



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E
ESCRITA**

JANDEILSON RODRIGUES DA PENHA

**ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA:
O GÊNERO DEBATE PÚBLICO SOB LENTES ENUNCIATIVAS**

**GUARABIRA
2024**

JANDEILSON RODRIGUES DA PENHA

**ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA:
O GÊNERO DEBATE PÚBLICO SOB LENTES ENUNCIATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita.

Orientador: Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P258o Penha, Jandeilson Rodrigues da.

Oralidade letrada na escola: [manuscrito] : o gênero debate público sob lentes enunciativas / Jandeilson Rodrigues da Penha. - 2024.

34 p. : il. colorido.

Digitado. Monografia (Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024. "Orientação : Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira, Coordenação do Curso de Letras - CH. "

1. Enunciação. 2. Letramento. 3. Letramento escolar. 4. Oralidade letrada. 5. Sequência didática. I. Título

21. ed. CDD 372.6

JANDEILSON RODRIGUES DA PENHA

**ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA:
O GÊNERO DEBATE PÚBLICO SOB LENTES ENUNCIATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita.

Aprovada em: 10/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Campinas (CNPq/UNICAMP)

Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profa. Dra. Carolina Knack
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Émile Benveniste
“Da subjetividade na linguagem” (1958)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da sequência didática.....	18
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A SD e sua organização global.	20
Quadro 2 – A SD e suas partes.....	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LINGUAGEM, LÍNGUA, ENUNCIÇÃO E TEXTO	12
3	LETRAMENTO, LETRAMENTO ESCOLAR E ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA.....	14
4	O GÊNERO ORAL LETRADO DEBATE PÚBLICO.....	16
5	ESBOÇO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO ORAL DEBATE PÚBLICO.....	18
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
	REFERÊNCIAS	32

ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA: O GÊNERO DEBATE PÚBLICO SOB LENTES ENUNCIATIVAS

Jandeilson Rodrigues da Penha¹

RESUMO

O presente trabalho nasceu de uma inquietação: o professor de Língua Portuguesa tende a se limitar ao ensino da leitura e da escrita, esquecendo-se que a oralidade também se ensina. Buscando contribuir com ensino de Língua Portuguesa, objetivamos apresentar o esboço de uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público, com vistas à formação do aluno para as práticas sociais de oralidade em contextos mais formais e institucionalizados. A fim de cumprirmos tal objetivo, dividimos este artigo em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na segunda seção, expomos as noções teóricas gerais de nossa reflexão, a saber, as noções de *linguagem, língua e enunciação* (Benveniste, 2005, 2006), bem como as noções de *texto, texto falado e texto escrito* (Knack, 2012). Na terceira seção, abordamos o ensino-aprendizagem de gêneros orais em contexto escolar, focalizando as noções de *letramento e letramento escolar* em perspectivas mais discursivas e educacionais (Tfouni, 1988; Kleiman, 2012 [1995]; Rojo, 2014 [2009]; Soares, 2006 [1998]), assim como as noções de *letramento e oralidade letrada* em uma perspectiva mais linguístico-aplicada (Simões *et al.*, 2012) e em uma perspectiva mais enunciativa (Oliveira, 2017, 2018). Na quarta seção, versamos sobre as noções dos *gêneros do discurso* como prática social (Bakhtin, 1997) e sobre o ensino da *oralidade letrada* (Brasil, 2018). Na quinta seção, propomos tarefas iniciais para o trabalho com o gênero debate público no ensino fundamental II, mais precisamente no 9º ano. Tais tarefas são planejadas com base no modelo de *sequência didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tal como em atualizações desse modelo efetuadas por Simões *et al.* (2012) e por Oliveira (2019). Ainda nessa seção, buscamos comentar o esboço de SD à luz de ideias teóricas apresentadas nas seções anteriores. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e teórica aplicada. A pesquisa qualitativa concebe o número de teorias para interpretação Marconi e Lakatos (2011). Já a pesquisa bibliográfica, busca de referências relacionadas ao tema e “é elaborada com base em material já publicado” (Gil, 2010, p. 29). Em termos de linguística aplicada, busca-se em Oliveira (2019) as teorias mais gerais a serem aplicadas com base numa sequência didática para o ensino da *oralidade letrada*. Em termos de contribuições, buscamos contribuir, especialmente, no que diz respeito a *oralidade letrada* na sala de aula.

Palavras-Chave: enunciação; letramento; letramento escolar; oralidade letrada; sequência didática.

¹ Aluno no curso de Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita (Turma 1), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus III. Licenciado em Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus III. Professor (Educador Monitor) de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alves de Carvalho (Caiçara-PB).

LITERATE ORALITY IN SCHOOLS: THE PUBLIC DEBATE GENRE THROUGH ENUNCIATIVE LENSES

This paper emerged from a concern: the Portuguese language teacher tends to limit their teaching to reading and writing, forgetting that orality is also teachable. Aiming to contribute to the teaching of the Portuguese language, we seek to present the outline of a didactic sequence for teaching and learning of the oral genre of public debate, to prepare students for social practices of orality in more formal and institutionalized contexts. To achieve this objective, the article is divided into four sections, in addition to the introduction and final considerations. In the second section, we present the general theoretical concepts underlying our reflection, named the notions of *language, tongue, and enunciation* (Benveniste, 2005, 2006), as well as the concepts of *text, spoken text, and written text* (Knack, 2012). In the third section, we address the teaching and learning of oral genres in the school context, focusing on the notions of *literacy and school literacy* from more discursive and educational perspectives (Tfouni, 1988; Kleiman, 2012 [1995]; Rojo, 2014 [2009]; Soares, 2006 [1998]), as well as the notions of *literacy and literate orality* from a more linguistically applied perspective (Simões et al., 2012) and an enunciative perspective (Oliveira, 2017, 2018). In the fourth section, we discuss the concepts of *discourse genres* as social practices (Bakhtin, 1997) and the teaching of *literate orality* (Brazil, 2018). In the fifth section, we propose initial tasks for working with the public debate genre in the final years of elementary school, specifically the 9th grade. These tasks are planned based on the *didactic sequence* model by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), as well as updates to this model provided by Simões et al. (2012) and Oliveira (2019). This section also includes a commentary on the outline of the didactic sequence in light of the theoretical ideas presented in the previous sections. Methodologically, this is qualitative, bibliographical, and applied theoretical research. Qualitative research conceives a number of theories for interpretation (Marconi and Lakatos, 2011). Bibliographical research aims to find references related to the topic and "is developed based on already published material" (Gil, 2010, p. 29). From the perspective of applied linguistics, it draws upon the general theories applied in a didactic sequence for teaching *literate orality* as discussed by Oliveira (2019). In terms of contributions, it provides significant insights, particularly concerning *literate orality* in the classroom.

Keywords: enunciation, literacy, school literacy, literate orality, didactic sequence.

1 INTRODUÇÃO

Ao chegar à escola, o aluno traz consigo uma gama de conhecimentos que adquiriu na sociedade além-muros, na qual vivencia os mais diversos gêneros orais e escritos, em práticas de letramento que o situam no momento da enunciação com o outro, compartilhando saberes por meio da língua. Porém, temos observado que a aula de Língua Portuguesa é um lugar de muitos desafios quando se discute como ensinar a oralidade, pois o professor ainda se restringe apenas ao ensino da leitura e da escrita como as principais vias para formar o estudante. Nessa perspectiva, buscamos contribuir com ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no que diz respeito a *oralidade letrada* na sala de aula.

Mais especificamente, este estudo objetiva apresentar o esboço de uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público, com vistas à formação do aluno para as práticas sociais de oralidade em contextos mais formais e institucionalizados.

Em termos de fundamentação teórica, este trabalho dialoga com autores como Benveniste (2005, 2006), com seus artigos intitulados “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” e “O aparelho formal da enunciação”; Bakhtin (1997), com capítulos do livro *Estética da criação verbal*²; BNCC (2018), com capítulos do livro *Base nacional comum curricular: educação é a base*; Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), com capítulos do livro *Gêneros orais e escritos na escola*²; Knack (2012), com sua dissertação de mestrado intitulada *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*; Oliveira (2016, 2017, 2019), com seus artigos intitulados “Letramento e enunciação: bases para o diálogo”, “O texto escrito e oral letrado na universidade: elementos para uma abordagem enunciativa” e “Enunciação e cidadania: o replanejamento didático na busca pelas culturas negadas e silenciadas em sala de aula”.

Para cumprirmos o objetivo definido, organizamos o artigo ora apresentado em três seções além desta introdução e das considerações finais. A segunda seção, intitulada “Linguagem, língua, enunciação e texto”, expõe as noções teóricas gerais de nossa reflexão. A terceira seção, intitulada “Letramento, letramento escolar e oralidade letrada na escola”, aborda o ensino-aprendizagem de gêneros orais em contexto escolar. Já a quarta seção intitulada “O gênero oral letrado debate público”, versa sobre as noções dos gêneros do discurso como prática social. Por sua vez, a quinta e última seção, intitulada “Esboço de sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público”, propõe atividades iniciais para o trabalho com o gênero debate público em sala de aula.

