

DESENVOLVENDO O TRABALHO COM O ORAL POR MEIO DO DEBATE REGRADO – RELATO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Márcia Patrícia Barboza de Souza

marciapatricia.barboza@gmail.com

Introdução

As mudanças ocorridas na última década do século XX foram marcadas também pela forte presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o avanço da globalização. Tais fatores impactaram de forma bastante relevante a educação influenciando, é claro, os referenciais curriculares e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os efeitos da globalização que recaem na educação e nos currículos visam desenvolver as competências e habilidades do indivíduo, focalizando, assim, principalmente as expectativas de aprendizagem, que passam a ditar o ensino (SE/SP, 2014).

O Plano Decenal de Educação para Todos, importante documento elaborado no início da década de 1990, pelo Ministério da Educação (MEC) estava destinado a cumprir, no período de 1993-2003, as resoluções estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

As ideias apresentadas nesse documento basearam-se na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação, na qual a educação fundamental era considerada um "passaporte para a vida", devendo desenvolver, em todas as pessoas, um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, dando-lhes condições de um convívio em ambientes de informações e ao aprendizado ao longo da vida. Dessa forma o documento caracterizava-se por conter diretrizes políticas voltadas à recuperação da escola fundamental no país (BRASIL, 2018).

Destarte, para atingir as metas até então estabelecidas no referido documento, o governo federal reviu as leis de diretrizes e bases educacionais que regiam o ensino do país até então, levando-o à promulgação da nova LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, afirmando a universalização do Ensino Fundamental e Ensino Médio, constituindo assim a Educação Básica obrigatória, pública e gratuita (SE/SP, 2014). Conseqüentemente, dessa reformulação do ensino básico emergiu a necessidade de formação de um currículo diferenciado, de forma a levar o indivíduo a um potencial participativo e reflexivo, não passivo, plenamente consciente de seu papel na sociedade.

Na década de 1990, o entendimento da democracia se volta aos grupos da minoria e prevalece o discurso das diferenças. “Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é reconhecer as diferenças”, mesmo sendo este discurso ambíguo nas democracias contemporâneas (BARRETO, 2006, p. 6-7). A LDB 9394/96 teve, entre outros princípios, a busca pelo equilíbrio social por meio da educação, de forma a assegurar os direitos dos cidadãos, bem como cobrar deles seus deveres, fazendo-os exercer a plena cidadania, estabelecendo, assim, uma nova dinâmica ao contexto escolar.

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fizeram parte das propostas estabelecidas por esta nova Lei, trazendo orientações de ensino para todas as disciplinas, de forma a considerar a diversidade presente em nosso país, “delegando a estados e municípios e, no limite, ao projeto de escola, a configuração de uma série de princípios (“parâmetros”) em um currículo ou proposta ou programa de ensino para cada região, estado, município ou realidade escolar” (SE/SP, 2014).

Em seu artigo “Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva”, Marinho (2007) descreve os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um documento produzido pelo Ministério da Educação, objetivando atender às determinações da Constituição Federal de 1988, resultado de um processo educacional iniciado nos anos de 1970. A autora esclarece que, durante a produção desse documento curricular, instaurou-se um clima de posicionamentos divergentes com relação à centralização e descentralização das políticas curriculares no Brasil.

De um lado, o grupo dos defensores desses parâmetros, alegando a necessidade de orientar o trabalho nas escolas brasileiras, objetivando a melhoria na qualidade do ensino; por outro lado, o grupo de oposição a esses parâmetros, argumentando sobre o risco de uma homogeneização curricular, uma vez que a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios e demais comunidades deveriam ser respeitadas em suas singularidades. Toda essa divergência de opiniões serviu para acentuar o debate em torno dos PCN nas universidades e sociedade civil, “assim como da consolidação do processo de democratização da escola” (MARINHO, 2007, p. 172).

