

A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral


The didactic sequence as a potentiator in the teaching and learning process of an oral genre

La secuencia didáctica como potenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un género oral


Luane Guerra Vitorino¹

 0000-0002-8235-814X

Luciane Carlan da Silveira²

 0000-0002-9710-5161

Gil Roberto Costa Negreiros³

 0000-0002-9161-7967

RESUMO: O presente artigo situa-se em uma concepção interacionista de linguagem e tem como objetivo relatar de que forma a utilização da sequência didática (SD), em um contexto de Ensino Médio, contribui para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público regrado. Nosso referencial teórico está sustentado nas teorias relacionadas a gêneros textuais e orais, a partir de Dolz e Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), entre outros. Metodologicamente, a partir do recurso da gravação e da transcrição, especificamente, do primeiro e do último debate, adotamos como critérios de análise: a) a apropriação do gênero debate público regrado de uma aluna, a partir da mobilização de aspectos linguísticos extralinguísticos e paralinguísticos característicos do texto oral; b) as atividades realizadas nas oficinas, sobretudo nos módulos da SD. Como resultado, apresentamos a relevância da didatização dos gêneros textuais orais, por meio das sequências didáticas, de modo que tais atividades contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento comunicativo dos estudantes e para a aprendizagem de um gênero oral.

¹Mestre em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. Doutoranda em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. ORCID: 0000-0002-8235-814X. E-mail: luane.ufsm@gmail.com.

²Mestre em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. Doutoranda em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. ORCID: 0000-0002-9710-5161. E-mail: luciane.letas@yahoo.com.br.

³Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: 0000-0002-9161-7967. E-mail: gil.negreiros@ufsm.br.

PALAVRAS-CHAVE: sequências didáticas; gêneros orais; interação.

ABSTRACT: This article is based on an interactionist conception of language and aims to report how the use of the didactic sequence in two different contexts, in elementary and high school, contributes to the teaching and learning of the regulated public debate oral genre. Our theoretical framework is supported by theories related to oral genres from Dolz e Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), among others. Methodologically, based on recording and transcription, specifically, of the first and last debates, we adopted the following analysis criteria: a) the appropriation of a student's ruled public debate genre, based on the mobilization of extralinguistic and paralinguistic linguistic aspects characteristics of the oral text; b) the activities carried out in the workshops, especially in the SD modules. As a result, we present the relevance of teaching oral textual genres, through didactic sequences, so that such activities effectively contribute to the communicative development of our students and to the learning of an oral genre.

KEYWORDS: didactic sequences; oral genres; interaction

RESUMEN: Este artículo parte de una concepción interaccionista del lenguaje y tiene como objetivo relatar cómo el uso de la secuencia didáctica (SD) en dos contextos diferentes, en la escuela primaria y en la secundaria, contribuye a la enseñanza y al aprendizaje del género oral debate público reglado. Nuestro marco teórico se basa en las teorías relacionadas con los géneros orales, a partir de Dolz y Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), entre otros. Metodológicamente, a partir del registro y la transcripción, específicamente, del primer y último debate, adoptamos los siguientes criterios de análisis: a) la apropiación del género debate público reglado por parte de los estudiantes, a partir de la movilización de aspectos lingüísticos, extralingüísticos y paralingüísticos propios del texto oral; b) las actividades realizadas en los talleres, especialmente en los módulos de la SD. Como resultado, presentamos la pertinencia de la enseñanza de géneros textuales orales a través de secuencias didácticas, de forma tal que dichas actividades contribuyan efectivamente al desarrollo comunicativo de nuestros estudiantes y al aprendizaje de un género oral.

PALABRAS CLAVE: secuencias didácticas; géneros orales; interacción.

Introdução

Neste artigo, propomo-nos a refletir sobre a educação partindo de um viés social, de modo que a interação, sobretudo por meio do método de sequências didáticas, seja predominante no progresso educacional, no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais e, conseqüentemente, no desenvolvimento de habilidades nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir de um gênero oral, o debate reglado, objetivamos, por meio das aulas da disciplina, estimular as competências argumentativas dos discentes, de modo que pudéssemos contribuir com a formação dos estudantes, tornando-os aptos a

expressarem-se em diferentes situações comunicativas.

