

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Evelise da Silveira Portes

**CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ORAL DEBATE A PARTIR DE
PRODUÇÕES ORAIS EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Maria, RS

2019

Evelise da Silveira Portes

**CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ORAL DEBATE A PARTIR DE PRODUÇÕES ORAIS EM
OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientador: Prof. Pós Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Santa Maria, RS
2019

Portes, Evelise da Silveira
Características do Gênero Oral Debate a partir de
produções orais em oficinas de Língua Portuguesa / Evelise
da Silveira Portes.- 2019.
97 p.; 30 cm

Orientador: Gil Roberto Costa Negreiros
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2019

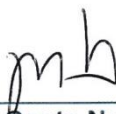
1. Oralidade 2. Gêneros textuais 3. Gênero Oral 4.
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa I. Costa
Negreiros, Gil Roberto II. Título.

Evelise da Silveira Portes

**CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ORAL DEBATE A PARTIR DE PRODUÇÕES
ORAIS EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2019:



Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Adriana da Silva, Dra. (UFV) – vídeoconferência



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido e permitido que chegasse até este momento.

Ao meu orientador, professor Gil Roberto Costa Negreiros, pela orientação e dedicação neste trabalho, pelo apoio nos momentos difíceis, pela paciência e, sobretudo, pela confiança. Obrigada por insistir que daria certo e por não me deixar desistir.

À minha família, mãe e irmãos, por todo amor, carinho, compreensão e apoio. A vocês todo meu amor e agradecimento.

Ao Léo, por todo amor, parceria, companheirismo e, principalmente pela paciência e apoio incondicional nesses últimos dois anos.

Aos amigos e familiares, por sempre acreditarem e torcerem por mim.

Às amigas e colegas de curso, Luane Vitorino e Huanna Sperb, pela disponibilidade em colaborar com este trabalho, pela parceria e momentos de amizade compartilhados.

Às professoras Adriana da Silva, Vaima Regina Alves Motta e Francieli Matzenbacher Pinton, pelas leituras atentas deste texto e por todas as contribuições.

Ao GOE, pelas reflexões teóricas, pelas discussões enriquecedoras e pelos bons momentos compartilhados.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade de realizar este trabalho.

ressignificar (v.)

é olhar de dentro pra fora. é encontrar novidade no que a gente vê todo dia. é saber que as coisas mudam tanto quanto pessoas. é recriar o que um dia foi criado. é saber lidar com o novo. é perceber que tem um pouco da gente em tudo que a gente faz. é um exercício de autoconhecimento. é um ato de extrema liberdade em que a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito que a gente vê.

(João Doederlein)

RESUMO

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ORAL DEBATE A PARTIR DE PRODUÇÕES ORAIS EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: Evelise da Silveira Portes

ORIENTADOR: Gil Roberto Costa Negreiros

Esta dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetiva analisar as características textual-interacionais do gênero oral debate, a partir de produções orais de alunos inseridos na Educação Básica. Os estudos teóricos que embasaram a pesquisa estão ancorados na noção da linguagem como forma de interação social, proposta por Bakhtin/Volochinov (2000; 2006); na perspectiva sociointeracionista de ensino, defendida por Vygotsky (1993; 2000), bem como nas teorias relacionadas aos gêneros orais (Dolz e Schneuwly, 2004) e ao gênero debate (Nascimento, 2015). A pesquisa foi realizada a partir das transcrições de dois debates produzidos em oficinas de Língua Portuguesa, dinamizadas por pós-graduandas da linha de pesquisa Linguagem e Interação da UFSM. A análise do *corpus* está baseada em cinco critérios apresentados por Travaglia (2007), a saber: o conteúdo temático, a estrutura composicional, os objetivos/função sociocomunicativa, o estilo e as condições de produção. Verificamos, com tal pesquisa, que é possível trabalhar a oralidade, e um mesmo gênero oral, em diferentes níveis de ensino, por meio de uma sistematização do gênero. Sobre as características textual-interacionais que compõem o gênero, constatamos que são determinadas pela forma como os critérios se interligam na configuração final do gênero.

Palavras-chave: Oralidade. Debate. Gênero Oral.

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF THE ORAL GENRE DEBATE FROM ORAL PRODUCTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE OFFICES

AUTHOR: Evelise da Silveira Portes

ADVISOR: Gil Roberto Costa Negreiros

This Master's dissertation, linked to the Postgraduate Program in Letters, in the area of Linguistic Studies, Federal University of Santa Maria (UFSM), aims to analyze the textual-interactive characteristics of the oral genre debate, from oral productions of students inserted in Basic Education. The theoretical studies that underpin the research are anchored in the notion of language as a form of social interaction, proposed by Bakhtin / Volochinov (2000; 2006); in the socio-interventionist perspective of education, defended by Vygotsky (1993, 2000), as well as in theories related to oral genres (Dolz and Schneuwly, 2004) and to the debate genre (Nascimento, 2015). The research was carried out from the transcripts of two debates produced in workshops of Portuguese Language, stimulated by post-graduate students of the line of research Language and Interaction of UFSM. The analysis of the corpus is based on five criteria presented by Travaglia (2007), namely: the thematic content, the compositional structure, sociocommunicative objectives / function, style and production conditions. With such research, we verified that it is possible to work with orality, and the same oral genre, at different levels of education, through a systematization of the genre. Regarding the textual-interaction characteristics that make up the genre, we find that they are determined by the way the criteria are interconnected in the final configuration of the genre.

Keywords: Orality. Debate. Oral Genre.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1. RELEVÂNCIA DA PESQUISA E ESTADO DA QUESTÃO	14
1.2. OBJETIVOS	15
1.2.1. Geral	15
1.2.2. Específicos	16
1.3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Interação na linguagem e no ensino	18
2.2. Gêneros textuais e oralidade	23
2.3. O gênero oral debate	37
2.3.1. O debate na sala de aula	37
2.4. Critérios para o estudo do gênero oral	43
2.4.1. Conteúdo temático	44
2.4.2. Estrutura composicional	45
2.4.3. Objetivos e funções sociocomunicativas	47
2.4.4. Estilo	49
2.4.5. Condições de produção.....	50
3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	52
3.1. Seleção do <i>corpus</i>	52
3.2. Transcrição	53
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
4.1. Caracterização do gênero debate na dimensão do conteúdo temático	57
4.1.1. Debate D1	57
4.1.2. Debate D2	64
4.2. Caracterização do debate na dimensão da estrutura composicional	70
4.2.1. Debate D1	71
4.2.2. Debate D2	73
4.3. Caracterização do debate na dimensão do estilo	80
4.3.1. Debate D1.....	80
4.3.2. Debate D2	81
4.4. Caracterização do debate na dimensão dos objetivos/funções	

sociocomunicativas	83
4.5. Caracterização do debate na dimensão das condições de produção	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar sobre a questão da oralidade e dos gêneros orais sempre foi uma constante em minha trajetória acadêmica. Desde a graduação, percebi que o trabalho com a oralidade é um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa. Percebi, também, que esse não é apenas um problema que afeta a sala de aula da Educação Básica, como também os currículos dos cursos de graduação em Letras, em sua maioria, são constituídos de disciplinas que prezam apenas pela modalidade escrita da língua. Assim, ao longo dos anos a Universidade vem formando professores de Língua Portuguesa que aprenderam somente como ensinar a escrita, acentuando, dessa forma, a dificuldade, e, muitas vezes, a inexistência do trabalho com a oralidade nas salas de aula das escolas de ensino básico.

Esta dissertação de mestrado surgiu, então, a partir dessas reflexões sobre o ensino da oralidade, bem como de uma vontade própria de aprender e discutir mais sobre o tema, (re)pensando, assim, as práticas pedagógicas que envolvem o ensino da linguagem oral, principalmente no que diz respeito aos gêneros orais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram, no Brasil, há duas décadas, os eixos fundamentais nos quais o ensino de língua materna deveria se embasar. A partir do processo “uso – reflexão – uso”, os PCNs (BRASIL, 1998) são claros quando propõem que o trabalho com a Língua Portuguesa, no ensino básico, deve partir de atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros textuais, em conjunto com atividades de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem que possam aprimorar as possibilidades de usos linguísticos.

Os documentos oficiais destacam, ainda, que as aulas de Língua Portuguesa devem ser pautadas pela reflexão acerca do uso cotidiano e social da língua, não se fixando apenas no estudo gramatical, que preza somente pelo domínio de uma nomenclatura técnica. Desta forma, as orientações dos PCNs sugerem que a oralidade tenha, em sala de aula, tanta importância quanto à escrita, uma vez que a modalidade oral da língua é fundamental ao desenvolvimento escolar e social dos estudantes.

O documento orienta, também, que é responsabilidade da escola preparar os alunos para que consigam agir socialmente em diferentes situações extraescolares.

Sobre essa questão, Marcuschi (2015) destaca que,

Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da língua escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende pra o domínio da comunicação em geral. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. (MARCUSCHI, 2015, p.55)

A partir dessa perspectiva de mudança acerca dos objetos de ensino e aprendizagem, tem se ampliado a quantidade de estudos e pesquisas que buscam explorar as especificidades dos textos orais e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, especialmente alinhado ao trabalho com os gêneros textuais.

Conforme destaca Baumgartner (2015), a publicação dos PCNs (1998) ampliou tanto a circulação da perspectiva interacionista da língua quanto à concepção de gêneros do discurso no meio escolar. A partir das diretrizes do documento, os gêneros textuais devem ser tomados como objetos de ensino, e devem ser trabalhados tanto os gêneros escritos quanto os orais.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004),

Uma proposta de ensino e aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros textuais constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41)

Nesta perspectiva, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) destacam que é fundamental que os professores apresentem aos alunos diferentes gêneros textuais, com o intuito de que conheçam seu funcionamento e possam compreendê-los e produzi-los conforme as situações de interação em que se encontram. Assim, destacamos a importância de se trabalhar em sala de aula gêneros diversificados, possibilitando que o aluno aprenda a interpretá-los e conheça sua organização, através da leitura, análise e produção de textos escritos e orais, conforme destacam os PCNEF (BRASIL, 1998):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional, e estilística, que os caracterizam como

pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23 e 24).

No que se refere à oralidade, tanto os PCNs quanto diversos pesquisadores das áreas educacionais destacam a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Contudo, sabemos que, nem sempre, por inúmeras dificuldades, os professores conseguem alinhar aspectos teóricos a atividades práticas e, desta forma, as atividades de expressão oral, quando presentes em sala de aula, costumam estar relacionadas com atividades lúdicas e informais, como “converse com seus colegas” ou “discuta em grupo”. De acordo com Teixeira (2012) essa “mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral” (p. 242).

Assim, a partir dessas constatações, a linha de pesquisa Linguagem e Interação da Universidade Federal de Santa Maria desenvolve projetos de mestrado e de doutorado que buscam levar para as escolas de educação básica propostas e alternativas de trabalho com foco na oralidade e nos gêneros textuais orais, por meio de oficinas. Diante disso, pensamos que seria pertinente investigar de que modo um gênero da oralidade, o debate, é organizado e caracterizado nos contextos de pesquisa escolares. Para isso selecionamos dois projetos de mestrado dessa linha, que desenvolveram oficinas de produção textual a partir do gênero oral debate público regrado.

Deste modo, o foco de investigação desta pesquisa nasceu da percepção da necessidade de compreensão dos elementos que compõem o gênero oral debate, produzido em contextos escolares. Com isso, pensamos no aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, além da qualificação dos trabalhos acadêmicos a serem desenvolvidos futuramente, principalmente aqueles do grupo Gêneros Orais e Escritos¹.

A questão que propomos responder neste trabalho é a seguinte: quais as características textual-interacionais que compõem o gênero oral debate público

¹ O grupo Gêneros Orais e Escritos, da Universidade Federal de Santa Maria, realiza estudos e pesquisas relacionadas à oralidade e aos gêneros textuais.

regrado, produzido por alunos da educação básica nas oficinas de língua portuguesa desenvolvidas pela Linha de Pesquisa Linguagem e Interação?

Essa questão provocou a reflexão acerca dos elementos composicionais que estruturam e caracterizam os debates dinamizados em sala de aula. Baseando-nos, sobretudo, em Travaglia (2007), buscamos verificar de que modo os debates selecionados se caracterizam a partir de cinco critérios e parâmetros proposto pelo autor, a saber: o conteúdo temático, a estrutura composicional, o as características da superfície linguística (estilo), os objetivos e funções sociocomunicativas e as condições de produção.

Nossa hipótese inicial é de que os debates produzidos no ambiente escolar, possuem características e especificidades próprias, que acabam conferindo ao gênero oral uma configuração específica de atividade de aula, evidenciando diferentes modos de trabalho com um mesmo gênero.

1.1. RELEVÂNCIA DA PESQUISA E ESTADO DA QUESTÃO

Considerando o que explicitamos no início deste texto, esta pesquisa mostra-se relevante, na medida em que busca destacar as especificidades que caracterizam um gênero da oralidade, com o intuito de refletir sobre o gênero oral e colaborar com o fazer docente, possibilitando, talvez, um ensino de gêneros orais ainda mais qualificado e recorrente em sala de aula. Evidentemente, esse trabalho não é o único a pensar sobre essas questões, uma vez que a caracterização dos gêneros textuais tem sido o foco de muitas pesquisas no âmbito da área educacional nos últimos anos. Contudo, julgamos ser pertinente o nosso estudo, pois iremos abordar especificamente as características do gênero debate produzido no contexto escolar.

Um dos principais pesquisadores desta questão é Travaglia (1996, 2002, 2006, 2007, 2008, 2009, 2013, 2017), com diversos artigos e capítulos de livros relacionados ao tema. O autor vem desenvolvendo ao longo dos anos estudos significativos acerca dos critérios e parâmetros que caracterizam as categorias de texto existentes em uma sociedade e cultura, sejam elas tipos, gêneros ou espécies (TRAVAGLIA, 2007). Esses estudos são voltados ao ensino da Língua Portuguesa e baseiam-se em teorias que também norteiam o nosso trabalho.

O capítulo *Categorias de texto: significantes para quais significados?* publicado no livro *Gêneros de texto: caracterização e ensino*, organizado por Mesquita, Finotti e Travaglia (2008), aborda de forma inicial a questão dos tipelementos, termo utilizado por Travaglia (2007) para designar classes de categorias de texto de natureza distinta (gêneros, tipos ou espécies). Já no artigo *A caracterização das categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*, publicado no periódico *Alfa: Revista de Linguística*, Travaglia (2007) aborda de forma mais específica cada um dos critérios que compõem os parâmetros utilizados na caracterização dos gêneros, demonstrando inclusive, tais características em alguns exemplos de gêneros textuais.

No artigo *Gêneros orais – Conceituação e caracterização*, publicado no periódico *Olhares & Trilhas*, Travaglia (2017) apresenta uma proposta teórica sobre gêneros orais, buscando identificar quais são os gêneros orais que circulam em diferentes esferas de atividade humana, bem como caracterizá-los a partir dos critérios e parâmetros estabelecidos em seu trabalho anterior, já mencionado por nós.

Outros trabalhos que merecem o nosso destaque são: o livro *Gêneros orais no ensino*, das organizadoras Bueno e Costa-Hubes (2015), que apresenta uma coletânea com doze artigos relacionados à oralidade e ao ensino de gêneros orais; o livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Dolz e Schneuwly (2004) e o artigo *Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo*, de Bueno (2009), publicado no periódico *Instrumento*.

Nosso embasamento teórico respalda-se em autores como Bakhtin e Bakhtin/Volochínov (2006), Vygotsky (1993/2000), Travaglia (2001, 2002, 2007, 2013), Dolz e Schneuwly (2004), Bueno e Costa-Hubes (2015), Nascimento (2015), Marcuschi (2001, 2003, 2008), Fairclough (2003), entre outros.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Geral

Descrever os debates produzidos por estudantes da educação básica em oficinas de produção de textos, dinamizadas por pesquisadoras da linha de pesquisa

Linguagem e Interação da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de cinco critérios: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, objetivo/função sociocomunicativa e condições de produção.

1.2.2. Específicos

- Analisar um gênero da oralidade no âmbito das oficinas de pesquisa-ação realizadas na linha de pesquisa Linguagem e Interação, a partir dos critérios estabelecidos.
- Avaliar como o contexto de produção escolar influencia e determina as características textual-interacionais dos debates produzidos em sala de aula.

