

Gêneros em Expressão Oral: Elementos para uma Seqüência Didática no Domínio do Argumentar

Elvira Lopes **NASCIMENTO** (UEL)

Resumo: Neste artigo analisam-se as dimensões genéricas do chamado “discurso de sala de aula” para discutir modos de desdobramento de certos gêneros no quadro da produção oral. Os resultados obtidos revelam que a situação de interação escolar viabiliza a construção de vários gêneros e que a produção discursiva dos interagentes se organiza em modalidades de enunciação que apresentam determinadas formas composicionais, temas e estilos que precisam ser melhor estudadas pelo professor em formação e em serviço

Palavras-chave: gêneros textuais; interacionismo sócio-discursivo, transposição didática.

Abstract: In this article the generic dimensions of the so called “classroom discourse” are analyzed in order to discuss the modes of unfolding certain genres in oral production. The results obtained reveal that the school interaction situation makes it possible the construction of several genres and that the discursive production of the subjects is organized in enunciation modalities which present specific compositional forms, themes and styles that demand further research by in-service and pre-service teachers.

Key Words: textual genres; socio-discursive interactionismo; didactic transposition

Resumen: En este artículo se analizan las dimensiones genéricas del llamado “discurso del salón de clase” para discutir modos de desdoblamiento de ciertos géneros en el cuadro de la producción oral. Los resultados obtenidos revelan que la situación de interacción escolar propicia la construcción de varios géneros y que la producción discursiva de los participantes se organiza en modalidades de enunciación que presentan determinadas formas de composición, temas y estilos que

necesitan ser mejor estudiadas por el profesor en formación y en servicio
Palabras-clave: géneros textuales; interacionismo sociodiscursivo; transposición didáctica.

Introdução

Diante do desafio de ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e não-escolares, o professor precisa criar contextos de produção determinados, implementar atividades ou exercícios variados que permitam aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita nas mais diversas situações de comunicação.

A construção de *seqüência didática* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2001/2004) é um procedimento que permite a *transposição didática*¹ de um gênero textual oral ou escrito e constitui um conjunto de atividades escolares organizados sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual visando instrumentalizar o aluno por meio de atividades e exercícios (orais e escritos) e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero público e não privado que ele não domina ou o faz de modo insuficiente.

Para desenvolver capacidades de linguagem² (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), uma *seqüência didática* precisa relacionar aos problemas de linguagem de diferentes níveis que se relacionam a diferentes *operações de linguagem* em funcionamento: representação do contexto social (capacidades de ação), estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas) escolha de unidades lingüísticas ou de textualização (capacidades lingüístico-discursivas), o que impõe conhecimentos prévios, por parte do professor, do gênero a ser ensinado, ou seja, ele precisa deter um conjunto de dados que ele possa relacionar e adaptar a um ensino deliberado (CRISTOVÃO, 2002).

¹ Os autores postulam que a comunicação oral ou escrita deve ser ensinada sistematicamente por meio de módulos de ensino que relacionam um “projeto de apropriação” de uma prática de linguagem e os “instrumentos” que facilitam essa apropriação”.

² A noção de “capacidades de linguagem” se refere às aptidões necessárias para a produção de um gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), a *transposição didática* faz do gênero um objeto de aprendizagem e, na sala de aula, serão variantes do gênero de referência, em uso na sociedade. A introdução na escola de gêneros complexos exigem um *modelo explicativo do gênero* que permite a geração de *objetos potenciais para o ensino*, selecionados em função das capacidades dos alunos, que introduzirão saberes a serem adquiridos o que propiciará transformações no modo de funcionamento da linguagem, uma vez adquirida uma melhor maestria no processo de uso da linguagem.

Mas esses *elementos ensináveis do gênero* se tornam particularmente complexos em se tratando dos gêneros orais argumentativos,³ uma vez que representa um obstáculo para a análise e descrição a dificuldade de audição e transcrição da linguagem oral que possam abarcar as características da linguagem oral. A textualidade do oral em relação com a situação de comunicação pressupõe não só aspectos lingüísticos e discursivos dos elementos verbais (o que pressupõe a continuidade e a progressão dos conteúdos, a conexão entre os diferentes tipos de discurso, entre as fases de uma seqüência, a escolha dos mecanismos lingüísticos de coesão nominal e verbal, a ausência ou presença de mecanismos de modalização dos enunciados, etc.), mas também os elementos paraverbais (gestos, entonação, voz que denotam as relações de poder que emanam das interações face a face, etc.).

O foco deste trabalho reside na tentativa de apreender os modos pelos quais uma professora consegue estabelecer uma base de orientação diferente daquela que está presente nas aulas “tradicionais” largamente investigadas e descritas nos trabalhos sobre interação em sala de aula. Nascimento (2000; 2004) constatou que nessas aulas predomina o gênero “questionário oral”, com a clássica interação no padrão IRA (iniciação-resposta-avaliação), em que as avaliações do professor (*muito bem! certo! errado!*) orientam a ação discursiva dos alunos, e a palavra transmitida pelo professor é autoritária e monológica.

Naqueles contextos, há pouco espaço para a voz dos alunos, raramente se instala a discussão argumentativa, ou porque os

³ Isso significa que a partir das características de um gênero selecionam-se os “elementos ensináveis” que serão abordados na seqüência didática.

conhecimentos no domínio do desenvolvimento das capacidades argumentativas nas interações face a face ainda são insuficientes, ou porque os alunos permanecem em uma atitude de *responsividade* “passiva” que não leva à refutação, ao confronto, às réplicas e comentários das palavras dos outros ⁴ e, de acordo com os dados daquela pesquisa, a “passividades” era apenas aparente, porque a contra-palavra estava latente, disfarçada, no entanto, pela dispersão e falta de atenção àquilo que o professor transmitia.

