos que, além das habilidades de leitura e escrita, a oralidade também deve ser priorizada.

No entanto, não se coloca como objetivo deste estudo somente reconhecer que os gêneros e os trabalhos orais necessitam ser enfatizados, mas mostrar que o gênero oral é um instrumento importante no ensino de língua, já que tem a função de um mediador no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção de fala em situações formais, dentro e fora da escola.

Pontos positivos e negativos foram discutidos a fim de que se possa contribuir para a prática docente e para a própria reflexão teórica sobre os gêneros orais. É importante frisar também que a escola realmente precisa assumir o seu papel no desenvolvimento das habilidades orais da esfera pública.

Partindo para uma perspectiva pessoal, este trabalho como pesquisadora me levou a analisar a minha própria atuação como professora. Os constantes estudos teóricos e a experiência obtida na pesquisa de campo contribuíram para as minhas reflexões em relação aos gêneros orais e também para um maior empenho na atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN _____ . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P.277-326.

BETH, Brait (org.). Bakhtin: *Conceitos chave gêneros discursivos*. 4 ed. São Paulo; Contexto, 2007. (P.151-166)

DOLZ, Joaquim. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. In: *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, p.17-23, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et AL. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.

_____. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004).

GALVÃO, Ana Maria. *História da cultura escrita*. Org. Maria José Francisco de Souza, Juliana Ferreira de Melo e Patrícia Cappucio Resende, p.421, 2006

GOULART, Cláudia. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Sínteses – revista dos Cursos de Pós Graduação, vol. 11, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre a fala e escrita. In: *Língua falada e ensino*. I Encontro Nacional sobre língua falada e ensino. Anais, Universidade Federal de Alagoas, Pós-graduação em Letras, 14 a 18 de março de 1994.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Língua falada e ensino: encontro nacional sobre língua falada e ensino*. UFAL, 1994.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L. (org). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MORAIS, Claudia Goulart. *A prática do gênero oral na escola: uma abordagem etnográfica*. In: Estudos lingüísticos XXXIII, p.298-302, 2004. Instituto de estudos da linguagem/UNICAMP)

OLSON, David R. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. In: *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos 2005, volume 2 – 5ª a 8ª séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

RIBEIRO, Rosiane Marinho. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. Cap.2 A argumentação no contexto das práticas sociais. São Paulo: Cortez, 2009. p.35-53.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

STREET, Brian. A critical look at Walter Ong and the: "Great Divide". IN: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

ROSENBLAT Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: Rojo, Roxane (Org). *A prática da linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da & MARI-DE-ANGELIS. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SCHNEUWLY, B.(1994) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.p.149-150.

_____. (1994) Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.p.132-133.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da, e MARI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane, e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (organizadores). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 185 a 210 (cap. 7).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Categorias de texto como objeto de ensino*. Site da Revista Eletrônica do GT de Lingüística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL.www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_categorias_de_texto_como_objeto_de_ensino.pdf

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Universitária (UFEP), 2007.

VAL, Maria da Graça Costa & ZOZZOLI, Maria Rita Diniz. Bem-vinda ousadia. In: *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*, RIBEIRO, Rosiane Marinho. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO

Transcrição do Debate

Nós vamos começar agora um debate com o tema caracterizado pela seguinte pergunta: “Você é a favor ou contra a continuação dos bailes funks em Juiz de Fora?” Deste lado, as duas alunas: aluna 1 e aluna 3 que são a favor dos bailes funks e deste lado, aluna 2 e aluna 4 que são contra.

Aluna 1: Bom dia a todos, primeiramente, pra acabar com as rixas, vou explicar um pouquinho as rixas, é porque um é CV e o outro é ADA , então eles gostam de brigar porque eles acham que assim, que um é melhor do que o outro e por isso sempre vão continuar brigando. Mas, eu acho que ao invés de eles fazer, de brigar assim, brigar assim, eles podiam competir com dança, um dançando contra o outro pra ver quem ganhava e aí eles iam ver quem ia ganhar.

Aluna 2: Eu sou contra porque acabando com os bailes funks, ia diminuir um pouco a violência, como brigas entre os grupos rivais, trocas de tiros, todas essas coisas. Baile funk é bom, é, mas não é seguro. Aumentar o policiamento não vai adiantar, porque vai ter troca de tiros, vai ter bala perdida, muitas coisas

Aluna 3: Mas, assim, tipo, não é querer que vai acabar com a violência, assim, tipo, mas se eles colocassem mais policiais, vai adiantar sim , porque os policiais, eles acreditam na crença deles que é cada um é melhor do que o outro então, você falou da diminuição de armas, de que pode ter bala perdida, mas nem sempre, porque quem, eu acho que eles não têm condição de comprar armas, alguém fornece essas armas que são os próprios policiais, então eles teriam, não depende só das pessoas pra parar com as brigas nos bailes funks, depende da sociedade também.

Aluna 2: São muitos policiais que fornecem as armas, mas o outro problema são as drogas, um grupo que disputava a boca de fumo, por isso tinha que acabar também com essas bocas de fumo.