As atividades aconteceram em uma escola pública do município de Santa Maria/RS, localizada em uma região periférica da cidade. Trabalhamos com o gênero debate público regrado, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, a fim de explorar todas as especificidades que tal gênero possibilita, a partir da metodologia da sequência didática, entendendo que “trabalhar a compreensão oral é importante em todas as situações escolares e especialmente nas situações de ensino e aprendizagem de língua.” (DOLZ; MABILLARD, 2017, p. 44).

A seguir, apresentamos algumas reflexões teóricas, nossa metodologia de trabalho e alguns trechos do primeiro e do último debate realizado com a turma, para que possamos destacar os benefícios de um trabalho sistematizado com os gêneros textuais orais, a partir do método de sequências didáticas, no contexto escolar.

Ensino de gênero por meio da sequência didática

Compreendemos que a prática docente deve ser planejada e monitorada durante todo o processo de atividades com os discentes, sendo a reflexão do professor uma ação contínua.

Neste sentido, para que seja possível o desenvolvimento de um ciclo crítico e eficaz das aulas de Língua Portuguesa, é necessário que o professor tenha ações bem planejadas. Pensando nessa necessidade, acreditamos que o método de sequência didática, doravante SD, é uma ferramenta muito relevante para o trabalho pedagógico, configurando-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as SDs têm, em geral, três finalidades:

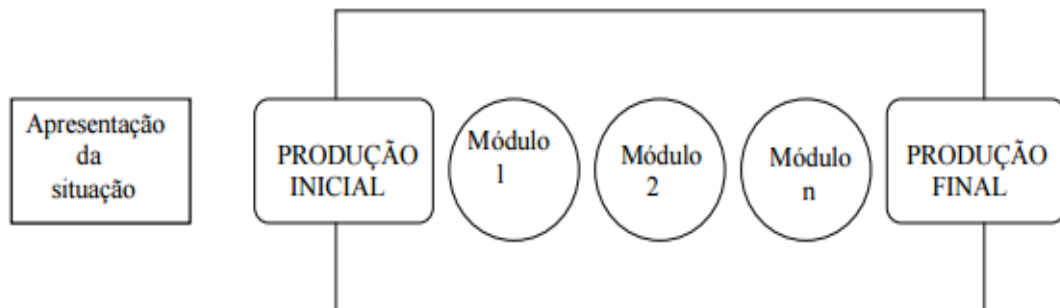
- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;

- desenvolver uma relação consciente e voluntária no aluno com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;

- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Percebemos que, de acordo com a proposta dos teóricos, a SD comporta diferentes domínios a serem explorados pelo professor, desde as propostas com leitura, fala e escrita, até o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação do discente frente às suas competências linguísticas. Os autores também afirmam que o trabalho em sala de aula deve ser organizado por meio de gêneros textuais, considerando que toda manifestação linguística parte de algum gênero. Deste modo, apresentamos a construção que propõem para o trabalho com as SDs, conforme a figura 1.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



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

O primeiro momento refere-se ao contato com os estudantes e a apresentação da situação em que estarão participando. O segundo momento, intitulado produção inicial, trata da primeira produção dos discentes, momento em que será possível analisar o conhecimento prévio dos alunos, bem como o que será preciso revisar. Os módulos, que são constituídos por vários exercícios, têm como finalidade o aprofundamento das questões acerca do gênero escolhido. Por fim, a

produção final refere-se ao último trabalho dos aprendizes, momento cujo objetivo é analisar os avanços linguísticos e interacionais, considerando todas as atividades desenvolvidas.

Ainda conforme os autores, as SDs são um processo contínuo. À medida que a atividade finaliza, após a produção final, inicia-se outro ciclo de sequência didática. Todos esses processos ocorrem a partir de um gênero textual, seja oral ou escrito, tendo em vista que os gêneros na SD atuam como ferramentas mediadoras da aprendizagem. Assim,

um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Consideramos a SD uma metodologia muito eficaz, pois, ao longo do trabalho em sala de aula, propõe reflexões tanto ao professor, quanto ao aluno. Por se tratar de um método fluido e acessível, o docente pode (e deve) acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em relação às atividades, bem como o fato do discente acompanhar e refletir, com clareza, sobre sua aprendizagem, sendo que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

De acordo com Marcuschi (2008), a sequência didática permite um trabalho diferenciado com os alunos, de modo que cada produção é valorizada, atentando-se às especificidades. Desse modo, quando a atividade é reconhecida individualmente, “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades.” (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

Entendemos que a SD é o método apropriado para as práticas pedagógicas, pois possibilita ao docente a contínua reflexão e transformação das atividades

selecionadas, bem como a interação entre professor/aluno. O docente atua como um mediador da aprendizagem, ao passo que potencializa no aluno o que já avançou e auxilia nas dificuldades. Friedrich (2012, p. 114), ao referir-se ao professor como mediador, relata que “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança.”