1.3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para fins de organização textual, este trabalho está dividido em cinco capítulos, que apresentaremos a seguir. O primeiro é o presente, *Considerações iniciais*, no qual contextualizamos e justificamos nossa pesquisa, e apresentamos o estado da questão e os objetivos do trabalho.

No segundo capítulo, *Fundamentação teórica*, buscamos apresentar os estudos que embasam teoricamente a investigação que nos propomos. Esse capítulo foi dividido em subseções, a fim de dar conta da interação na linguagem e no ensino, bem como tratar da questão dos gêneros textuais, que estão diretamente relacionados com o nosso objetivo geral. Também apresentamos neste capítulo os critérios e parâmetros que serviram de base para nossa análise de forma mais detalhada.

O terceiro capítulo deste trabalho é a *Fundamentação metodológica*, em que buscamos discutir os pressupostos metodológicos que subsidiaram nossa pesquisa. Nele apresentamos um panorama acerca das ações e procedimentos que conduzimos desde a seleção do corpus até a análise das transcrições.

Em *Análise e discussão dos dados*, quarto capítulo, abordamos a interpretação dos dados, ou seja, apresentamos alguns trechos dos áudios transcritos, evidenciando de que modo as características textual-interacionais são

percebidas nos trechos analisados. Em seguida, apresentamos as *Considerações finais*, isto é, algumas reflexões que surgiram a partir dos resultados obtidos na análise realizada neste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico para esta pesquisa. No primeiro momento, na seção 2.1, abordaremos a perspectiva interacional da linguagem, tendo como aporte principal os conceitos postulados por Bakhtin (2000; 2010), no que tange à interação, e em Vygotsky (1993; 2000) para discutirmos questões relacionadas ao ensino. Na seção 2.2, trataremos dos gêneros textuais, com foco na oralidade e gêneros orais. Já na seção 2.3 apresentaremos as definições de debate público regrado, gênero textual analisados neste trabalho. Na seção 2.5 destacamos os critérios utilizados para analisar o gênero oral.

2.1. Interação na linguagem e no ensino

A concepção teórica que embasa esta pesquisa compreende a linguagem como ação e interação. Segundo Koch (2010), a linguagem teve, ao longo da História, diversos modos de conceituação. Conforme a autora, as três principais concepções da linguagem podem ser resumidas em: “a. como representação do mundo e do pensamento; b. como instrumento de comunicação; c. como forma de ação ou interação” (KOCH 2010, p.7). É nesta última concepção, perspectiva interacional da língua, que este trabalho está ancorado teoricamente.

Mikhail Bakhtin, juntamente com seu Círculo² foi um dos principais teóricos e estudiosos a defender e propagar essa concepção interacionista da língua, entendendo que a interação constitui parte fundamental da linguagem. Para o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV³, 2006, p.117, grifos do autor).

² As concepções postuladas por Mikhail Bakhtin (1895-1975) são produtos da reflexão de um grupo que, além do filósofo russo, contava a participação de diversos outros estudiosos, denominado de Círculo de Bakhtin.

³ Neste trabalho, registramos em nossas referências Bakhtin/Volochínov (2006), conforme os estudos de Bronckart e Bota (2012) os quais afirmam ser Volochínov o mentor do texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, crédito antes atribuído a Bakhtin.

Neste sentido, o autor destaca que o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, ressaltando que este deve ser entendido num sentido mais amplo, como toda comunicação verbal, qualquer que seja o tipo, e não somente como a comunicação em voz alta de indivíduos face a face (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

Ademais, Bakhtin/Volochínov (Ibid., p.107) afirma que a língua não pode ser compreendida de forma isolada, fora de seu contexto social, apontando para a importância dos fatores extralinguísticos para seu entendimento, ultrapassando, assim, a visão da língua como um sistema. Segundo o autor, “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*”⁴ (p.107 grifos do autor).

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006), o signo ideológico por excelência é a palavra, sendo uma ponte entre um e outro indivíduo envolvidos nas comunicações sociais. Segundo o teórico, “*toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (p. 107, grifos do autor), sendo por meio dela que nos definimos em relação ao outro e à coletividade.

Assim sendo, assumimos o pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de interação social e a língua, desta forma, é vista como um fenômeno interativo e dinâmico, envolvendo atividades de diálogos e trocas entre indivíduos socialmente posicionados em diferentes contextos situacionais de uso. Nesta perspectiva, consideramos, então, o ensino de língua portuguesa como uma prática de linguagem interativa de formação de leitores e produtores de textos orais e escritos. Deste modo, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem esteja ancorado na concepção interacionista da língua, uma vez que é por meio das trocas entre os sujeitos interlocutores que o desenvolvimento humano ocorre.

Pensando, agora, na questão do ensino e nos objetivos desta pesquisa, a concepção interacionista da língua vai ao encontro do que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), ao conceber a

⁴ Para Bakhtin (2014, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (p. 5). Dentro dessas experiências, a linguagem, por sua vez, possui como razão primeira a produção de sentido nas interações estabelecidas.

A linha de pesquisa Linguagem e Interação abarcou muito bem essa proposta de trabalho por compartilhar de algumas teorias, dentre elas, principalmente, o sociointeracionismo vygotskyano, o qual possibilita que a aprendizagem aconteça por meio da interação. Seguindo a abordagem interacionista proposta por Vygotsky (2000), percebe-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa. Assim, o conceito de aprendizagem mediada, considerando o sujeito aprendente, se desenvolve por meio da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, sem deixar de considerar o ambiente sociocultural em que estão inseridos.

Tendo em vista que esta pesquisa está diretamente relacionada com o trabalho em sala de aula e com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, utilizamos, também, como aporte teórico, as concepções apresentadas por Lev Vygotsky, defensor do ensino como processo social. Para Vygotsky (1993), as trocas entre parceiros sociais geram o desenvolvimento humano, por meio de processos de mediação e interação, estabelecidos por meio da linguagem.

Neste trabalho, iremos nos concentrar em dois conceitos fundamentais postulados por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação, pois, de acordo com o teórico são instrumentos de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Vygotsky, a ZDP se utiliza da mediação em seu processo, levando o professor a sair do papel de “transmissor de conteúdo” para um patamar de “mediador”, oferecendo ao aluno ferramentas e instrumentos necessários para a busca do conhecimento.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto”. (VYGOTSKY, 2000, p. 12). Nesse sentido, o autor compreende que o desenvolvimento real é o que o sujeito aprende sozinho, já o desenvolvimento

potencial é a aprendizagem que se constitui com o auxílio do outro, de um adulto e, pensando no pedagógico, com o auxílio do professor. De acordo com Vygotsky (2000), a aprendizagem nunca é um processo pronto, mas, sim, uma fonte de desenvolvimento, que se constrói através de inter-relações. Para Oliveira (1998), interpretando Vygotsky:

[...] o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. (Oliveira, 1998, p.62).

Nesse sentido, é preciso que os professores conheçam as necessidades de aprendizado dos estudantes para que possam, assim, trabalhar efetivamente na zona de desenvolvimento proximal dos mesmos, potencializando, dessa forma, a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Friedrich (2012), o conceito de zona de desenvolvimento proximal que corrobora no dizer de Vygotsky, ou seja,

Antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar. (FRIEDRICH, 2012, p. 110).

Pensando no contexto escolar, entendemos que a ZDP é uma ferramenta fundamental para o trabalho do professor. É por meio da interação do docente enquanto mediador que se estabelece a construção da aprendizagem, que se potencializa o que o aluno ainda não conseguiu fazer sozinho, que se valoriza o desenvolvimento.

Friedrich (2012), ao referir-se ao professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, 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”. (FRIEDRICH, 2012, p. 114). Na medida em que o professor localiza o nível de desenvolvimento do aluno e potencializa suas capacidades, o processo de ensino e aprendizagem estará ativado e apropriado ao

desenvolvimento do aluno.

Nesta perspectiva, Vygotsky (2000) ressalta que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Para o autor, a mediação é a ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É pela mediação dos recursos sociais que o indivíduo conhece o mundo e constrói sua representação do real.

Segundo Vygotsky (1987), de acordo com o que é citado por MOLL (1996),

O professor, trabalhando com a criança sobre uma questão dada, explica, informa, pergunta, corrige e força a própria criança a explicá-la. Todo esse trabalho sobre conceitos, o processo todo de sua formação, é trabalhado pela criança no processo de instrução em colaboração com um adulto. (MOLL, 1996, p.246).

Assim sendo, é na interação social que acontece a experiência do aluno com o objeto da aprendizagem. O aluno interage com os conteúdos de aprendizagens nas atividades de participação e cooperação com outros indivíduos, ou seja, nas atividades interpessoais. Desse modo, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos para ser um processo de elaboração de situações pedagógicas concretas, que possibilitem a efetivação do processo de aprendizagem.

Na abordagem vygotskyana é importante destacar a relevância do enfoque social na aprendizagem da criança. É por meio desse “social” que o conhecimento passa a ser construído individualmente e socializado por meio da mediação do professor. Segundo Libâneo (1994):

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

É nesse sentido que consiste a mediação e o papel do professor na prática educativa. O professor, assumindo a posição de mediador, deve instigar o aluno a pensar criticamente e a se posicionar como sujeito de sua própria aprendizagem. De acordo com Rego (2001), o professor deve auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conteúdos acumulados, ensinando-os a pensar formas de acesso e apropriação do

conhecimento elaborado, a fim de que eles sejam capazes de praticá-las de forma autônoma ao longo de sua vida.

Pensando, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (1991), destaca que a mediação entre professor e aluno talvez se transforme, e o aluno passe a construir junto com o professor os sentidos do texto, lido ou produzido. Dessa forma, existe maior probabilidade de o aluno tornar-se um leitor competente ou um produtor de textos competente, sendo capaz de refletir acerca do funcionamento da língua, bem como a observar os recursos expressivos que estão presentes em diferentes textos.

2.2. Gêneros textuais e oralidade

O estudo dos gêneros textuais não é novo, entretanto, ao longo dos anos uma nova visão sobre o tema foi surgindo. No Brasil, essa abordagem começou a se expandir a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998, quando se destacou neste texto a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

A partir dessa nova visão acerca dos gêneros textuais, diversos autores e pesquisadores têm desenvolvido trabalhos que buscam compreender de forma funcionam os gêneros, suas características, seus objetivos. Dessa forma, com essa ampliação de fontes e perspectivas sobre o assunto, surgiu, também, uma dificuldade natural em relação ao tratamento desse tema.

De acordo com Marcuschi, a expressão “gênero” se apresenta, na tradição ocidental, principalmente ligada aos gêneros literários iniciados com Platão, e, posteriormente passando por Aristóteles, Horácio, Quintiliano, entre outros, chegando, assim, ao século XX. Hoje, a noção de gênero não se restringe mais apenas à literatura, conforme postula Swales (1990, p.33) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Assim, o que temos atualmente é uma nova perspectiva acerca dos gêneros textuais, uma vez que a expressão “gênero” vem sendo utilizada de forma mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação. Segundo Candlin, citado por Bhatia (1977, p.629), o gênero textual trata-se de “um conceito que achou o seu tempo”. Dessa forma, compreendendo o estudo dos gêneros textuais como

um evento cada vez maior e multidisciplinar, a análise de gêneros se apresenta como uma análise do texto e do discurso, bem como da língua e da sociedade a que ela serve.

Tratar dos gêneros textuais é também tratar da língua em funcionamento, nas mais diversas formas de manifestação. Marcuschi (2008) afirma que “a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias, é uma *forma de vida* e uma *forma de ação*” (p. 162, grifos do autor). Para o autor:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, P.155)

Assim, ao pensarmos o processo de ensino e aprendizagem da língua numa perspectiva interacional, torna-se essencial utilizar os gêneros textuais para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Em nosso trabalho, adotamos a abordagem bakhtiniana acerca da concepção dos gêneros textuais. Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra gêneros com um sentido mais amplo, referindo-se também às diferentes modalidades de texto que são empregadas nas situações cotidianas de comunicação. De acordo com o autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Assim sendo, os gêneros textuais apresentam-se como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana, pois podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa na qual são empregados. Bakhtin (2000) destaca esse caráter movente dos gêneros ao afirmar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a

variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera da atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p.279).

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. Essa interação social, de acordo com Teixeira (2011), é “constante e contínua no processo de (trans) formação dos gêneros discursivos e, para que haja interação, pressupõe-se que exista um ‘eu’ e um(ns) ‘outros’” (p. 83).

Sendo assim, pode-se afirmar que a escolha por determinado gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. Por assim ser, verifica-se que a natureza dos gêneros é variada, e, por isso, de acordo com suas características específicas, recebem diversas designações como, por exemplo, carta pessoal, notícia, editorial, romance, conto, crônica, artigo de opinião, entrevista, debate, seminário, entre inúmeros outros.

Para Bakhtin (2000), a escolha de um gênero é determinada, por exemplo, pelas especificidades de uma dada esfera comunicativa, pelas necessidades de uma temática e pelo conjunto constituído dos parceiros. O autor ainda destaca que:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 2000, p. 283-284).

Dessa forma, toda e qualquer atividade discursiva se dá por meio de algum gênero, sendo eles necessários para a interlocução humana na sociedade. Esse caráter dos gêneros, tanto para a comunicação quanto para a organização da sociedade, também os torna essenciais quando tratamos do ensino da língua em sala de aula. É por meio do estudo dos gêneros textuais que os alunos poderão ter acesso as diversas formas de manifestação da linguagem, compreendendo, assim,

que existem diversas formas de utilizar a língua. Marcuschi (2005), ao apresentar uma discussão sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, afirma que,

o trabalho com os gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade quanto a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (p.36)

Nesta perspectiva, compreende-se que o trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, de forma sistematizada, atrelando-os ao ensino dos conteúdos programáticos possibilitará o estabelecimento de relações claras e evidentes com as situações de comunicação usuais do cotidiano dos alunos envolvidos.

De acordo com a tese de Schneuwly (2004) os gêneros seriam as ferramentas que instituem a possibilidade de comunicação. Para o autor, o gênero é um instrumento, ou seja, um artefato que media a atividade, mas também dá forma, representa e materializa a atividade, que se encontra entre o sujeito e a situação na qual esse age. Como precedente de tal afirmação, Vygotsky (1993) já propunha uma analogia entre signo e instrumento, em que aquele é concebido como mediador e meio fundamental para apropriar e orientar as funções psíquicas de grau mais elevado:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas essas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não empregarmos o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos. (VYGOTSKY, 1993, P.50).

Essa concepção se relaciona de forma direta com o ensino e à aprendizagem, visto que os processos internos de desenvolvimento são despertados por esses processos e só podem ocorrer quando o indivíduo interage com determinado meio sociocultural, através da mediação de instrumentos. Assim, a noção de gêneros como instrumentos serve de referência para a produção textual, oral ou escrita, conforme destaca Bakhtin (2000):

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas e gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhes o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desse o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN 2000, p. 302).

Nessa perspectiva, pensando no contexto educacional, Dolz & Gagnon (2015) ressaltam que

o gênero como ferramenta de ensino fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira. Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos que lhe são próprios e que podem ser dito por meio dele quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que ele apresenta sua textualização. (DOLZ; GAGNON, 2015, p.35).

Conforme os autores, o gênero lança uma nova luz sobre o objeto ensinado, conduzindo o docente a modificar a maneira de representar o ensino e a aprendizagem de produção textual. O gênero, ao se tornar ferramenta de aprendizagem, permite que o aluno acesse algumas de suas significações e as internalize, desenvolvendo, assim, suas capacidades linguageiras. De acordo com Dolz e Schneuwly (1997), “é por meio dos gêneros que as práticas linguageiras se encarnam nas atividades dos alunos” (p.29). Segundo os autores:

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 linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais o instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75-76).

Contudo, para os autores, o trabalho com os gêneros, em particular aqueles da oralidade, ainda necessita de uma sistematização a fim de contribuir com a prática pedagógica dos professores. De acordo com Travaglia (2013), em um primeiro momento, parece ser fácil definir o que e quais são os gêneros orais.

Entretanto, o autor afirma que na prática pode ser uma tarefa bem difícil estabelecer um conceito de gêneros orais, e isso ocorre porque, na maioria das vezes, segundo o autor, há dificuldade em diferenciar o que é gênero e o que é atividade.

Do mesmo modo que Dolz e Schneuwly (2004), Travaglia (2013) também considera os gêneros como instrumentos. De acordo com o autor,

Os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são linguísticas e discursivas, de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. (TRAVAGLIA, 2013, p.03).

As atividades, segundo Travaglia (2013, p.3), são “ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos”.