Apresentadora (professora): Mas você acha que essas bocas de fumo estão diretamente associadas aos bailes funks?

Aluna 2: Sim, porque no baile funk você não vê gente quietinha só dançando, você vê gente bebendo, fumando, briga.

Apresentadora (professora):Então, acabando com o baile funk, você acha também que é uma forma de acabar com o uso excessivo de drogas?

Aluna 1: Tem que acabar mesmo com as drogas, mas, igual, porque que invés de usar drogas eles não fazem outras coisas, porque beber todo mundo bebe, beber pouco ou igual essas coisas de tiros , de bocas de fumos, os policiais tem que acabar com isso tudo, porque eles não fazem quase nada, eles prendem as pessoas e depois de dois dias solta elas.

Apresentadora (professora): Então você acha que não é responsabilidade do baile funk a venda de droga? Você acha que a responsabilidade é só dos policiais que se eles quisessem e fechassem o cerco, fizessem um trabalho mais efetivo esse tipo de coisa acabaria independente de ser dentro dos bailes funks?

Aluna 1: É, porque igual eles pegam coisas roubadas das pessoas, pegam drogas com as outras pessoas e deixam só dois meses na cadeia e soltam e isso ta errado.

Apresentadora (professora): Mas pensa agora em relação ao que a sua colega falou, você não acha que os bailes funks aumentam muito o uso excessivo de drogas?

Aluna 1: Aumenta, mais ,com certeza, (silêncio)

Apresentadora (professora): Vocês acham que mesmo com muita droga, deve existir baile funk?

Aluna 3: Não, não é que a gente ache que as pessoas devem continuar drogadas, invés deles usar drogas, o concurso de jovens também podia não acontecer só em lugares fechados, se eles usassem praças, lugares abertos a gente poderia até diminuir o consumo de drogas e menos brigas porque a gente teria como controlar melhor porque não teria aquela aglomeração de pessoas, eles têm aquelas rixas deles

Apresentadora (professora): Então você acha que se fosse em ambiente abertos o uso de drogas diminuiria?

Aluna 3: Eu acho

Apresentadora (professora): O que é que vocês acham disso?

Aluno 4: Eu não acho não porque se fossem em lugares abertos com praça, poderia envolver outras pessoas como reféns.

Apresentadora: (professora) Então em termos de brigas, por exemplo, pessoas que não teriam nada a ver, que não estivessem participando correriam algum risco?

Aluno 4: É

Aluna 1: Tem também as músicas que ajudam as pessoas a usar drogas, a brigar, as próprias letras das músicas, então as músicas também tem que parar um pouco de falar dessas coisas de drogas, sexo.

Apresentadora (professora): Então, você está propondo que as próprias pessoas que fazem a produção das músicas troquem o tema, então você concorda que os temas das músicas, das letras das músicas contribuem para o aumento da violência

Aluna 3: Se fosse algumas músicas igual de alguns anos atrás ,7 anos 10 anos seria melhor porque não fala nessas coisas de “derrubar o para-quedas”, seria uma música mais devagar, mais assim “vem tchuchuca aqui com seu neguinho” só pra se divertir e não pra ficar incentivando a briga.

Aluna 1: Eles poderiam fazer também músicas educativas, músicas que ajudam eles a fazer com que não briguem mais, porque tem um monte daquelas músicas também de CV de que vai pegar ADA que vai pegar os pessoais. Então, é por isso que eles ficam incentivados pra fazer isso, é a própria música que faz com que eles briguem, e eles até briguem entre si também, no bairro, porque um se acha melhor do que o outro. Então se fizessem uma música falando sobre a paz, sobre coisas educativas não ia parar o ritmo de funk mas ia ter coisas educativas.

Aluna 2: Só a dança já é muito vulgar

Apresentadora (professora): Vulgar em que sentido? O que as meninas fazem quando dançam que parecem vulgar?

Aluna 2: Dançam mostrando a bunda, as roupas das meninas muito curtas. Para entrar no baile deveria ter revista, para bloquear facas, elementos de metais.

Apresentadora (professora): Ou seja, uma segurança mais apurada.

Aluna 2: E também no caso de ser em lugares públicos, abertos, isso não seria muito bom, porque vai que por causa de qualquer coisa, eles brigam por qualquer coisa, entram na casa de um inocente que não tem nada a ver com isso. Então é muito bom que tem nas casas a lei do silêncio que não pode fazer barulho até tarde.

Apresentadora (professora): Aproveitando que você falou sobre as músicas vulgares, enfim, as roupas mais curtas, você não acha que os bailes funks pode incentivar também a prostituição feminina?

Aluna 2 :Pode incentivar, porque meninas de 12 ou 13 anos já conseguem entrar, o certo é depois dos 17 anos com documento de identidade. Isso diminuiria um pouco

Público: Vocês falaram que tinha que ter mais policiais para diminuir a violência, mas são os seguranças mesmo que provocam brigas, que vão lá e brigam com as

peessoas, eu já vi muitas pessoas inocentes que morrem por causa de policiais, entendeu?