Ao abordar sobre o gênero oral debate público na presente pesquisa, antes cabe um registro sobre a sua origem. Nosso interesse pelo ensino-aprendizagem da oralidade surgiu na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura Portuguesa no período 2015.2, no curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – *Campus III*. No âmbito dessa disciplina, realizamos uma pesquisa que teve, como contexto, uma escola na cidade de Logradouro/PB e, como tema, os saberes dos alunos de uma turma do 9º ano sobre o gênero oral debate público. Após analisarmos as respostas dos estudantes acerca do questionário utilizado como instrumento metodológico, faz-se necessário um estudo dedicado à didatização desse gênero em contexto escolar.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, teórica aplicada. A pesquisa qualitativa concebe o número de teorias para interpretação Marconi e Lakatos (2011). Já a pesquisa bibliográfica, busca de referências relacionadas ao tema e “é elaborada com base em material já publicado” (Gil, 2010, p. 29). Por último, em termos de linguística

² Neste artigo, ora citaremos “Dolz e Schneuwly (2004)”, em referência ao livro como um todo, ora citaremos os nomes dos autores dos capítulos consultados.

aplicada, busca-se em Oliveira (2019) as teorias mais gerais a serem aplicadas com base numa sequência didática para o ensino da *oralidade letrada*.

Após esboçarmos as linhas gerais sobre a introdução, passemos para a segunda seção do trabalho quanto a *linguagem, língua, enunciação e texto*.

2 LINGUAGEM, LÍNGUA, ENUNCIÇÃO E TEXTO

Para Benveniste (2005, p. 27), “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”, vale dizer, de produzir e de compreender formas e sentidos (símbolos/signos). A linguagem é entendida pelo linguista em sua relação com a **simbolização**, com o **homem** e com as **línguas**. Em primeiro lugar, a simbolização consiste na configuração da realidade por meio de símbolos, pois “aquele que fala faz renascer pelo discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (Benveniste, 2005, p. 26). Em segundo lugar, para o locutor, a linguagem representa a realidade (na produção de formas e de sentidos); para o alocutário, recria a realidade (na compreensão de formas e de sentidos). Em terceiro lugar, a linguagem é uma capacidade simbólica universal e imutável do homem que se materializa nas línguas particulares e variáveis das diversas sociedades humanas.

Já a língua é tomada por Benveniste como **sistema de signos** e como **atividade discursiva**. Como sistema, a língua “compõe-se de elementos formais significantes articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de *estrutura*” (Benveniste, 2005, p. 22), presentes em cada idioma, a exemplo do Português Brasileiro. Como atividade, a língua atualiza o sistema linguístico em discurso, materialidade (vocal, gráfica ou visoespacial) que o locutor produz ao converter os signos em palavras sintagmatizadas em frases.

Por sua vez, a enunciação é abordada por Benveniste com foco em cinco traços característicos seus. O primeiro traço é a **intersubjetividade**, a relação do locutor com o alocutário, pois, “desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si” (Benveniste, 2006, p. 84). O segundo traço é a **subjetividade**, a relação do locutor com a língua, manifestada por formas e combinações de formas no discurso. O terceiro traço é a **socialidade**, vinculada ao fato de a enunciação ser “a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (Benveniste, 2006 [1968/1970], p. 101). O quarto traço é a **referência**, a qual é estabelecida pelo ato enunciativo e confere condições necessárias ao locutor de representar (referir) e de recriar (correferir) o mundo pela língua. O quinto traço é a **semantização**, ligada ao modo como o sentido se forma em palavras no discurso resultante da enunciação. Esses cinco traços estão presentes em toda estrutura enunciativa (*eu-tu/ele/aqui-agora*) resultante da atualização discursiva da faculdade da linguagem e do sistema linguístico.

O texto, por seu turno, é uma noção da qual Benveniste não se ocupou, mas que estudiosos benvenistinos buscaram conceitualizar a partir do pensamento do linguista, como Knack (2012), que apresenta uma noção geral de **texto** e noções específicas de **texto falado** e de **texto escrito**. Conforme a autora,

Texto, de um modo geral, pode ser concebido como o resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado em formas (Knack, 2012, p. 147-148, itálicos do original).

Nessa citação, a estudiosa concebe o texto, de modo geral, como ato enunciativo produzido por um locutor a um alocutário. Nesse sentido, o homem produz discurso por meio do qual busca atingir o outro numa relação *intersubjetiva* da língua. Tal relação é compartilhada no

tempo *agora* e no espaço *aqui* da atualização do sistema do *eu* e do *tu*. Essa produção enunciativa do discurso do locutor faz o outro se apropriar de alguns elementos.

Como propõe Knack (2012), em seu aspecto mais geral, o texto consiste na realização da língua em uma produção intersubjetiva entre o locutor (*eu*) e o alocutário (*tu*), em determinados espaços (*aqui*) e tempo (*agora*). Segundo a estudiosa, no texto falado,

a língua parece de fato estar ligada ao *produtor* dessa fala, porque necessita de seu aparelho vocal para ser materializada; logo, entram em cena sobretudo elementos de ordem fonética, como o timbre, a entonação, o ritmo e, inclusive, o sotaque ao pronunciar as palavras (elementos suprasegmentais) (Knack, 2012, p. 152, itálico do original).

Já nessa outra citação, Knack expõe o texto falado como produção de ordem fonética, pois, a língua parece estar ligada ao locutor que enuncia para o outro. De modo mais específico, o texto falado é concebido como a produção vocal conforme o ritmo, sotaque, timbre e entonação do falante de uma língua. O *produtor* produz o discurso em forma de texto falado como ato intersubjetivo para um *tu* que compartilha da enunciação. Nesse sentido, as palavras pronunciadas tomam forma ao serem materializadas em texto. O texto falado é produzido pelo locutor (falante) ao enunciar vocalmente as formas do sistema linguístico para um alocutário (ouvinte). Dessa maneira, o texto falado envolve a apropriação da língua no plano fônico, numa interação do *eu* e do *tu*.

Após formular uma noção geral de *texto* e uma breve noção do que pode ser texto falado, Knack (2012) prossegue, elaborando as noções específicas de *texto falado* e de *texto escrito* em uma perspectiva enunciativa inspirada por Benveniste:

O *texto falado* [...] pode ser concebido como o *resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário, e cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado vocalmente em formas* (Knack, 2012, p. 157, itálicos do original).

Nessa direção, o texto falado é, ao mesmo tempo, um ato de enunciação e o discurso/enunciado produzido nesse ato em uma situação partilhada por locutor e alocutário. O espaço de atualização da língua é o *aqui*, em que o *eu* e o *tu* referem (via fala) e correferem (via escuta) no tempo *agora*, valendo-se dos recursos do sistema linguístico atualizado em discurso falado. Logo, o ato de enunciação falada, que resulta no texto/discurso/enunciado falado, consiste em uma atividade discursiva compartilhada.

A exemplo do texto falado, também o texto escrito recebe uma noção específica. Conforme Knack (2012),

Podemos definir o *texto escrito* como o *resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor* (Knack, 2012, p. 159, itálicos do original).

Nessa perspectiva, o texto escrito é o produto de um ato de apropriação e utilização da língua no plano gráfico. O locutor se apropria da língua e produz um discurso escrito. Contudo, diferentemente de na enunciação falada, na enunciação escrita, o tempo e o espaço não são partilhados durante o ato enunciativo da escrita e o ato enunciativo da leitura. Por isso, o leitor deve “*re-constituir a enunciação por meio das marcas da atualização da língua pelo locutor e por meio dos procedimentos e formas engendrados no texto para, apropriando-se do texto, re-constituir o sentido nele atualizado*” (Knack, 2012, p. 158, itálicos do original).

No âmbito enunciativo, os estudiosos apontam as características da enunciação como ato intersubjetivo do locutor com o outro da linguagem. No âmbito do texto falado e texto escrito, o *produtor* produz o discurso ao atualizar as formas da língua.

Após definirmos *linguagem*, *língua*, *enunciação* e *texto*, passemos para a próxima seção sobre *letramento*, *letramento escolar* e *oralidade letrada na escola* a partir das noções teóricas gerais que orientam nosso estudo.

3 LETRAMENTO, LETRAMENTO ESCOLAR E ORALIDADE LETRADA NA ESCOLA

O termo *letramento* é definido de diferentes maneiras por distintos autores. Segundo Tfouni (1988, p. 16), o letramento é “um processo que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Já Kleiman (2012 [1995], p. 18-19) define “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”. Por sua vez, Rojo (2014 [2009], p. 98) entende o letramento como “os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e cultural”. Soares (2006 [1998]), por seu turno, concebe o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Apesar de suas diferenças, todas essas definições ressaltam a natureza social do letramento e a sua diversidade de contextos.