Como as nossas pesquisas atuais tratam dos gêneros textuais como *objetos de ensino* (ROJO; CORDEIRO, 2004), justificamos a ênfase nos gêneros (orais e escritos) em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de compreensão nas esferas formais e públicas, enquadrados nos *agrupamentos* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) sobretudo do expor e do argumentar – que, ao nosso ver, são os mais importantes para o exercício profissional e da própria cidadania- e constituem o desafio maior para a *transposição didática*.

É evidente que os discursos da ordem do expor na modalidade oral devem ser tratados como objeto de ensino: apresentar um “seminário”, “fazer uma apresentação oral”, “discutir pontos obscuros em um projeto de trabalho” – representam atividades orais que são praticadas com muita frequência nas salas de aula de todas as disciplinas. Nos dados provenientes das observações de interações em sala de aula em escola fundamental de Londrina, ⁵ constatamos que a “discussão” está mais presente que a “exposição oral” como atividade para desenvolver o domínio da oralidade.

Contudo, se a discussão é constantemente praticada, isso não significa que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, ou que a construção da linguagem oral argumentativa seja objeto de atividades de sala de aula, ou que estratégias de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados. São raras as descrições, sobretudo descrições enunciativo-discursivas dos gêneros orais que instrumentalizem o professor para que ele possa incrementar

⁴ Conforme Bakhtin (1982) trata-se da contra-palavra do interlocutor que mantém novo o diálogo, ou seja, é a relação dialógica entre o eu e o Outro.

⁵ Os resultados de observações de contextos do ensino fundamental e médio constituem dados do projeto de pesquisa “Gêneros textuais: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa” (NASCIMENTO, 2004).

uma *progressão curricular* que fundamente e viabilize as ações didáticas com os gêneros orais, sobretudo os argumentativos.

A “*discussão*” representa, no entanto, um instrumento privilegiado de reflexão e construção conjunta de diversos conteúdos. Através de discussões os alunos constroem significados, expõem suas dúvidas, vêem o seu pensamento valorizado, livram-se das lições dominadas pela “fala do professor”, lições que são predominantemente orientadas pelo livro-texto.

Discutindo dados e percepções discrepantes sobre problemas, os alunos formulam suas próprias questões e respostas e dão interpretações alternativas sobre os fenômenos. Discussões em sala de aula encorajam a cooperação e fazem o aluno sair do isolamento, criam envolvimento interpessoal, elevam a auto-estima do aluno porque o professor procura conhecer o seu ponto de vista para entender suas concepções e, a partir daí, poder transmitir a palavra alheia (do aluno) com seus matizes dialógicos.

E é justamente por esse caráter dialogal, é que a argumentação oral é um discurso do expor que necessita intervenção didática que leve em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias, além de procedimentos lingüísticos e discursivos característicos desse gênero oral.

Neste artigo, temos como finalidade buscar compreender como se organiza discursivamente o gênero “*discussão oral*” que possa auxiliar o professor a construir materiais didáticos que levem em conta os diferentes níveis de *operações de linguagem* (BRONCKART, 2004) com base no contexto de produção, nos textos anteriores a que o texto oral sob análise responde, confirmando-os, negando-os, ou polemizando com eles.

A partir da observação, gravação e transcrição de discussões orais com motivações diversas, selecionamos um evento para ilustrar as regularidades detectadas no gênero. As aulas observadas são em turma de 6ª série, com 18 alunos, em escola de Londrina. A partir dos dados, pudemos selecionar aspectos a serem ensinados sobre o gênero em atividades que constituirão uma *seqüência didática* visando o ensino deliberado desse gênero.

1 O Oral no Livro Didático: Meio ou Suporte para Outras Atividades

Nos PCNs de LP a organização dos conteúdos se encontra distribuída por *dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão* sobre a língua e a linguagem. Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem enfocam a *prática de escuta* (além da de leitura de textos) e a prática de produção de textos orais (além da de textos escritos), conteúdos enunciativos que envolvem aspectos como a historicidade, o contexto de produção, as implicações do contexto de produção na organização dos discursos/gêneros e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

No eixo do uso devem ser abordados aspectos da *prática de escuta* e de *prática de produção de textos orais*, o que não é alcançado com a simples adoção de um livro didático, como pode ser ilustrado pelas duas propostas de ensino de linguagem oral encontradas em livros didáticos apresentadas a seguir.

1. Leia os versos em voz alta pronunciando mais forte as sílabas destacadas:

“Uma estrelinha desnuda
dança e pula sobre o charco”.

O que você percebeu quanto à sonoridade? (6.^a série)

2. Converse com os seus colegas sobre a importância do voto. Manifeste a sua opinião sobre a importância de refletir bem antes de escolher uma pessoa para ocupar um cargo que represente outras pessoas. Depois, tracem o perfil de quem vai representar a turma na reunião com o diretor para decidir sobre a festa de formatura. (8.^a série)

As duas atividades acima podem ser englobadas em um único modo de tratamento da linguagem oral: ambas se referem às formas de atividade que tratam a língua oral como meio ou suporte para a realização de outras atividades, ou seja, a oralidade está presente apenas porque permite a condução de uma atividade. Essas atividades cumprem o objetivo de criar situações que promovam o uso da

linguagem oral na interação em sala de aula, o que implica, para os alunos, em um tipo de conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar sendo construído em situações como essa.