Sendo assim, enquanto o professor localiza o nível de crescimento do aluno e estimula suas capacidades, o processo de ensino-aprendizagem está em desenvolvimento.

O trabalho escolar por meio de gêneros textuais

Ao considerarmos a relação de interação em sala de aula, do método da SD e o trabalho com gêneros, compreendemos o gênero como um suporte para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, um objeto de ensino-aprendizagem:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de aprendizagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75-76).

No âmbito escolar, consideramos o gênero uma ferramenta didática, tendo em vista que o mesmo é o instrumento mediador que possibilita o trabalho por diferentes perspectivas. O gênero, no trabalho didático, pode ter uma dupla função: ensinar o gênero e ensinar por meio dele, ou seja, assim como é possível a exploração do gênero e suas características, pode ser, também, um meio pelo qual abordamos diversas questões linguísticas, entendendo que

o gênero é um pré-construído historicamente resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem de uma língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos “já existentes”. É uma *apropriação* das experiências acumuladas pela sociedade. O ensino escolar, sob esse ponto de vista se organiza em perspectiva histórica e cultural. [...]

Um gênero é também um produto de configurações linguísticas cristalizadas, sedimentadas e estabilizadas no decorrer do tempo. Ele se apresenta como *um lugar para a aprendizagem integral de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar significa mobilizar esses recursos*. (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38-39, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos de mediação entre as práticas escolares e os objetos escolares, de modo que o trabalho com o ensino de língua torna-se sistemático. Assim, a apropriação do gênero é um dispositivo essencial de socialização.

No que tange ao gênero oral, Travaglia (2017, p. 17) define-o como

[...] aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana independente de ter ou não uma versão escrita.

Desse modo, não consideramos textos escritos que, por alguma razão, são oralizados. O gênero oral configura-se por textos que são organizados, unicamente, com o intuito da oralidade, por exemplo: o debate de opinião, a exposição oral, a entrevista, a cerimônia de casamento, o batizado. Assim, cabe ao docente proporcionar o trabalho com os gêneros orais mais formais, como o debate de opinião, o debate deliberativo, a prova oral, a defesa de um trabalho científico-acadêmico, a apresentação em público, a entrevista de emprego, tendo em vista que

os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas, à medida que o funcionamento de linguagem constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento. [...] O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, particularmente reguladas por restrições exteriores. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Ou seja, são os gêneros mais formais que contribuirão diretamente para a formação social dos sujeitos e que sozinhos, provavelmente, não terão acesso as suas especificidades. Assim, compete ao professor possibilitar atividades

sistematizadas, de modo que o aluno reconheça e tenha domínio das características desses gêneros.

O gênero oral debate público regrado

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), existem três formas de trabalhar o debate em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para solução de problemas.

Consideramos os três debates relevantes para o contexto escolar. Escolhemos trabalhar com o primeiro⁴, por considerá-lo o mais adequado para uma dinâmica com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, devido a sua complexidade, bem como pela possibilidade de exploração de todos os aspectos da argumentação. A escolha deve-se, também, ao fato do gênero ser desconhecido pela turma, o que, em nosso ponto de vista, contribuiria mais com o desempenho oral dos estudantes.

Acreditamos que o trabalho didático com o debate tem algumas finalidades principais: o estudo das especificidades características do texto oral, a relevância social dos temas e argumentos, o desenvolvimento das capacidades de linguagens, etc. O gênero enquanto função social tem como finalidade a construção coletiva do saber sobre um assunto dado, em especial, um tema que provoque a discordância. Além disso, esse trabalho objetiva a interação entre os participantes, a reflexão, o trabalho com o inesperado, o ouvir e respeitar a opinião do outro.

Nesse sentido, Baumgärtner (2015, p. 104) comenta que a descrição e a análise de gêneros orais “não pode focalizar apenas os recursos verbais empregados pelos interlocutores, considerando-se que a comunicação oral compõe-se também de material não-verbal ou não-linguístico”, como também apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), no quadro a seguir:

⁴ O Debate de opinião de fundo controverso diz respeito a crenças e opiniões não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou modificar a sua própria. Exemplo: a favor ou contra escolas mistas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 215- 216).