Ainda nesta perspectiva, Fairclough (2003, p. 70) destaca que os gêneros individuais diferem em termos de atividade, relações sociais e tecnologias de comunicação, e, por isso, muitas vezes, há imprecisão em distinguir o gênero e a atividade para a qual ele é instrumento, e isso também é acentuado quando em alguns casos o gênero e a atividade recebem a mesma denominação. Segundo o autor, a atividade responde à pergunta “o que as pessoas estão fazendo?”, enquanto que, no que diz respeito aos gêneros, a pergunta seria mais direcionada para o que as pessoas estão fazendo ao utilizarem determinado gênero como instrumento.

Assim, para Fairclough, conforme citado por Travaglia (2013, p.4), existem atividades para as quais os gêneros são essenciais, como instrumentos, como, por exemplo, o júri para julgar um crime. Em contra partida, há atividades em que os gêneros possuem um papel secundário ou, até mesmo, papel nenhum, como, por exemplo, a atividade de jogar futebol.

Desse modo, considerando o que foi dito, destacamos o que pontua Travaglia (2013) ao afirmar que em atividades como a “aula”, por exemplo, circulam vários gêneros e por esse motivo torna-se fundamental diferenciar esses dois conceitos:

[...] Podemos estabelecer que a **atividade** social é o que alguém está

fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto que o **gênero** é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade à qual em que o gênero tem um papel essencial. Assim o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza. Surgem do que dissemos os elementos que serão caracterizadores do gênero enquanto tal. (TRAVAGLIA, 2013, p. 4, grifos do autor).

Neste sentido, pensando em propostas pedagógicas, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que é necessário modificar a forma de compreender a produção textual como um todo, não somente aquelas que envolvam os gêneros orais em sala de aula. Para os autores, o ensino do oral em língua materna só pode acontecer a partir de uma nova relação com a linguagem, que desconstrua concepções usuais nas quais a oralidade se confunde ou se opõe à escrita.

Essa confusão entre oralidade e escrita ocorre, pois não há clareza quanto aos critérios utilizados para estabelecer suas distinções. Ainda que os PCNs sinalizem o ensino de ambas as modalidades, eles não auxiliam a compreender os procedimentos necessários para essa diferenciação. Isso acaba dificultando principalmente o ensino da linguagem oral, tanto sua compreensão quanto sua produção.

Com o intuito de tornar mais claras algumas questões relacionadas aos gêneros orais e escritos, Dolz e Schneuwly (2004), juntamente a Michèle Noverraz, propõem agrupamentos de gêneros a partir de três critérios, a saber: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de atividades dominantes. Os autores apresentam cada agrupamento com gêneros orais e escritos, conforme demonstra o quadro 1, a seguir.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR	Conto maravilhoso; fábula; lenda; narrativa de aventura;

	Mimeses da ação através da criação de intriga.	narrativa de ficção; narrativa de enigma; novela fantástica; conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida; relato de viagem; testemunho; <i>curriculum vitae</i> ; notícia; reportagem; crônica esportiva; ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião; diálogo argumentativo; carta do leitor; carta de reclamação; deliberação informal; debate regrado; discurso de defesa (adv.); discurso de acusação (adv.).
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes.	Seminário; conferência; artigo ou verbete de enciclopédia; entrevista de especialista; tomada de notas; resumo de textos “expositivos” ou explicativos; relatório científico; relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua	Instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; instruções.

	de comportamentos.	
--	--------------------	--

Quadro 1 - Agrupamento de gêneros por aspectos tipológicos.

Fonte: Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p. 121)

Em se tratando de oralidade, Travaglia (2013) apresenta a conceituação de gênero oral estabelecida pelo Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI), ao qual o autor está vinculado:

O gênero oral é definido como aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita (TRAVAGLIA, 2013, p. 04).

É importante ressaltar, segundo o autor, que a simples oralização de um texto não o torna um gênero oral. Para que o gênero seja considerado como oral ele deve tanto ter a voz humana como suporte, quanto ter sido produzido por uma determinada comunidade a fim de ter uma realização oral. Travaglia (2013) assinala que “podem ser considerados gêneros orais aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte” (p. 18). Nessa modalidade poderiam ser considerados, entre outros, gêneros tais como: filmes que tem roteiros escritos, conferências, representações teatrais, notícias faladas em telejornais que geralmente são redigidas previamente, etc.

Cruz (2012), retomando Dolz e Schneuwly (2004), define os gêneros orais como:

As várias formas de enunciado, que se estabelecem interativamente por meio da fala, respeitando-se as posições e as idiosincrasias dos componentes dos jogo enunciativo. Não se perpetuam na dicotomia fala-escrita, mas são co-construídos nos inúmeros domínios discursivos existentes e, por assim dizer, constituem os mais próximos representantes de um modelo ideal de interação. (CRUZ, 2012, p. 42).

Travaglia (2013) destaca ainda outras características típicas de gêneros orais:

No que respeita aos elementos característicos da língua oral (entonações,

altura da voz, tom, etc) eles serão considerados como característico de todo e qualquer gênero oral. Serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e particular nesse gênero, como por exemplo uma altura de voz, um tom, uma entonação, etc. específicos. Quanto ao tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo, etc), quando for sistemático em um gênero específico, será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização. (TRAVAGLIA, 2013, p.6).

Assim sendo, juntamente com o grupo de pesquisa PETEDI, Travaglia (2013) realizou um levantamento acerca da quantidade e diversidade dos gêneros orais. Os pesquisadores classificaram os gêneros a partir de esferas da atividade humana nas quais são produzidos, como é apresentado no quadro 2, a seguir.

ESFERAS	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS
Esferas das relações sociais gerais	Entrevista de emprego, fofoca, caso/causo, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente), etc.
Esferas do entretenimento e literárias	Cantiga de roda, piada, anedota, peça de teatro (representação), parlenda, conto, comédia, <i>stand up</i> , esquete, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisionada (de jogos, corridas), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeios, músicas (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades, etc.
	Avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou

<p>Esferas escolar/educacional e acadêmica</p>	<p>da secretaria, alunos, etc.), palestra/conferência, exposição oral (pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, argüição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevistas de pesquisa científica, argüição/prova oral, etc.</p>
<p>Esfera religiosa</p>	<p>Homília, sermão, celebração da palestra, pregação ou prédica, prece/oração/reza, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congada ou congados, ordenação de padre, consagração, <i>ângelus</i>, novena, batizado, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc.</p>
<p>Esfera militar</p>	<p>Comandos, instrução de comandos, etc.</p>
<p>Esfera médica</p>	<p>Consulta, sessão de terapia, etc.</p>
<p>Esfera jornalística</p>	<p>Notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.</p>

Esfera jurídica/forense	Depoimento, defesa, acusação, etc.
Esfera policial	Interrogatório, denúncia (não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento, etc.
Esfera comercial e industrial	Pregão (de camelô, de vendedor, de ambulante), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de <i>call center</i> , transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preços e opinião), etc.
Esfera dos transportes	Navegação de voo, cancelamento de voo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.
Esfera de magia	Leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.
Esferas diversas	Depoimento/relato de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamento, histórico, jornalístico, etc), pedido (social, como o pedido de casamento e outros, como o pedido de comercial de mercadorias, etc), agradecimentos, profissão de fé, dramatização, instruções (de voo, para realização de algo, etc), aviso, etc.

Quadro 2 - Lista de gêneros orais conforme o PETEDI.

Fonte: adaptado de Travaglia et al. (2013).

Neste trabalho, propomo-nos investigar um gênero oral produzido em uma esfera bem específica, a escolar. Assim, optamos por analisar o debate, definido

como um gênero oral do argumentar, conforme Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

No que diz respeito à oralidade, os PCN (1997) afirmam que é dever da escola “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.” (p.32). O documento salienta ainda que essa proposta de trabalho com a oralidade deve ser feita por meio de encaminhamentos didáticos que façam sentido para a aprendizagem do aluno.

Lima e Beserra (2012, p. 66), ao tratarem do motivo pelo qual a escola deve assumir a tarefa de preparar os alunos para situações de uso da modalidade oral da língua, afirmam que isso se deve porque “além das situações de ensino-aprendizagem, é também na escola onde surgem as primeiras (e ricas) oportunidades de os alunos enfrentarem os gêneros orais públicos, em atividades diversas”. Nesse contexto, é de responsabilidade do professor explorar a reflexão sobre a oralidade e sua análise, ampliando e sistematizando os saberes dos alunos, capacitando-os a usar a modalidade oral da sua língua em contextos mais formais, pois, de acordo com Ribeiro (2009), os textos falados de domínio público, da mesma forma que os escritos, também são regidos por convenções formais da língua, cabendo à escola o papel de ensiná-los.

Nesse sentido, Cavalcante & Melo (2006, p.197) sugerem que um bom caminho para o trabalho com a oralidade em sala de aula seja o de

criar situações de escuta que evidenciem a necessidade de estratégias diferenciadas de compreensão de textos orais produzidos em contextos discursivos mais públicos, levando os alunos, por meio de atividades sistemáticas, a se apropriarem dessas outras estratégias. (CAVALCANTE & MELO, 2006, p.197).

As mesmas autoras afirmam que o importante no desenvolvimento do trabalho com a oralidade em sala de aula é levar os alunos envolvidos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua.

As OCN's do Ensino Médio (2006) também apresentam uma proposta de trabalho com vistas à inclusão de atividades em sala de aula com foco na oralidade. O documento enfatiza a “(...) relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua (...), em diferentes instâncias sociais;”,

destacando-se, além disso, “(...) a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos” (BRASIL, 2006). Desse modo, o trabalho com a oralidade em sala de aula auxiliará o aluno a constituir-se enquanto produtor, receptor e construtor de sentidos a partir da percepção dos diferentes recursos disponíveis pela língua para isso.

Dessa maneira, pensando em propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade deve envolver a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística. Com base nelas, são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, sobre as relações entre fala e escrita, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada. De acordo com Bentes (2010),

O trabalho sistemático e consciente dos aspectos constitutivos da fala pode contribuir de maneira definitiva para a inserção e manutenção dos sujeitos em diferentes esferas sociais e, conseqüentemente, para a ampliação de suas competências comunicativa, social e interacional. (BENTES, 2010, p. 133).

Dolz e Bueno (2015) compartilham dessa ideia ao proporem atividades especificamente sobre os gêneros orais, incluindo aspectos referentes à oralidade, mas destacando a construção dos gêneros, sua circulação e características prototípicas. Desse modo, assumimos que o ensino da língua por meio de gêneros é a única maneira de compreendê-la como um objeto amplo e possibilitar ao falante a apropriação sobre esse objeto, como já destacavam os PCN (1998, p. 67-68):

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc). (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Assim sendo, do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma megaferramenta que oferece um suporte para a atividade

nas situações de comunicação e uma referência para os alunos. Entretanto, é necessário ressaltar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero passa por uma modificação, ao menos parcial, a fim de atender os objetivos didáticos como a simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões, entre outros aspectos. Dessa forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência. Devido a isso, será necessário adotar estratégias eficazes para estudá-lo e transformá-lo em objeto de ensino.

Dessa maneira, percebendo a importância do gênero enquanto instrumento de adaptação e de participação na vida social/comunicativa dos seres humanos, o ensino de línguas deve ter em vista o domínio dos gêneros textuais e, portanto, o estudo de textos pertencentes a cada gênero a fim de que se desenvolvam as capacidades de linguagem dos estudantes.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) e Bueno e Abreu (2008), para que seja possível realizar um bom trabalho com os gêneros de modo geral e com os orais mais especificamente é necessário primeiramente construir um modelo didático do gênero, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. A construção desse modelo requer a análise de vários exemplares do gênero, a consulta a textos de especialistas que discorrem sobre ele, além da consulta aos autores desses gêneros.

A partir dessas informações, é possível estabelecer um modelo didático que contemplará a situação de produção do gênero, sua organização textual, seus aspectos linguísticos-discursivos, seus meios não-linguísticos. Essas características irão indicar as dimensões ensináveis do gênero estudado e evidenciar que outros recursos podem ser necessários para que o aluno aprenda a agir por meio de tal gênero.

A seguir, abordamos de forma mais específica, aspectos e características do gênero oral debate, nosso objeto de análise nesta pesquisa, considerando algumas dessas questões explicitadas acima.

2.3. O gênero oral debate

2.3.1. O debate na sala de aula

A partir das reflexões apresentadas acerca da linguagem oral e do ensino de gêneros orais, é possível afirmar que “o oral se ensina” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.247). Os autores, ao postularem tal afirmação, apresentam uma proposta que responde a dúvida sobre quais gêneros orais ensinar na escola tendo em vista seu papel mencionado recentemente. Dolz & Schneuwly (2004), destacam a necessidade de, em razão desse papel, concentrar o ensino em gêneros da comunicação pública formal, dentre os quais estão os que servem à aprendizagem escolar (exposição oral, entrevista, discussão em grupo, etc) e os que se relacionam com a vida pública (debate, testemunho, teatro, etc). Atrélendo essa ideia, destacamos o que é apresentado por Nascimento (2015), ao afirmar que,

Os objetivos gerais do ensino e aprendizagem da língua portuguesa preveem a necessidade da escola dar subsídios para que os estudantes concluam a educação básica com o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem. (NASCIMENTO, 2015, p.198).

Desse modo, compreendemos que é dever da escola criar e oportunizar atividades e situações comunicativas que evidenciem aos alunos a importância e necessidade dos gêneros orais no cotidiano. Ribeiro (2009) destaca que “é urgente a inserção dos gêneros orais argumentativos no trabalho de sala de aula, de maneira que seja possível operar mudanças substanciais na capacidade argumentativa dos alunos” (p.19). Os OCNs (2006) reiteram, ainda, que em sala de aula devem-se criar condições para confrontar o aluno com práticas de linguagem que possibilitem sua formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, destacando o respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. Nessas práticas encontram-se ativos, do ponto de vista argumentativo, os exercícios de ouvir e interpretar a fala do outro com vistas a introduzir, posteriormente, em seu próprio discurso.

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero debate em sala de aula se apresenta como uma boa proposta, uma vez que esse gênero faz emergir, entre os participantes, ações de linguagem articuladas, tomadas de posição e uso de estratégias argumentativas. A argumentação está presente constante e efetivamente no cotidiano social de toda e qualquer pessoa, isso porque “argumentar é humano.

Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando” (KOCH, ELIAS, 2016, p.9). Porém, as mesmas autoras afirmam que nossa competência argumentativa pode e deve ser constantemente qualificada, pois no decorrer de nossas vidas, participamos de diferentes situações comunicativas nas quais é preciso argumentar em razão dos muitos papéis que precisamos assumir. É em razão dessa constante participação em situações distintas de comunicação que Koch & Elias (2016) destacam que “é preciso transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão. Em casa, no trabalho e, claro, nos bancos escolares” (p.10).

A relevância do trabalho com a argumentação (tratando-se dela na modalidade oral e escrita) enquanto prática discursiva no espaço escolar é destacada por Ribeiro (2009), que considera principalmente os usos que fazemos dela nas mais diversas circunstâncias sociais (formais ou informais), o que também é constantemente reforçado por Fiorin (2015) que afirma que “o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade” e que “todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (p.9), sendo a argumentação sua característica básica.

Assim, o gênero debate, além de se configurar como um gênero oral deve ser visto, segundo Dolz & Schneuwly (2004), como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. Nesse gênero, os agentes constroem coletivamente o sentido do que estão dizendo, o que exige que estejam com a atenção voltada para a escuta e apreensão dos discursos proferidos anteriormente à sua tomada de posição. Desse modo, os debatedores se escutam e discutem entre si as tomadas de posição de cada um, retomando e reformulando o que já foi dito por si ou pelo oponente (NASCIMENTO, 2015, p. 202).

De acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o debate:

[...] coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade de crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) [...]. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 248-249).

Neste sentido, o trabalho com o debate instiga a capacidade de argumentação dos sujeitos envolvidos na atividade ao mesmo tempo que permite ao

professor criar na sala de aula situações de comunicação que possibilitem aos alunos compreenderem e respeitarem regras de conversação, troca de ideias e posicionamentos. Além disso, o trabalho com esse gênero contribui para o processo de escuta de pontos de vista do próprio aluno e também de seus pares, acerca de determinado assunto. É importante destacar, também, que o ato de debater não é somente um trabalho que demanda habilidades de linguagem a propósito de qualquer tema, mas uma prática de pesquisa e interação.