Contudo, a mera apresentação de atividades mediatizadas pela linguagem oral não constituem propostas de trabalho de produção e compreensão de textos orais.

2 Intencionismo Sócio-Discursivo na Análise e Descrição de Gêneros Oraís

Para atingir tal objetivo, seria necessário que o professor levasse o aluno a “tomar consciência” do texto oral que vai enunciar através de atividades que descrevam as características lingüístico-discursivas relacionadas aos gêneros focalizados. Para isso, o arcabouço teórico do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1997; 2004) pode dar conta dos procedimentos que envolvem o levantamento de informações sobre o contexto de produção, das características globais dos textos e de aspectos da infraestrutura textual, como detalhamos a seguir.

- O contexto sócio-interacional de produção que, num primeiro momento se faz por meio do levantamento de informações externas ao texto sob análise, através da busca de informações e análises sobre alguns aspectos sócio-históricos que antecederam a ação de linguagem dos interagentes, o que permitirá ao analista a leitura contextualizada do texto produzido (oral ou escrito) e que vai definir o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos;
- As características globais do texto enquadrado em dado gênero: sua configuração global, as partes que o compõem, os elementos extraverbais que mobiliza (no texto oral as noções de envolvimento e alinhamento com os participantes da interação, de enquadre (GOFFMAN, 1974), de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) e Tannen (1984), Tannen e Wallat (1987) e o modo como o gênero é nomeado pelos interagentes;

- A *infraestrutura textual* (BRONCKART, 1997/1999), que pressupõe a identificação do plano global do texto, dos tipos de discurso que o constituem, a análise dos valores assumidos pelas unidades dêiticas, das modalizações e a identificação dos participantes da interação postos em cena pelo texto, assim como a análise da função sintática-semântica dos sintagmas nominais que a eles se referem;
- O *plano global do texto*, de suas partes constitutivas que levará o analista a perceber o estatuto dialógico da estrutura composicional que obedece a um objetivo específico, de acordo com as representações que os agentes têm do contexto de produção (de seu papel social, do papel social dos seus destinatários, do tema, das finalidades da interação). No caso da discussão argumentativa oral, o texto se organiza em um plano argumentativo que indica que o enunciador considera o objeto de discussão controverso, que os interlocutores podem ter outros pontos de vista, sendo, portanto, necessário que o enunciador apresente argumentos para que seu ponto de vista seja aceito por esse interlocutor. O plano global do texto demonstra o tipo de agir comunicativo do enunciador (ele expõe e impõe, não justificando por meio de argumentos persuasivos o seu ponto de vista? (nesse caso, a apreensão de tal palavra é autoritária e dogmática). Ou ele expõe e negocia, no sentido de persuadir os interlocutores do ponto de vista que defende? (nesse caso, a palavra alheia a ser apreendida é persuasiva, aberta, não dogmática). (BAKHTIN, 1982);
- Aspectos relacionados à ancoragem enunciativa na constituição de *tipos de discurso* ou segmentos que constituem o texto, interpretação que será feita em função do estatuto dialógico dos tipos de discurso, as marcas enunciativas (dêiticos e formas temporais dos verbos) e os valores que essas unidades assumem no texto que revelam a subjetividade do produtor, seu

posicionamento em relação àquilo que diz, e o efeito de distanciamento ou aproximação entre o produtor e destinatário – através da modalização dos enunciados;

- As ocorrências de movimentos discursivos (fases) próprios da argumentação: apresentação da tese ou premissa, argumentos, contra-argumentos (refutação de contra-argumentos), conclusão;
- A adoção do registro adequado à situação e aos objetivos (um padrão mais distenso/coloquial de uso, o uso da norma padrão culta (por estarem na escola?));
- A simetria ou assimetria das relações entre os participantes;
- O caráter poligerado ou monogerado do discurso.

O arcabouço teórico do ISD pode proporcionar análises e descrições que orientarão o professor e alunos para o reconhecimento de fatores que guiam a sua percepção sobre a *atividade e ação* que vão empreender durante a interação, o que pressupõe ir além das propostas de atividades com a linguagem utilizada enquanto meio ou suporte - que não constituem objeto de ensino.

3 A Discussão, a Exposição e o Debate: Gêneros Textuais a Serem Ensinados

Nas aulas do ensino fundamental, a construção da linguagem expositiva do aluno tem sido relegada a um segundo plano, sobretudo nas aulas mais “tradicionais”. Nessas aulas, quem detém o poder para expor as informações é o professor. A construção da linguagem expositiva do aluno, quando solicitado pelo professor, segundo Scheneuwly (1997) é feita através de um “oral espontâneo” (fala improvisada) ou de uma “escrita oralizada” (em que o aluno lê um texto escrito em voz alta).

Os *gêneros orais do argumentar*⁶ estruturam e viabilizam os mais diferentes conteúdos e representam um valioso instrumento para

⁶Dolz e Scheneuwly (1996) ao focar os problemas de progressão na maestria dos gêneros textuais, optam por um enfoque de agrupamentos de gêneros baseados em três critérios: domínio social de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem envolvidas.

o trabalho com a oralidade. Permite que os alunos se tornem agentes do processo de comunicação. A intervenção de cada um nas tomadas de turno, ainda que passe pela seleção do professor, constitui um espaço-tempo de produção em que a assimetria dos papéis sociais e das relações de poder são reduzidos ao mínimo: aquele que “toma” a palavra “escolhe” o tópico para que a discussão se desenvolva, quase sempre dentro das escolhas temáticas no discurso construído passo a passo já efetuadas pelos que o antecederam. Ao formular o enunciado, deixa as marcas da formulação e das reformulações sob a forma de procedimentos de correção, paráfrase, hesitação, repetição, interrupção, etc., à medida que constrói sentidos e diferentes relações intersubjetivas, tanto as persuasivo-argumentativas quanto as afetivas e passionais.

