



O papel da leitura no ensino e aprendizagem de gêneros textuais orais: uma proposta de sequência didática com o debate público regrado no ensino fundamental

Le rôle de la lecture dans l'enseignement et apprentissage des genres textuels oraux: proposition d'une séquence didactique avec le débat public régulé au collège

Luciane de Oliveira Gonçalves Rioⁱ

<https://orcid.org/0009-0008-6946-0159>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Aline Saddi Chavesⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0003-3996-2285>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo: Neste artigo, apresentamos e discutimos, com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual, da Análise dialógica do discurso e do Interacionismo sociodiscursivo, a transposição de uma sequência didática com o gênero textual debate público regrado, com vistas a: I) identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura, escuta e produção de textos relacionados a gêneros orais, exploradas na sequência didática; e II) discutir as contribuições dessa proposta para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento de estratégias linguístico-discursivas relacionadas à argumentação. Os dados em análise são provenientes de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública de Jardim-MS, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul de Campo Grande, com contribuições da disciplina Texto e Ensino. Os resultados da pesquisa revelam a produtividade da leitura de textos para a construção da argumentação, bem como da metodologia da sequência para a formação de leitores/produtores de textos críticos.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; sequência didática; gêneros textuais orais; debate público regrado; leitor crítico.

Résumé : Cet article a pour but de présenter et de discuter, à partir des fondements théoriques et méthodologiques de la linguistique textuelle, de



l'analyse dialogique du discours et de l'interactionnisme socio-discursif, la transposition d'une séquence didactique avec le genre textuel débat public, afin de : I) identifier les pratiques langagières sous-jacentes aux activités de lecture, écoute et production de textes liés à des genres oraux, travaillées dans la séquence ; II) discuter les contributions de cette méthodologie pour la formation de lecteurs critiques et pour le développement de stratégies linguistiques et discursives en rapport avec l'argumentation. Les données de l'analyse relèvent d'une recherche-action mise en œuvre dans une école publique de Jardim-MS, dans le cadre du Programme de Master Professionnel en Lettres (PROFLETRAS) offert par l'Université de l'État de Mato Grosso do Sul (UEMS) à Campo Grande-MS, avec les contributions de la discipline Texte et enseignement. Les résultats de l'étude révèlent l'efficacité de la lecture de textes pour la construction de l'argumentation et de la méthodologie de la séquence didactique pour la formation de lecteurs/ producteurs de textes critiques.

Mots-clés : Interactionnisme socio-discursif ; séquence didactique ; genres textuels oraux ; débat public guidé ; lecteur critique.

1. Introdução

A escola é uma instituição social permeada por sujeitos que dialogam, posicionam-se e interagem, por “meios de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dessa esfera social” (Bakhtin, 2016, p. 11). Nesse contexto, os enunciados, enquanto pertencentes a gêneros textuais/discursivos¹ (Bakhtin, 2016), estão presentes na interação verbal em atividades escolares, além de constituírem objeto de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o que podemos perceber a partir do contexto escolar e com base em nossa prática docente é que o ensino de gêneros textuais ainda constitui um desafio, ainda mais quando se trata de gêneros orais formais públicos, visto que envolvem competências sociolinguageiras complexas e relativamente pouco exploradas nos dispositivos didáticos. No contexto do ensino-aprendizagem de um gênero oral de tipo argumentativo, por exemplo, os alunos precisam usar adequadamente os argumentos para fundamentar suas tomadas de posição, bem como adotar estratégias para a retomada de fala e/ou a explicação de uma tese, o que nem sempre ocorre eficazmente, sendo perceptível a dificuldade de controle da expressão oral em registro de linguagem monitorada e o pouco desenvolvimento de competências argumentativas que tornem o uso do gênero adequado à sua finalidade comunicativa.