Dentre tais contextos, destaca-se a escola. Conforme Kleiman (2012 [1995]), tal instituição preocupa-se menos com o letramento enquanto prática social heterogênea e mais com um tipo de prática de letramento que enfatiza os aspectos formais deste: a alfabetização.

Neste trabalho, na esteira de Oliveira (2017), assumimos uma concepção enunciativa de letramento inspirada pelo pensamento benvenistianiano. Embora o autor focalize o contexto acadêmico, suas ideias são pertinentes para pensarmos, também, o contexto escolar. Nessa concepção enunciativa,

o letramento acadêmico [e escolar] pode ser definido como um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica [e escolar], nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico [e escolar] para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados (Oliveira, 2017, p. 1239-1240, acréscimos nossos).

Nessa citação, dois aspectos podem ser concebidos sobre o letramento como ato enunciativo da inserção do homem nas culturas de escrita escolar. O primeiro aspecto está relacionado a linguagem no âmbito escolar para produzir discurso. O segundo aspecto está condicionado a apropriação da língua para renovar as formas enunciativas do letramento. Nessa direção, “se dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção, também falar, ouvir, escrever e ler no mundo letrado é cada vez uma reinvenção” (Oliveira, 2017, p. 1241).

Uma das manifestações do letramento escolar é a oralidade letrada. De acordo com Simões *et al.* (2012, p. 50-51), “Ao falar numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, diante de um juiz, em um banco, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro de referência que a coloca em contato com as culturas de escrita”, de maneira que, nessas situações, “lançamos mão de uma oralidade letrada”. Ainda segundo as autoras,

em diversos contextos de uso da língua falada, principalmente os públicos e institucionais, as práticas de linguagem serão letradas, pois em tais contextos se fazem

presentes fortes efeitos da continuidade entre fala e escrita. São, enfim, contextos de fala nos quais diversos textos escritos se tornam de algum modo relevantes, **o que é sinalizado às vezes pela presença concreta de textos escritos, mas muitas vezes pelos contornos a partir dos quais o diálogo é constituído, em sua organização macroestrutural e nos usos mais pontuais dos próprios recursos da língua** (Simões *et al.*, 2012, p. 44, negritos nossos).

Já nessa citação, as estudiosas visam as práticas letradas em contextos públicos e institucionais do uso da língua. Tais usos das práticas de linguagem demandam os textos escritos e os textos falados, chamados também de *oralidade letrada*. Esse tipo de letramento objetiva o uso específico da língua em contextos mais formais. Desse modo, “em todas essas situações enunciativas, na conferência, na comunicação oral, na aula e em qualquer outra circunstância” a prática da “oralidade letrada se apresenta, em maior ou menor escala, entrelaçada à escrita” (Oliveira, 2018, p. 15).

Também o termo *oralidade letrada* recebe uma definição enunciativa de Oliveira (2018), que o faz em uma teorização na qual dialoga com Benveniste e com estudiosos de seu pensamento, a exemplo de Knack (2012):

Concebo [...] a *oralidade acadêmica [e escolar]* como uma forma complexa do discurso letrado [...] desdobrada em dois planos enunciativos sobrepostos: o plano da fala, que requer do locutor-falante a apropriação dos conhecimentos disciplinares e a incorporação das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber na sua realização vocal; e o plano da escuta, que requer do locutor-ouvinte a aceitação como sua da temporalidade do locutor-falante e a produção simultânea de uma enunciação de retorno no interior da enunciação deste (Oliveira, 2018, p. 1224, itálicos do original, acréscimo nosso).

A escola, concebida como contexto institucional de uso da língua em sua realização tanto vocal (enunciação falada) quanto gráfica (enunciação escrita), é um espaço privilegiado para a promoção de práticas de oralidade letrada, sendo a aula “o *aqui-agora* por excelência de formação de falantes e de ouvintes de textos orais letrados, pois é na aula, por meio dos atos enunciativos de fala e, sobretudo, de escuta, que o locutor-aluno assimila o conhecimento” (Oliveira, 2017, p. 1223).

A *oralidade letrada* também é vista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco no Eixo da Oralidade. Para Brasil (2018):

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79).

Nessa citação, a BNCC destaca as diversas práticas de linguagem como forma da *oralidade letrada* em dois aspectos. O primeiro aspecto está relacionado à prática de linguagem institucionalizada e não só ao diálogo cotidiano. O segundo aspecto está relacionado a presença do texto escrito nos diferentes letramentos escolar. Portanto, deve-se “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (Brasil, 2018, p. 79).

Segundo a BNCC (2018, p. 79), deve-se “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas”. Outro ponto importante para o aluno, sobre os gêneros orais, é identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Com base no percurso até aqui trilhado e nas ideias dos autores com os quais dialogamos, concebemos o debate público como uma prática de oralidade letrada escolar. Trata-se, pois, de uma prática de produção e de compreensão de textos falados na escola, por locutores-alunos que, ao realizarem tal prática, constituem-se sujeitos de linguagem e inserem-se nas culturas de escrita escolar. Nesse contexto, as expressões “apropriação dos conhecimentos disciplinares” e “convenções escriturais próprias a campos do saber” remetem aos temas e às áreas do conhecimento científico tais como escolarizados, vale dizer, tais como transpostos didaticamente para o ensino-aprendizagem. Por exemplo, alunos que participem de um debate público na aula de Língua Portuguesa devem apropriar-se dos conhecimentos e das convenções escriturais próprias ao tema do debate e à área na qual este se insere.

Por fim, após abordarmos as noções de *letramento*, *letramento escolar*, *oralidade letrada*, caminhemos à próxima seção de nosso estudo para definirmos o que é *o gênero oral letrado debate público*.

4 O GÊNERO ORAL LETRADO DEBATE PÚBLICO

Segundo Bakhtin (1997, p. 280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. Tal termo condiz com a utilização da língua efetuada por forma de enunciados orais ou escritos nos contextos de linguagem. Nessa direção, as esferas da atividade humana comportam 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, pois a variedade da atividade humana é infinita.

Os gêneros do discurso por serem heterogêneos tem duas definições específicas pelo estudioso, sendo uma simples e outra complexa. Conforme Bakhtin (1997, p. 282), é “importante, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo)”. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular, não mais do contexto imediato e alheio do cotidiano como antes. Já os gêneros secundários do discurso aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, a exemplo da escrita na sua forma artística, científica e sociopolítica. O diálogo cotidiano é um exemplo de gênero primário, enquanto a literatura-artística (romance) é um exemplo de gênero secundário.

Para Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Nesse sentido, o estudante conhece a língua e faz uso de diferentes formas nos contextos sociais de interação. Cada nova interação tem sua particularidade quando comunicada para o outro que fala ou escreve por meio dos gêneros do discurso. Logo, “o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (Bakhtin, 1997, p. 283-284).

Já o gênero oral letrado debate público, gênero do discurso secundário, têm aspectos vistos por Dolz, Pietro e Schneuwly (2004) em três tipos de debate: *o debate de opinião de fundo controverso*, *o debate deliberativo* e *o debate para resolução de problemas*. Para Dolz, Pietro e Schneuwly (2004):

- **Podemos definir** *o debate de opinião de fundo controverso*, que 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; “Vantagens do uso de bicicletas nas calçadas” ou ainda “A favor ou contra escolas mistas” constituem exemplos de temas possíveis. 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;
- *o debate deliberativo*, no qual a argumentação visa a uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos; aqui também, diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas. Os exemplos são muitos: “Aonde ir na viagem de formatura?”, “Que livro ler coletivamente?”, “Deve-se organizar uma festa para recolher fundos para ajudar na construção de uma escola no Haiti?” etc.;
- *o debate para resolução de problemas*. A oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante. A aposta escolar é de aumentar as capacidades dos alunos para girar a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores. Eis algumas questões discutidas em sala de aula: “Como funciona a digestão?”, “Por que acontece o eclipse da lua?”, “Uma maçã é jogada do alto de um mastro. Ela cai perto ou longe do mastro?” (Dolz; Pietro; Schneuwly, 2004, p. 215 – 216).

Nessa citação, o gênero debate público visa na opinião, na argumentação e na resolução de problemas de ideias para tomada de decisão pelos membros em torno de um tema. Para os estudiosos (2004, p. 225), “o tema escolhido deve permitir um progresso real aos alunos”, e não a decisões generativas sem um objetivo. Ao se tratar de um gênero oral também não descarta a possibilidade de trabalhar com texto escrito para o planejamento da fala. Pois, o gênero oral debate público “trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar” (Dolz; Pietro; Schneuwly, 2004, p. 2014).

Para trabalhar com o gênero oral debate público deve-se apoiar nos documentos escritos e orais. Para Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p. 227), “grande parte dos documentos utilizados deve ser oral (debates de rádio ou TV; pesquisas de opinião na rua etc.)”. A grande quantidade de material deve permitir aos alunos conhecimentos para lidar com os argumentos na hora da tomada da palavra. Portanto, “trabalhar o oral necessita de outros suportes, diferentes daqueles aos quais os professores geralmente estão habituados” (Dolz; Pietro; Schneuwly, 2004, p. 230), dois exemplos de suportes são a gravação de vídeo e a gravação de áudio.