A “*discussão*” difere da “*exposição*” (nesta, o tema é fornecido pelo texto escrito sobre o qual se apóia) e do “*debate regrado*”.⁷ São atividades (de linguagem) que dependem de diferentes práticas sociais na esfera de comunicação escolar. Discutir, expor e debater seguindo regras estipuladas previamente constituem diferentes *esquemas de participação* (GOFFMAN, 1972) nas interações.

Trata-se de diferentes gêneros que, apesar de aparentados pelo discurso argumentativo, obedecem a regras particulares. Assim, a *discussão* é uma atividade que apresenta características próprias que a diferem da *exposição* e do *debate regrado*. Cada uma dessas atividades gera uma prática social que inclui ações, regras e papéis (direitos e deveres) que não são os mesmos no processo de interação entre os participantes. Enquanto a discussão gira em torno de assunto controverso, a exposição coloca em cena um jogo de capacidades de explicação. São atividades de linguagem que, obedecem a “regras” particulares. Discutir, expor e debater (obedecendo a regras previamente combinadas) exige diferentes esquemas de participação nas interações.

Fora da escola, dão suporte a diferentes práticas sociais que são “transferidas” para a escola ao se colocarem os alunos em situação de comunicação “próximas” das autênticas situações na esfera de comunicação social, como quando o professor solicita aos alunos que leiam um texto para que depois exponham o seu conteúdo,

⁷ Dolz, Schneuwly e de Pietro (1998) apresentam um relato da elaboração de seqüências didáticas sobre o debate público e a exposição oral.

chamando essa atividade de “discussão”. Contudo, por estar embasado no texto que lhe dá sustentação, a exposição é um discurso da ordem do *expor teórico* (BRONCKART, 1997) que não confronta ou polemiza com conteúdos expressos no texto, visando mais à explicação desse conteúdo.

Já o *debate* é um gênero que pode ser considerado mais aparentado à “discussão”, uma vez que a cena colocada em jogo impõe aos participantes capacidades semelhantes: sob o ponto de vista lingüístico (retomadas do discurso do outro, marcas de refutação), cognitiva (capacidade crítica) e social (respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, de construção de identidade). Dolz e Schneuwly (1998) apontam três formas de debate: de opinião de fundo controverso, deliberativo e para a resolução de problemas.

Ao nosso ver, a “discussão” apresenta características que a aproximam do gênero *debate para a resolução de problemas*, pois ainda que o espaço físico na maioria das escolas seja um obstáculo para os trabalhos em grupo, o professor tem procurado favorecer a criação de situações em que os alunos se agrupem para discutir temas pertinentes aos conteúdos ensinados. O círculo de discussão é um momento em que o aluno usa a palavra para expor o que sabe e o que pensa sobre o objeto em discussão. Deve recorrer a uma argumentação consistente, persuasiva – evitando *ameaças à face* (Goffman, 1972.) dos parceiros e conseqüentes conflitos na interação - e isso constitui desafios para os quais os alunos nem sempre estão preparados.

O quadro a seguir sintetiza as características dos três gêneros do argumentar:

	EXPOSIÇÃO ORAL	DEBATE REGRADO	DISCUSSÃO ARGUMENTATIVA
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O expositor – especialista detém o saber; • O destinatário (auditório) adquire o saber transmitido; • Não há regras previamente estipuladas pelos interagentes . 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes debatedores expressam sua opinião sobre um tema previamente lançado pelo moderador; • organização temporal controlada pelo moderador; • regras estipuladas previamente para as réplicas e trélicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor propõe a tema da discussão; • Os participantes levantam diferentes tópicos; • O professor controla a tomada e duração dos turnos; • Regras interacionais implícitas para evitar conflitos na interação.

4 Características Gerais do Gênero Discussão Argumentativa

O gênero que estamos focalizando é a discussão argumentativa oral, os outros dois gêneros tomando por base a análise apresentada por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), foram tomados apenas como contraponto para a análise e descrição. A seguir vamos apresentar os resultados da análise do texto oral obtido a partir das gravações e transcrição:

Capacidades de ação (para o aluno): Assumir a palavra em público; expor e discutir problemas; retomar pontos de vista alheios; refutar; participar da discussão sem se esquivar por timidez ou insegurança; respeitar a opinião do outro; concentrar-se no objeto da discussão; ser capaz de introduzir novos tópicos correlacionados ao tema da discussão; controlar a entonação.

Capacidades de ação (para o professor): Distanciar-se da interação quando for entre aluno-aluno; não interromper a dinâmica

das trocas, estar atento às digressões; reconduzir ao tema da discussão; resistir à tendência natural de expressar a própria opinião e dessa forma conduzir a discussão em torno do que ele pensa; não permitir que a argumentação se torne um combate.

É uma dinâmica que faz da “discussão em sala de aula” um *instrumento* para o aprofundamento de conhecimentos, de desenvolvimento e apreensão de novas significações, de transformação de valores e normas de interação social, de respeito à opinião do outro, de perspicácia argumentativa a partir da modalização de enunciados, a capacidade de concentrar-se no objeto da discussão e de recorrer a novos objetos que se correlacionam e a entonação.