Quadro 1 - aspectos não-linguísticos da comunicação oral

Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros.	Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais.	Ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico.	Roupas, disfarces, penteados, óculos, limpeza.	Lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração.

Fonte: DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER (2004, p. 160)

Já no que se refere às capacidades de linguagem, o debate pode ser explorado nos mais diversos aspectos: persuasão, operadores argumentativos, coesão, coerência, tipos de argumentos. Todas essas questões contribuem para o desenvolvimento do aprendiz enquanto sujeito e refletirão na sua conduta dentro e fora da escola. Segundo Liberali (2013, p. 109),

[...] assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas, seu local de real realização e transformação social ampla.

Como aponta a autora, o debate, a partir das características que apresenta, pode ser, também, um potencializador de transformações pessoais, considerando a função social que exerce. O aluno, quando inserido em um debate, ocupa um espaço de protagonismo em relação ao seu pensamento e as suas ações que, conforme acreditamos, contribui para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

Contexto de ensino e organização metodológica das etapas da SD

Por meio da SD, o gênero oral debate público regrado foi objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual pública da cidade de Santa Maria/RS. Tais

atividades foram desenvolvidas pelos autores deste artigo, com uma média de 25 estudantes. A prática ocorreu em 2018 e foram realizados três debates regrados.

Na etapa de apresentação da situação, conversamos com a turma a respeito do gênero que seria produzido por eles ao longo do projeto, as funções que cada um desempenharia no momento da produção e que haveria a gravação dos debates para posteriores reflexões. Passamos, então, a realizar algumas dinâmicas para que os alunos expressassem suas opiniões a respeito de alguns temas polêmicos. Durante esse período, foi feita a primeira tentativa de debate com a turma, ou seja, a etapa de produção inicial, tendo em vista que foi o primeiro contato que os estudantes tiveram com o gênero, já que foram ‘convidados’ a debater a partir da leitura de um texto escrito e das provocações dos professores/mediadores. Sem aviso, ensaio, exposição de temas etc. Apresentamos um tema (corrupção estrutural) e iniciamos um debate com os estudantes que, ao longo da proposta, foram apresentando suas opiniões, argumentos e contra-argumentos.

A partir dos problemas observados na primeira produção do gênero, foram pensadas as atividades dos módulos da SD. Assim, na sequência das aulas, apresentamos as concepções de argumentação, gênero e debate regrado. Ao longo das aulas, fomos trabalhando alguns conceitos, como: tipos de argumentos, aspectos extralinguísticos e paralinguísticos, regras de um debate etc. Após o conhecimento do gênero oral e suas características, os estudantes realizaram um segundo debate, que segue como parte dos módulos da sequência. A turma foi dividida em: cinco estudantes favoráveis, cinco alunos contrários e quinze discentes que faziam parte da plateia e da avaliação. O tema, por escolha dos estudantes, foi pena de morte. Não apresentamos os trechos desse debate para análise e discussão em função do objetivo e da extensão deste trabalho.

Após mais algumas atividades e considerações sobre o gênero, realizamos com a turma o último debate com o tema aborto. Os temas foram escolhidos pelos alunos, bem como a dinâmica dos papéis (defesa, acusação e plateia). Consideramos esse momento o da produção final, pois foi a última atividade sobre o gênero oral em questão, além de podermos constatar os avanços dos estudantes, a partir do método de SD. Ao longo dos três debates, acompanhamos o

desenvolvimento comunicativo de muitos alunos e, em especial, de uma aluna, que escolhemos para analisar, conforme poderá ser observado na próxima seção.

Considerando a dinamicidade da realização de um debate no contexto escolar, utilizamo-nos da gravação e da transcrição, pois, dessa forma, teríamos total atenção na atividade dos alunos e, na sequência, poderíamos analisar o material na íntegra, para elaborar os exercícios de cada módulo da SD. Objetivando realizar uma transcrição fiel das falas das participantes, baseamo-nos nas normas de transcrição do NURC/SP (PRETTI, 1999). Na medida em que os textos eram transcritos, tínhamos uma nova visão da construção comunicativa dos discentes, bem como das nossas ações enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual oral.