Para Nascimento (2015),

debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meios de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitam a negociação de conflitos. São operações discursivas complexas que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas. (2015, p. 202).

Ainda de acordo com o autor, o debate é um gênero que coloca em evidência as capacidades argumentativas dos alunos e os propicia a compreensão de que devem ir além das estruturas estereotipadas que fazem com que o debate fique sempre em torno de uma mera justaposição de argumentos. Esse gênero, segundo a proposta de Dolz & Schneuwly (2004), pode assumir três formas, se configurando em: debate de opinião sobre fundo controverso, debate para deliberação e debate para resolução de problemas, as quais são apresentadas no quadro 3, a seguir.

Tipos de debates na sala de aula		
<p>Debate de opinião sobre fundo controverso (a favor ou contra determinada questão, como por exemplo, a maioria dos jovens a partir dos 16 anos)</p>	<p>Debate para deliberação (argumentação para tomada de decisões como, por exemplo, o que se vai fazer para comemorar a formatura)</p>	<p>Debate para resolução de problemas (há um problema que precisa ser solucionado pelo coletivo de trabalho, como por exemplo, a contratação de especialistas para uma assessoria)</p>

Quadro 3 - Tipos de debates na sala de aula.

Fonte: Bueno; Costa-Hubes (orgs., 2015, p. 203).

De acordo com o contexto escolar, é possível implementar esses debates em sala de aula e adaptá-los com vistas à inclusão de atividades com gêneros orais formais. O professor pode recorrer a variados temas, sociais e polêmicos, que demandem da turma um posicionamento social, proporcionando discussões e deliberações que exijam do aluno o exercício de suas capacidades argumentativas e persuasivas.

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 mesmo modificar a sua própria. (...). Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.250)

Por essas evidências, o debate de opinião é uma das formas mais ricas de proporcionar um exercício de sala de aula em que se permita a livre circulação das ideias, tornando o ambiente escolar o lugar da manifestação democrática de uma diversidade de pontos de vista que precisam ser debatidos no coletivo social. Assim sendo, esse exercício passa a se configurar como uma construção coletiva de um

saber sobre o tema discutido que deve, posteriormente, segundo Ribeiro (2009), promover “análises e reflexões sobre o que foi debatido e de que maneira ocorreram os processos de intervenção argumentativa, o domínio sobre o tema e o cumprimento das regras do debate” (p.53), o que se manifesta como condições válidas para promover e qualificar competências comunicativas nos alunos, com vistas às situações de produções futuras.

Em razão disso, em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com as transcrições de dois debates públicos regrados, que se enquadram na descrição do gênero apresentada acima. O debate público regrado, além de ser um debate de opinião, é definido nos termos de Costa (2008) como um debate que apresenta regras pré-determinadas e a presença de um mediador, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema. As regras e a presença do mediador buscam assegurar o foco da discussão, na tentativa de não haver dispersões desnecessárias (COSTA, 2008, p.76).

Esse debate é um gênero que contempla e proporciona o trabalho com a oralidade em sala de aula e se caracteriza por permitir que os alunos desenvolvam seus conhecimentos sobre determinado assunto e, por meio de questionamentos e integração do ponto de vista dos outros debatedores, ampliem seu próprio ponto de vista. De acordo com Dolz & Schneuwly (2004, p. 259) essa variante do gênero textual debate “coloca seu foco menos sobre as dimensões polêmicas e mais sobre sua finalidade de construção coletiva do saber sobre um assunto dado”.

No que diz respeito ao tema para o debate, não se pode considerar apenas as vontades e interesses dos alunos. O tema deve se pautar em uma questão controversa a propósito da qual existem opiniões diversas e até mesmo opostas, mas que possibilite um progresso na argumentação dos estudantes. De acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 224), o tema não pode ser nem muito simples, a ponto de faltar aos alunos espessura social e cognitiva, nem muito complexo a ponto de exigir-lhes conhecimentos aos quais eles ainda não tem acesso.

Para os autores, existem quatro dimensões que devem ser consideradas quando se trata de escolher o tema para um debate. São elas:

1. Uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;

2. Uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
3. Uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, sua presença real no interior ou exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido aos alunos;
4. Uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO (2004, p. 225)

É importante ressaltar, também, que o tema escolhido para se debater proponha um conteúdo polêmico que gere uma discussão participativa entre os estudantes. O tema deve mobilizá-los a buscar informações e argumentos plausíveis a seu respeito, com o intuito de que desenvolvam suas capacidades de argumentação e posição crítica.

Assim, a partir dessas questões postas, destacamos que uma proposta de trabalho com base no debate propicia aos alunos uma relação com o mundo do discurso e com a formação de opiniões críticas e fundamentadas sobre os mais diversos assuntos que envolvem a sociedade contemporânea. O uso desse gênero como instrumento do ensino e aprendizagem em sala de aula pode contribuir para que os alunos sejam inseridos em situações comunicativas que envolvem a argumentação e a defesa de pontos de vista, que se aproximam das situações de interação que ocorrem em contextos sociais.

2.4. Critérios para o estudo do gênero oral

Para este trabalho, adotamos como critérios de análise cinco parâmetros distintos propostos por Travaglia (2007) para a caracterização das categorias de texto, a saber: o **conteúdo temático**, a **estrutura composicional**, os **objetivos e funções sociocomunicativas**, as **características da superfície linguística** (o que Bakhtin chamou de estilo, sendo essa a nomenclatura que adotamos neste trabalho) e as **condições de produção** (p. 40, grifos do autor). Travaglia (2007) destaca que tais parâmetros e critérios são aqueles que, em suas pesquisas sobre “tipelementos”, se mostraram mais pertinentes.

De acordo com Travaglia (2007) as categorias de texto podem ser de natureza distinta, as quais o linguista denominou “tipelementos”, que seriam as “classes de categorias de texto de uma dada natureza, a saber: o tipo, o gênero e a espécie” (TRAVAGLIA, 2007, p. 41). No que se refere ao tipo, Travaglia (2007)

assinala que “pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes” (TRAVAGLIA, 2007, p. 41).

Sobre o gênero, Travaglia (2007) postula que este “se caracteriza por exercer uma função sociocomunicativa específica”, atentando para o fato de que estas funções nem sempre são de fácil explicitação. Já a espécie, por sua vez, é definida e caracterizada “apenas” “por aspectos formais de estrutura e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo”. (TRAVAGLIA, 2007, p. 41).

A seguir, iremos tratar de cada critério especificamente, mas destacamos que, de acordo com o autor, não é necessário nem obrigatório o uso de todos os parâmetros para definir um gênero, de modo que a caracterização pode ser feita tanto pela ausência quanto pela presença dos critérios elencados, além de considerarmos a inter-relação que os itens podem apresentar entre si.

2.4.1. Conteúdo temático

O conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado, entretanto, o assunto de que fala Bakhtin (2000) pode compreender as mais diferentes atribuições de sentidos e os mais diversos e possíveis recortes para um dado gênero textual. Em razão disso, é importante ressaltarmos que essa característica dos gêneros não se refere ao assunto próprio de um texto, mas à sua finalidade discursiva.

De acordo com Travaglia (2007), o conteúdo temático diz respeito “ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente, tem de estar ligado a um tipo de informação.” (p. 43). Segundo o autor, as características que se referem ao conteúdo temático conduzem, em princípio, ao que deve ser dito ao produzir determinada categoria de texto, ou ao que se deve esperar da leitura/compreensão dessa categoria.

Assim sendo, compreendemos que, ao analisar um gênero, é preciso observar se o que está sendo dito ou escrito, corresponde ao tema. Por exemplo, ao ler uma receita de bola, precisamos verificar se o conteúdo temático realmente versa sobre detalhes dos ingredientes e orientações quanto ao preparo.

Em nosso trabalho, buscamos observar se os debates analisados apresentam

o conteúdo temático a que os participantes se propõem discutir. Nesse caso específico do debate, acreditamos que o conteúdo temático seja um dos aspectos mais importantes, visto que é o que irá gerar a discussão entre os debatedores, com o intuito de que busquem argumentos e falas compatíveis com o tema.

Como veremos mais adiante, na análise dos debates, a “quebra” do conteúdo temático pode ocasionar uma ruptura no que se espera de um debate regrado. Também, a sua manutenção, pode ser fundamental para o sucesso do gênero.

Em outros gêneros, pensamos que o conteúdo temático pode não ter tamanha importância, porém, no gênero oral debate ele se faz essencial, pois esse gênero exige argumentação acerca de determinado tema, o que não irá acontecer se esse critério não estiver bem delimitado e estabelecido.

2.4.2. Estrutura composicional

No que se refere à composição, esta diz respeito à estrutura formal propriamente dita do gênero textual. A construção composicional remete aos elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um gênero, ou seja, ela corresponde às formas de organização do texto, sua estrutura.

Sobre esse parâmetro, Travaglia (2007) assinala que “o primeiro critério a lembrar é a **superestrutura**⁵, de importância fundamental na caracterização das categorias de texto (tipos, gêneros e espécies)” (p. 48, grifos do autor). O autor destaca ainda que “todas as partes ou categorias da superestrutura que são opcionais podem ou não se realizar, conforme o gênero e quando isto é sistemático faz parte da caracterização do mesmo” (TRAVAGLIA, 2007, p. 48).

De acordo com Travaglia (2007), além da superestrutura, existem outros elementos de estruturação do texto que podem ser considerados critérios dentro do parâmetro da estrutura composicional, como por exemplo, a disposição de elementos do texto e elementos de versificação, em caso de algumas espécies do

⁵ A superestrutura, de acordo com Travaglia (1991, p. 1292), “é uma estrutura global que é característica de um tipo de texto. É uma espécie de esquema (modelo cognitivo global) formal e abstrato, de caráter convencional e, portanto, depende da cultura. Normalmente envolve uma sequência esquemática e características de linguagem, de recursos retóricos ou estilísticos”. Em nosso trabalho, iremos focalizar a sequência esquemática, constituída pelas “partes” que compõe o gênero, que podem ou não ter uma ordem definida e posições determinadas.

gênero poema. No que diz respeito ao gênero, o autor assinala que um aspecto de estrutura composicional que geralmente é utilizado em sua caracterização é a **dimensão**, isto é, “o tamanho médio dos textos daquele gênero” (TRAVAGLIA, 2007, p. 56, grifos do autor). Segundo o linguista, apesar de nunca ser possível estabelecer um tamanho exato para um gênero, existe um padrão esperado de dimensão.

O autor afirma que este é um critério muito problemático na visão de muitos, e ele mesmo não deixa de concordar com isso. Todavia, segundo ele, “não se pode deixar de reconhecer que a dimensão do texto de dado gênero é caracterizadora do mesmo”. (TRAVAGLIA, 2007, p. 57).

Ainda dentro do parâmetro da estrutura composicional, Travaglia (2007) destaca como um critério a(s) linguagem(ns) que entra(m) na composição do gênero, assim como outros elementos, como por exemplo, **o tipo de argumento**, que é “geralmente usado em determinados gêneros, além de outros elementos relacionados à argumentação e que caracterizam o gênero” (TRAVAGLIA, 2007, p. 59, grifos do autor).

Em outras palavras, o critério da estrutura composicional refere-se a importância de elementos que compõem os gêneros e os seus desdobramentos, em que são analisados os aspectos formais. Por exemplo, Travaglia (2007) apresenta a estrutura do gênero *requerimento*, a fim de demonstrar quais partes devem conter na estruturação desse gênero, para que o mesmo cumpra o seu propósito. Assim, a estrutura do requerimento se apresenta da seguinte forma:

- a) especificação da autoridade e/ou órgão a quem se dirige a solicitação;
- b) qualificação do solicitante;
- c) especificação do que está sendo solicitado;
- d) especificação do que sustenta o direito e/ou qual a lei que lhe dá o direito;
- e) especificação de para quem e para onde deve ir a resposta;
- f) fecho tradicional;
- g) local e data;
- h) assinatura do solicitante acima das especificações do seu nome e da condição que ocupa e que é pertinente no caso.

Assim sendo, pensando na caracterização do debate regrado que

apresentamos anteriormente, elaboramos uma sequência das partes que acreditamos serem fundamentais para a estruturação de tal gênero, a saber:

- a) definição dos participantes e seus papéis sociais no debate (mediador, debatedores, plateia);
- b) apresentação do tema por parte do participante que assume a posição de mediador;
- c) apresentação, por parte do mediador do debate, das regras definidas para a produção do gênero (disposição espacial dos participantes durante o debate, atenção e respeito ao tempo estabelecido pelo mediador, respeito as falas do outro, linguagem adequada, entre outros);
- d) cumprimento das regras estabelecidas.

Essa é uma sequência elaborada por nós, não sendo obrigatória nenhuma dessas partes na estrutura do debate regrado. Entretanto, compreendemos que, para que o debate regrado alcance, minimamente, o seu objetivo, essas seriam partes essenciais na sua estruturação, uma vez que o próprio gênero é definido por ter regras pré-estabelecidas.

2.4.3. Objetivos e funções sociocomunicativas

Ao abordar esse parâmetro, Travaglia (2007) assinala que ele diz respeito aos tipos e aos gêneros textuais. Os gêneros são definidos por sua função sociocomunicativa, ao passo que os tipos apresentam objetivos.

Tratando especificamente de gêneros em nossa pesquisa, destacamos o que Travaglia (2007) pontua, que “o gênero se define por uma exercer uma função sociocomunicativa, que nem sempre é fácil especificar” (p.61). Conforme o linguista, os objetivos/funções podem variar conforme a época e, neste caso, mudariam, também, as características do gênero.

O autor apresenta em seu trabalho um agrupamento com diversos gêneros reunidos de acordo com a função básica comum entre eles, a fim de mostrar que os gêneros que demonstram a mesma função básica vão se distinguir por características de outros parâmetros e critérios, como se pode ver no quadro abaixo:

	Grupos de gêneros	Função básica comum
01	Aviso, comunicado, edital, informação, informe, participação, citação	Dar conhecimento de algo a alguém
02	Acórdão, acordo, convênio, contrato, convenção	Estabelecer concordância
03	Petição, memorial, requerimento, abaixo assinado, requisição, solicitação	Pedir, solicitar
04	Alvará, autorização, liberação	Permitir
05	Atestado, certidão, certificado, declaração	Dar fé da verdade de algo
06	Ordem de serviço, decisão, resolução	Decidir, resolver
07	Convite, convocação, notificação, intimação	Solicitar a presença
08	Nota promissória, termo de compromisso, voto	Prometer
09	Decreto, decreto-lei, lei, resolução	Decretar ou estabelecer normas
10	Mandado, interpelação	Determinar a realização de algo
11	Averbação, apostila	Acrescentar elementos a um documento, declarando, corrigindo, ratificando

Quadro 4 – Gêneros com função básica comum

Fonte: Travaglia (2007, P. 61, Quadro 2)

Sobre os textos do tipo argumentativos, Travaglia (2007) destaca que “têm sempre por objetivo convencer e, mais ainda, persuadir o alocutário a fazer algo, ou

a participar de certo modo de ver os fatos, os elementos do mundo. Busca-se a adesão do alocutário a algo”. O autor afirma ainda que os alocutários de textos argumentativos, geralmente, são aqueles passíveis de aderir ao que se espera.

Desse modo, acreditamos que esse é um critério fundamental quando se trata do gênero debate, pois o que está em jogo na produção deste gênero é a persuasão. Os debatedores buscam, por meio da argumentação, convencer o outro a aderir e compartilhar de sua opinião.

2.4.4. Estilo

O quarto parâmetro estabelecido por Travaglia (2007) são as características da superfície linguística do texto, que são denominadas por Bakhtin (2000) como estilo. Conforme Travaglia (2007), essas características “são elementos composicionais de formulação da sequência linguística” (p. 62). De acordo com o autor, tais características podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual), ou seja, são todos os recursos e propriedades da língua.

Neste trabalho, optamos por adotar a nomenclatura proposta por Bakhtin (2000). De acordo com o teórico russo, o estilo está ligado de forma intrínseca ao enunciado e as formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros textuais. Todo enunciado, oral ou escrito, em qualquer esfera da comunicação verbal, é individual, e, desse modo, pode refletir a individualidade de quem escreve ou fala (Bakhtin, 2000, p. 282).

Cada esfera da atividade humana conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Conforme Bakhtin (2000), o estilo se apresenta como um elemento na unidade de gênero de um enunciado, afirmando que “onde há estilo, há gênero. Tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso. Mesmo a seleção de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2000, p. 286).