Visto assim, o trabalho didático com esse gênero corresponde a uma das finalidades da escola que é a de desenvolver capacidades de linguagem argumentativas nos aprendizes.

4.1 A situação de ação de linguagem

De acordo com a ordem metodológica proposta por Bakhtin (1929) e assumida pelo ISD, a análise deve partir da situação social de enunciação para o gênero/enunciado/texto, ou seja, de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, enfocando em primeiro lugar a vontade, o intuito discursivo do locutor, a sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e temas discursivos. A partir daí, buscam-se as marcas lingüísticas (na infraestrutura textual, cf. Bronckart) que refletem no enunciado/texto os aspectos da situação.

Na interação em foco, os elementos da situação mais imediata são os parceiros da interlocução (professor-alunos; horizonte-auditório social) a que a palavra se dirige. Na análise de interação em sala de aula, o que deve estar em foco são as parcerias (ROJO, 1998):

professor/horizonte- alunos/auditório social: parceria A;
professor/horizonte – aluno/auditório social: parceria B;
aluno/horizonte- professor/auditório social: parceria C;
aluno/ horizonte – colega/ auditório social: parceria D;
aluno/horizonte – colegas + professor/auditório social: parceria E

As diferentes parcerias na interlocução, de acordo com os conceitos bakhtinianos de “fronteira do enunciado” e de “acabamento do enunciado” dispensam a noção de turno conversacional na análise da enunciação e do gênero nessa situação. Assim, o acabamento do enunciado é visto não como uma troca de turnos, mas expresso pela possibilidade de apreender o tema e a significação e a eles replicar, o que pode ser dito como a “responsividade ativa” para compreender de modo responsivo, o que pressupõe, segundo Bakhtin (1982, p. 299):

1. O tratamento exaustivo do objeto de sentido;
2. o intuito, o querer dizer do locutor;
3. as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Sendo assim, não há no todo discursivo oral, diferentes tópicos ao longo dos turnos, mas um tema (lançado no momento inicial entre a parceria A) que será objeto de distintas colorações ideológicas ao longo de toda a interação nas diferentes parcerias, fechando-se na última delas. As cinco parcerias dão diferentes nuances ideológicas que se refratam no tema, conforme se relacionam os parceiros da interação (fase da síntese, conforme exposto na seção 3 deste trabalho).

Nessa interação emergem diferentes parcerias, determinadas pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata. E nelas se concretizam gêneros que fazem parte do seu cotidiano: relatórios, levantamentos de dados, exposições orais, relatos de experiências, discussões em grupos e entrevistas são alguns gêneros do discurso oral presenciados por nós em nossa pesquisa de campo.

São situações de comunicação instauradas pelo próprio funcionamento das atividades escolares, produzindo gêneros que não são descritos, nem tematizados como forma particular de texto, não são ensinados, mas são aprendidos pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprio à situação e das interações uns com os outros. Dolz e Schneuwly (1999, p.5) se referem a esses gêneros que nascem naturalmente da situação como gêneros “naturalizados”, “que aparecem numa progressão natural, segundo uma lógica que depende

apenas do processo interno de desenvolvimento”. Nessa escola,⁸ os gêneros não aparecem como instrumento de aprendizagem, fazem parte do cotidiano dessa sala de aula.

Do ponto de vista de sua estrutura e de seu conteúdo, trata-se de um oral ritualizado socialmente, ou seja, os participantes seguem “regras” implícitas para o seu desenvolvimento: se comparado com a um oral restringido por uma origem escrita, trata-se de um oral quase espontâneo pelo seu aspecto aparentemente caótico, fragmentado, com enunciados repletos de hesitações, falsos começos, reformulações, retomadas, etc., com características de “conversação informal”, na discussão há uma flagrante simetria de papéis, e a professora media no sentido de que nenhum dos participantes domine ou controle a posse dos turnos. A professora fica atenta para que um dos participantes não assuma o papel de “especialista”, de “explicador” da questão que está sendo discutida. (diferente, portanto, do gênero “exposição”, em que há um enunciador que assume o papel de especialista e expõe, e expõe o que sabe aos que não sabem).

4.2 O tema da discussão

O tema que se torna dizível através do gênero pode ser uma questão social controversa à espera de soluções coletivas que nem sempre são contraditórias ou pode ser um tema cujo conhecimento será aprofundado através do raciocínio, uma abordagem que aprofunde o conhecimento de todos sobre a questão. A construção conjunta de uma resposta através da reflexão e do debate de idéias exige que cada participante adapte, transforme ou modifique a sua opinião inicial o que, para gerar uma reação-resposta vai depender da escuta, da compreensão, da consideração e integração da palavra alheia com a qual sua própria palavra irá situar-se.

O tema da discussão fazia parte do projeto pedagógico que envolveu toda a escola em torno de um tema: a história do bairro

⁸ Schneuwly et al (1998) afirmam que nem sempre as interações discursivas em sala de aula podem ser pertinentes para modelar a atividade didática na qual se articula o discurso interativo (que configura a discussão e a reflexão) através do qual se pode formular argumentos para a defesa de uma premissa.

em que está localizada a escola. Esse projeto, na disciplina Língua Portuguesa abrangeu, na sexta-série, a descrição do bairro, a história dos imigrantes que nele vivem, os nomes que foram dados às ruas, praças, etc. Nas discussões a professora agia como mediadora, impondo regras sobre quem ia tomar a palavra. Para “regrar” a discussão, tinha sempre nas mãos, uma caixinha com o nome de cada aluno. Em momentos estratégicos, ela retirava uma ficha e dava “pistas” ao aluno sobre quem iria ocupar o turno. Ela justifica tal procedimento pelo fato de que “*é preciso regras bem claras sobre a troca de turnos, sobretudo nas séries iniciais, quando os alunos ainda não internalizaram as regras sociais da interação nessa situação*”.