O gênero oral debate público é um gênero do discurso secundário Bakhtin (1997), visto também na BNCC ao destacar sua funcionalidade. Como diz Brasil (2018):

(EF89LP12) **Os alunos devem** planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar,

em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados **e públicos**, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (Brasil, 2018, p. 181, **acréscimos e negritos nossos**).

Nessa citação, as habilidades propostas da BNCC exigem dos alunos certos conhecimentos sobre o gênero oral debate público. Tais conhecimentos são importantes para o desenvolvimento dos argumentos e da linguagem. Ao contrário do planejamento da oralidade, os textos escritos também são fontes de estudos para o debate público. Dessa maneira, o aluno deve “(EF89LP14) analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (Brasil, 2018, p. 181).

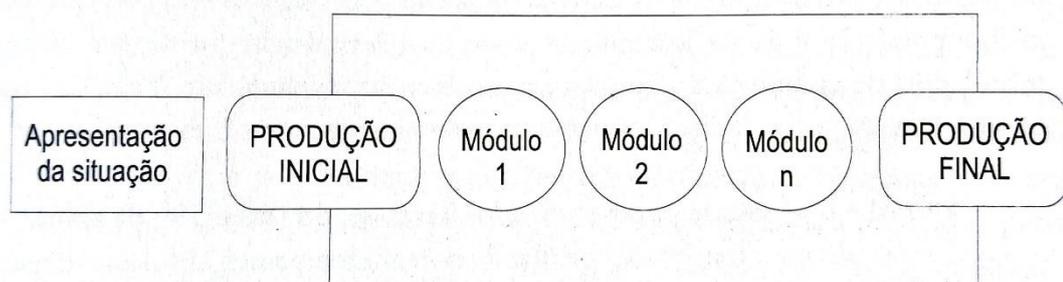
Para BNCC (2018, p. 139) “as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade”. Os gêneros textuais orais e escritos são bases para o aluno se apropriar das diversas linguagens em contextos de uso da língua falada. Assim, a presença da escrita e da oralidade no espaço escolar deve servir para novos saberes sobre a língua. Nesse sentido, o gênero oral debate público é uma prática social com características da oralidade.

Após definirmos o *gênero oral letrado debate público*, passemos para a última seção do trabalho concebida como *esboço de sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público*.

5 ESBOÇO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO ORAL DEBATE PÚBLICO

A estrutura de uma sequência didática (doravante, SD) baseia-se em seis etapas, como mostra o esquema a seguir. Tal esquema possibilita um ensino estratégico de práticas sociais de linguagem, a partir de atividades sequenciais que permitem ao aluno apropriar-se do gênero estruturante da SD.

Figura 1 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Como mostra a Figura 1, uma SD tem princípios de utilização enquanto instrumento de ensino de língua. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Por *gênero textual*, na linha bakhtiniana, os autores entendem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, compostos por “três elementos”, a saber, “conteúdo temático - estilo - construção composicional” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 23).

Mais precisamente, no caso da SD que buscamos aqui esboçar, trata-se de um procedimento direcionado à apropriação, por alunos do 9º ano, de um gênero oral: o gênero debate público. A escolha dessa etapa da escolaridade deve-se a duas razões: (1) trata-se do último ano do ensino fundamental II, o qual é porta de entrada ao ensino médio e exige novas práticas de linguagem, como a prática da oralidade em contextos mais formais; (2) trata-se do ano em que, como explicado na introdução deste artigo, realizamos uma pesquisa sobre os saberes dos alunos relacionados ao gênero debate público. Conforme os saberes dos alunos, sete respostas ao questionário foram confirmadas pelos estudantes ao registrarem que não conheciam sobre o gênero textual debate público. Das sete respostas, uma resposta ficou em branco na primeira pergunta, na segunda pergunta o aluno respondeu sobre a temática que gostaria de participar no debate público ou conhecer.

O gênero textual trabalhado na SD precisa seguir algumas etapas procedimentais, a começar pela **apresentação da situação**. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. De modo mais específico, trata-se do momento em que o aluno “constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84, aspas do original). Essa construção é promovida pelo professor mediante a introdução ao tema e ao gênero a serem abordados na SD.

Feita a apresentação da situação, é hora de executar a primeira tarefa, chamada de **produção inicial**. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.

Após a produção inicial, que serve como um diagnóstico acerca dos saberes da turma sobre o gênero-alvo da SD, iniciam-se os seus **módulos sequenciais**. Para os autores, “nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87, *itálico do original*). Em outras palavras, tais módulos buscam auxiliar os estudantes a enfrentarem as dificuldades diagnosticadas na produção inicial, com vistas a uma produção final mais qualificada.

Uma vez concluídos os módulos da SD, passa-se à sua **produção final**. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nessa direção, a produção final consiste na elaboração de textos mais adequados, em termos temáticos, composicionais e estilísticos, ao gênero que estrutura a SD.

Devido ao tempo do qual dispomos e à natureza teórico-prática deste artigo, a necessidade de operarmos um recorte se impôs. Por isso, não apresentaremos uma sequência didática completa, com tarefas pedagógicas planejadas para todas as quatro etapas. Focalizando as duas primeiras (apresentação da situação e produção inicial), buscaremos planejar tarefas adequadas a estas e comentá-las à luz dos referenciais teóricos mobilizados nas seções anteriores. Justificasse, assim, o título da presente seção, pois a proposta a seguir consiste em um *esboço* de sequência didática e não em uma SD finalizada.

Os quadros seguintes esboçam a organização da SD em seu todo (Quadro 1) e em suas partes (Quadro 2). Embora sejam as três primeiras partes (semanas) aquelas a serem aqui

privilegiadas, prevemos conteúdos e aulas para as demais partes. Na elaboração desses quadros e das tarefas que se seguem a eles, inspiramo-nos em Dolz e Schneuwly (2004), bem como em Simões *et al.* (2012) e em Oliveira (2019).

Quadro 1 – A SD e sua organização global.

Ensino fundamental: 9º ano
Título da SD: <i>Falo, logo existo!</i>
Eixo temático: O direito à fala
Problematização: será que todos os falantes têm o mesmo direito à fala em todas as situações? Como a fala se relaciona com o exercício da cidadania?
Gênero estruturante: Debate público
Objetivos: produzir o gênero oral debate público, refletindo sobre a relação entre a oralidade letrada e a participação cidadã.
<p>1. Textos para planejamento das tarefas iniciais da SD (Todo o material disponível está relacionado com a questão do direito a fala do cidadão brasileiro):</p> <p><u>Textos didáticos escritos (Dois tempos aulas de 90 min.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigos informativos “O que é cidadania?” e “Conceito de Cidadania”, do site educacional <i>Brasil Escola</i>. <p><u>Texto literário audiovisual (Dois tempos aulas de 90 min.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Filme <i>O Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna. <p><u>Texto literário escrito (Um tempo aula de 45 min.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conto “O bem mais perigoso”, de Carlos Drummond de Andrade. <p><u>Texto jornalístico escrito (Dois tempos aulas de 90 min.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião “Cidadania e linguagem”, de Arcanjo Pedro Briggmann. <p><u>Vídeos exemplares sobre o gênero oral debate público (Um tempo aula de 45 min. e dois tempos aulas de 90 min.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 1 - “Debate Monarquia X República - 8º Ano A - Escola Estadual Profª Paulina Rosa”, de Eduardo Feriane. • Vídeo 2 – “Debate Grêmio Estudantil Colégio Loyola 2018”, de TV Loyola.
<p>2. Tarefas pedagógicas:</p> <p>Tarefa de <u>introdução ao tema</u> “o direito à fala” e ao <u>gênero</u> debate público (Dois tempos aulas de 90 min.).</p> <p>Tarefa de <u>visionamento e discussão de filme</u> com foco no eixo temático (Um tempo aula de 45 min.).</p> <p>Tarefas de <u>leitura de textos</u> com foco em uma reflexão mais detida sobre o tema e sobre aspectos linguísticos relacionados tanto ao tema quanto ao gênero (Dois tempos aulas de 90 min.).</p> <p>Tarefa de <u>produção oral inicial</u> com foco no diagnóstico dos conhecimentos da turma sobre o eixo temático e sobre o gênero estruturante (Dois tempos aulas de 90 min.).</p> <p>Tarefa de <u>estudo do gênero</u> com foco em propósito, interlocução, circulação e estrutura (Um tempo aula de 45 min.).</p> <p>Tarefa de <u>análise linguística e semiótica</u> com foco na relação fala-escrita, na adequação linguística e nos recursos tanto verbais quanto não verbais próprios ao gênero (Dois tempos aulas de 90 min.).</p> <p>Tarefa de <u>produção oral final</u> com foco em uma elaboração mais qualificada do gênero debate público (Dois tempos aulas de 90 min.).</p>

3. Competências nucleares:

Competência do aluno relacionada ao gênero estruturante: planejar e executar debate público lançando mão de recursos verbais e não verbais para produzir efeitos de sentido compatíveis com esse gênero.