Apresentadora (professora):Então, na sua opinião, até os seguranças do baile funk provocam brigas?

Aluna 3 :Então, não é culpa dos funkeiros , eles não tem nada a ver com isso. Isso deveria ser mais do governo colocar policiais não corruptos, eles deveriam ter a consciência que os policiais são errados também e não só a sociedade funkeira. E outra coisa que eu queria falar é que ela falou das roupas curtas. Roupa curta é opção de cada um, não é só porque você vai pro baile funk que você vai usar roupa curta, quer dizer que só porque ela está com roupa curta quer dizer que ela é funkeira e está indo pro baile funk? Então, a roupa curta não tem nada a ver com isso. Eu acho que isso é coisa de opção.

Apresentadora (professora):Mudando um pouquinho a perspectiva do assunto, eu gostaria que vocês pensassem agora numa comparação entre um baile funk e um outro baile qualquer, vocês continuam pensando que exista mais violência no baile funk e que as pessoas que vão ao baile funk, como já foi mencionado aqui, são pessoas que estão mais propensas ao uso de drogas,vocês acham que esse uso de drogas está mais vinculado aos bailes funks do que a um outro tipo de baile qualquer?

Aluna 3: Não, porque em todo tipo de baile que você vai, tem gente usando droga, tem festa Rave, festa eletrônica, assim, em pagode,em todo lugar, se bobear até em sertanejo, porque não tem nada a ver, porque é só funk, é maconheiro, é diferente dos outros, não, porque muitos filhinhos de papai, eles são piores do que os funkeiro, entendeu? Então eu acho que isso não pode influenciar nada.

Aluna 1: Até nas igrejas tem prostituição, tem roubo, tem drogas também, porque tem um monte de igrejas por aí que tem tudo isso. Tem gente até que vai na igreja só pra disfarçar porque usa drogas.

Aluna 2: Tá certo, todo o local tem drogas, mas baile funk tem muito mais, compara a festa rave com o funk, a festa rave tem , mas em menor quantidade que o baile funk, o forró tem, mas em menor quantidade.

Apresentadora (professora):Você acha que é o consumo de drogas é que provoca a violência? Comparando a violência de uma rave com a violência de um baile funk?

Aluna 2:Eu concordo, porque são as pessoas que freqüentam os bailes funks é que provocam as brigas,a insegurança, sem o consumo de drogas diminuiria bastante.

Público: Mas tem pessoas que não usam drogas e gostam do ritmo da música,elas vão ser prejudicadas pelas pessoas que usam drogas, que fazem bagunça?

Aluna 2 : Isso é uma solução, fazer um baile funk com mais fiscalização,com segurança e proibir essas músicas erotizadas, menos vulgares

Público: Eu acho que ta falando muito do funk, porque não compara o funk com o rock que tem mais brigas e são mais violentos e a música é mais pesada.

Aluna 2 : O rock não é pesado, não tem um palavreado pesado como no funk

Público: Eu queria falar no ponto que ela falou que os filhinhos de papai são piores que os funkeiros, em que sentido?

Aluna 3: Eles são piores porque os funkeiros fazem coisas erradas, mas eles fazem pior do que isso. Eles vendem droga, eles consomem a droga, eles bebem demais. Os funkeiros sofrem acusações por ser negros.

Público:Aluna 3, aonde você vai de roupa curta. Você disse que não é só no baile funk que você vai de roupa curta.

Aluna 3: Na escola, na rua, até na praia a gente vai de roupa curta, ninguém te proíbe e não fala nada

Público: Eles falaram do rock, tipo assim, que no rock tem mais violência que no funk, não é verdade, não existe muita briga no show de rock, é mais calmo do que o funk.

Aluna 3: Isso não é verdade, porque não são todos os cantores que falam de brigas, muitos falam de curtir o baile funk, às vezes a culpa é do DJ porque ele fica fazendo disputa de quem toca melhor.

Público: Eu quero saber se os outros tipos de bailes causam vandalismo e pichação como nos bailes funks?

Aluna 1: Também, todos fazem isso.

Apresentadora (professora): Então, alunos, após toda discussão, qual dos grupos foi mais convincente, quem argumentou melhor, quem apresentou argumentos melhores?

Público: Alunas 2 e 4 contra os bailes funks.

Apresentadora (professora): Na verdade, realmente os argumentos desse grupo foram mais convincentes. Os aspectos negativos relacionados aos bailes fazem com que eles deixem de proporcionar alegrias às pessoas para trazer medo. Além disso, o que foi extremamente interessante é que esse grupo propõe no final uma alternativa para quem gosta do ritmo: fazer bailes com mais fiscalização e proibir músicas erotizadas. Com certeza, se houvesse um comprometimento com esses aspectos, os bailes poderiam continuar proporcionando diversão a todos.

Apresentadora (professora): Chegamos ao final do nosso debate, obrigada aos nossos participantes e até a próxima