O discurso da inovação no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, se apoiou, sobretudo, nas mudanças de paradigmas no campo dos estudos linguísticos, na mobilização de sindicatos de professores, representantes da sociedade civil e no envolvimento de inúmeras secretarias de educação.[...] Em resumo, os princípios de 'inovação' ou de mudança no ensino, que sustentam o discurso por eles veiculados, é sinal de que as instituições gestoras da educação não ficaram alheias a este debate, ou, em outros termos, dele se apropriaram ou nele se inseriram (MARINHO, 2007, p. 172).

Seguindo essa mesma concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) trazem em seu escopo a necessidade da competência textual para além dos limites escolares, propiciando ao indivíduo o uso da língua na solução dos problemas cotidianos, bem como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado. Segundo consta no texto desse documento

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga a revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases descontextualizados, que são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. 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, 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).

Verifica-se nesse documento a preocupação em se romper com o ensino tradicional da Língua Portuguesa voltado somente aos textos escolares que já não são mais suficientes para capacitar o indivíduo aos diversos letramentos requeridos pela vida em sociedade. Considera-se aqui, portanto, o conceito de letramento tal qual como Soares (2002) o concebe, como sendo

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145-146)

As novas demandas exigidas pela sociedade elevaram a importância da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, levando à necessidade de uma prática curricular com um diferencial

significativo para atender às novas exigências de interação e comunicação da vida cotidiana, fazendo uso da língua em sua função social. Dessa forma, torna-se cada vez mais necessário o ensino de Língua Portuguesa baseado na diversidade de gêneros textuais.

A concepção de linguagem que até então prevalecia nos documentos curriculares oficiais brasileiros legitimava uma visão de ensino que vinha sendo disseminada desde o final dos anos 1980 e, mais uma vez, recebeu forte influência de concepções estrangeiras, como dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, do grupo de Genebra. Segundo Barroso (2014), o objetivo do ensino de LP passou a focar o desenvolvimento da competência discursiva do indivíduo para usar a língua em diferentes contextos, através dos gêneros de texto, passando a ter um caráter social e funcional.

Um estudo realizado por Borges (2012) esclarece que o uso do termo “gêneros textuais” passou a ser utilizado após sua publicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, esse documento, também baseado nas concepções teóricas de Vygotsky e de Bakhtin, indica ao docente uma prática reflexiva com o texto do aluno, ou de outros autores, baseada numa das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Assim, o ensino da língua portuguesa baseado nos gêneros textuais encaixa-se no contexto de letramentos diversos exigidos na década de 90, uma vez que os gêneros “requerem práticas de socialização dos conhecimentos construídos, para que se possa pensar, interagir, inferir, questionar, acrescentar.” (BORGES, 2012).

Essas concepções fazem parte atualmente de diversos programas curriculares brasileiros e fomentam a discussão do ensino da língua no país, ampliando, conseqüentemente, as discussões em torno da formação docente e da formação continuada dos professores, para que estes possam, em sala de aula, focar “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO, 2004, p. 11).

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foram feitas observações e registros das aulas realizadas e das atividades previamente propostas. A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu a análise de campo, em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, objetivando conhecer as estratégias utilizadas no processo de desenvolvimento de uma sequência didática focando o debate regrado em sala de aula, buscando descrever os relatos de acordo com tais objetivos, observando os posicionamentos e participações dos alunos, a fim de captar as opiniões, mediante suas falas

e argumentações. O debate ocorreu em junho de 2018, com três turmas de terceiro ano do Ensino Médio; cada turma foi dividida em dois grupos, de acordo com o tema escolhido para o debate. A SD realizada com cada turma seguiu as seguintes etapas:

1ª – Foi solicitado às turmas que fizessem uma pesquisa sobre quais os prováveis temas de redação do ENEM, para o ano de 2018; cada aluno apresentou dois temas e socializou-os em sala de aula, em dia previamente marcado; os temas foram escritos no quadro, pela professora, que, em seguida, levou-os a refletir quais seriam mais polêmicos para um debate, uma vez que gerariam argumentos contrários e favoráveis; após essa reflexão, houve a votação para escolha de dois temas a serem debatidos. Toda essa dinâmica em sala foi realizada em duas aulas.