O elemento detonador da discussão em foco [8] foi a interpelação por parte da professora.

P: *Vocês leram o poema J. Cabral de Melo Neto. Vamos discutir os sentidos do poema. Vamos conhecer o que cada um de nós pensa sobre o tema do poema.*

Ela convida a todos para entabularem uma “discussão” sobre os sentidos apreendidos através da leitura do poema Morte e Vida Severina (do poeta João Cabral de Melo Neto) que fez emergir o tema: os severinos não têm outro nome de pia.

Surgem diversas parcerias na interlocução. Na parceria A (professora-alunos), pode-se observar a valoração apreciativa do locutor é das mais positivas sobre os interlocutores ao mascarar constantemente as relações hierárquicas e assimétricas naturais na interação professor - alunos, ainda que os seus pedidos de resposta às perguntas que formula (*O que vocês pensam sobre isso? Qual o que se adapta melhor aí pra esse verso?*) demonstrem o contrário.

Mas o tratamento informal entre os parceiros nessa situação indica que a relação de poder se encontra bem atenuada, apesar da não reciprocidade de lugares sociais. Essa apreciação valorativa é responsável pelas formas e estilo do enunciado/discurso do locutor (professora): a entonação, as formas de polidez (*eu gostaria que vocês...; que tal tentarmos todos...*), os pedidos em lugar da ordem autoritária (*Vocês podem ajudar?*), estilo indireto, persuasivo, não-autoritário, que vai exigir

modalidades lógicas,⁹ estilo compatível com a sua apreciação valorativa dos interlocutores exigindo dela um esforço no sentido de dar um tom¹⁰ de simetria em termos de relações sociais, ainda que o lugar social lhe dê o poder(institucional) nessa estrutura social.

Dessa forma, o tema lançado pela professora “os cidadãos severinos” vai sendo objeto de diferentes nuances ideológicas ao longo da interação por parte das diferentes parcerias, e é a partir daí que vai se determinando os aspectos composicionais e estilísticos do texto/gênero:

Na parceria aluno/horizonte – professora/auditório social: a apreciação valorativa sobre o tema/tópico está equacionada pela desvalorização (apreciação valorativa negativa) dos nomes “*tem um monte de Maria, tem um monte de João, tem um monte de Maria*”. Essa apreciação é responsável pelo estilo do enunciado que traduz a insignificância, a banalidade do objeto nomeado, o que o leva a repetir a mesma estrutura em uma forma de paralelismo sintático que marca a mesmice, a banalidade do objeto/tema do enunciado.

4.3 Características globais do texto

Nesta fase da análise procuramos efetuar uma identificação inicial do gênero que o texto mobiliza que possa revelar-nos se o gênero constitui realmente uma discussão argumentativa e qual a sua configuração global, o que nos leva ao exame das diferentes partes que o constituem. Para a análise da infraestrutura textual, consideramos relevante a identificação do plano global do texto, dos tipos de discurso que o constituem e a análise dos valores assumidos pelas unidades dêiticas.

4.3.1 O plano global

Identificamos o plano global do texto e de suas partes constitutivas que possam identificar as representações que o agente

⁹ Consistem em uma avaliação apoiada em critérios elaborados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo (BRONCKART, 1997).

¹⁰ O conceito de tom aparece na obra de Bakhtin com as acepções de: entonação, acento, tonalidade sempre em correlação com o conceito de valor/apreciação social.

tem de seus destinatários. O texto em foco se organiza em um plano argumentativo, indicando que os interagentes engajados na co-produção consideram que o objeto do discurso é controverso, que pode haver vários posicionamentos a respeito do tema e que aquele que toma a palavra precisa apresentar argumentos para que suas asserções sejam aceitas pelos destinatários.

Podemos verificar que o texto se constitui de três partes principais:

- **Fases da discussão:** apresenta fases sucessivas na sua construção interna: Numa perspectiva de ensino, pode-se distinguir as seguintes fases:
- **Fase de abertura** em que a professora apresenta o elemento detonador da discussão e se coloca como mediadora, a responsável pela interpelação dos debatedores, pela definição da situação, dos papéis e das finalidades da discussão que se seguirá.
- **Fase do encadeamento dos diferentes tópicos:** em que ela joga o jogo dos alunos, mas atenta às digressões e fugas dos tópicos em relação ao tema central da discussão.
- **Fase da recapitulação ou síntese:** em que ela retoma alguns pontos da discussão e apresenta um panorama geral do que foi discutido. Fase do fechamento: quando a assimetria dá lugar à assimetria no diálogo professora - alunos e ela conduz a turma a uma nova atividade: a consulta aos dicionários que estão sobre a mesa.

A professora não se apropria da palavra em enunciados longos e também não controla os tópicos que vão surgindo. Procura favorecer um espaço interlocutivo de maior intimidade, de maior envolvimento entre os participantes.

4.4 Aspectos composicionais da discussão oral

Ao concebermos a ação dos alunos como ação individual, mas apoiada nos recursos mediacionais proporcionados pela interação social concreta, compreendemos a participação da professora como mediadora do processo de compreensão ativa e

responsiva nos quais se fundamentam as ações de linguagem dos alunos. Apesar da professora não passar a eles o seu modo de pensar e não controlar o modo de pensar do aluno, é na margem das palavras da professora que o aluno vai organizando seu processo de elaboração dos conceitos em discussão, seja para assumi-las concordando, seja para confrontá-las, discordando.