Competência relacionada ao eixo temático: problematizar o direito à fala e sua relação com o exercício da cidadania.

Competência relacionada ao componente curricular: refletir sobre as relações fala-escrita e verbal-não verbal, assim como sobre a necessidade de adequar os usos da língua a diferentes contextos e interlocutores.

4. Conteúdos disciplinares:

Debate público: propósito, interlocução, circulação, estrutura e linguagem.

Recursos verbais:

- Encadeamento das ideias apresentadas por meio de conectivos (*primeiramente, em seguida, por fim, então, mas, portanto, logo, assim*).
- Uso de expressões que explicitem as informações principais e as informações secundárias (*sobretudo, especialmente, particularmente, principalmente, é importante que, é necessário que, é preciso*).
- Introdução de exemplos (*por exemplo, a título de ilustração, para exemplificar/ilustrar*).
- Reformulação/paráfrase de ideias complexas (*ou seja, isto é, dito de outro modo, em outros termos, em outras palavras*).
- Menção às vozes que sustentam o debate (*conforme o autor, segundo a pesquisadora, de acordo com os estudiosos*).
- Emprego de expressões que mostrem a adesão do grupo a algumas ideias e a discordância em relação a outras.
- Fala polida e respeitosa para com o outro debatedor.

Recursos não verbais:

- Voz: atenção a aspectos como qualidade da voz, altura, timbre, entonação, ritmo, pronúncia, respiração etc.
- Postura física: atitude corporal em relação ao outro, movimentos de braços e pernas, gestos, olhares que busquem interagir com todos e não somente com o professor.
- Escuta e respeito ao turno de fala do outro debatedor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 – A SD e suas partes.

DIVISÃO DE AULAS POR SEMANAS	CONTEÚDOS CONTEMPLADOS	PROPOSTA DE ATIVIDADES
1ª Semana: <u>Aulas 1, 2 e 3 – Semeando o terreno</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos informativos “O que é cidadania?” e “Conceito de Cidadania”, do site educacional <i>Brasil Escola</i>. • Filme <i>O Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da situação com foco na introdução ao tema e ao gênero.
2ª Semana: <u>Aulas 4, 5 e 6 – Regando o conhecimento</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Conto “O bem mais perigoso”, de Carlos Drummond de Andrade. • Artigo de opinião “Cidadania e linguagem”, de Arcanjo Pedro Briggmann. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da situação com foco na reflexão mais detida sobre o tema e sobre aspectos linguísticos relacionados tanto ao tema quanto ao gênero.

<p>3ª Semana: <u>Aulas 7, 8 e 9 – Adubando a terra (1ª parte)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debate Monarquia X República - 8º Ano A - Escola Estadual Profª Paulina Rosa. • Debate Grêmio Estudantil Colégio Loyola 2018. • Hora da produção inicial pertencente ao gênero debate público (primeira gravação). • Analisando as gravações sob um olhar prático e linguístico dos argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção inicial de texto pertencente ao gênero debate público. • Análise da produção inicial pela turma.
<p>4ª Semana: <u>Aulas 10, 11 e 12 – Adubando a terra (2ª parte)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar os elementos: Conteúdo temático, estilo, construção composicional. • Assistir e ouvir às gravações como estudo de análises. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do gênero debate público com foco em propósito, interlocução, circulação e estrutura. • Análise linguística e semiótica, com foco na linguagem (verbal e não verbal) do gênero debate público.
<p>5ª Semana: <u>Aulas 13, 14 e 15 – Colhendo os frutos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hora de defender os argumentos. Produção do gênero oral debate público por cada grupo. • Gravação de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção final de texto pertencente ao gênero debate público. • Cada grupo após ter se apropriado dos conteúdos das aulas, produziram um debate público na sala de aula. • Cada grupo deverá ter no mínimo 5 membros, 2 a favor dos argumentos, 2 contra aos argumentos e um mediador. • A finalidade é fazer os alunos participarem de práticas de linguagem orais na e fora da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos de duração, a SD aqui proposta tem duração prevista de cinco semanas, sendo três aulas por semana. Dessas aulas, duas tem dois tempos (duas horas/aula, o que equivale a 90 minutos) e uma tem um tempo (uma hora/aula, o que equivale a 45 minutos). Tal registro é importante, pois o planejamento de cada aula deve considerar a sua duração: não é possível, por exemplo, planejar tarefas com o mesmo grau de complexidade para uma aula de dois tempos e para uma aula de um tempo.

Após apresentarmos a SD em seu todo e em suas partes, passemos ao esboço das aulas das três primeiras semanas.

1ª Semana:

Aulas 1, 2 e 3 – Semeando o terreno

Durante as nossas aulas, vamos conversar sobre um tema tão importante no nosso cotidiano que, às vezes, nem nos damos conta da sua importância: trata-se do **direito à fala**. É um assunto bastante interessante e vai embasar todas as nossas tarefas! Pronto?! Vamos começar?!

Aula 1 (90 min) – Apresentação da situação com foco na introdução ao tema e ao gênero

Apresentação do gênero debate público:

Gênero textual debate público

O debate é um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão. O gênero em tela permeia diversas esferas comunicativas, realizando-se também em distintos graus de formalidade, e regras de funcionamento: na conversação cotidiana, no espaço jurídico, no campo da política, na mídia televisiva, bem como no domínio escolar, debater é uma prática rotineira, seja com vista a, nas relações de diálogo, compreender um tema controverso, seja para defender ou formar opiniões, entre outros.

Fonte: BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia torres da. **A produção textual na escola**: Abordagens do gênero debate em estudo. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf. Acesso em: 03 de nov. de 2024.

1. Leia os dois textos a seguir sobre o conceito de *cidadania*.

O que é cidadania?

A **cidadania** é o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, no que se refere ao seu poder e grau de intervenção no usufruto de seus espaços e na sua posição em poder nele intervir e transformá-lo.

Essa expressão vem do latim *civitas*, que quer dizer cidade. Antigamente, cidadão era aquele que fazia parte da cidade, tendo direitos e deveres por nela habitar. Atualmente, esse conceito extrapola os limites urbanos, podendo ser compreendido no espaço rural.

A expressão da cidadania frequentemente está associada ao campo do Direito, em que existe uma série de legislações voltadas para os direitos e deveres que o cidadão possui. Entre os deveres, destaca-se o voto eleitoral (que também é um direito), o zelo pelo espaço e o cumprimento das leis. Entre os direitos, destaca-se o de ir e vir, bem como o de ter acesso a saúde, moradia, alimentação e educação.

O conceito de cidadania também está relacionado à nacionalidade do indivíduo, isto é, à legalidade de sua permanência em um determinado território administrado por um Estado Nacional. Fala-se, por exemplo, de cidadania brasileira, cidadania portuguesa e cidadania americana.

Em casos de descumprimento aos deveres, o indivíduo poderá ter parte de sua cidadania cassada, a exemplo de presidiários que possuem o direito de votar vetado, entre outras limitações impostas pela lei penal.

Adaptado de: Pena, Rodolfo F. Alves. O que é cidadania? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cidadania.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Conceito de cidadania

Origem do termo

O termo **cidadania** tem origem etimológica no latim *civitas*, que significa “cidade”. Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada – um país – e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma Constituição.

Tipos de Direito e Cidadania

Nos países ocidentais, a cidadania moderna constituiu-se por etapas. T. H. Marshall afirma que a cidadania só é plena se dotada de todos os três tipos de direito:

- a) Direitos civis (tipo instituído no século 18): direitos inerentes a liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; direito de propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça.
- b) Direitos políticos (tipo instituído no século 19): direitos de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública.
- c) Direitos sociais (tipo instituído no século 20): conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico e social, desde a segurança até o direito de partilhar do nível de vida, segundo os padrões prevalentes na sociedade.

Adaptado de: Camargo, Orson. Conceito de Cidadania. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cidadania-ou-estadania.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

2. Escolha um colega para formar uma dupla e discutam: vocês acham que todos os falantes têm o mesmo direito à fala em todas as situações? Na opinião de vocês, como a fala se relaciona com o exercício da cidadania?
3. Vocês já ouviram falar em debate público? Se sim, o que sabem sobre esse? Vocês sabem o que é um gênero textual oral? Se não, como vocês imaginam que seja ele?

Com base nos conhecimentos adquiridos até aqui, vamos conhecer duas estruturas do gênero debate público.

1- Estrutura do Debate

O debate geralmente é dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, os participantes apresentam suas posições iniciais e definem os principais pontos que serão abordados ao longo do debate. No desenvolvimento, cada participante expõe seus argumentos e contra-argumentos, buscando persuadir os demais. Na conclusão, os participantes fazem um resumo dos principais pontos discutidos e apresentam suas considerações finais.

Adaptado de: AULA NOTA DEZ. **O que é o debate**. Disponível em: <https://aulanota-dez.com.br/glossario/o-que-e-debate/>. Acesso em: 08 de out. de 2024.