2ª – Foi perguntado aos alunos se já haviam participado de um debate regrado. A maioria respondeu que sim, uma vez que vários professores, de outras disciplinas também abrem discussões com as turmas sobre determinados temas e assuntos. No entanto, ao serem questionados sobre como se realiza um debate regrado, os alunos começaram a refletir, analisando a possibilidade de não realizarem o debate nesse formato. Houve ainda aqueles alunos que afirmaram não ser uma boa ideia a realização de um debate, por considerarem que os debates em sala de aula sempre terminam em discussões. Nesta etapa, pode-se perceber o equívoco na percepção dos alunos em relação ao gênero textual pretendido; então partiu-se por analisar primeiramente o significado da palavra ‘regrado’, em seguida, os alunos foram levados a falar exemplos de debates regrados que ocorrem no contexto social, em quais situações e quais os temas que geralmente são discutidos. Esse exercício, realizado também em duas aulas, foi bem produtivo e positivo para avançarmos para a próxima etapa.

3ª – As turmas foram incumbidas de se organizar em dois grupos, buscando identificar entre eles dois alunos, em cada grupo, com perfil de liderança, para serem os moderadores; a professora inicialmente levou os alunos a perceberem o papel específico desses moderadores no debate, daí a importância do perfil exigido. Em seguida, foi realizado o sorteio para ver qual tema cada grupo debateria, bem como agendadas as datas dos debates. Também foram passados aos alunos orientações sobre a importância de pesquisar sobre o tema, informando a todos que, no debate, as pesquisas realizadas servem como fonte de consulta, principalmente em se tratando de dados estatísticos, argumentos de autoridade, etc.

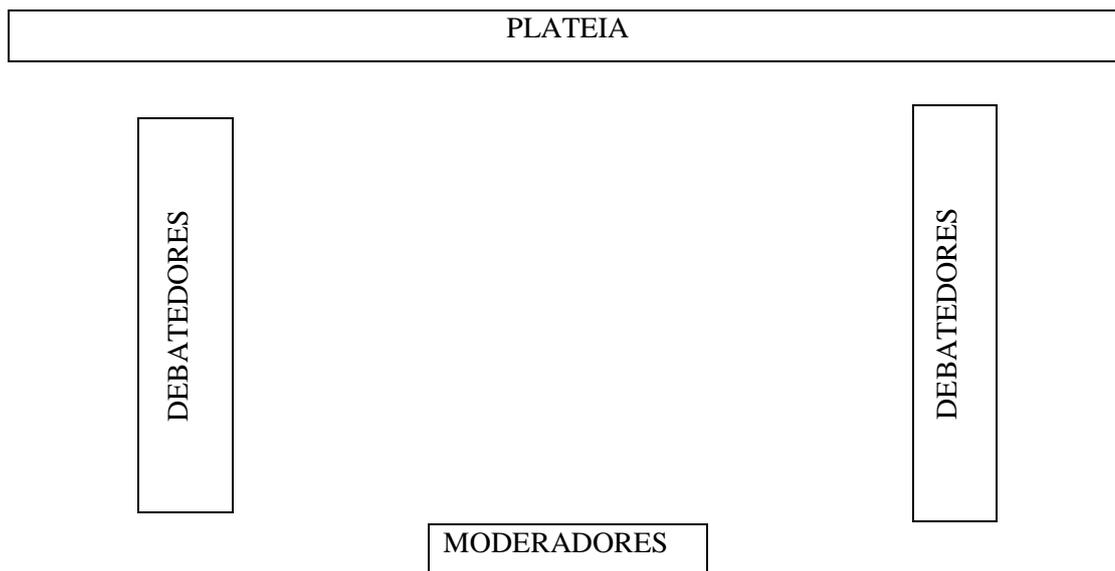
4ª – As quatro aulas que se seguiram para cada turma foram destinadas a se trabalhar especificamente com os

critérios e características do gênero textual oral proposto; iniciamos com a apresentação de uma situação desencadeadora para análise e debate espontâneo; foi proposto que eles se organizassem em grupos de até quatro alunos e discutissem entre eles sobre o assunto. A professora, então, solicitou que cada grupo selecionasse um representante para falar em nome do grupo o que haviam analisado. Eles poderiam escrever suas análises e tê-las apenas como um instrumento de consulta, pois a atividade focava apresentação expositiva-argumentativa oral. Esse exercício foi desenvolvido com cada turma em duas aulas.