A partir dessas observações, conseguimos visualizar com mais precisão o movimento de análise dos dados do sujeito de pesquisa, considerando que os professores/mediadores das atividades utilizaram uma metodologia sistematizada, como a SD, que tem como objetivo principal “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nossos critérios de análise do *corpus* são: a) a apropriação do gênero debate público regrado pela aluna, a partir da mobilização de aspectos linguísticos (incluindo-se os tipos de argumentos para defesa da tese), extralinguísticos e paralinguísticos característicos do texto oral; b) as atividades realizadas nas oficinas, sobretudo nos módulos da SD.

Sendo assim, na sequência, analisaremos a produção inicial e a final dos debates regrados, com foco nos aspectos constitutivos do texto oral e no desenvolvimento comunicativo de uma estudante, intitulada Ana. Nosso objetivo é, a partir da dinâmica dos debates, demonstrar a eficácia de um ensino contextualizado de gêneros textuais orais, sobretudo por meio do método da SD.

Análise e discussão dos resultados

Apresentaremos, a seguir, a transcrição de alguns trechos do primeiro e do último debate, produção inicial e final, respectivamente, em que será possível analisar a construção argumentativa da estudante⁵, intitulada aqui, pelo pseudônimo de Ana. Cabe ressaltar que foi necessário fazer um recorte de todas as transcrições dos debates para esta análise em função da extensão deste trabalho.

Para iniciar o debate, lemos com a turma um texto a respeito da corrupção e, após a leitura, provocamos os discentes para que se manifestassem em relação ao tema e identificassem a tese defendida pelo autor.

Após a leitura, os pesquisadores apresentaram oralmente a seguinte questão: “Segundo o autor do texto, as pequenas corrupções como: furar fila, estacionar em local proibido, receber troco para mais e não devolver, não são tão graves quanto a corrupção dos políticos. O que vocês acham?... Concordam? ...”

A discussão foi sucinta, uma vez que os estudantes não tinham muitos argumentos. Na produção inicial do debate, os alunos apresentaram relatos e exemplos diários, assim como contestaram alguns posicionamentos dos colegas.

Como é possível perceber a seguir, nosso sujeito de pesquisa manifesta-se brevemente.

Lia	como assim? Não são situações iguais...eu acho que essas...essas ações nossas são pequenas...
Ana	eu:: eu não concordo... eu fico com vergonha assim como estacionar em local de deficiente ou em local proibido não ta certo... na verdade eu acho o:: o povo é corrupto... o povo vai lá e (trama) primeiro... uma pessoa morre e daí outra fica recebendo por ela e isso é errado.

Nesse primeiro debate, essa foi a única participação de Ana. Acreditamos que, por ainda não ter compreensão e domínio do gênero textual em questão, a estudante tenha argumentado menos, tendo em vista que no debate final, a aluna

⁵ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM com o número Caae 67800617.3.0000.5346.

estudou previamente e debateu concisamente com os colegas. Compreendemos que, mesmo sem estudo prévio, Ana realizou a atividade proposta e, de forma tímida, participou da apresentação inicial, conseguindo mobilizar um argumento de comparação e um de exemplo.

Reiteramos que essa etapa da SD é fundamental para o aluno e para o professor. Em relação à aluna Ana, houve o atendimento da proposta, ainda que parcialmente, a partir dos conhecimentos prévios que ela dispunha naquele momento sobre o gênero debate, o que justifica, no excerto anterior, sua pouca participação. Já para nós, professores/mediadores, a produção inicial permitiu observar e determinar o que precisaria ser trabalhado durante os módulos para que os alunos conseguissem produzir efetivamente o gênero, tendo maior participação na função que escolhessem desempenhar.

Na sequência, com a turma organizada, realizamos o terceiro e último debate, isto é, a produção final da SD. O tema, escolhido pelos estudantes, foi o aborto. Assim, nós, enquanto mediadores do debate, iniciamos com a seguinte questão: “A legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?”

Um aluno, contrário ao aborto, concordou com a questão apresentada e alegou que o procedimento é ilegal e criminoso:

João: Sim... porque a:: a questão do aborto ele é assassinato querendo ou não é uma vida... pode dizer mas não nasceu mas é uma vida.

A aluna Ana inicia seus argumentos contrariando a declaração do colega.