A respeito dessa noção de estilo, Brait (2005) afirma que “se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem” (p. 80). Para a autora,

a concepção dialógica de linguagem, a concepção de dialogismo como aspecto constitutivo dos processos que envolvem a linguagem, dimensão que vai sendo construída e reiterada de diferentes maneiras ao longo dos escritos bakhtinianos está na base também da concepção de estilo. Essa relação constitutiva entre interlocutores e entre os discursos que atravessam os enunciados pronunciados ou não por esses interlocutores, já está gênese da concepção de estilo, reiterando mais uma vez a coerência desse pensamento. Da mesma forma, e como consequência lógica, estilo implica interação e o que é mais significativo: está necessariamente implicado em qualquer interação, em qualquer atividade de linguagem e não apenas na atividade literária. (BRAIT, 2005, p.82).

A autora busca evidenciar como estão ligadas as noções de estilo e dialogismo, destacando que é fundamental observar que o estilo não se esgota na autenticidade individual, visto ser uma construção dialógica e, portanto, social. Para Brait (2005), a concepção de estilo “implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem a ela e são a ela submetidos” (p. 98).

2.4.5. Condições de produção

No que diz respeito ao quinto parâmetro de critérios, as condições de produção, Travaglia (2007) assinala que podemos incluir e observar nesse critério as seguintes manifestações: quem produz, para quem, quando, onde, o suporte, o serviço, etc. Partindo do pressuposto de que o critério de “quem produz” inclui tanto o indivíduo, que geralmente ocupa um lugar social, como uma comunidade discursiva, Travaglia (2007) evidencia por meio de alguns exemplos, de que forma certos gêneros apresentam um mesmo nome, porém identificam categorias distintas em comunidades discursivas distintas, como é o caso do ofício, que para a comunidade forense é um gênero com o objetivo de comunicar sobre a remessa dos autos ao juiz competente, já na administração em geral é uma espécie do gênero correspondência caracterizada por uma forma.

Outro ponto destacado por Travaglia (2007), no que se refere às condições de produção, é aquilo que se tem denominado nos estudos acerca dos gêneros de suporte. De acordo com o autor, o suporte é “definido de modo geral como o espaço-objeto que porta o texto, em que o texto ganha materialidade” (TRAVAGLIA, 2007, p. 74). Nas palavras de Marcuschi (2003), o suporte seria “um locus físico ou

virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 3).

O autor também destaca outro aspecto que pode ser inserido no critério de condições de produção, o serviço. De acordo com Marcuschi (2007), há muitos gêneros que só existem em suportes e serviços específicos, como é o caso do e-mail, que possui um suporte definido, um programa de computador, em um serviço específico, um provedor de internet.

Em nossa pesquisa não iremos abordar esses dois últimos aspectos relacionados às condições de produção, contudo, julgamos ser relevante evidenciar que existem outros elementos que compõem esse parâmetro. Assim sendo, pautaremos nossa análise a partir destes cinco critérios explicitados. No quarto capítulo deste trabalho demonstraremos análise realizada sobre o gênero oral debate, buscando identificar de que modo se dá sua caracterização na dimensão de cada um desses parâmetros apresentados acima.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica para esta pesquisa. Na seção 3.1, apresentaremos o *corpus* selecionado para a análise. Em seguida, na seção 3.2, trataremos da transcrição e das normas utilizadas nesta pesquisa.

3.1. Seleção do *corpus*

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo analítico, de abordagem empírica, realizado a partir da transcrição de áudios coletados em oficinas de produção textual desenvolvidas na Linha de Pesquisa Linguagem e Interação. Utilizamos como *corpus* as transcrições de dois debates produzidos no âmbito da Educação Básica, por estudantes dos ensinos fundamental e médio, sendo dois exemplos de debate público regrado. Tais debates foram dinamizados por pós-graduandas do curso de Mestrado em Letras, especificamente da linha de pesquisa Linguagem e Interação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Os debates foram realizados em oficinas de produção de textos, em que as pesquisadoras trabalhavam a qualificação da produção textual oral de alunos inseridos na educação básica, oportunizando situações de interação por meio de um gênero da oralidade. Para a realização da nossa pesquisa, entramos em contato com as pesquisadoras/dinamizadoras das atividades, a fim de solicitar o acesso às gravações materiais coletados nas oficinas.

A partir da aceitação da nossa proposta, iniciamos a transcrição dos debates finais produzidos pelos alunos. É importante destacar que as pesquisadoras realizaram uma sequência de debates com as turmas, partindo de uma atividade diagnóstica, trabalhando as características do debate até chegar à atividade final (último debate). Para nossa pesquisa, em razão de tempo, optamos por analisar apenas os últimos áudios coletados.

Para a melhor compreensão, utilizamos as seguintes designações para diferenciarmos os debates analisados: D1, D2. No primeiro momento, analisamos alguns trechos do debate D1, a fim de verificarmos como e quais características textual-interacionais são evidenciadas nas falas dos estudantes, a partir do que conseguimos identificar no áudio transcrito.

O debate D1 foi produzido por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na cidade de Santa Maria/RS. Os alunos foram divididos em dois grupos, um favorável e um contrário, a fim de discutirem e explicitarem suas opiniões sobre o tema aborto. A atividade configurou-se debate público regrado, tendo regras definidas em relação ao tempo e a professora/pesquisadora no papel de mediadora. A pesquisa em que o debate foi coletado e produzido denomina-se “*Oralidade na escola: um trabalho gênero oral debate regrado em oficinas de Língua Portuguesa*”, e é de autoria da pós-graduanda Luane Guerra Vitorino.

O debate D2 foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Itaara/RS, e produzido por alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. O tema do debate era a redução da maioria penal, e os participantes também se dividiram em dois grupos, um que apoiava a redução e outro que era contra. Assim como o primeiro, esse debate também se configurou como público regrado. A pesquisa em que o corpus foi produzido e coletado intitula-se “*Avaliação da oralidade em sala de aula: um estudo envolvendo a progressão referencial no debate público regrado*”, sendo desenvolvida pela mestrandia Huanna Sperb Ross.

As duas pesquisas citadas estão devidamente registradas no Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Maria. Para o nosso trabalho, as pesquisadoras responsáveis pelos estudos cederam os áudios coletados durante as oficinas nas escolas, estando cientes e de acordo com a proposta de nossa pesquisa.

3.2. Transcrição

Para esta pesquisa optamos por trabalhar com o texto transcrito, uma vez que consideramos ser uma forma mais eficiente de analisarmos a materialidade linguística. A transcrição foi fundamental para compreendermos e analisarmos os textos orais que compõe o *corpus* desta pesquisa.

De acordo com Preti (2009) e Marcuschi (2001), a transcrição se caracteriza como a passagem de um texto cuja realização é sonora para uma forma escrita, baseada em determinadas convenções. É diferente da retextualização, pois não se trata de uma adaptação e sim de uma transcodificação:

Basicamente, passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais quando queremos evidenciar certas questões específicas de um ou outro falante. Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significado sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma *transcodificação* (do sonoro para o grafemático) já que é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização. (MARCUSCHI, 2001, p. 51, grifos do autor).

De acordo com Marcuschi (2001), ao ouvir uma gravação e reproduzi-la graficamente, já executamos uma primeira análise do texto:

Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande. Não existe uma formula ideal para a transcrição 'neutra' ou pura, pois toda transcrição já uma primeira interpretação na perspectiva da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 53).

Nesse sentido, Preti (2009) destaca que “a maneira como compreendemos o texto oral já é uma operação inicial que precede a de transcrição” (p. 306). A partir disso, utilizamos nesta pesquisa as normas estabelecidas pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo, NURC/SP, que podem ser vistas no quadro 4, a seguir.

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	...do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia

Entoção enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÉM moeda
Alongamento de vogal ou das consoantes [r], [s]	:: ou :::	ao emprestarem os... éh:: o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	o Banco Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões
Comentários descritivos	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários do locutor que quebram a sequência temática	--	a demanda da moeda - vamos dar essa conotação - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando linhas	A. na casa de sua irmã [sexta-feira?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Quadro 5 - Normas do NURC/SP para transcrição dos textos orais

Fonte: Castilho; Preti (orgs., 1987, p. 9-10)

De acordo com Preti (2009), os pesquisadores do projeto NURC/SP não apoiam nem a transcrição rigorosa das normas ortográficas nem a transcrição fonética, pois consideram que, ao passo que a primeira excluiria elementos específicos da oralidade, a segunda tornaria “o texto ilegível ou, pelo menos, difícil ou desagradável de ler” (PRETI, 2009, p.309). Assim, os pesquisadores determinaram as normas indicando fenômenos característicos da linguagem oral, tais como repetições, hesitações e prolongamentos de vogais, bem como marcadores conversacionais.

Conforme Preti (2009), há seis pontos a serem considerados quando trabalhamos com transcrições, os quais destacamos abaixo:

1. Toda transcrição é boa, desde que atenda nossos objetivos de pesquisa;
2. Nenhuma transcrição é perfeita, pois sempre permanecerão ausentes algumas marcas típicas da oralidade (hesitações, alongamentos, variações fonéticas do falante, entonação, ênfase, truncamentos, etc.) mesmo que criemos sinais para precariamente representá-las;
3. Na transcrição deve-se deixar de lado, sempre que necessário, as regras ortográficas, para que haja maior aproximação da língua oral;
4. O transcritor não pode ter ou revelar preconceitos linguísticos, em relação a seu informante, que o faça condenar ao transcrever variações naturais de linguagem. Não deve haver avaliação no processo de transcrição: as variantes devem ser respeitadas;
5. Devem ser considerados na transcrição os fáticos da linguagem falada e indicados, sempre que possível, os elementos supra-segmentais da fala;
6. A transcrição favorece o processo de análise do texto gravado e, sem ser indispensável, é uma estratégia eficiente para o pesquisador da oralidade. (PRETI, 2009, p 315).

Em nossa pesquisa, buscamos seguir essas orientações na transcrição dos áudios que compõe o *corpus*. A última orientação da lista tem um papel fundamental em nosso estudo, uma vez que é a partir dessa noção que temos pensado todos os nossos trabalhos relacionados com a oralidade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise, a interpretação e a discussão dos dados de acordo com os critérios e parâmetros estabelecidos, sendo eles: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, objetivo/função sociocomunicativa e condições de produção. Destacamos, novamente, que os textos selecionados para a análise foram dois exemplares do gênero debate público regrado, produzidos no âmbito da pesquisa-ação por estudantes inseridos na Educação Básica.

4.1. Caracterização do gênero debate na dimensão do conteúdo temático

No que diz respeito ao conteúdo temático, sabemos que o debate trata de um assunto ou questão polêmica, que divide opiniões, em que os participantes apresentam argumentos diversos na tentativa de persuadir o outro. Isso se evidencia por meio da introdução dos tópicos discursivos apresentados no debate, uma vez que se refere ao assunto discutido pelos interlocutores durante a interação verbal.

Dessa forma, o texto oral que é construído se constitui a partir de segmentos, sendo estes identificados pelo tópico discursivo em questão. Ele será um elemento estruturador do discurso, uma vez que durante a interação, os participantes tem consciência de quando estão falando do mesmo tópico, quando passam de um tópico a outro, retomam ou sinalizam para o outro quando encerram determinado tópico.

A seguir apresentamos de que forma esse critério se evidencia em cada debate.

4.1.1. Debate D1

No debate D1, podemos perceber alguns aspectos relacionados a essa questão do conteúdo temático e do tópico discursivo. Ao dar início ao debate, a professora/pesquisadora apresenta o que será o tema do debate, fornece algumas coordenadas sobre a dinâmica da atividade, partindo, logo após, para a questão norteadora da discussão. Como será visto a seguir, iniciamos a análise a partir da linha 61 da transcrição do debate, pois julgamos não ser relevante apresentar nesse momento a parte inicial do áudio, uma vez que esta traz apenas conversas paralelas

do início da aula em que o debate foi realizado.

No trecho entre as linhas 65-142, notamos que os alunos conseguem manter no início da atividade uma linha coerente com o tema do debate, o aborto. Porém, a partir da linha 110 até a 130 o debate fica um pouco vago, os estudantes apenas discutem o que cada um acha, sem nenhuma argumentação favorável ou contrária. Isso pode ser observado nos seguintes trechos:

- L2 vai ser como foi aquele dia
 como foi aquele dia e aí depois se alguém da plateia quiser fazer alguma pergunta levanta a mãozinha que eu abro espaço pra fazer a pergunta certo?
 aborto não é um termo simples de definir porque ao mesmo tempo é um
 65 conceito médico penal e moral: do ponto vista médico significa interrupção de uma gravidez do ponto de vista legal é definido no código penal (dum) crime contra pessoa e no capítulo de um crime contra a vida: na teoria o procedimento é proibido pune quem pratica na caso o médico ou quem fez e a gestante: existem casos em que o aborto deveria ser autorizado como em risco da vida da gestante ou em violência sexual porém não é simples há uma
 70 série de obstáculos burocráticos que muitas vezes acarretam em um impedimento legal
 a primeira pergunta é::a legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida::
 sim
 75 ((ruídos))
 L3 (tu) não falou (porque) da tua resposta
 a senhora só perguntou e eu disse sim
 L4 [
 L3 tá
 80 (só eu) não tenho que justificar
 ((vozes))
 L2 vocês são contra e falaram não
 L3 eu falei da minha parte ele falem da deles
 ele é contra ser contra entendeu?
 vocês que são à favor não acham que é um::
 85 L4 isso é muito relativo *sora* porque uma pessoa rica ela pode fazer o
 L5 procedimento ela vai a algum lugar que seja (licenciado) (com um profissional)
 L2 ela faz só que ninguém sabe é muito relativo já o pobre se ele fizer isso ele vai

- L6 se ferrar pro resto da vida
()
- 90 e a mulher rica ela não vai sofrer tAAnto::vai ser::vamos dizer legal::vai ser num lugar limpo adequado e a mulher não vai ser clandestinamente num lugar
- L7 sujo não adequado de maneiras que ela mesmo pode fazer
(não não existe isso daí não é possível ninguém faz isso)
[
- 95 L4 (é claro que existe)
e é muito:: () em casa mas é
quarenta e cinco por cento dos abortos as mulheres morrem
(fala)
- L5 ((vozes))
(tem toda uma questão) quando se aborta ela::criança assim oh a criança que
- 100 L7 tá ali não tem o direito de escolher nascer ou não
por exemplo a pessoa que vai fazer o aborto ela já nasceu não te como::e se ela tivesse sido abortada (ela não ia ta ali) pra fazer
a questão do aborto é que ele é um assassinato criminoso (tem) uma vida::dá
- L8 pra dizer que não nasceu mas é uma vida no momento em que é fecundado
105 no óvulo pelo espermatozoide é uma vida que se forma e por isso se torna um assassinato um crime
[
concordo contigo mas há casos
(vozes))
- 110 tá::e por que tu acha que no:::em casos de violência não é uma vida também?
não aí é outra coisa
mas é uma vida que tá ali ela não escolheu (ter um pai) ela não escolheu ter um pai
- L3 é como foi discutido na::: no outro debate né há casos e há casos
[
- 115 Sim
- L7 mas a questão que (eu falei)
- L8 [
- L7 mas a questão que tu falou tu falou é uma vida primeiro
- L8 [
- 120 é uma vida
e no caso da violência também é uma vida por que tirar então

- L7 [
- L8 sim mas é uma vida
dos dois lados são uma vida
- 125 L7 [
- sim
- L8 ((vozes))
a questão é::a maioria dos abortos que se tem registro a maioria são de
pessoas às vezes que fizeram né o:::sexo né sem digamos assim a proteção e
aconteceu a maioria são jovens e adolescentes
- 130 L7 [
- na verdade a maioria são mulheres entre catorze e trinta e nove anos ähhh de
baixa escolaridade negras e pardas que moram em periferias
(mas aquilo ali que) também é pessoas que tem é que não vão morrer porque
digamos assim tem condições de fazer isso (condição de procurar)
- 135 [
- não
- a condição de tu fazer o aborto qualquer pessoa pode fazer o aborto há há
métodos de tu fazer o aborto em casa () exatamente mas qualquer pessoa
pode fazer
- 140

Tendo em vista que em um debate público regrado o tema a ser discutido é essencial, acreditamos que no debate D1 esse aspecto não seja totalmente contemplado. Há um tangenciamento do tema que conduz o debate para outros assuntos. Ao longo da discussão ocorrem dispersões, de certo modo relacionadas com o tópico principal do debate, nesse caso o aborto, mas que acabam fugindo da temática central. Por exemplo, os alunos iniciam uma discussão acerca dos subsídios fornecidos pelo governo para auxiliar pessoas de baixa renda e da falta de empregos, não mencionando o tema do debate em nenhum momento. Isso ocorre entre as linhas 420 e 465.