5ª – Nos dias marcados, os debates foram realizados, cada um no módulo/aula de 50 minutos. As salas de aula foram organizadas da seguinte forma:

- Os grupos debatedores sentaram-se de frente um ao outro;
- Os moderadores sentaram-se no topo, ao meio, entre as duas filas de debatedores;
- A plateia (composta pelos alunos pertencentes a outro tema de debate) sentou-se ao fundo da sala, ficando de frente para os moderadores.

ESQUEMA 1: Realização do debate em sala de aula



Resultados e discussões

Os elementos que serviram de base de análise para esse relato de experiência foram conseguidos por meio de uma seleção de atividades, focando a capacidade de argumentação oral dos alunos. O objetivo de realização de um debate

regrado foi levar os alunos a se perceberem protagonistas da ação debatedora. Essa atividade surgiu da observação da professora em relação ao gênero dissertativo-argumentativo que vinha sendo trabalhado com os alunos na modalidade escrita; nesse gênero, havia uma dificuldade dos discentes em expor sua tese, estruturar a argumentação e apresentar a conclusão com uma intervenção.

O gênero textual escolhido serviu como objeto de ensino que permitiu realizar uma ação numa situação específica, considerando suas três dimensões essenciais: conteúdos, estrutura comunicativa e configurações linguísticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 171).

No Brasil, a ideia de ensinar a Língua Portuguesa tendo os gêneros textuais como objeto de ensino surgiu com os PCN (BRASIL, 1998), que também se baseia na teoria bakhtiniana de concepção da linguagem e nas teorias de Vygotsky (2008) sobre o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

No entanto, trazer as concepções de gêneros discursivos de Bakhtin para a área do ensino da língua necessitou de um aporte teórico que acabou sendo feito por diversos estudiosos do tema, entre eles os do grupo de Genebra, formado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e seus colaboradores, os mais conhecidos e citados em pesquisas educacionais no Brasil (ROJO, 2008).

A perspectiva teórica do grupo de Genebra ampliou ao âmbito escolar a proposta de se trabalhar com diferentes gêneros de textos, reconhecendo-os como um relevante instrumento de caráter sócio-histórico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (BORGES, 2012). Essas concepções trouxeram novas formas de pensar o currículo escolar de Língua Portuguesa, uma vez que se contrapunha às concepções tradicionalistas de ensino da língua, que focavam apenas seu conhecimento estrutural.

O estudo comparativo de Borges (2012), focalizando duas correntes teóricas sobre os gêneros textuais – do Grupo de Genebra e do Grupo sociorretórico dos EUA – indicou que os pesquisadores brasileiros têm uma maior preferência pela perspectiva de ensino da língua proposta pelo grupo de Genebra. Outra observação feita por Borges indica que esse “paradigma genebrino” se estabeleceu no contexto curricular brasileiro por “responder ao anseio de como ensinar melhor, mais eficientemente”, numa tentativa de diminuir as deficiências de leitura e escrita apresentadas nas avaliações externas brasileiras (p. 137).

Compartilhando os princípios de Bakhtin (2003), observo essa ‘didatização’ na estrutura do currículo como o resultado da interação autor/leitor, cuja forma sinaliza para uma relação interdiscursiva entre o conhecimento científico e o conhecimento da prática. Numa perspectiva

bakhtiniana, pode-se considerar o gênero textual como instrumento, seguindo três dimensões essenciais: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as unidades linguísticas. Nessa ótica, o “gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido” (SCHNEUWLY, 2004, p. 172). O trabalho com o gênero oral formal em sala de aula então se justifica por proporcionar ao aluno a capacidade de ultrapassar suas formas de produção oral cotidianas, levando-os a utilizar formas mais reguladas e mediadas, mas essencialmente individuais.