Trecho 1:

Ana: isso é muito relativo porque a mulher que é rica vai poder fazer o procedimento...ela vai achar um lugar...a mulher rica não vai sofrer... ahhTAAnto... vai ser vamos dizer legal...vai ser num lugar limpo adequado e a mulher pobre não... vai ser clandestinamente num lugar sujo não adequado e:: e...de maneiras que ela mesma pode fazer e:: *em 45 por cento dos abortos as mulheres morrem*

João: É que isso é uma irresponsabilidade... a questão é que:: na maioria dos abortos que se tem registro a maioria são de pessoas... de adolescentes que fizeram né o::: o sexo sem né sem a proteção e aconteceu aquilo...a maioria são jovens e adolescentes

Ana: não... na verdade:: a maioria são *mulheres entre quatorze e trinta e nove anos....de baixa escolaridade....negras e pardas que moram em periferias...*

No primeiro trecho, já percebemos um posicionamento enfático e seguro de Ana, na medida em que ela relativiza a opinião do colega e traz dados e exemplos que desconstruem os argumentos de João, demonstrando, assim, estudo prévio a respeito do tema. Em um primeiro momento, Ana, além de relativizar a fala do outro debatedor, apresenta comparações em relação aos fatos, quando menciona sobre a mulher rica *versus* a mulher pobre e finaliza com a comprovação, que em “45 por cento dos abortos as mulheres morrem”. Mesmo sem apresentar a fonte, consideramos um argumento de provas concretas, pois indica estudo prévio da aluna.

Trecho 2:

João: mas a grande maioria que procura também é pessoas que tem... como que vou dizê...que tem condições de fazer isso

Ana: que condições? a maioria das pess/ das mulheres que procuram aborto clandestino... são mulheres de baixa renda que:: moram em periferias e que tem baixa escolaridade

Trecho 3:

João: e tu já pensou na tua consciência depois de:: de:: fazer um aborto?

Ana: não... mas eu acho certo abortar mas eu não abortaria:: eu NÃO abortaria

João: então...

Ana: mas porque tu quer mandar no útero de alguém que não ta preparada pra ter um filho? porque eu não abortaria...EU quero ter filho e se aquela mulher que mora em periferia e não ta preparada e:: não tem condições financeiras pra criar uma criança... porque ela vai ter? e daí vai ta na rua roubando e aí todo mundo vai dizê

Aqui, o sujeito em questão demonstra, em nosso entendimento, a apropriação que teve em relação ao gênero, na medida em que distancia o seu agir, com a posição defendida no debate. O sujeito, ao ser questionado, com certo apelo emocional, sobre a “consciência”, explica que não tomaria a atitude em questão, mas defende o direito de outras pessoas, o que demonstra maturidade na construção comunicativa, entendendo que o debate tem por objetivo “uma colocação em comum das diversas posições, com finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Trecho 4:

João: eu ACHO que uma vida é sempre uma vida e no caso de:: de estupro ela deveria ter e dar pra adoção porque a criança não tem culpa né?

Ana: e o psicológico dessa mulher? é contra a vontade dela...vai tá gerando um filho que foi de um crime

Lia: tinha que ser assim oh...não em casos de estupro né mas em casos normais ela escolhe... quer ou não quer o filho e a partir dos 16 anos pra cima ela não pode escolher isso porque ela tem responsabilidade.. ela já tem um:: a a inteligência um pouco maior no caso se ela engravidar ela sabe que fez isso e isso a e partir dos 15 ano pra baixo:: é...é considerado uma criança... é uma criança .

Ana: no Brasil, no Brasil dos sete aos onze anos se ela engravidar e quiser abortar é:: é possível...

Neste último trecho, Ana, no primeiro momento, contra-argumenta o colega com uma pergunta e já apresenta a resposta, sinalizando desacordo com a proposta de João, de maneira muito significativa, quando afirma sobre o “psicológico da mulher em casos de violência”. Na sequência, outra debatedora apresenta uma ideia sem muita coerência, por meio de suposições, e o sujeito em questão novamente responde com informações precisas a respeito da lei no Brasil em relação ao tema, o que prova, mais uma vez, sua preparação prévia para o debate. Consideramos que a aluna em questão demonstrou clareza sobre o tema, preparação prévia, disposição em dialogar com o interlocutor, assim como consegue separar o seu posicionamento em relação ao tema, com uma possível prática pessoal.

Durante toda sua participação no debate, Ana tenta convencer o grupo contrário do seu posicionamento e mantém coerência em relação às suas posições defendidas, conforme organizamos a seguir:

Quadro 2 - Argumentos mobilizados pela aluna Ana

Argumento 1- Abortos clandestinos existem e mulheres morrem.