- 410 L3 eu vou fazer vasectomia
 ((vozes))
- L9 isso aí do lugar onde ela mora a escolaridade dela a raça dela a cor dela a inteligência dela não influencia tem várias escolhas e
- L6 isso ()
- 415 mas eu to
 dizendo a situação financeira dela não é porque ela é negra tem uma baixa escolaridade que ela pode
 ((vozes))
 mas é que essas pessoas que moram que moram nas periferias e é onde tem baixa renda
- 420 L3 mas o governo ele te dá muito auxílio ele proporciona
 L6 (o que ele proporciona)?
 L3 Tu vive com bolsa família? Tu consegue? E tu ganha bolsa
 L6 família?
 L3 Não eu ganhava mas (agora) não preciso
- 425 L6 tá mas e tu conseguiria
 L7 é um auxílio do governo
 L3 então
 a bolsa família é tipo pra ajudar
 [
- 430 a bolsa família não é um salário é um AUXÍLIO
 L6 governamental aquilo ali é pra auxiliar não importa onde que eu moro onde que estudo todo mundo tem condições de trabalhar
 L3 aquilo ali é pra auxiliar aquilo ali é pro básico
 a maioria das pessoas que ganham bolsa família não trabalham
- L6 [
- 435 mas daí ()
 eu não disse que ()
 ((vozes))
 isso envolve um assunto
 ((vozes))
- L3 se a pessoa escolheu não trabalhar isso aí é um erro da pessoa
- 440 ((vozes))
 L7 hoje em dia não é bem assim pra arrumar ()
 L2 oh fala um de cada vez

- L7 ((vozes))
- 445 L3 pode ter () mas tipo a pessoa pode ta procurando ela pode
mas cata latinha se não conseguir nada
- L3 ((vozes))
- L6 mas é dá um jeito
- L3 quantas pessoas catam latinha hoje em dia e tu acha que elas
vivem bem?
- 450 L3
- Tá e o que isso tem a ver ?
- L6 ((risos))
- se tu não consegue viver se tu não consegue um emprego
- 455 L6 convencional tem que ser virar agora por exemplo se eu pego e
engravido uma namorada minha eu não vou querer abortar bah
procurei procurei e não consegui emprego cara sai que tu vai
conseguir quem procura sempre acha e não existe dessas vai
trabalhar numa obra sei lá () ganha pouco mas ganha e sustenta
- L3 uma criança
- 460 L6 tu mesmo falou que ()
- L6 ((vozes))
- e tu passou o ano inteiro reclamando que estava difícil arrumar
emprego tu conseguiria viver com o que tu ganhou sustentando
- L3 uma ()
- 465 vamos mudar a situação?
Vamos
- L6 ((vozes))
- essa semana () veio me oferecer emprego não pude trabalhar na
empresa dele porque eu não tenho dezoito anos eu tenho uns dois
empregos pra trabalhar s´que de tarde e eu não larguei eu podia
- 470 ter mudado o horário do colégio mas minha mãe achou melhor não
mas se precisasse eu vou conseguir um emprego
- L6 [
- L3
- L9 mas há casos e casos
- L7 tá mas então ninguém vai morrer de fome:: tu não tem uma
família pra te (auxiliar)? Alguém vai negar uma comida pra uma
criança?

É casos e casos
 e em casos que a gravidez coloca em risco a mulher? A
 mulher tá com risco de vida

Considerando que a pergunta inicial feita pela pesquisadora foi “*a legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?*” há uma fuga ao tema em alguns momentos, porém, acreditamos que isso possa ser uma tentativa dos estudantes de justificarem suas posições com a introdução de outros assuntos, com o intuito de fortalecer suas argumentações. Neste sentido, é importante destacar o papel do mediador como participante fundamental no debate regrado, uma vez que ele será o responsável por conduzir a discussão e fazer as devidas intervenções quando necessárias. Neste exemplo, a forma como a questão foi conduzida pelo mediador permitiu que os alunos optassem por responder apenas “sim” ou “não”, sem necessidade de argumentos, o que não é algo esperado em uma discussão desse gênero.

Observamos, também, que na linha 420 (tabela 1) o participante L3 aborda a questão dos auxílios financeiros fornecidos pelo governo, e daí se segue uma discussão sobre esse assunto, entretanto, o mesmo participante toma consciência da fuga ao tema principal e questiona na linha 449 de que forma aquela discussão tem a ver com a temática principal, retornando, assim, para o tema do aborto na linha 453. Isso se observa nos trechos a seguir:

449	L3	tá e o que isso tem a ver ? ((risos))
451	L3	se tu não consegue viver se tu não consegue um emprego convencional tem que ser virar agora por exemplo se eu pego e engravido uma namorada minha eu não vou querer abortar bah procurei procurei e não consegui emprego cara sai que tu vai conseguir quem procura sempre acha e não existe dessas vai trabalhar numa obra sei lá () ganha pouco mas ganha e sustenta
456	L6	uma criança

- tu mesmo falou que ()
- 458 L6 ((vozes))
e tu passou o ano inteiro reclamando que estava difícil
- 460 L3 arrumar emprego tu conseguiria viver com o que tu ganhou
- 461 L6 sustentando uma ()
vamos mudar a situação?
- 463 L3 vamos
((vozes))
essa semana () veio me oferecer emprego não pude
trabalhar na empresa dele porque eu não tenho dezoito anos eu
tenho uns dois empregos pra trabalhar só que de tarde e eu não
- 468 L6 larguei eu podia ter mudado o horário do colégio mas minha mãe
- 469 L3 achou melhor não mas se precisasse eu vou conseguir um emprego
mas há casos e casos
- 471 L9 tá mas então ninguém vai morrer de fome:: tu não tem uma
- 472 L7 família pra te (auxiliar)? alguém vai negar uma comida pra uma
criança?
é casos e casos
e em casos que a gravidez coloca em risco a mulher? a
mulher tá com risco de vida

O tema central do debate está presente, mas em diversos momentos ele é deixado de lado por discussões paralelas a respeito de outras temáticas, como por exemplo, o desemprego. Os alunos remetem a esse tema como uma das razões que levam muitas mulheres a realizarem o aborto.

Acreditamos que a falta de organização das ideias a falta de preparo para o estudo do debate tenham causado essas intervenções na temática da discussão. Os alunos tem consciência de que estão debatendo sobre o aborto, entretanto, há diversos desvios do tema principal, o que gera uma série de discussões paralelas.

4.1.2. Debate D2

Já no debate D2, a dinâmica é apresentada de outra forma. Nesse debate um aluno é o responsável pelo papel de mediador, diferente do que ocorre no debate

D1. É importante salientar que, do mesmo modo que o debate D1, esse debate foi o terceiro e último realizado pela professora pesquisadora, ou seja, em ambos os debates houve um processo de aprendizado sobre o gênero em questão, porém, cada uma das pesquisadoras optou por trabalhar de um determinado modo com as respectivas turmas.

Neste debate, gênero é trabalhado de modo mais formal. O aluno mediador inicia o debate apresentando de forma qual será o tema da discussão, e segue fazendo a apresentação dos grupos que irão debater (tabela 4). Na sequência, o mediador não faz nenhuma questão para iniciar o debate, ele demanda para o primeiro grupo a tarefa de iniciar o debate a partir do ponto de vista que defendem (tabela 5). Essas constatações podem ser vistas nos trechos abaixo.

1	Mediador	olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são
	C3:	C3
	Mediador	S22 e C16
5		[
	S22	S22
		[
	C16	e C16
	Mediador	e o grupo contra que são C23 C26 e C18
10		[
	C23	C23
		[
	C26	C26
		[
15	C18	C18
	Mediador	agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia

- 15 Mediator agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia
- 17 S22 eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade
- 21
- 25
- 30 Mediator ok... agora eu passo a palavra... para o grupo... contra dar a sua ideia
- 35 C23 bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de medidas socioeducativas certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... medidas socioeducativas visam ajudar o adolescente a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida para que ele não seja um criminoso... portanto se os adolescentes fossem para as prisões com menos de dezoito anos... eles não teriam as mesmas oportunidades que tiveram na medida socioeducativa... então eles não teriam... oportunidade de reinserção como cidadão de bem na sociedade e não seria poss/ e co/ como consequência eles poderiam se tornar novos criminosos
- 40
- 45

Desde o início do debate D2, os grupos conseguem manter o tema central da discussão em suas falas, como mostramos nas tabelas 4 e 5, apresentando seus posicionamentos sem questionar a posição do grupo adversário, argumentando de

forma a impor como correto o ponto de vista que defendem. Essa dinâmica permanece até o fim do debate, e, desse modo, o conteúdo temático se faz presente em todas as argumentações.

Abaixo apresentamos, respectivamente, partes do meio e do fim do debate D2, o que evidencia a contemplação do conteúdo temático ao longo de todo debate, sem discussões desnecessárias de outros temas. Acreditamos que modo como o debate foi conduzido pelo mediador possibilitou e favoreceu essa permanência do tema principal em toda a discussão.

- 92 Mediador: acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor dar a sua resposta a pergunta do grupo contra
- 97 S22 a justificativa de que terá muitos gastos é falha... pelo pressuposto que se as cadeias dão muito gasto e estão cheias nós deveríamos liberar os presos... vamos liberar todo mundo porque as cadeias tão dando muito gasto... e isso é uma coisa falha porque ele tem que ser punido... isso nã/ nã/ não é uma justificativa pra mandar ele pruma fu/ pruma fundação casa ele ficar três anos lá ele sai como réu primário e não deve nada a ninguém... a sociedade daí::: como é que fica? um jovem... ele MAta... uma pessoa e sa/ e fica lá três anos passa pelas medidas socioeducativas e sai (e) faz de novo e mais uma família que é que é destruída... um menor criminoso
- 102 Mediador agora eu dou um minuto para o grupo... contra elaborar uma responder o grupo a favor
- 107 ((cochichos))
- 112 C26 Jaqueline... ex usuária que foi levada a instituições e logo após a opinião... a prisão normal afirma... “saí da cadeia muito pior do que entrei o que me ajudou mesmo foi a medida socioeducativa”

- 207 Mediator finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer o seu comentário
- 212 S22 John Stuart Mill em One Liberty diz que nós aprendemos o valor de nossas ideias ao observar como elas podem lidar com desafios... como que a ideia de que existe uma idade penal definida lida com o desafio do menor de dezesseis anos que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e depois mata outra criança não lida ou seja a ideia da::: a ideia da idade penal deve ser rejeitada os crimes cometidos por crianças devem ser julgados caso a caso ou seja como to-do o...s crimes
- 217 C16 o tiro mata independente da idade do atirador o estupro traumatiza inde/ independentemente da idade do estuprador então não DEve haver tratamento especial
- 223 S22 e nós temos dados aqui também óh... na Dinamarca em
- Mediator finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo contra responder o grupo a favor
- 228 C26 nos cinquenta e quatro países que reduziram a maioria penal não se registrou redução da violência... a Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de dezoito anos... hoje setenta por cento dos países estabelecem dezoito anos como idade penal mínima
- 233 C23 vou citar também uma fala de Marcos Vinícius Furtado Coelho que é presidente nacional da OAB... a OAB que é a organização dos advogados do Brasil reitera sua histórica posição sobre o tema... considerando um equívoco colocar mais alunos nas universidades do crime que são os

- 238 presídios do país mais adequado é aumentar o rigor do ECA aumentar o prazo de internação ampliar o período diário de serviços comunitários para quem comete delitos obrigar a frequência escolar e a pernoite em casa além de investir na inclusão de todos
- 243
- Mediador
agora eu dou um minuto para o grupo contra fazer o seu comentário
- 248 C18 ((cochichos))
C26 no Texas segundo estado mais popu/ populoso e um dos mais conservados do conservadores dos Estados Unidos
- 253 C18 [conservadores dos Estados Unidos três projetos de lei em trami/ tramitação pretendem elevar de dezessete para dezoito anos a idade para alguém ser julgado pela justiça comum
- Mediador
257 agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra
- S22
262 da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários... mas eles simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais
- 267

272

de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal

Mediador

[

finalizado o tempo... agora nós finalizamos o nosso debate

277

Tendo em vista a caracterização do gênero, o conteúdo temático é um dos critérios mais importantes a ser observado, visto que a discussão e argumentação sobre o tema será o mote principal desse tipo de debate. Os dois debates analisados apresentam o critério do conteúdo temático, porém, a forma como foi estruturado e conduzido fez com que o debate D1 contemplasse apenas de forma parcial esse aspecto, pois em muitos momentos do debate a discussão se encaminhou para outros temas, sem que os alunos estabelecessem alguma relação com o assunto principal.

Isso nos evidencia que, todos os critérios estão interligados de forma intrínseca. Se um dos critérios não acontece do modo como deveria, isso pode, e vai, refletir e interferir na manutenção dos outros. Aqui, o que verificamos é que, por não ter seguido exatamente a estrutura do debate regrado, os participantes do debate D1 fugiram, em alguns momentos, à temática principal do gênero. Isso poderá ser visto no próximo subitem, ao abordarmos a questão da estrutura composicional.

4.2. Caracterização do debate na dimensão da estrutura composicional

A respeito da estrutura composicional, consideramos em nossa pesquisa a organização, a distribuição das informações e as formas de estruturar e organizar o gênero. Buscamos, nessa análise, explicitar de que forma o gênero oral debate é estruturado em sala de aula. Buscamos, desse modo, demonstrar como a estruturação do gênero pode ser determinante para os demais aspectos caracterizadores do debate.

Como já explicitamos anteriormente neste texto, o debate público regrado

caracteriza-se por apresentar em sua configuração regras pré-determinadas e a presença de um mediador. Tais regras e a presença do mediador tem o intuito de assegurar o foco da discussão, na tentativa de que não haja dispersões desnecessárias. Elencamos, também, algumas partes que julgamos serem fundamentais para o bom desenvolvimento e organização do gênero.

Abaixo, abordaremos as questões relacionadas aa esse critério em cada um dos debates analisados.

4.2.1. Debate D1

O que podemos perceber em uma análise do debate D1 é que, mesmo sendo definido, na pesquisa em que foi produzido, como um debate do tipo regrado, há alguns desvios ao longo do debate, principalmente do que se refere a sua estruturação. Observamos que ao iniciar o debate a professora/pesquisadora, que neste debate assume o papel de mediadora, não faz nenhuma apresentação formal do tema, e não queremos aqui afirmar que existe uma regra para esse aspecto, porém, espera-se que o mediador do debate o faça. A mediadora apenas dá algumas recomendações a respeito do tempo determinado para as respostas, remetendo-se a outros debates já realizados como parâmetro, e parte em seguida para a primeira questão.

Destacamos, de forma positiva, nessa introdução, a forma como a pesquisadora explica o funcionamento do debate, explicitando as regras estabelecidas em relação ao tempo das falas. Todavia, acreditamos que, a forma como didatizou a atividade, utilizando expressões como *textinho* e *mãozinha*, não está totalmente adequada à linguagem utilizada em um debate regrado, que se apresenta como um gênero mais formal. No entanto, entendemos que, por se tratar de uma situação real de produção do gênero, é possível que ocorram algumas alterações na configuração do debate, a fim de suprir as necessidades da turma e da atividade naquele momento.

Salientamos, também, o modo como a pesquisadora apresenta a primeira questão do debate, de forma direta, sem exigir nenhuma justificativa/argumentação, criando, dessa forma, a possibilidade do recebimento de uma resposta sem argumentos, o que ocasiona uma quebra na caracterização do debate regrado, em que os participantes devem argumentar em favor de sua posição, a fim de persuadir

o outro. Isso pode ser visto nas linhas que seguem após a questão da mediadora.