¹ Neste artigo, optamos pela denominação “gênero textual” em referência ao conceito de “gênero do discurso”, trabalhado por Bakhtin (2016). Nossa opção se justifica pela visada didático-pedagógica do estudo, na esteira do Interacionismo sociodiscursivo.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018), destacam a relevância dos gêneros orais para o ensino de língua portuguesa por meio de um eixo intitulado “oralidade”, que estimula a produção de gêneros orais na escola. Com efeito, constatamos, nos referidos documentos oficiais, propostas de trabalhos com os gêneros orais por meio de práticas que envolvem a leitura, a escuta e a produção, a exemplo da terceira competência específica de Língua Portuguesa, nesta citação extraída da BNCC:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, pp. 79-80).

Nesse sentido, um trabalho eficaz com os gêneros orais na escola, que envolva práticas de leitura, escuta e produção de textos, desempenha um papel fundamental ao promover o desenvolvimento das competências sociolinguageiras dos alunos, para atuarem eficazmente nas diversas esferas sociais; além disso, favorecem o desenvolvimento da leitura crítica de textos pertencentes a gêneros textuais que circulam em diferentes suportes, com destaque para os midiáticos.

Neste artigo, apresentamos os desdobramentos de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Campo Grande-MS (O ensino da oralidade em língua portuguesa: proposta de sequência didática com o gênero discursivo debate regrado no ensino fundamental / Luciane De Oliveira Gonçalves Rios – Campo Grande, MS:UEMS, 2024)², com base nos pressupostos teóricos e metodológicos trabalhados na disciplina Texto e Ensino³. A partir da concepção, elaboração e transposição de uma sequência didática com o gênero debate público regrado, objetivamos: I) apresentar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura, escuta, e produção do gênero debate público regrado; e II) discutir as contribuições dessa proposta para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento de estratégias linguístico-discursivas relacionadas à argumentação, no campo da interação social, do autoconhecimento e da defesa de ideias.

² A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Prof.^a Dra. Aline Saddi Chaves (cf. Rios, 2024).

³ A disciplina Texto e Ensino foi ministrada em 2022 pela Profa. Da. Aline Saddi Chaves, Profa. Dra. Adélia Maria Evangelista Azevedo e Profa. Dra. Maria Leda Pinto.

A intervenção a ser discutida neste artigo foi realizada na Escola Estadual CEL. Pedro José Rufino, no município de Jardim, em Mato Grosso do Sul, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental II⁴. O estudo baseou-se em uma concepção dialógica (Bakhtin, 2016) e sociointeracionista da linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

O corpus da pesquisa constitui-se de duas produções orais do gênero debate público regrado, cujos temas foram: (i) "Amizade e redes sociais: vantagem ou desvantagem?", realizado antes da aplicação dos módulos da sequência didática; e (ii) "Proibir ou permitir o uso do ChatGPT como ferramenta para o ensino de produção de textos nas escolas?", realizado após a aplicação desses módulos.

No primeiro debate, a turma, composta por trinta e três (33) alunos, foi dividida em dois grupos, um favorável e outro contrário ao tema proposto. Cada grupo elegeu quatro debatedores para representá-lo, totalizando oito (8) alunos nessa função, além de um secretário e de uma moderadora, papel desempenhado pela professora, que não foi contabilizada como participante nesta produção diagnóstica. Os demais vinte e cinco (25) alunos atuaram como ouvintes e foram avaliados quanto à participação ativa durante o debate. No segundo debate, participaram dois debatedores de cada grupo, que assumiram o papel dos colegas ausentes, embora estes já tivessem preparado, por escrito, os argumentos a serem defendidos. Participaram, ainda, um moderador, um secretário e uma plateia composta por dezessete (17) alunos, igualmente avaliados ao longo da atividade. As produções foram gravadas e transcritas conforme as normas do Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo (NURC).