2- Como estruturar um debate

A estrutura de um debate formal envolve três grupos distintos: aqueles que defendem uma resolução de um problema previamente levantado, aqueles que se opõem à resolução apresentada e aqueles que deverão julgar a qualidade das evidências apresentadas e as argumentações das duas partes.

Adaptado de: OLIVEIRA, Lucas. **Como organizar e conduzir um debate formal em sala de aula**. Educador Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/es-trategias-ensino/como-organizar-conduzir-um-debate-formal-sala-aula.htm>. Acesso em: 03 de nov. de 2024.

Aula 2 (90 min) e Aula 3 (45 min) – Apresentação da situação com foco no filme



Fonte: INGRESSO.COM. Disponível em: <https://www.ingresso.com/filme/o-auto-da-compadecida>. Acesso em: 02 de nov. de 2024.

1. Em grupo, assista ao filme *O Auto da Compadecida*, adaptação cinematográfica da peça teatral de mesmo título do renomado escritor paraibano Ariano Suassuna.
2. Em seguida, sente em círculo com os colegas e discuta com a turma:
 - a) Como os protagonistas, João Grilo e Chicó, utilizam a fala para tentarem sobreviver na sociedade?
 - b) Os protagonistas são respeitados por todos ao falarem? Se não, por que vocês acham que o desrespeito acontece?
 - c) Como Chicó e João Grilo são apresentados no filme? Os dois personagens têm características semelhantes às de pessoas da vida real? Se sim, quais características?
 - d) Em determinada cena, João Grilo afirma: “Eu sempre ouvi dizer que, antes de uma pessoa ser condenada, ela tem de ser ouvida”. Como você entende essa afirmação do personagem? Como podemos relacioná-la com o direito de todo cidadão à fala?

2ª Semana:

Aulas 4, 5 e 6 - Regando o conhecimento

Na semana passada, assistimos em grupo ao filme *O Auto da Compadecida*, a partir do qual iniciamos uma discussão sobre a temática “o direito à fala”. Nesta semana, continuaremos discutindo esse tema. Partiu?!

Aula 4 (90 min) – Apresentação da situação com foco em uma reflexão mais detida sobre o tema

1. Leia silenciosamente o conto a seguir, intitulado “O bem mais perigoso”, de Carlos Drummond de Andrade. Na sequência, ouça a leitura em voz alta desse texto pelo professor. Posteriormente, reúna-se com sua dupla da semana anterior e responda às questões oralmente.

O BEM MAIS PERIGOSO

Carlos Drummond de Andrade

Havendo meditado profundamente sobre a afirmação do poeta Hölderlin⁴ — “a linguagem é o mais perigoso de todos os bens” —, o sr. Saturnino deliberou recolher-se à mudez total. Sua boca não pronunciou mais um monossílabo.

A família sentiu que não havia argumento ou artifício capaz de devolvê-lo ao mundo dos sons, e por sua vez foi ficando calada. No fim de seis meses ninguém falava naquela casa. Nem as moscas zumbiam.

A história da família silenciosa provocou certa curiosidade, mas outros seis meses se passaram, e não se prestou mais atenção naquilo. Saturnino e família foram esquecidos.

Não pediam, não reclamavam, não pleiteavam nada. Ultimamente nem saíam de casa. A casa não se abria. O fiscal de arrecadação, por força de lei, bateu à porta para intimar Saturnino a pagar com multa os impostos. A porta abriu-se sem ranger e lá dentro foram encontrados Saturnino e seus familiares transformados no advérbio *jamaís*.

(Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Edição de distribuição restrita e não comercial, 1981.)

- a) Releiam o segundo parágrafo: “A família sentiu que não havia argumento ou artifício capaz de devolvê-lo ao mundo dos sons, e por sua vez foi ficando calada. No fim de seis meses ninguém falava naquela casa. Nem as moscas zumbiam”.

A partir desse parágrafo, que relação podemos estabelecer entre a fala e a interação como vínculo entre falantes?

- b) Releiam a seguinte frase: “Não pediam, não reclamavam, não pleiteavam nada”.

O que significa “pleitear” e “pleito”? (Vocês podem consultar dicionários *on-line* para responder a essa pergunta). Sem falarmos, é possível fazermos pedidos, reclamações, pleitos? Como podemos relacionar a fala com o acesso a direitos sociais?

- c) Releiam a última frase: “A porta abriu-se sem ranger e lá dentro foram encontrados Saturnino e seus familiares transformados no advérbio *jamaís*”.

Jamaís é um advérbio de negação. Vocês sabem o que é um advérbio? Como podemos relacionar esse advérbio de negação com o silêncio da família?

Aula 5 (90 min) e Aula 6 (45 min) – Apresentação da situação com foco em aspectos linguísticos relacionados tanto ao tema quanto ao gênero

O objetivo das aulas serão levar o aluno relacionar a temática “O direito a fala” com a temática da “Cidadania”, tal abordagem busca esboçar qual o papel da falar presente no debate.

1. Leia silenciosamente o fragmento a seguir, de um artigo de opinião intitulado “Cidadania e linguagem”, de Arcanjo Pedro Briggmann. Na sequência, ouça a leitura em voz alta desse fragmento pelo professor. Posteriormente, reúna-se com sua dupla da aula anterior e responda às questões.

Cidadania e linguagem

Arcanjo Pedro Briggmann

Estudos recentes têm chamado a atenção para a relação entre o uso da linguagem e o exercício da cidadania. Esse interesse se prende, por um lado, às problematizações que a linguística tem apresentado com respeito à concepção, ao ensino e à aprendizagem da língua e, por outro lado, à tomada de consciência como

cidadãos por parte de expressivos segmentos populares.

Assim, se concebemos que o homem se constitui pela interação com outros homens e nesse interagir ele produz cultura, então, para nós, cultura não é algo pronto, definitivo. É algo que se faz, se constrói a cada relação. Da mesma forma, a linguagem, que é uma manifestação cultural, é algo que nós, falantes, produzimos a cada momento, de acordo com nossas necessidades.

Ver o homem como responsável pela sua realização, em parceria com os demais, criando nessa interação suas crenças, suas leis, suas verdades, sua cultura, traz, na realidade, inúmeras implicações. Ter essa consciência, sobretudo se não for só teórica, significa mexer com acomodações apaziguadas pelo senso comum e legitimadas por “autoridades”; significa questionar essas autoridades, muitas vezes representadas por instituições refratárias à crítica, “proprietárias” do saber e da verdade.

Vejam os casos da linguagem. Como já explicitamos, inserida na cultura, a linguagem é produto de um processo internacional histórico, reinventada sempre que a usamos. Essa reinvenção é real. Apesar de imaginarmos que a língua é algo pronto, sistematizado, cabendo a nós aprendê-la, apropriar-nos dela, na verdade não é bem assim. Até porque é impossível introjetar signos linguísticos, é impossível transferir com precisão jogos de representação simbólica. Ademais, a nossa fala possibilita as interações que temos com a realidade, abrindo o leque dos símbolos linguísticos.

No entanto, a linguagem é não apenas resultado da interação social, mas também condição para a própria condição humana.

A propósito, é significativa uma das passagens de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde o personagem Fabiano, assim como a sua família e o meio físico que os rodeia, retrata o próprio título da obra. Nesse contexto físico e social, o protagonista da história, preso, sequer consegue elaborar seus pensamentos (que coincidiriam com sua defesa) diante do soldado amarelo.

“Fabiano também não sabia falar. Às vezes, largava nomes arrevasados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancaram as criaturas inofensivas”.

Se Fabiano conseguisse “arrumar o que tem no interior” (e arrumaria isso por meio da linguagem), ele teria poder: ele “atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas”. Isso significa que a linguagem dá poder de argumentação, poder de leitura e explicação da realidade... Sem esses poderes, somos menos cidadãos e, como Fabiano, temos menos possibilidades de sermos livres.

Quando o texto diz que “Fabiano também não sabia falar”, está se referindo não ao seu dialeto, porque este ele sabia, mas à norma linguística culta, urbana. Então, no nosso contexto social, não é o simples expressar que confere poder, prestígio, mas o expressar-se de acordo com o estabelecido como norma, social e historicamente imposta pelo segmento que domina política e economicamente a sociedade.

Adaptado de: Briggmann, Arcanjo. Cidade e linguagem. **DH Net - Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/rs/cidadan/cap15.htm>. Acesso em: 01 set. 2024.

- a) Releiam a seguinte frase: “No entanto, a linguagem é não apenas resultado da interação social, mas também condição para a própria condição humana”.

Como vocês interpretam essa afirmação?

- b) Releiam as seguintes frases: “Isso significa que a linguagem dá poder de argumentação, poder de leitura e explicação da realidade... Sem esses poderes, somos menos cidadãos e, como Fabiano, temos menos possibilidades de sermos livres”.

Como tais frases dialogam com as discussões que fizemos em aulas anteriores sobre a relação entre o direito à fala e o exercício da cidadania?