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (Schneuwly e Dolz, 1997). Portanto a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros de ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas (SCHNEUWLY, 2004, p. 179).

Considerando o debate regrado, foco deste trabalho, as etapas nele realizadas levaram à sequência didática que corrobora as considerações trazidas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 247-278), e que são aqui apresentadas.

Da primeira à terceira etapa da SD, a busca pelo tema levou-se em consideração as quatro dimensões apontadas pelos referidos autores: a psicológica – quando solicitado às turmas que fizessem uma pesquisa sobre temas de seu interesse; a social – o tema escolhido possibilitou ao aluno a percepção de que ele pode ser levado a intervir, pois pertence a um contexto real; a cognitiva – o aluno foi levado a sair de sua zona de conforto para pesquisar sobre o tema, devido a sua complexidade; e finalmente a dimensão didática – que propiciou ao aluno um progresso de aprendizagens com o tema escolhido.

Após as orientações vistas acerca das funções do moderador e dos grupos debatedores, a atividade desenvolvida na quarta etapa da SD serviu como um indicador para os alunos perceberem a complexidade dos aspectos de aprendizagem que envolvem o debate regrado: a situação desencadeadora¹ para análise e realização do debate livre (que Dolz, Schneuwly e Pietro denominam de “elemento detonador”) permitiu-lhes desenvolver um debate mais livre, apenas com exposição de ideias, mas sem conhecerem as técnicas que envolvem o gênero. O interessante também foi a explanação feita pela professora após essa atividade, dando à turma um *feedback* de como ocorreu o posicionamento dos grupos em relação à situação apresentada;

¹ SITUAÇÃO APRESENTADA: Em 2017, no município de Juiz de Fora, muito se comentou sobre o projeto de Lei, do então Vereador Roberto Cupolillo, de decretar 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, feriado municipal, assim como acontece em várias cidades brasileiras. Questão para debate: o Dia da Consciência Negra deve ser instituído feriado?

conforme afirmação de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 275), esse é um dos papéis essenciais do professor na execução do trabalho, pois dá “sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe”.

A quinta etapa da SD foi marcada pela realização dos debates, propriamente dito. Os debates, ocorridos num tempo máximo de cinquenta minutos, desenvolveram-se todos conforme indicado no Esquema 1. Os alunos que tomaram a função de moderadores buscaram apresentar a introdução do tema a ser debatido, bem como esclarecer as regras dos turnos e dos tempos que cada grupo debatedor teria para a sequência pergunta/resposta/réplica/tréplica. Os grupos debatedores de cada tema escolhido puderam expor, de forma organizada e regrada, seus posicionamentos, pois as regras do debate inicialmente possibilitavam a cada grupo tempo para a exposição da tese para, em seguida, passar às perguntas e, conseqüentemente, às argumentações. Os grupos debatedores tinham como regra não invadir o turno de fala um do outro; assim, dentro do próprio grupo, os alunos puderam falar e trocar ideias entre si, aproveitando seu tempo no turno da fala.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o debate é um gênero oral importante em nossa sociedade, que permite a utilização de capacidades fundamentais na comunicação, sejam do ponto de vista linguístico, social, cognitivo e individual. Segundo os autores,

esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação [...] e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções, etc; o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade); além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos tem certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (p. 248-249).

Pode-se constatar, por meio deste trabalho em sala de aula, que os alunos, a princípio, se mostraram bastante entusiasmados com a realização de um debate regrado, considerando a possibilidade de estarem diante um assunto de interesse específico deles e diante de uma atividade que eles apreciam muito: a fala. Também mostraram segurança no fato de poderem se apoiar em textos de consulta no momento do debate, reforçando, assim, o valor da pesquisa nos estudos.