Buscamos pistas da posição enunciativa dos interlocutores na forma composicional do gênero que é determinado pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados, efetivamos um levantamento das ocorrências das unidades dêiticas (pronomes pessoais e possessivos de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural), de advérbios de lugar e de tempo e das formas pessoais e temporais dos verbos. Com o levantamento das ocorrências ou a ausência das unidades dêiticas é possível identificar os tipos de segmentos que constituem o texto, ou seja, os tipos de discurso constituintes.

Segundo Bronckart (1997/19990), a ocorrência de diferentes tipos de discurso deve ser interpretada “em função do estatuto dialógico dos tipos de discurso” (p. 184) e em função de nossas questões de pesquisa e porque, segundo o autor “a situação dialógica (texto produzido em modalidade oral) exerce uma influência sobre o texto em seu conjunto e não sobre os tipos de discurso que constituem o texto” (p. 185). O que exerce influência sobre a produção do texto oral ou escrito é o contexto da ação de linguagem que vai se refletir na variante adotada. Mas, segundo o autor, a co-presença dos interlocutores e o caráter *on line* da interação nos textos orais aí produzidos se caracterizam pela presença de múltiplas marcas dêiticas.

Os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo e discurso teórico) podem aparecer em textos produzidos tanto em modalidade oral como escrita. No caso dos gêneros orais, as decisões de caráter binário: conjunção ou disjunção; implicação ou autonomia apresenta marcas das instâncias de agentividade no segmento de discurso interativo remetem diretamente aos interactantes e constituem “dêixis externa”¹¹ pela ancoragem desse segmento de discurso em

¹¹ Bronckart (1997), ao se referir às variantes do discurso interativo nos gêneros orais face a face considera que a relação entre o mundo discursivo criado e o mundo ordinário dos agentes dessa interação é marcado pelo fato de que as instâncias de agentividade do discurso interativo remetam aos interactantes constituindo dêixis externa.

relação ao mundo ordinário da ação em curso, ou seja, o discurso interativo presente na interação face a face (discursos interativos primários) em que se concretiza o gênero *discussão em sala de aula* não é o discurso interativo que aparece nas trocas dialogais (discurso direto) dos gêneros da esfera de criação literária. Nestes, pode-se dizer que se trata de uma “dêixis interna”, nesse caso, segundo Bronckart (op.cit.) tratam-se de discursos interativos secundários. Na discussão em sala de aula, as unidades dêiticas produzem o efeito de revelar explicitamente a subjetividade dos interactantes, de seu posicionamento diante do que dizem, ao mesmo tempo criam o efeito de maior proximidade e de envolvimento com o destinatário, como será demonstrado nos tópicos a seguir.

4.4.1 O modo de participação da professora na construção do discurso

Na fala da professora, a análise demonstra que, no *plano da intencionalidade* (BRONCKART; MACHADO, 2004), há um agir no sentido de avaliar socialmente a interação nessa sala de aula como sendo dinâmica, dialógica, onde circulam diferentes pontos de vista, os alunos são incentivados a tomar a palavra e a expressarem livremente seus pontos de vista, naturalmente em *enquadres interacionais* (GOFFMAN, 1974) que obedecem às regras já internalizadas em outras situações como essa (esquema).¹² Em seu discurso, observam-se recursos para o agir que constituem estratégias lingüístico-discursivas para acender a interação, tais como:

- ao pedir justificativa do que foi dito por um aluno;
- ao levar o aluno a compartilhar ou confrontar os pontos de vista expressos por outro;
- ao levar os alunos a retomar o que já foi dito por outro;
- ao solicitar ao aluno para justificar o que ele já disse antes;
- ao instaurar a polêmica, ficando atenta às regras interacionais de polidez;

¹² Em um encontro face a face os participantes co-constroem os enquadres interacionais (FANNEN; WALLAT, 1986).

- o uso freqüente de perguntas com o intuito de estimular a interação.

A maneira de perguntar constitui, ao nosso ver, a mais importante estratégia para animar e incentivar a discussão, ao mesmo tempo que contribui para a volta ao tema gerador da discussão. Foram enquadradas nos seguintes tipos:

- **Perguntas desdobradoras de resposta inicial**

“mas por que você pensou assim?”

“... então você diz que o homem foi quem criou os livros ... e aí?”

“Você poderia explicar melhor?”

- **Perguntas abrangentes**

“pois é... então eu gostaria que vocês pensassem nisso por que ele não tem outro nome? O que vocês pensam ser a causa disso?”

- **Perguntas implícitas**

“então conte onde você quer chegar falando dos retirantes neste momento...”

- **Perguntas retóricas**

*“nós vimos que o Vinícius já se referiu há uns momentos atrás ao Fabiano, personagem do romance que nós acabamos de ler... ele falou da seca do Nordeste ...vocês se lembram disso, não é? **então o que é retirante?** Vamos pensar um pouco... **retirante é o homem ou a mulher do nordeste brasileiro que emigram fugindo da seca.** Val, você poderia pegar o dicionário aí no armário, verificar o que ele diz sobre isso e depois explicar pra todos nós?”*

4.4.2 O Modo de Participação dos Alunos na Construção do Discurso

Na seção anterior enfocamos o estilo ou marcas lingüísticas determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados da professora. A partir daqui, vamos focalizar traços da apreciação valorativa que constituem os parâmetros da ação de linguagem dos alunos.