Para a produção do gênero debate público regrado, foi necessário envolver os alunos em práticas de leitura, reflexão e escrita interacionais da linguagem que abordassem os dois temas propostos. A leitura de textos informativos foi crucial para que os alunos construíssem uma argumentação embasada, que não se limitasse ao senso comum, fomentando a capacidade de mobilizar saberes para a construção de um ponto de vista sobre os problemas abordados.

Nesse estudo, destacamos que as estratégias de leitura em sala de aula foram fundamentais como preparação discente para avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dessa forma, foi necessário alinhar a sequência didática a alguns descritores de leitura do componente língua portuguesa para o 9º ano,

⁴ O pré-projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética com seres humanos (CESH/UEMS).

articulando os textos selecionados para os debates a exercícios práticos nos quais o estudante precisou:

Tópico I: Procedimentos de leitura

D1-Localizar informações explícitas em um texto.

D3-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D6-Identificar o tema de um texto.

D14-Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto

D12-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III: Relações entre textos

D20-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21-Reconhecer opiniões distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato, ou, ao mesmo tempo.

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

D7-Identificar a tese de um texto.

D8-Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9-Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Tópico VI: Variação linguística

D13-Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (BRASIL, 2008. p. 22-23, grifos do original).

Desse modo, a intervenção, por meio da sequência didática, buscou promover o conhecimento, a criticidade, a defesa dos pontos de vista e o respeito às ideias divergentes, que pressupõe a capacidade de analisar criticamente diferentes perspectivas, frequentemente apresentadas em textos lidos.

2. Fundamentação teórica

2.1 A oralidade no ensino de língua portuguesa

Um dos desafios para o ensino da oralidade na escola, diante de suas diversas manifestações nas práticas languageiras em sociedade, é definir qual prática priorizar. Neste contexto, surgem outras questões apontadas por Dolz & Schneuwly (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 151): "Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?". Todas essas indagações são importantes e mostram que o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e

saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente.

Cavalcante e Melo (2007, p. 89) asseveram que um trabalho com a oralidade em sala de aula torna-se eficaz quando envolve os alunos em práticas que os façam “refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral”, o que não significa propor uma mera conversa entre os alunos sobre determinado tema ou mesmo ensiná-los a falar.

Ainda segundo as autoras, muitas vezes, em um trabalho dessa natureza, os professores apenas fornecem ao aluno o nome do gênero a ser produzido (entrevista, debate, seminário, etc.), com a esperança de que ele saiba desenvolvê-lo.

No entanto, para que se desenvolva um trabalho competente com os gêneros orais, é necessário orientar o aluno sobre as características funcionais do(s) gênero(s) solicitado(s), isto é, seu tema e seus contextos sociais de uso, bem como seus aspectos formais, seu estilo e forma composicional. O aluno precisa se familiarizar com o gênero textual proposto para produzi-lo adequadamente; por exemplo, ao apresentar um seminário, é importante que ele compreenda que não se trata meramente de ler em voz alta um texto previamente escrito.

Na concepção teórico-metodológica do Interacionismo sociodiscursivo, a noção de gênero ocupa um papel central. O gênero é “um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem”, como preconizam Schneuwly & Dolz (2004, p. 44); e para que seu ensino se efetive na escola, há uma série de atividades que devem partir do planejamento de cada gênero a ser estudado, que assumirá a forma material de um texto. Sobre a noção de texto na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo, Leurquin e Dodó (2020) explicam que:

O texto é compreendido como as diferentes formas de realizações da interação. Essa visão pode ser aplicada a qualquer produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (oral ou escrita). Cada texto apresenta características peculiares e está situado no contexto comunicativo no qual é produzido. Assim sendo, a noção de texto está vinculada à produção de unidade de linguagem que organiza e veicula linguisticamente uma mensagem a fim de produzir efeitos de coerência em seu(s) destinatário(s). (Leurquin & Dodó, 2020, p. 334)

Nessa direção, Schneuwly & Dolz (2004) apresentam propostas didáticas para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos, entre eles, a exposição oral, o seminário, o debate regrado e a entrevista radiofônica, que são produtivos objetos de ensino-

aprendizagem de língua materna, por consistirem em práticas sociais reais transpostas no ambiente escolar.