- L2 vamos lembrar :::que o tempo de fala são dois minutos aquele dia como o meu celular tá gravando a professora cuidou::hoje o::
 abel
 abel
 55 joão
 joão paulo
- L2 vai cuidar:: aquele dia não precisou tá:: então assim se alguém chegar nos dois minutos e alguém ainda tiver falando tu só diz tempo quando ele disser tempo a pessoa sabe que tem que parar de falar: certo? Eu vou ler um *textinho* e vou fazer uma pergunta vou passar a pergunta pra um lado pro outro e depois
- 60
- L2
 65 vai ser como foi aquele dia
- como foi aquele dia e aí depois se alguém da plateia quiser fazer alguma pergunta levanta a *mãozinha* que eu abro espaço pra fazer a pergunta certo?
- 70 aborto não é um termo simples de definir porque ao mesmo tempo é um conceito médico penal e moral: do ponto vista médico significa interrupção de uma gravidez do ponto de vista legal é definido no código penal (dum) crime contra pessoa e no capítulo de um crime contra a vida: na teoria o procedimento é proibido pune quem pratica na caso o médico
- 75 ou quem fez e a gestante: existem casos em que o aborto deveria ser autorizado como em risco da vida da gestante ou em violência sexual porém não é simples há uma série de obstáculos burocráticos que muitas vezes acarretam em um impedimento legal
- L3 a primeira pergunta é::a legalização do aborto não seria um
- 80 L4 consentimento de um crime contra a vida::
- L3 sim
- L2 ((ruídos))
- L3 (tu) não falou (porque) da tua resposta
 a senhora só perguntou e eu disse sim
- 85 L3 tá

(só eu) não tenho que justificar

((vozes))

vocês são contra e falaram não eu falei da minha parte eles falem da deles

O sujeito L3 responde a questão proposta pela mediadora de forma direta, sem justificativa, e ao ser questionado sobre o porquê de sua resposta ele argumenta que a mediadora não exigiu isso. Isso nos mostra como manter a estrutura do debate é essencial para o seu sucesso. O sujeito L3 não erra ao responder apenas “sim” para a mediadora, pois a questão, da forma como foi verbalizada, não exigia argumentação.

Entendemos que, possivelmente, a mediadora acreditou que a necessidade de justificativa estava implícita na questão, dado o objetivo do debate, entretanto, o aluno não percebeu dessa forma, e por consequência não argumentou. Isso gerou uma quebra na estrutura do debate, que demanda que sejam feitas argumentações de ambos os lados, com a finalidade de gerar uma sequência de argumentos favoráveis e contrários ao tema do gênero.

4.2.2. Debate D2

Em relação ao debate D2, o critério de estrutura composicional apresenta-se de forma mais linear, mas também deixa de contemplar alguns pontos, que poderiam ter contribuído para uma produção ainda melhor. Os participantes do debate seguem a estrutura do debate, principalmente no que diz respeito ao tempo permitido para as falas, conseguindo, dessa maneira, manter uma regularidade temática ao longo da discussão.

Outro aspecto positivo é o fato do mediador iniciar o debate explicitando o tema do debate e quem são os participantes. Já nesse início da produção oral percebemos que a estrutura do gênero está bem definida, e assim se segue até o fim, como pode ser visto nos seguintes trechos abaixo.

Mediador olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são

S22 e C16

e o grupo contra que são C23 C26 e C18

agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia

Mediador: agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia

S22 eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade

Mediador: ok... agora eu passo a palavra... para o grupo... contra dar a sua ideia

C23 bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de medidas socioeducativas certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... medidas socioeducativas visam ajudar o adolescente a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida para que ele não seja um criminoso... portanto se os adolescentes fossem para as prisões com menos de dezoito anos... eles não teriam as mesmas oportunidades que tiveram na medida socioeducativa... então eles não teriam... oportunidade de

reinserção como cidadão de bem na sociedade e não seria poss/ e co/
como consequência eles poderiam se tornar novos criminosos

Mediador

ok... agora eu dou um minuto para o grupo con/ a favor se preparar uma
pergunta para o grupo contra
(cochichos)

Mediador

acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer a
pergunta para o grupo contra

S22

não importa se um menor de dezessete anos dá um tiro na cabeça de
um pai de família... o que importa é um pedaço de papel que dá direitos
especiais a um menor então toda uma vida jogada no lixo e cuspidada
pela sociedade... o menor vai lá fica três anos na fundação casa e sai
como réu primário... não deve nada a ninguém éh isso é um tamanho
absurdo tendo em vista os direitos naturais da vítima... ahn como que
um jovem infrator tem direitos mas não cumpre deveres? ele termina
uma vida mas ele tem todos os direitos do mundo pra... continuar
fazendo isso

agora eu dou um minuto de::: pra::: de um minuto para
preparação da resposta do grupo contra a pergunta do grupo a favor
(cochichos)

Mediador

agora eu dou um minuto para o grupo contra falar sua resposta
a pergunta do grupo a favor

C18

a violência não será solucionada com a () e a punição mas
pela ação da sociedade e governos das instâncias sociais políticas
econômicas que as reproduzem agir punindo e sem se preocupar em
discutir quais os reais motivos que reproduzem e mantem a violência só
gera mais violência

agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo
contra

certo violência não gera violência ma:::s com a punição nós

Mediador vamos ge/ gerar um medo na na sociedade com uma punição GRAve uma punição ALta o indivíduo que faz isso ele vai pensar duas ou três vezes antes de fazer uma coisa dessas... e se ele fazer ele vai ser punido... noventa por cento da população é favorável a medida porque cidadão de bem quer bandido longe da sociedade ele não quer sair de casa sem saber se volta e é esse cidadão que nós devemos proteger não esse bando de bandidos no Brasil o que gera é um sentimento de impotência insaciável que confronta toda a população... o medo aliado a impunidade ao se sentir sozinho e desamparado com a justiça (do) estado porque a verdade é hoje é que o estado prefere apoiar o crime e o criminoso

S22

agora eu do:::u um minuto para o grupo a favor fazer um comentário... opa peraí

Mediador peraí errei errei... agora eu dou um minuto para preparação das falas finais

((cochichos))

S22 finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer o seu comentário

John Stuart Nill em One Liberty diz que nós aprendemos o valor de nossas ideias ao observar como elas podem lidar com desafios... como que a ideia de que existe uma idade penal definida lida com o desafio do menor de dezesseis anos que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e depois mata outra criança não lida ou seja a ideia da::: a ideia da idade penal deve ser rejeitada os crimes cometidos por crianças devem ser julgados caso a caso ou seja como to-do o...s crimes

Mediador o tiro mata independente da idade do atirador o estupro traumatiza inde/ independentemente da idade do estuprador então não DEve haver tratamento especial

C16

e nós temos dados aqui também óh... na Dinamarca em

finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo

contra responder o grupo a favor

nos cinquenta e quatro países que reduziram a maioria penal não se registrou redução da violência... a Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de dezoito anos... hoje setenta por cento dos países estabelecem dezoito anos como idade penal mínima

Mediador

vou citar também uma fala de Marcos Vinícius Furtado Coelho que é presidente nacional da OAB... a OAB que é a organização dos advogados do Brasil reitera sua histórica posição sobre o tema... considerando um equívoco colocar mais alunos nas universidades do crime que são os presídios do país mais adequado é aumentar o rigor do ECA aumentar o prazo de internação ampliar o período diário de serviços comunitários para quem comete delitos obrigar a frequência escolar e a pernoite em casa além de investir na inclusão de todos

Mediador

C23

agora eu dou um minuto para o grupo contra fazer o seu comentário

((cochichos))

no Texas segundo estado mais popu/ populoso e um dos mais conservados do

conservadores dos Estados Unidos

[

Mediador

conservadores dos Estados Unidos três projetos de lei em trami/ tramitação pretendem elevar de dezessete para dezoito anos a idade para alguém ser julgado pela justiça comum

S22

agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra

da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários... mas eles simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um

Mediador objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal

[

finalizado o tempo... agora nós finalizamos o nosso debate

Os dois debates apresentam o critério da estrutura composicional, porém o fazem de maneiras bem distintas. Enquanto no debate D2 o mediador intervém e media a discussão entre os grupos do debate, no debate D1 isso não ocorre. Não queremos afirmar que isso está errado, porém, entendemos o mediador teve um papel fundamental para a manutenção da estrutura do debate, o que também refletiu na manutenção temática.

No debate D1, talvez se a mediadora tivesse optado por intervir em alguns momentos, o tema teria sido mantido ao longo de toda discussão, sem comentários paralelos. A questão da estrutura fica bastante evidente em ambos os debates quando visualizamos de que modo os dois foram iniciados e finalizados. Verificamos isso na tabela abaixo.

	DEBATE D1	DEBATE D2
INÍCIO	Mediadora: vai ser como foi aquele dia como foi aquele dia e aí depois se alguém da plateia quiser fazer alguma pergunta levanta a mãozinha que eu abro espaço pra fazer a pergunta certo?	Mediador: olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/

		deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são
FIM	<p>S3: pra ver se aquela família é adaptada...se eles são legais imagina tu dar um criança e essa criança vira aquela que:: que passa droga... vira aviazinho</p> <p>[</p> <p>S8 mula mula</p> <p>Intervenção da platéia: é aí dá pra qualquer um depois a criança vira um drogado um bandido e vem aquilo de bandido bom é bandido morto e aí?</p> <p>S2: que frase mais errada</p>	<p>Mediador: agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra</p> <p>S22: da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários... mas eles simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as</p>

		<p>estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal</p> <p>Mediador: finalizado o tempo... agora nós finalizamos o nosso debate</p>
--	--	--

4.3. Caracterização do debate na dimensão do estilo

A respeito desse critério, considerando que ele engloba, como já afirmamos, todos os recursos e propriedades da língua, buscamos, em nossa análise, perceber de que forma os participantes dos debates D1 e D2 utilizam a linguagem e os recursos argumentativos durante a produção do gênero.

4.3.1. Debate D1

Neste debate, conseguimos observar que os participantes utilizam recursos do campo argumentativo a fim de convencerem seus interlocutores. Os sujeitos apresentam sua opinião, utilizando tipos de argumentos distintos, de senso comum como em “*é muito louco...é um risco faze em casa*” e estatísticos como “*45 por cento dos abortos as mulheres morrem*”. Isso nos mostra que, possivelmente, os estudantes se apropriaram de aspectos que envolvem o gênero produzido.

Quanto à linguagem, destacamos que esta não é utilizada de forma tão cuidada, o que é uma característica do texto oral. Entretanto, acreditamos que essa

linguagem mais informal não descaracteriza o critério do estilo, uma vez que trata-se da linguagem utilizada pelos alunos em suas situações reais de comunicação. Esse aspecto, por sua vez, corrobora o que é apresentado por Marcuschi (2001) quando o autor afirma que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p.17). Não há no debate uma simulação da linguagem, dessa forma, as características linguísticas da comunidade em que estão inseridos, se revelam na fala dos participantes. Destacamos, abaixo, alguns trechos em que isso pode ser visto.

Mediadora: vocês que são a favor não acham que é crime?

L6: isso é muito relativo porque por exemplo uma pessoa rica...ela pode fazer o procedimento... ela vai em algum lugar que seja (inaudível) com um profissional e ela faz só que ninguém sabe é muito relativo já o pobre se fizer isso ele vai se ferrar pro resto da vida

L6: a mulher rica não vai sofrer...ahh tAAnto vai ser vamos dize legal...vai ser num lugar limpo adequado e a mulher não vai ser clandestinamente...num lugar sujo não adequado... de maneiras que ela mesma pode fazer

L2: é é isso é possível...de maneiras impróprias é muito louco...é um risco faze em casa

L6: 45 por cento dos abortos as mulheres morrem

L12: é que a criança que ta ali não teve o direito de escolher nascer ou não...por exemplo a pessoa que vai faze um aborto ela já nasceu não tem como não e se ela tivesse sido abortada? a questão do aborto ele é assassinato querendo ou não é uma vida pode dizer mas não nasceu mas é uma vida...no momento que é fecundado o óvulo com o espermatozóide é uma vida que se forma então isso se torna um assassinato

4.3.2. Debate D2

Este debate também contempla o critério relacionado ao estilo, porém, o faz de forma diferente do debate D1. Os estudantes que produziram o debate

apresentam uma linguagem mais cuidada e organizada, fazendo uso, também, de argumentos em suas falas, porém, é possível perceber que esse cuidado com a língua se apresenta de forma ensaiada, com falas extremamente organizadas.

Os alunos oralizam suas falas de modo ensaiado, utilizando, inclusive, frases de efeito como “... *para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir..*” a fim de tornar mais convincente o seu argumento. Desse modo, percebemos que o discurso do debatedor, ainda que bem oralizado torna-se um pouco vago, pois passa a impressão de que o participante apenas está repassando um discurso já pronto e não sua real opinião.

Acreditamos que os alunos tiveram dificuldades em se apropriar dessa questão que envolve o estilo linguístico. Os participantes estavam em uma situação real de produção do gênero, porém, o debate foi todo simulado, não revelando as características linguísticas que determinam o estilo daquela comunidade. Isto, de certa forma, pode dificultar que os alunos transponham os conhecimentos adquiridos naquela ocasião para a sua vida cotidiana. Apresentamos a seguir alguns trechos do debate que podem exemplificar isso.

Mediador: olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são

(...)

Mediador: agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia

S22: eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade

Mediador: ok... agora eu passo a palavra... para o grupo... contra dar a sua ideia

C23: bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de medidas socioeducativas certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... medidas socioeducativas visam ajudar o adolescente a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida para que ele não seja um criminoso... portanto se os adolescentes fossem para as prisões com menos de dezoito anos... eles não teriam as mesmas oportunidades que tiveram na medida socioeducativa... então eles não teriam... oportunidade de reinserção como cidadão de bem na sociedade e não seria poss/ e co/ como consequência eles poderiam se tornar novos criminosos

4.4. Caracterização do debate na dimensão dos objetivos/funções sociocomunicativas

Como já foi explicitado anteriormente, os gêneros textuais apresentam uma função sociocomunicativa, que, em muitas ocasiões, é difícil de ser especificada,

uma vez que os gêneros podem variar conforme a época, e, assim, mudariam também suas características. No debate público regrado esse critério se caracteriza por definir qual o objetivo do debate (debater uma questão polêmica), tendo como principal função possibilitar, por meio da discussão, a qualificação das capacidades argumentativas dos debatedores, bem como o desenvolvimento da linguagem oral e suas especificidades.

No que diz respeito a esse critério, podemos verificar em nossa análise que, mesmo que de formas distintas, ambos os debates analisados cumprem a proposta do gênero textual. Há, nos dois debates, discussões e argumentação por parte dos alunos debatedores. Ainda que cada debate tenha se desenvolvido de uma forma diferente do outro, em ambos ocorre efetivamente o debate, ou seja, há nos dois a discussão do tema selecionado, pautada em argumentos e reflexões propostas pelos debatedores. Os debates cumprem, dessa forma, a função sociocomunicativa a que se propõem.

No quadro a seguir explicitaremos alguns trechos dos debates D1 e D2 que exemplificam essas afirmativas.