Argumento 2- Mulheres jovens, negras e pardas que fazem abortos ilegais.

Argumento 3 – Os riscos à saúde da mulher.

Argumento 4 – É direito da mulher poder realizar um aborto.

Argumento 5- Existem muitos abortos ilegais.

Argumento 6 - O afeto ao psicológico feminino em casos de violência.

Conclusão: É favorável à legalização do aborto no Brasil.

Fonte: Elaborados pelos autores.

No 1º debate, Ana mobiliza os argumentos de exemplo e comparação, de maneira bastante tímida. No último debate, além desses mesmos tipos de argumentos, ela consegue utilizar-se das estratégias de contra-argumentação e de provas concretas. Esse avanço foi possível por meio das atividades realizadas em uma das oficinas, elaboradas pelos professores/mediadores justamente pela percepção, na produção inicial, da falta de estratégias que proporcionassem a

defesa da tese. Nesta aula, foi entregue à turma um material com os principais tipos de argumentos, além do quadro a seguir:

Quadro 3 - Estratégias de argumentação

ESTRATÉGIAS PARA ...		
Iniciar uma argumentação:	Desenvolver uma argumentação:	Concluir uma argumentação:
<ul style="list-style-type: none"> -Definindo o ponto de vista; -Apresentando fatos; -Fazendo uma declaração Inicial; -Contando uma história; -Estabelecendo relações entre textos; -Lançando perguntas; -Apresentando uma definição; -Inventando uma categorização; -Enumerando casos com exemplificações; -Observando a mudança na linha do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo perguntas e apresentando respostas; - Levantando o problema apresentando solução; - Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários; - Tecendo comparações; - Recorrendo às exemplificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando uma síntese; - Sinalizando com solução para o problema - Finalizando com remissão a textos; - Fazendo uma pergunta retórica.

Fonte: Koch e Elias (2016).

Além disso, foi realizada uma atividade prática em que eles deveriam, em duplas ou trios, discutir e construir um comentário que apresentasse tese e desenvolvimento por meio de argumentos, sobre o tema sistema de cotas. Na sequência, deveriam apresentar oralmente para a turma as suas ideias. Nesse sentido, nesse módulo foram contempladas noções para o planejamento e para realização do texto oral com uma atividade simplificada de produção de texto, em que os alunos puderam concentrar-se mais especificamente em um aspecto relativo ao gênero.

Na aula seguinte, apresentamos aos alunos algumas especificidades do texto oral, como os aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos. Nesse módulo da SD, demonstramos para a turma a diferença dos aspectos orais,

comparados aos textos escritos, como: a repetição, a hesitação, os marcadores conversacionais. Tais elementos foram explorados no sentido de caracterizar o texto oral e não de apontar como erros ou problemas. A estudante Ana usa repetições nos excertos 1 (e:: e...; é:: é) e 3, em que a repetição de “eu não abortaria” se constitui como ênfase nesse argumento de contraste, ou seja, não é porque ela não abortaria que é contra o aborto. Além disso, ela mobiliza a correção no trecho 2 (pess/ das mulheres), em seu turno de fala, e a hesitação no trecho 1 (ahhTAAnto...).

As atividades desse módulo foram planejadas em função do 2º debate realizado com a turma, que não foi objeto de nossa análise neste trabalho, mas os alunos tiveram grande recorrência de hesitações e repetições relacionadas à falta de leitura, pesquisa e conhecimento do assunto debatido para a construção de argumentos. Nesse sentido, discutimos as diferenças entre hesitar e repetir por não ter o que falar e ficar pensando e, em contrapartida, essas marcas como características que ocorrem no texto oral, mesmo quando temos domínio do assunto, pois a fala é “corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95), isto é, o processo de produção e o produto do texto oral constituem um todo.

Por fim, no último módulo de atividades da SD, antes do debate final, observamos as questões extralinguísticas, como: grau de intimidade e espontaneidade, cooperação e fixação temática e paralinguísticas, como qualidade da voz, atitudes corporais, entre outras. Após a exposição das questões, propomos que, em pequenos grupos, os estudantes discutissem sobre o tema “legalização das drogas” para, posteriormente, apresentarem oralmente suas conclusões, ou seja, seu posicionamento (favorável ou contrário ao tema), utilizando os tipos de argumentos, bem como os aspectos de linguagem estudados. Nosso objetivo era de que, após a compreensão dos enfoques trabalhados, os discentes, aos poucos, em cada SD, pudessem exercitar atividades acerca do gênero oral.