Como pontuam esses autores, o ensino e aprendizagem de um determinado gênero textual (oral ou escrito) na escola devem se processar sistematicamente, por meio de intervenções didáticas, para que o aluno adquira ou desenvolva as capacidades de linguagem necessárias à compreensão e produção do gênero em estudo. Baseando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (Schneuwly & Dolz, 2004), os autores propõem a metodologia da sequência didática (doravante, SD) que se configura como:

[...] sequências de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 43)

Se o objetivo for levar o aluno a ser um leitor capaz de analisar criticamente o contexto político e social do mundo em que vive, o professor deverá selecionar textos jornalísticos impressos — notícia, editorial, reportagem, artigo de opinião — e televisivos. Assim, poderá promover discussão sobre o tema e identificar com os alunos as características dos gêneros e os recursos linguísticos próprios de cada modo de organização textual.

2.2 O gênero debate público regrado como prática discursiva

Definimos o gênero debate público regrado (Costa, 2009; Schneuwly & Dolz, 2004) como objeto de ensino da oralidade formal, de tipo argumentativo, envolvendo práticas de leitura e produção, a fim de preparar nossos estudantes para interagir com proficiência em um contexto que exija a defesa de seus pontos de vista por meio de argumentos fundamentados. Para isso, foi adotada a proposta teórico-metodológica do Interacionismo sociodiscursivo, mais especificamente a metodologia da sequência didática, a qual promove uma prática didática pautada na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em contato com o gênero em estudo.

Acerca do ensino do gênero textual oral debate público, Dolz, Schneuwly e de Pietro elaboraram considerações significativas para o trabalho pedagógico, esclarecendo que o debate exerce um papel relevante em nossa sociedade, e que por esta razão seu ensino

torna-se necessário na escola, de modo a capacitar os alunos para a defesa oral ou escrita de “um ponto de vista, de uma escolha ou um procedimento de descoberta” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 214). Ainda a respeito desse gênero, os autores o definem como oriundo da comunicação oral, o que não exclui a escrita em seu processo de elaboração. Pode-se incluir nesse gênero outras capacidades, como gestão de palavras entre os participantes e escuta do outro, retomada de discursos, etc.

Segundo Dolz, Schneuwly e de Pietro, o modelo do debate televisivo traz uma representação do que seria esse gênero debate oral. Todavia, os autores recomendam não utilizar esse gênero como modelo principal para o trabalho em sala de aula, “[...] que muitas vezes aparenta ser mais um afrontamento do que aquilo que gostaríamos de transmitir aos alunos” (Schneuwly & Dolz, 2004, p.249), mas os pesquisadores reconhecem que esse “modelo” internalizado pode ser considerado pela escola.

Em seus estudos, Dolz, Schneuwly e de Pietro optaram pela escolha do debate de opinião de fundo controverso, por “razões de ordem prática”, como objeto de ensino e aprendizagem; no entanto, observaram, durante o trabalho em sala de aula, que as atividades giravam sempre em torno de uma repetição. Por esse motivo, os autores desenvolveram um modelo didático do debate que os ajudou a especificar os objetivos visados para o ensino e colocá-los em categorias, para garantir uma visão mais completa do gênero. Para esses autores, o modelo didático “define os princípios (por exemplo, o que é debate?), os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalização e conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagens para os alunos” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 251).

A partir desses estudos, os autores chegaram a uma variante do gênero textual, definida pelo modelo didático escolar, o “debate público regrado”, que tem por característica principal a construção coletiva do saber, de forma sistemática e organizada, sobre um assunto dado. Para os autores, com o debate público regrado, os alunos, a partir de uma organização de regras, desenvolvem seus pontos de vista, ampliam seus conhecimentos sobre a articulação de argumentos e aprendem a respeitar outros posicionamentos.