DEBATE D1	DEBATE D2
<p>Mediador: vai ser como foi aquele dia como foi aquele dia e aí depois se alguém da plateia quiser fazer alguma pergunta levanta a mãozinha que eu abro espaço pra fazer a pergunta certo?</p> <p>aborto não é um termo simples de definir porque ao mesmo tempo é um conceito médico penal e moral: do ponto de vista médico significa interrupção de uma gravidez do ponto de vista legal é definido no código penal (dum) crime contra pessoa e no capítulo de um crime contra a vida: na teoria o procedimento é proibido pune quem pratica na caso o médico ou quem fez e a</p>	<p>Mediador: olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são</p> <p>(...)</p> <p>S22: o indivíduo ele já não faz atos::: o indivíduo não faz atos criminosos antes de ir pra cadeia? não entendi isso ahn não há nada que te diz que o que::: que o::: menor irá ir deverá ir para a cadeia junto com os</p>

<p>gestante: existem casos em que o aborto deveria ser autorizado como em risco da vida da gestante ou em violência sexual porém não é simples há uma série de obstáculos burocráticos que muitas vezes acarretam em um impedimento legal</p> <p>(...)</p> <p>L8: na verdade a maioria são mulheres entre catorze e trinta e nove anos ãhhh de baixa escolaridade negras e pardas que moram em periferias</p> <p>(mas aquilo ali que) também é pessoas que tem é que não vão morrer porque digamos assim tem condições de fazer isso (condição de procurar)</p> <p>(...)</p> <p>L2: vou fazer uma pergunta pra geral aqui... se tu fosse uma criança e talvez pudessem querer te abortar e te fizessem uma pergunta e colocassem esse caso que a ((nome da aluna)) falou tu vai fazer 18 anos e não vai ter pra onde ir... mas se te perguntassem se tu quer viver ou morrer o que tu escolheria? uma chance de tentar ou desistir?</p> <p>(...)</p> <p>L6: o aborto a gente não tem que levar pra situação de si o que gostaria o que você faria vocês tem que ver a situação da saúde da mulher no caso que é a pessoa e</p>	<p>adultos... era a pergunta?... tá a pergunta é se::: o indivíduo não faz os crimes antes de ir pra cadeia... porque que depois que ele fosse pra cadeia ele ia aprender a fazer crimes se ele já não fazia antes?</p> <p>(...)</p> <p>C26: nos cinquenta e quatro países que reduziram a maioridade penal não se registrou redução da violência... a Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de dezoito anos... hoje setenta por cento dos países estabelecem dezoito anos como idade penal mínima</p> <p>C23: vou citar também uma fala de Marcos Vinícius Furtado Coelho que é presidente nacional da OAB... a OAB que é a organização dos advogados do Brasil reitera sua histórica posição sobre o tema... considerando um equívoco colocar mais alunos nas universidades do crime que são os presídios do país mais adequado é aumentar o rigor do ECA aumentar o prazo de internação ampliar o período diário de serviços comunitários para quem comete delitos obrigar a frequência escolar e a pernoite em casa além de investir na inclusão de todos</p> <p>(...)</p> <p>Mediador: agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra</p>
---	---

<p>da criança entende?</p> <p>(...)</p> <p>L6: e:: ta eu sou menina ta eu engravidei e meus pais não querem o filho eu fui pra rua e tu não quer o filho dane-se eu ta</p> <p>(...)</p> <p>L8: e porque não botam sexólogo nas escolas?</p> <p>L6: eu acho...eu acho que assuntos assim oh deviam ser:: tratados desde a terceira série que os alunos já são bem grandinhos já são bem:: evoluídos já sabem muito bem as coisas:: é já são bem espertinhos</p> <p>(...)</p> <p>L3: pra ver se aquela família é adaptada...se eles são legais imagina tu dar um criança e essa criança vira aquela que:: que passa droga... vira aviaozinho</p> <p>(...)</p> <p>Platéia: é aí dá pra qualquer um depois a criança vira um drogado um bandido e vem aquilo de bandido bom é bandido morto e aí?</p>	<p>S22: da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários... mas eles simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal</p> <p>(...)</p> <p>Mediador: finalizado o tempo... agora nós finalizamos o nosso debate</p>
---	--

L2: que frase mais errada	
---------------------------	--

No quadro acima, apresentamos trechos do início, meio e a frase final dos dois debates analisados, e, a partir disso, concluímos que, no que se refere ao critério de objetivo/função sócio comunicativa, os debates obtém sucesso. Afirmamos isso, pois acreditamos que, mesmo que um deles não siga exatamente a estrutura predeterminada de um debate público regrado, no que diz respeito ao objetivo do gênero, de gerar discussão e argumentação, ambos cumprem sua função. Os alunos debatem em favor de suas posições, gerando nos grupos opostos a necessidade de discutir e argumentar, expondo suas opiniões e crenças, com o intuito de convencer o outro.

4.5. Caracterização do debate na dimensão das condições de produção

Sobre esse critério, conforme já afirmamos anteriormente, ele diz respeito às seguintes ocorrências do gênero: quem produz, para quem, onde, quando, o suporte, entre outros aspectos. Sabemos que esse é um parâmetro fundamental para a caracterização do gênero, uma vez que as condições de produção do mesmo serão fundamentais para outros critérios.

Em nossa análise dos debates selecionados alguns pontos que acreditamos serem fundamentais para a compreensão desse parâmetro. Optamos por analisar nos debates as seguintes manifestações, a saber: quem produziu, para quem foi produzido, onde e quando foi produzido. Buscamos, a partir dessa análise, compreender de que forma esses aspectos foram ou não determinantes para o modo como o debate se desenvolveu.

Na tabela abaixo, destacamos as principais informações acerca dos aspectos analisados:

Condições de produção	Debate D1	Debate D2
Quem produziu?	Alunos do 2º ano do Ensino Médio	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental
Para quem foi produzido?	Para uma professora/pesquisadora, que não era a regente da turma	Para uma professora/pesquisadora, que era, também, a professora regente das aulas de LP
Onde foi produzido?	Escola pública da rede estadual de ensino, em oficinas de produção textual	Escola pública da rede municipal de ensino, durante as aulas de Língua Portuguesa
Quando foi produzido?	No ano de 2017, sendo as oficinas dinamizadas por aproximadamente 3 meses, durante um período de greve das escolas estaduais	No ano de 2017, sendo as oficinas dinamizadas por um período de 5 meses

Tabela 12

A partir dessas informações, destacamos algumas considerações sobre os debates. Ambos foram produzidos por alunos da educação básica, porém, em fases escolares bem distintas. Ainda assim, os estudantes do debate D2 demonstraram, como evidenciamos nos itens 4.1 e 4.2, um domínio maior em relação à manutenção temática do debate regrado e à sua estrutura composicional.

Descobrimos, por meio das pesquisadoras que dinamizaram as oficinas, que

em ambas as turmas, era a primeira vez que os alunos tinham contato com o gênero oral debate. Desse modo, acreditamos que, a turma do debate D2 alcançou esse objetivo, pois teve diversos fatores que contribuíram para isso.

A professora responsável pela pesquisa do debate D2 era, também, a professora regente das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, já tinha uma relação estabelecida com os alunos. Dessa forma, as oficinas foram realizadas durante os períodos de Língua Portuguesa, sem nenhuma alteração na escola ou no cronograma da turma.

Já a professora/pesquisadora do debate D1 não era a regente da turma, ela se inseriu na escola a partir da aceitação do projeto por parte da direção escolar, o que levou um tempo, pois antes de conseguir, a pesquisadora recebeu várias negativas de outras instituições. Assim, após finalmente ter o projeto aceito, a pesquisadora iniciou as oficinas com a turma, porém, como mostramos na tabela acima, as oficinas de produção textual foram dinamizadas em um período de greve escolar, o que dificultou bastante a pesquisa, uma vez que a professora/pesquisadora precisou adaptar as oficinas aos horários disponíveis que a escola oferecia.

Com isso, os alunos que produziram o debate D1 tiveram um período de apenas três meses para conhecer, estudar e compreender o que era o gênero oral debate, em horários e dias não definidos, pois a professora precisava esperar pela disponibilidade da escola, que buscava alternativas para preencher os horários dos professores que aderiram ao movimento grevista. Mesmo com o tempo reduzido, a pesquisadora conseguiu ensinar todos os aspectos que envolvem o debate regrado, entretanto, acreditamos que se ela tivesse tido mais tempo com a turma, provavelmente, os resultados do debate seriam ainda mais satisfatórios. Destacamos, assim, que, mesmo que alguns critérios do debate D1 tenham sido alcançados de forma parcial, é inegável o sucesso do debate, como um todo, visto que foi trabalhado e desenvolvido em um curto período de tempo.

Os alunos do debate D2 tiveram contato com o gênero oral debate por um período de cinco meses, sendo que esse contato aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa, em horários semanais regulares. Pensamos que essa regularidade, a relação já estabelecida com a professora/pesquisadora e o tempo de estudo do gênero contribuíram de forma significativa para o bom desempenho dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Figueiredo, Balthasar & Goulart (2012), o homem é um ser que se constitui social e historicamente, pelas trocas sociais que realiza com o outro, estabelecidas por meio da linguagem. Deste modo, se o conhecimento se constrói nas relações sociais, os alunos, como sujeitos da ação de aprender, que agem sobre e com o objeto de conhecimento, se constituem, também, nas trocas verbais e interações em sala de aula, seja com seus colegas e amigos, seja com os professores, seja, ainda, com as diferentes práticas de leitura oportunizadas pela escola. Para isso, o professor, como sujeito da ação de ensinar, é responsável por planejar como se darão essas trocas. Para esse planejamento, é necessário que, de um lado, ele tenha o domínio do conhecimento sobre o objeto de ensino e, de outro, o conhecimento didático que lhe possibilite planejar a adaptação desses saberes, proporcionando aos alunos o contato com novos conhecimentos, visando à potencialização da aprendizagem.

Nesta perspectiva, visando a qualificação da aprendizagem dos discentes, se faz necessário pensar o ensino da oralidade alinhado ao da escrita, uma vez que as duas modalidades da língua são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto alunos e cidadãos. O ensino por meio de gêneros se apresenta como uma forma eficaz de se trabalhar a oralidade de forma sistematizada, ampliando as possibilidades de interações e trocas entre os alunos, e promovendo não só a qualificação da expressão oral, mas também o estabelecimento de relações mais claras com as situações de comunicação usuais vividas pelos estudantes.

Tendo em vista o que consideramos nos nossos objetivos iniciais, destacamos, agora, algumas reflexões que, pensamos, vão ao encontro do que nos propomos nesta pesquisa. Como objetivo geral, buscamos analisar o gênero oral debate público regrado, produzido por estudantes da Educação Básica, a partir de cinco critérios propostos por Travaglia (2007): o conteúdo temático, a estrutura composicional, o estilo, os objetivos/funções sociocomunicativas e as condições de produção.

Nossas observações apontam que os dois debates analisados apresentam os critérios propostos pelo autor, ainda que de forma bem distintas. Os debates apresentam o parâmetro do conteúdo temático, entretanto, destacamos que esse critério não foi tão pertinente quanto deveria no debate D1, visto que os alunos

fugiram ao tema em diversos momentos, porém, percebiam o desvio e retornavam ao tema principal. No debate D2, o tema central esteve presente em todas as falas dos debatedores, os alunos citaram outros temas, mas sempre relacionando com a discussão central.

A respeito da estrutura composicional, houve, no debate D1, alguns desvios relacionados a esse critério, como por exemplo, a ausência do controle de tempo, por parte do mediador, para as falas dos debatedores, bem como o não seguimento da dinâmica de pergunta/resposta. Os debatedores expressavam suas opiniões e apresentavam os argumentos de forma aleatória, contudo, não seguiam uma ordem, o que, acreditamos, possivelmente contribuiu para a fuga ao tema em alguns momentos. Ainda assim, outros aspectos da estrutura de um debate regrado foram observados, como mostramos na análise, o que faz com que esse critério tenha sido contemplado, mesmo que parcialmente. Já no debate D2, essa questão da estrutura fica bem mais evidente, tendo o mediador desse debate um papel fundamental para isso. O mediador fez o controle do tempo das questões e das falas, seguindo a mesma estrutura do início ao fim da discussão.

Sobre os parâmetros de estilo e objetivos, acreditamos, que ambos os debates cumpriram tais critérios. A respeito do estilo, nos dois debates é possível perceber que os participantes fazem uso de recursos da linguagem (argumentação), alguns com argumentos de senso comum, outros com dados mais precisos, com o intuito de convencer o grupo contrário. Assim sendo, esse critério contribuiu para que o objetivo de cada debate fosse alcançado, a geração de uma discussão sobre um tema de fundo controverso.

No que diz respeito às condições de produção, vimos, na análise, que esse também foi um critério que contribuiu para a configuração final dos dois debates analisados. Cada um obteve um resultado, e as condições que levaram a isso foram fundamentais para determinar o desempenho dos alunos participantes.

Destacamos que, ainda que alguns critérios tenham sido apenas parcialmente contemplados, os dois debates obtiveram êxito. Houve interação, argumentação e troca de conhecimentos entre os participantes, o que faz com que os debates tenham sido bem sucedidos. Acrescentamos, também, que os alunos conseguiram se apropriar de alguns aspectos que envolvem a produção de um gênero da oralidade, e isso se evidencia pelo fato de observarmos nas produções os critérios propostos por Travaglia (2007).

Pensando, agora, em nossos objetivos específicos, destacamos a maneira como os critérios se entrelaçam e compõem juntos a configuração final dos debates. Nos dois debates analisados, observamos que o modo como o debate se estruturou foi fundamental para a manutenção ou fuga da temática central, assim como, as condições de produção de cada um tiveram grande importância para a produção do gênero.

O contexto em que se produziu cada debate, considerando que uma turma passava por um período de greve de alguns professores, e o tempo de trabalho que cada pesquisadora pode utilizar para desenvolver e trabalhar o gênero, possivelmente, foram os fatores determinantes para as diferenças observadas em cada debate. Isso nos mostra que a produção de um gênero, especialmente da oralidade, está diretamente relacionada com fatores externos à sala de aula, mas que podem contribuir significativamente para a internalização e apropriação dos conhecimentos mobilizados durante a produção textual.

Sabemos que trabalhar a oralidade é um desafio para os professores de Língua Portuguesa, e por isso destacamos o sucesso das pesquisas responsáveis pelos debates que analisamos em nosso trabalho, pois entendemos que, além do trabalho com a oralidade e os gêneros orais, tais pesquisas foram fundamentais para o desenvolvimento social e crítico dos participantes envolvidos. Acreditamos que pesquisas envolvendo questões de oralidade são fundamentais para contribuir ainda mais com a qualificação de professores da área, bem como para o ensino e aprendizagem dos alunos, tanto da Educação Básica, quanto da graduação.

Destacamos, também, que nossa proposta de pesquisa se concentrou em caracterizar os debates analisados, partindo de critérios específicos, com o intuito de perceber os diferentes modos de produção de um mesmo gênero oral, quando produzido no ambiente escolar. Nossa intenção, com essa pesquisa, é ampliar ainda mais os estudos acerca da oralidade e dos gêneros orais, buscando compreender as diferentes formas e possibilidades de trabalho que a modalidade oral da língua nos fornece.

Buscamos desenvolver um trabalho que contribua para (re)pensar as questões envolvidas na produção de um gênero oral, enquanto objeto de aprendizagem, e, dessa forma, instigar novas pesquisas que discutam os aspectos e características que constituem os gêneros. Esperamos, também, evidenciar que é possível trabalhar o oral de forma sistematizada, em diferentes níveis de ensino,

obtendo resultados satisfatórios, por meio de um trabalho processual e metodológico. Reafirmamos, assim, que é dever da escola e dos professores de língua materna, oportunizar aos alunos o contato e, principalmente, a produção de gêneros orais, a fim de cumprir o propósito social de formar alunos críticos e que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas.

Por fim, destacamos aqui o que Paulo Freire, grande pensador e Patrono da Educação Brasileira, afirmou durante sua trajetória, que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”. Assim sendo, é preciso que se amplie a produção e circulação de pesquisas que fomentem a necessidade do trabalho com a modalidade oral da língua, para que nós, enquanto educadores e formadores de cidadãos críticos e sociáveis por meio da linguagem possamos desenvolver a *práxis* em sala de aula, criando e modificando a realidade dos discentes com os quais estamos construindo os diferentes conhecimentos sobre a língua(gem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMGARTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, 264p

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUENO, L. & Abreu, C. **Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário**. Synergies Brésil, 2008.

BUENO, L.; COSTA-HUBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 11, 2009. ISSN: 1984-5499.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (de mestrado em Língua Portuguesa). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. PIETRO, J. Relato de uma sequência didática: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Repères*, n. 15, 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J. BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma F.; GOIS, Siane (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

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

_____. **A questão dos suportes dos gêneros textuais.** DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003.

MOLL, L. C. **Vygotski e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, E. L. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, L; COSTA-HUBES, T. (Org.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, M. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PRETI, D. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. In: _____. (Org.) **Oralidade em textos escritos.** São Paulo: Humanitas, 2009.

REGO, T.C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SANTOS, L. W; CUBA RICHE, R; TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos.** São Pulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: BUENO, L; COSTA-HUBES, T. (Org.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v. 7, n.1, p.242, 2012.

TEIXEIRA, W. B. Gêneros discursivos na formação do professor de leitura: uma questão de alteridade. In: OSORIO, Ester M. R. (Org.) **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies.** Alfa: Revista de Lingüística, v. 51, p. 39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794.

_____. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gêneros orais – Conceituação e caracterização.** In Anais do SILEL, vol. 3, nº 1 . XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8 ISSN: 2237-6607.

_____. **Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.** Estudos Linguísticos, São Paulo, v.3, 2001.

_____. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau.** Uberlândia: EDUFU, 1996.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In BASTOS, Neusa M. O. B. (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.** São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002.

_____. (Org.); FINOTTI, L. H. B. (Org.); MESQUITA, E. M. C. (Org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino.** Uberlândia: EDUFU, 2008.

_____. Sobre a possível existência de subtipos. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa, 2009. p. 2632-2641. ISSN 978-85-7539-446-5.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente.** 7ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.