- c) Releiam a seguinte frase: “Se Fabiano conseguisse ‘arrumar o que tem no interior’ (e arrumaria isso por meio da linguagem), ele teria poder”.

O que vocês entendem como “arrumar por meio da linguagem o nosso interior”?

- d) Releiam o último parágrafo: “Quando o texto diz que ‘Fabiano também não sabia falar’, está se referindo não ao seu dialeto, porque este ele sabia, mas à norma linguística culta, urbana. Então, no nosso contexto social, não é o simples expressar que confere poder, prestígio, mas o expressar-se de acordo com o estabelecido como norma, social e historicamente imposta pelo segmento que domina política e economicamente a sociedade”.

A partir desse parágrafo, podemos concluir que não falamos da mesma maneira em diferentes situações. Em uma situação mais formal, qual maneira seria a mais adequada: a maneira conforme nosso dialeto ou a maneira conforme a norma culta? Por quê?

3ª Semana:

Aula 7, 8 e 9 - Adubando a terra (Parte 1)

Aula 7 (90 min) - Preparação para a produção inicial

Nas aulas anteriores, conversamos bastante sobre o tema “o direito à fala”. A partir desta aula, passaremos a nos deter mais no gênero debate público. Assistam aos vídeos e leiam as orientações a seguir.

Possíveis exemplos de debate público para se deter a produção inicial:

- ❖ **Vídeo 1** - Debate Monarquia X República - 8º Ano A - Escola Estadual Profª Paulina Rosa, acesse o exemplar: <https://www.youtube.com/watch?v=v2plQuZ2Uxg>.

Fonte: FERIANE, E. **Debate Monarquia X República - 8º Ano A - Escola Estadual Profª Paulina Rosa**. Produção de Eduardo Feriane. Hortolândia, 2015. (26 min. 06 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2plQuZ2Uxg>. Acesso em: 08 de out. de 2024.

- ❖ **Vídeo 2** - Debate Grêmio Estudantil | Colégio Loyola | 2018, acesse o exemplar: <https://www.youtube.com/watch?v=OANuXxnmlxk>.

Fonte: TV LOYOLA. **Debate Grêmio Estudantil | Colégio Loyola | 2018**. Produção de Tv Loyola. Belo Horizonte, 2018. (1 h. 00 min 34 s.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OANuXxnmlxk>. Acesso em: 08 de out. de 2024.

- ✚ 1. Formem cinco grupos.
- ✚ 2. Cada grupo deverá escolher um representante para o debate que faremos na aula de amanhã.
- ✚ 3. Esse debate deve considerar a seguinte situação fictícia:

Estamos em um Brasil distópico³, no ano de 2050. Na cidade da escola em que vocês estudam, o prefeito recém-eleito proíbe alunos do ensino fundamental de falarem o que quer que seja em âmbito escolar. Vocês não podem se comunicar oralmente nem com os colegas nem com os professores, tampouco com amigos e com familiares por mensagens de áudio. A lei é a do silêncio absoluto, sob pena de expulsão da escola. Após muitas tentativas, a diretora consegue convencer o prefeito a assistir a um debate público na escola, no qual os alunos contrários à ordem da prefeitura terão a oportunidade de exporem seus pontos de vista e debaterem com o prefeito sobre essa ordem.
- ✚ 4. Para a realização do debate, além do debatedor que representará cada grupo, a turma deverá escolher três alunos para assumirem os seguintes papéis: moderador do debate, diretora e prefeito.
- ✚ 5. Os demais membros de cada grupo serão os assessores do debatedor e o ajudarão a se preparar para o debate na aula de amanhã. Essa preparação deve acontecer na aula de hoje, na qual cada grupo deve se reunir e planejar sua participação no referido debate. Para tanto, é permitido pesquisar na internet informações úteis a tal planejamento (por exemplo, o direito à liberdade de expressão, a estrutura e a linguagem do gênero debate público etc.).
- ✚ 6. O debate de amanhã será filmado para ser analisado na aula posterior.

³ Na apresentação dessa situação fictícia, o professor pode levar verbetes de dicionário com definições do termo “distopia”.

Aula 8 (90 min) - Produção oral inicial**Aula 9 (45 min) - Análise da produção inicial pela turma**

Neste momento, cada grupo deverá trabalhar com sua fala com objetivo de melhorar os argumentos para o debate público. Vamos lá?!

Orientações:

- Vocês devem assistir as gravações, ouvir e fazer as análises das falas.
- Cada fala precisa ser analisada corretamente por cada membro.
- Vocês devem anotar as falhas e os pontos fortes das argumentações.
- Vocês devem anotar as palavras e as variações linguísticas do gênero oral debate público, e quais variações são permitidas no debate.
- Vocês devem pedir dicas ao professor sobre o que melhorar na fala.

No início desta seção, antes de apresentarmos nosso esboço de sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero debate público, retomamos as diretrizes gerais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a concepção de uma SD.

Ao fim desta seção, procederemos a um breve comentário sobre as partes da SD esboçada, o que faremos à luz dos autores com os quais dialogamos nas seções anteriores, a saber, os autores ligados ao campo da enunciação e ao campo do letramento.

Do ponto de vista enunciativo, a primeira etapa da sequência didática (apresentação da situação) focaliza o *ele* da estrutura da enunciação (*eu-tu/ele/aqui-agora*), isto é, a referência organizadora da SD, em termos de eixo temático (“o direito à fala”) e de gênero estruturante (debate público).

Já a segunda etapa (produção inicial) acrescenta, ao fator *ele* da etapa anterior, os fatores *eu*, *tu*, *aqui* e *agora*, ou seja, situa o aluno como um locutor (*eu*) que precisa dirigir-se a um alocutário (*tu*) em um contexto (*aqui-agora*) que dele demanda a produção de um texto pertencente ao gênero que estrutura a SD e centrado no tema desta.

Como se vê, nas tarefas propostas para essas duas etapas, buscamos considerar as ideias benvenistianas de *(inter)subjetividade* (relação *eu-tu*), *socialidade* (participação social via enunciação), *referência* (tema do direito a enunciar como um direito cidadão) e *semantização* (a formação do sentido em palavras na leitura de texto escrito e na produção de texto falado). De fato, segundo Benveniste,

Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanação irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supra-individual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito à sociedade. Com efeito, **a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento [inter]subjetivo e referencial do discurso:** é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu, [...] a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele” (Benveniste, 2006, p. 100-101, aspas do original, acréscimo e negritos nossos).

Nessa citação, o aluno enuncia para o outro numa relação intersubjetiva da língua. A língua é atualizada no momento da interação do *eu* e do *tu* ao compartilharem o ato enunciativo de fala. Outro ponto é a enunciação, quando compartilhada apresenta particularidades da linguagem destacada em dois aspectos. O primeiro aspecto está voltado para os saberes da língua

quando o estudante se apropria para depois enunciar. O segundo aspecto está voltado para a relação aluno e o exercício da fala nos contextos de uso.

Assim, a indissociabilidade das ideias de (*inter*)*subjetividade*, *socialidade*, *referência* e *semantização* é visível em todas as tarefas, desde as Aulas 1, 2 e 3 (com os textos sobre cidadania e com o filme que suscita a discussão da relação fala-cidadania), passando pelas Aulas 4, 5 e 6 (com o conto acerca da família que deixa de existir ao deixar de falar e com o artigo de opinião a respeito do empoderamento do cidadão via uso da língua), até a Aula 7 (com a proposta de produção inicial que convoca os alunos a exercerem seu direito à fala em uma situação fictícia de conflito social).

Na tarefa das Aulas 5 e 6, por exemplo, o artigo de opinião a ser lido e discutido menciona a dificuldade do personagem Fabiano de “arrumar o que tem no interior”, isto é, de enunciar vocalmente com segurança e com clareza suficientes para, ao fazê-lo, confrontar soldados que cometiam atos violentos e ser respeitado por estes como cidadão no exercício de seu direito à fala de protesto.

Essa “arrumação do interior”, necessária ao locutor em sua inserção efetiva na sociedade, impõe-se aos alunos na Aula 7, quando são convocados a produzirem um primeiro texto pertencente ao gênero debate público.

Do ponto de vista da oralidade letrada, tal produção, ancorada em uma situação virtual, mas com todos os elementos da estrutura enunciativa definidos (*eu-tu/ele/aqui- agora*),

tem como consequência que **a formalização dos modos de falar impostos por certas práticas mais letradas não implica a perda de sua dimensão dialógica**. Dito de outro modo, a necessidade de o aluno aprender formas diferentes de falar, se comparadas às formas utilizadas na conversa cotidiana, no meio social que já conhece, **não determina que ele coloque o como dizer à frente daquilo que quer dizer e do fato de que está dizendo algo a alguém, facetas inseparáveis de uma boa fluência verbal**. Se o estudante não se aproximou suficientemente, por exemplo, do discurso da ciência, de modo a entender a ciência como uma construção humana, um diálogo entre homens e mulheres, será impossível falar fluentemente sobre os fatos e os entendimentos da ciência. Ou seja, introduzir o estudante nos modos de falar mais formais é introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido e dos quais ele pode participar (Simões *et al.*, 2012, p. 50, itálicos do original, negritos nossos).