Os autores ainda abordam alguns aspectos necessários para a escolha do tema a ser debatido, como ser controverso, ou seja, admitir a coexistência de opiniões diferentes; estar relacionado à realidade dos envolvidos, permitir um progresso real dos alunos (em relação

ao conteúdo); e não ser passional ao extremo, o que pode bloquear a evolução das posições ou da discussão (Schneuwly & Dolz, 2004).

Nesse sentido, os autores definem quatro dimensões que devem ser consideradas quando se trata de escolher um tema para o trabalho com esse gênero em sala de aula:

- Uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- Uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- Uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- Uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 262)

De acordo com essas dimensões, ao selecionar um tema para o debate público regrado, é necessário que o professor analise se ele está relacionado ao contexto social dos alunos e se corresponde aos seus interesses, e ainda, se o tema é muito complexo e se permite que os alunos expandam seus conhecimentos de mundo. Ainda de acordo com Dolz, Schneuwly e de Pietro, o ensino desse gênero não objetiva trabalhar somente a competência discursiva (saber reformular, refutar, modalizar, etc.), mas, ainda, objetivos mais gerais, tais como a relação que os estudantes mantêm com o mundo do discurso.

O propósito do debate público regrado é possibilitar uma discussão entre os envolvidos sobre um tema acordado anteriormente, no qual os participantes poderão discutir apresentando argumentos e contra-argumentos, que justifiquem a posição defendida. Segundo os pesquisadores, essa proposta de debate é um meio que propicia não apenas compreender um tema controverso por diferentes perspectivas, mas também forjar uma opinião ou transformá-la.

Dessa forma, o debate público regrado possui um relevante papel social ao contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica argumentativa, de refutação e de posicionamento diante de um determinado tema. Proporciona, ainda, um trabalho com as capacidades linguísticas dos estudantes, do ponto de vista linguístico (nas técnicas de retomada do discurso do outro, nas marcas de refutação), cognitivo (capacidade crítica), social (escuta e respeito pelo outro) e individual (capacidade de se situar, de tomar posição,

construção de identidade) e possibilita uma compreensão de um tema polêmico, a partir de vários pontos de vista.

De acordo com Dolz, Schneuwly e de Pietro, o debate público regrado se enquadra no domínio social de comunicação de discussão de problemas sociais controversos, com o predomínio do aspecto tipológico da argumentação (Adam, 2019; Brandão, 2001) e capacidades de linguagem que visam à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Para esses autores, o debate público regrado pertence à modalidade oral de linguagem e abrange um conjunto de capacidades: gestão da palavra entre os envolvidos; retomada do discurso para intervenção, escuta do outro, etc.

Outra dimensão importante do gênero debate público regrado é que o participante deve recorrer à leitura de documentos que permitam a preparação do debate, dados estatísticos, roteiros, lista de palavras para o apoio no momento da argumentação. Tal concepção se coaduna com o modelo retórico aristotélico da persuasão, exposto nas etapas que o orador deveria cumprir, a fim de expor sua argumentação diante do auditório, no contexto da vida pública na Grécia antiga: a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio*, a *actio* e a *memoria*. Segundo Mosca (2004, p. 28), a primeira etapa, a *inventio*, diz respeito “ao estoque do material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso”⁵. Nesse sentido, a leitura de textos que fundamentem o discurso, a partir dos quais os alunos possam extrair dados para construir seus argumentos, constitui uma etapa indispensável para a apropriação das capacidades de linguagem inerentes ao gênero debate público regrado.

Rojo e Barbosa (2015) e Nascimento (2015) complementam que os gêneros orais são multimodais, pois a linguagem não se utiliza somente do sistema verbal, mas também engloba as semioses visual e corporal; assim, o gênero em estudo apresenta diferentes regimes semióticos, fundamentais para sua execução (*actio*) e efeito no ouvinte, em busca de sua adesão.