No entanto, no momento do debate regrado, a dinâmica desse gênero textual oral exigiu dos alunos uma postura muito mais reflexiva, um domínio discursivo ao qual os alunos não estão acostumados; com isso, alguns mostraram-se

inseguros, com poucas argumentações e poucas ações para a réplica e a tréplica (que constituem o debate em si). Diante disso, os aspectos de maior relevância não foram contemplados, pois alguns alunos não apontaram e nem defenderam o ponto de vista adotado. Por outro lado, tiveram aqueles que apresentaram uma melhor desenvoltura; pode-se inferir que o fator que contribuiu para isso foi, provavelmente, seu comprometimento com o trabalho de pesquisa, que deu a esses alunos o suporte necessário para fundamentar suas argumentações.

Em relação ao trabalho dos moderadores, constatou-se uma relativa segurança dos alunos na condução/organização dos turnos de fala, e no fechamento do debate. Contudo, a maioria dos moderadores, na fase de introdução não seguiu as orientações estudadas ao longo dos módulos da SD, não legitimaram a escolha do tema deixando de apresentá-lo e focando apenas nas regras do debate.

Conclusões

O debate, como produção final, teve como objetivos investigar as aprendizagens e realizar a avaliação somativa, seguindo a estrutura de base de uma SD, constituída pela apresentação da situação, pela produção inicial, pelos módulos e pela produção final, conforme o esquema conceituado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Ao realizar a SD com o gênero debate regrado, buscou-se trabalhar uma proposta pedagógica com um gênero do domínio discursivo institucional (Marcuschi, 2008), objetivando ampliar as habilidades dos alunos em expor seu ponto de vista e instrumentalizá-los com estratégias argumentativas que possam ser utilizadas também em outros gêneros de texto, sejam na forma oral ou escrita.

O processo ocorrido entre o debate espontâneo e o debate regrado exigiu estratégias de preparação e de utilização de recursos linguísticos-discursivos próprios, como vocabulário, persuasão, entonação de voz, entre outros que constroem o gênero oral proposto. Como bem ressaltam Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), em uma SD, é fundamental o papel desempenhado pelo professor, uma vez que é ele quem define o sentido que essa sequência toma na turma, de modo a gerenciar tanto a situação de comunicação interessante aos alunos, quanto a de desenvolver neles suas capacidades argumentativas, instrumentalizando-lhes em suas habilidades. Dessa forma, as análises e intervenções realizadas, após os debates, contribuíram para os alunos no sentido de que eles pudessem perceber que os diferentes posicionamentos podem ser avaliados e refutados, mas também negociados na situação comunicacional.

A questão da escuta ao outro foi muito importante e contribuiu para que fosse trabalhado o raciocínio em cima da fala do colega; isso porque geralmente o que ocorre em sala de aula, nos debates propostos pelos professores, é a discussão livre em torno de algum tema ou assunto, levando, muitas vezes um aluno a sobrepôr seu ponto de vista e/ou seus motivos, sem escutar devidamente o outro. Assim como afirma os autores: “A aposta escolar é de aumentar as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando a dos outros, a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores” (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 250).

De fato, mesmo com todas as preparações realizadas na SD, do ponto de vista da aprendizagem, nota-se que alguns alunos ainda voltavam ao mesmo ponto da argumentação, como a “girar em círculo”, fazendo-se perceber que há muito trabalho a ser desenvolvido com os alunos focalizando justamente as “passagens” de nível, citadas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 258), de forma a garantir a apropriação do gênero debate regrado, por meio da coerência e da coesão no texto oral.

A realização da SD levou a compreender o debate regrado como um objeto de ensino de caráter coletivo, “um lugar de construção interativa”, no qual as opiniões, os conhecimentos e as ações se unem por meio da oralidade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, E. S. de. Tendências recentes do currículo na Escola Básica. In: **Difusão de Ideias**, Fundação Carlos Chagas, dez/2006.

BARROSO, T. **Discussão sobre Currículo – Breve histórico**. Juiz de Fora [2012]. 16 slides, color. Acompanha texto.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.1, pp. 119-140. ISSN 1984-6398.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO da Educação, **Plano Decenal de Educação para Todos**, 2000. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos>. Acesso em junho/2018.

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

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. e PIETRO, J-F de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

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

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho: CIED, p. 163-189, 2007.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Rede São Paulo de Formação Docente. Unicamp. **História da Disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Acesso em junho/2014.

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

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.