Nessa outra citação, o aluno ao conhecer as práticas letradas escolar amplia os saberes sobre a linguagem em contextos formais de fala. Nesse sentido, o estudante concebe a língua para informar, opinar e argumentar por meio dos *gêneros do discurso* na aula de Língua Portuguesa. O exercício da fala prepara o estudante para entender as diversas práticas de linguagem nos contextos sociais de interação. Dessa maneira, a fala é um ato enunciativo entre o locutor (aluno) que enuncia para o outro da linguagem.

Dessa dimensão intersubjetiva da enunciação falada e do texto que desta resulta, também dão testemunho Knack (2012) e Oliveira (2018).

Conforme Knack (2012),

O texto falado parece constituir uma relação predominantemente de conjunção *eu-tu*: **a enunciação de um está na dependência da enunciação do outro e a estrutura de diálogo se configura a partir da *comunhão* dos elementos de tempo e, ocasionalmente, de espaço e da alternância dos papéis de protagonistas da enunciação**. Desse modo, o preenchimento de um *lugar* na estrutura enunciativa do texto falado está na dependência do *tu*, dá-se a partir e juntamente a esse *tu*, ao mesmo tempo em que se opera em disjunção ao *tu*. Ora, o locutor integra o discurso do alocutário ao mesmo tempo em que retoma os elementos do discurso deste para constituir o seu. É nesse sentido que Silva (2011b) aponta que no discurso, neste caso no texto falado, há uma dupla apropriação: da língua e do discurso. **Apropriando-se da língua, o locutor também se apropria do discurso do outro, tomando-lhe segmentos**

que faltam para constituir o seu, retomando e parafraseando segmentos para constituir efeitos de asserção, de interrogação, de dúvida, para ajustar e certificar-se dos sentidos constituídos na relação intersubjetiva. Disso concluímos que é o movimento de *conjunção eu-tu* que caracteriza a constituição do texto falado (Knack, 2012, p. 174, itálicos do original, negritos nossos).

Já nessa citação, a estudiosa lembra o sentido da conjunção *eu* e *tu* como relação da língua e do discurso. O *eu* da relação tem uma dependência na enunciação do outro para dar sentido ao texto falado. Outro ponto é a particularidade do ato intersubjetivo de fala para conceber a *comunhão* do tempo e espaço do ato enunciativo. Essa característica do texto falado atualiza o sistema e reconstitui as formas da linguagem.

De acordo com Oliveira (2018),

Se na enunciação escrita há duas instâncias de discurso distintas espacial e temporalmente, na enunciação falada, há uma “dupla instância conjugada” (BENVENISTE, 2005, p. 279) no tempo e, frequentemente, no espaço: a instância da fala e a instância da escuta, que apresentam estruturas dialógicas diferentes, mas sobrepostas. **No ato de fala, o eu é o locutor-falante e o tu, o alocutário-ouvinte; no ato de escuta, o eu é o locutor-ouvinte e o tu, o alocutário-falante.** A sobreposição de tais instâncias de discurso deve-se ao fato de ambas partilharem o tempo e, muitas vezes, o espaço da enunciação. Para Benveniste, em *A linguagem e a experiência humana* (1965), **a condição de inteligibilidade da linguagem é o ouvinte aceitar como sua a temporalidade do falante**, de modo que o tempo da escuta é uma recriação do tempo representado na fala, o que evidencia que “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 80). Em outros termos, para haver co-referência/referência na escuta, o locutor-ouvinte deve se enunciar no interior da fala do locutor-falante, produzindo uma enunciação de retorno simultânea no seu âmago mesmo: eis a condição da compreensão do discurso oral e da produção de sentido no ato de ouvir (Oliveira, 2018, p. 12, itálicos do original, negritos nossos).

Já essa última citação, o locutor-falante enuncia para um alocutário-ouvinte que também se apropriar da linguagem e enuncia. Essa relação está na condição intersubjetiva do tempo *agora* e do espaço *aqui* da língua atualizada em formas. O estudante concebe o discurso e faz referência na escuta para produzir os saberes. Nessa direção, “conceber a escuta como um ato enunciativo significa concebê-lo como uma co-referência que é também uma referência e o ouvinte como um co-locutor que é também um locutor” (Oliveira, 2018, p. 11).

Além da dimensão intersubjetiva (que responde pela faceta *a quem dizer* e, acrescentaríamos, *a quem ouvir*), as citações anteriores envolvem também a dimensão subjetiva (que responde pela faceta *como dizer*) e a dimensão referencial (que responde pela faceta *o que dizer*), dimensões que configuram, para retomarmos a expressão de Simões *et al.* (2012), *facetas inseparáveis de uma boa fluência verbal*, na produção e na compreensão tanto do texto escrito quanto (em nosso caso) do texto oral letrado.

Após comentarmos a proposta da sequência didática do gênero debate público como faceta da prática de linguagem, passemos para as considerações finais e referências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nasceu de uma inquietação: o professor de Língua Portuguesa tende a se limitar ao ensino da leitura e da escrita, como formas de ensinar as práticas de linguagem

institucionalizadas. Tal realidade precisa ser repensada quando se trata do ensino de língua materna na sala de aula na atualidade.

Às vezes o professor de Língua Portuguesa esquece ou talvez tenha dificuldade de inserir na aula o ensino com a oralidade. Um dos principais motivos são a falta de materiais didáticos com direcionamento bem definidos quanto ao gênero textual oral trabalhado. Tal dificuldade deve ser superada pelo professor que ensina e pelo aluno que aprende.

Buscando contribuir com a modificação desse cenário, objetivamos apresentar o esboço de uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público, com vistas à formação do aluno para as práticas sociais de oralidade em contextos mais formais e institucionalizados.

A fim de cumprirmos tal objetivo, dividimos este artigo em três seções, além da seção introdutória e desta seção conclusiva.

Na segunda seção, expusemos as noções teóricas gerais de nossa reflexão, a saber, as noções de *linguagem*, *língua* e *enunciação* (Benveniste, 2005, 2006), bem como as noções de *texto*, *texto falado* e *texto escrito* (Knack, 2012).

Na terceira seção, abordamos o ensino-aprendizagem de gêneros orais em contexto escolar, focalizando as noções de *letramento* e *letramento escolar* em perspectivas mais discursivas e educacionais (Tfouni, 1988; Kleiman, 2012 [1995]; Rojo, 2014 [2009]; Soares, 2006 [1998]), assim como as noções de *letramento* e *oralidade letrada* em uma perspectiva mais linguístico-aplicada (Simões *et al.*, 2012) e em uma perspectiva mais enunciativa (Oliveira, 2017, 2018).

Na quarta seção, propusemos tarefas iniciais para o trabalho com o gênero debate público no ensino fundamental II, mais precisamente no 9º ano. Tais tarefas foram planejadas com base no modelo de *sequência didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tal como em atualizações desse modelo efetuadas por Simões *et al.* (2012) e por Oliveira (2019). Ainda nessa seção, buscamos comentar o esboço de SD à luz de ideias teóricas apresentadas nas seções anteriores.

Em termos de contribuições, o trabalho buscar contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no que diz respeito a *oralidade letrada* na sala de aula. Também contribuir para novas pesquisas na área da linguística sobre os gêneros textuais orais e escritos e sobre a enunciação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução (do Francês) por PEREIRA, M. E. G., 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 de out. de 2024.
- DOLZ *et al.* Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

DOLZ *et al.* Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ J.; PIETRO, Jean-Franções. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [1995].

KNACK, C. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56027>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, G. F. Letramento e Enunciação: bases para um diálogo. **Domínios de Linguagem**, v. 11, p. 1205-1245, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/domini-osedilinguagem/article/view/38202>. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, G. F. O texto escrito e oral letrado na universidade: elementos para uma abordagem enunciativa. **Organon**, v. 33, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/80829>. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, G. F. Enunciação e cidadania: o replanejamento didático na busca pelas culturas negadas e silenciadas em sala de aula. **Signo**, v. 44, p. 98-121, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13305>. Acesso em: 16 set. 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [2009].

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntico, 2006 [1998].

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 1988.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Giovane Fernandes Oliveira, pela dedicação ao longo da orientação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, pelo empenho na coordenação da Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita da UEPB – Campus III e pelo aceite em participar da banca de avaliação deste trabalho.

À Profa. Dra. Carolina Knack, por também aceitar participar da banca de avaliação deste trabalho.

Aos meus familiares, mãe, irmã, sobrinha, tia(o), prima(o) e avô que amo de coração, pelo carinho e palavras de esperança na minha vida.

A turma 1 da especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita, sou grato.

A minha querida e eterna avó, por acreditar que o estudo transforma vidas.

A Deus, por me fazer forte nos estudos em dias bons e em dias difíceis.