O gênero em investigação, conforme a BNCC, situa-se no campo de atuação da vida pública e no campo jornalístico-midiático, fatores que podem ser observados por meio da

⁵ As outras partes do discurso retórico correspondem à organização do discurso (*dispositio*), isto é, o plano da argumentação; às escolhas estilísticas para expressar o discurso (*elocutio*), direcionado ao auditório; a execução do discurso (*actio*), considerando elementos não verbais com a gestualidade, o ritmo, a entonação etc.; a memorização do discurso (*memoria*), por meio de técnicas mnemônicas, comuns entre os oradores gregos (Mosca, 2004).

participação de representantes sociais – professores, alunos –, bem como na abordagem de temas de relevância para a sociedade.

Consoante Palma e Cano (2012), o gênero debate público não deve ser trabalhado como em uma aula tradicional, na qual o professor sugere aos estudantes a discussão de um determinado tema. Na perspectiva desses autores, o gênero carrega alguns papéis a serem desempenhados, cada qual com suas especificidades de interação e suas particularidades linguístico-discursivas. Dessa forma, elencam os cinco participantes desse gênero oral, como apresentados a seguir.

1. Organizador geral: pessoa responsável pela organização geral do debate, podendo, inclusive, sugerir uma pauta de discussão e ir controlando o desenvolvimento das interações.
2. Mediador: responsável por garantir a unidade da discussão. "É ele quem constrói a coesão para as diversas falas, organiza a tomada de turnos, conclui e sintetiza um texto que é construído coletivamente e corrige os desalinhamentos temáticos criados pelas digressões."
3. Debatedores: aqueles que debaterão o tema controverso; em outras palavras, os que apresentarão e sustentarão seus argumentos.
4. Plateia: participante fundamental para garantir que os alunos aprendam a se organizar em situações coletivas. Dependendo do espaço dado a ela, é possível que escreva ou oralize perguntas, ou faça comentários que contribuam para o debate no momento certo.
5. Auxiliares: pessoas que recebem as perguntas por escrito da plateia, que filmam ou gravam a realização do debate, que organizam o espaço, etc. (Palma; Cano, 2012, p. 51, grifos nossos)

3. Práticas letradas subjacentes às atividades de leitura, escuta, e produção do gênero debate público regrado

As práticas letradas do estudo deste artigo correspondem a quatro etapas na transposição da sequência didática, em conformidade com o esquema prototípico dessa metodologia (Schneuwly & Dolz, 2004)⁶.

1. Apresentação da situação: exposição do projeto aos alunos, sua importância e o que se esperava alcançar, exemplificado por um vídeo de um debate regrado.
2. Descrição e análise da primeira produção (diagnóstica): Realização de um debate com o tema "Amizade e redes sociais: vantagem ou desvantagem?", sem preparação prévia dos alunos, para identificar suas principais competências e dificuldades argumentativas.

⁶ O esquema da sequência didática é composto pelas etapas: (i) Apresentação da situação; (ii) Produção inicial (diagnóstica); (iii) Módulos; (iv) Produção final, de acordo com Schneuwly, Dolz e colaboradores (Schneuwly & Dolz, 2004).

3. Aplicação dos módulos. Os módulos foram desenvolvidos para abordar as dificuldades diagnosticadas.

4. Análise da segunda produção (final): Um novo debate foi realizado sobre "Proibir ou permitir o uso do ChatGPT como ferramenta para o ensino de produção de textos nas escolas".

Na etapa 1, antes da aplicação dos módulos da sequência didática, fizemos uma explicação geral sobre a situação de comunicação na qual os alunos iriam agir, a respeito do gênero que seria abordado, e ainda, a quem seria destinada esta produção e que forma ela assumiria, neste caso, uma produção em áudio; e por fim, quem participaria da produção. Os alunos também foram comunicados sobre a produção de um debate referente a um tema social, o qual seria apresentado à classe.