Observa-se, na fala dos alunos, um agir no sentido de avaliar a interação como lugar de expressão livre dos pontos de vista a respeito do tema, onde podem expor suas dúvidas sobre o tema da discussão com a certeza de que suas perguntas são respeitadas e valorizadas pelos interlocutores, onde as explicações que encontram para os fenômenos são vistas como “teorias emergentes do aluno” (BROOKS; BROOKS, 1997), onde o professor age de modo interativo buscando o ponto de vista do aluno para entender suas concepções às quais vai recorrer depois, em outras situações. A representação do aluno sobre o contexto de interação é a de que professor os encoraja a encontrar e a expressar os problemas.

Em seu discurso, observam-se recursos para o agir que constituem estratégias lingüístico-discursivas para acender a interação, tais como:

- **referência dêitica ao enunciador;**
- **referência dêitica ao interlocutor;**
- **polifonia: apreensão/ imitação da entonação de outras vozes ;**
- **variação lingüística: entre o formal e informal;**
- **retórica textual: variação do tom de voz, fala pausada, boa dicção, gestualidade, atitudes corporais, mímica facial, pausas, risos;**
- **coesão temática assegurando a articulação entre os diferentes tópicos da discussão. “já que o Carlos falou nisso eu também quero falar que ...”**
- **uso freqüente de organizadores textuais que asseguram as transições entre diferentes tipos de discurso nas operações de segmentação (*então o dicionário fala aí que existem diversos tipos de pia não é?*) (**tem outra coisa também...**tem um monte de Maria igual a mãe dele)**
- **marcadores de empacotamento entre as fases de uma mesma seqüência argumentativa (*então o problema é esse... de fato, ele é diferente de todos nós*)**
- **presente dêitico para implicação do processo xpositivo/argumentativo construído na interação e renegociado permanentemente *on line*: (eu **estou** falando de outra coisa agora...)**

- predominância de seqüências argumentativas e explicativas articuladas por organizadores lógicos (*porque ele é uma pessoa igual às outras*)

5 A Discussão em Sala de Aula - um Gênero a ser Ensinado

Os procedimentos de análise que apresentamos parecem eficazes para responder às questões apresentadas no início deste trabalho. Eles permitem que se descrevam as propriedades formais globais do texto que constituem o gênero *discussão em sala de aula* do ensino fundamental e, assim, pudemos detectar características do gênero. Ainda que levando em conta as adaptações a diferentes situações de produção, esse gênero conservará características comuns em relação ao plano global do texto oral que aí se constitui, aos procedimentos lingüísticos e discursivos que constituem ferramentas com as quais certos aspectos do agir pedagógico se concretiza nessa sala de aula.

Em relação à seqüência didática com o gênero, a diversidade de aspectos ensináveis que apresenta permite a elaboração de diferentes módulos que comporão atividades didáticas para o trabalho com esse gênero. Entre elas podemos citar:

- a compreensão do contexto de produção de uma discussão oral com a gravação de discussão, audição da gravação e organização de lista das características do gênero.
- a construção de uma problemática para a discussão;
- o uso de perguntas abertas, comparativas e hipotéticas para acender a discussão;
- o uso de estímulos não-verbais para estimular o enunciador;
- a distinção entre opinião e argumento;
- a repetição de palavras-chave ou frases especiais para demonstrar interesse;
- a identificação de uma refutação;
- estratégias discursivas sobre sustentação de opinião;
- a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos;
- a modalização dos enunciados;

- os mecanismos desencadeadores de ameaça à face;
- os pontos de quebra das regras conversacionais;
- a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que “fala” em certas passagens);
- a força e a coerência de certos argumentos;
- a coesão verbal e nominal nas seqüências narrativas e argumentativas :
- a sinalização dos elementos da situação por meio de diferentes marcas dêiticas;
- a fragmentação e desorganização aparente do texto falado;
- a transposição do texto falado para o escrito etc.

Para pensar o gênero *discussão argumentativa* como objeto de ensino e assim possibilitar a sua apropriação, acreditamos serem importantes as descrições desse gênero que demonstrem os procedimentos discursivos adotados pelos agentes na construção coletiva de uma resposta à questão controversa proposta pelo professor.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 275-326.

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade verbal, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 48-68, jan./jun. 2003.

_____.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel

(Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, p. 130-163, 2004.

_____. Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 14., LAEL/PUC-SP, abril de 2004. Conferência. Cópia interna.

CRISTOVÃO, Vera L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, p. 251-278, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d’une expérience romand. **Enjeux**, n. 37-38, p. 49-75, 1996.

_____.; _____.; PIETRO. Relato da elaboração de uma seqüência didática: o debate público. Trad. Roxane Rojo **Pour un enseignement de l’oral**: Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF Editeur, 1998. p. 27-46.

_____.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

NASCIMENTO, E. L. O par adjacente pergunta-resposta no discurso pedagógico construtivista. In: CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIO DO PARANÁ, 14., Maringá, 2000. *Anais...* Maringá: UEM, 2000.

ROJO, Roxane. Agir, obedecer, falar sobre ações: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. 2, p. 237-267, 1999.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio-ago., 1999.

TANNEN, D. **Conversation Style**: analyzing talk among ...friends. Norwood, New Jersey:Ablex, 1984.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Medical professional and parents. A linguistic analysis of communication across contexts. **Language in Society**, n. 15, p. 295-312, 1986.