Em relação à aluna Ana, constatamos que ela teve um desempenho muito significativo em relação à apropriação do gênero, bem como acerca das questões orais, de forma geral. No primeiro debate, a discente manifesta-se de forma contida, com uma postura mais tímida e com poucos recursos linguísticos, ao passo que,

com o desenvolvimento das atividades das sequências, evolui de forma muito positiva. Nos dois últimos debates, sobretudo no último, a estudante apresenta estudo prévio, conhecimento dos argumentos, além de uma postura coerente com o gênero no que tange ao tom de voz adequado, ao uso de gestos que auxiliam na exposição de suas ideias, ao respeito aos turnos de fala dos colegas, a fala organizada (sem atropelos de palavras, etc.).

Assim, esta análise, ainda que breve, demonstra que os estudantes, em especial a aluna Ana, tiveram um desenvolvimento comunicativo e argumentativo no campo da oralidade, proporcionado pela didatização do gênero debate por meio da SD. Com isso, intencionamos enfatizar que o método da SD, com atividades entre a produção inicial e a final, contribui decisivamente para o êxito no processo de ensino-aprendizagem de um gênero, nesse caso, o oral. Entendemos, também, que a produção inicial, mesmo que sucinta, foi muito relevante, pois “é a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de alunos da sua turma, ou ainda, a certos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93-94).

Outro ponto fundamental para a aprendizagem dos estudantes sobre um gênero são as atividades diversificadas planejadas em cada módulo da SD, em função das observações feitas na 1ª produção. Ana, por exemplo, só conseguiu avançar e se apropriar efetivamente do gênero debate ao realizar os exercícios propostos em cada módulo que, aos poucos, abordavam os problemas percebidos inicialmente em relação à argumentação e às especificidades do texto oral.

Esses resultados só foram possíveis se considerarmos essa metodologia de trabalho no contexto escolar, entendendo que a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Se nós, enquanto professores/mediadores desse processo, não tivéssemos conhecimento sobre o método de SD, certamente nosso trabalho com o gênero oral em sala de aula não seria profícuo. O uso da metodologia em questão oferece ao professor o planejamento adequado do ensino da produção textual, seja oral ou escrita, ao passo que promove para o aluno um pleno domínio de suas habilidades.

Conclusão

Neste trabalho, procuramos demonstrar, por meio da análise de trechos transcritos de um debate público regrado de uma estudante, como a metodologia da SD contribui para o processo de ensino-aprendizagem de um gênero no contexto escolar. Todas as etapas propostas, sobretudo a produção inicial e os módulos, contribuem decisivamente para a apropriação efetiva do gênero em estudo, observável na produção final.

O modelo proposto por Dolz e Scheuwly (2004) corrobora nesse sentido, à medida que objetiva orientar o professor para o encaminhamento do trabalho com diferentes gêneros. Nas palavras dos autores:

[...] Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:
1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Desse modo, o fato do trabalho revelar as marcas predominantes do gênero, seja oral ou escrito, demonstra também quais elementos são mais ou menos importantes e de que forma podem ser desenvolvidos em sala de sala. A partir dessas orientações, o professor terá mais propriedade para fazer as intervenções necessárias, como também para refletir sobre sua prática e sobre o aprendizado dos alunos. Para os estudantes, a SD também permite compreender uma série de atividades e exercícios que, por seguirem uma ordem gradual, facilitam a tomada de consciência das características linguísticas dos gêneros estudados. Assim, o trabalho sobre um gênero textual, a partir do método da SD, oportuniza ao estudante uma compreensão ampla a respeito das diversas especificidades que compõem as aulas de língua materna.

Referências

- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada e professores com foco em gêneros orais e ensino. *In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BENTES, A. *Linguagem oral no espaço escolar*: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- DOLZ, J.; MABILLARD, J. P. Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. *In: DE PIETRO, J.; FISHER, C.; GAGNON, R. (org.). L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017. p. 109-130.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento, uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros*

VITORINO, L.; SILVEIRA, L.; NEGREIROS, G.

A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral

orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais e caracterização. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/issue/view/1521/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa>> Acesso em: 20 nov. 2022.

Recebido em: 08 dez. 2022.

Aprovado em: 13 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