No segundo momento, conduzimos os alunos à sala de vídeo para exibirmos, em vídeo, um exemplar do gênero debate público regrado, para que eles tivessem um primeiro contato com o referido gênero, o qual serviu de referência para o ensino-aprendizagem no decorrer do processo de apropriação do gênero em estudo. De forma mais específica, trabalhamos esse momento da seguinte forma: apresentamos o vídeo "Há limites para liberdade de expressão? — Polêmicas em Debate" (TV Radiotec, 2020). Antes de exibirmos o vídeo, entregamos aos alunos um questionário e solicitamos que respondessem conforme o vídeo apresentado.

Na etapa 2, realizamos um debate diagnóstico para a identificação das competências que os alunos já possuíam com relação à produção do gênero debate regrado e daquelas que eles ainda não adquiriram, a fim de buscar uma melhor organização e foco no planejamento e execução da sequência didática.

Para isso, trouxemos para cada aluno uma fotocópia de um texto do gênero artigo de opinião, de autoria de Catarina Luca, cuja temática serviu de base para o tema do debate "Amizade e redes sociais: vantagem ou desvantagem?". Realizamos uma primeira leitura com alguns comentários, a fim de esclarecer dúvidas relacionadas ao posicionamento da autora ou mesmo dificuldade de compreensão de algumas palavras do texto. Na sequência, foi solicitado aos alunos que se organizassem em dois grupos: um contra e outro a favor do tema abordado no artigo de opinião. Por tratar-se de uma produção diagnóstica do gênero, não houve nenhuma preparação prévia por parte dos participantes ou mesmo explicação acerca da organização para a produção do gênero pela

professora e, portanto, os participantes se organizaram com base em seus conhecimentos prévios sobre o gênero.

Nesta primeira produção, a professora pesquisadora assumiu o papel de moderadora, a fim de que neste primeiro momento os alunos percebessem a função desta na organização e gestão do debate.

Para a produção do primeiro debate, a professora nomeou um secretário para auxiliá-la a cronometrar o tempo de fala dos participantes e efetuar a gravação do debate. O recurso utilizado para a gravação do áudio foi o próprio aparelho celular da professora.

A sequência didática transposta para o estudo foi composta por módulos assim explicitados neste artigo.

Módulo 1. Foram desenvolvidos os seguintes conteúdos: principais características prototípicas, no que se refere à organização, do gênero debate regrado; o que é trabalhar com oralidade em sala de aula; descritores de leitura e análise do desempenho dos integrantes na primeira produção, a partir de exercícios orais e escritos.

Módulo 2. Foram trabalhados aspectos referentes à argumentatividade e informatividade; conceitos de fato, opinião, convencer/persuadir, tese e tipos de argumentos, com uso de jogos online para engajamento e atividades em grupos.

Módulo 3. Desenvolvemos atividades com os alunos sobre as Estratégias de Reconstrução Textual. Abordamos aspectos como reformulação, inserção e recursos linguísticos para retomada de fala, visando à coerência textual.

Módulo 4: Trabalhamos a questão da variação linguística: discutimos sobre a adequação da linguagem, níveis de linguagem e preconceito linguístico, visando um registro mais monitorado da fala.

Na última etapa da sequência didática, a produção final do debate público regrado, o tema discutido foi "Proibir ou permitir o uso do chat GPT como ferramenta para o ensino de produção de textos na escola?", para verificarmos se as dificuldades detectadas na primeira produção, referentes às características formais e funcionais do gênero, a partir dos critérios de Bakhtin (2016), foram minimizadas após a aplicação dos módulos, na produção final.

Nessa perspectiva, o debate foi composto por: um mediador, eleito pela turma da sala, dois debatedores a favor do uso do ChatGPT como ferramenta para o ensino de produção de texto na escola, dois debatedores contrários ao uso desta ferramenta e uma

plateia formada pelos alunos integrantes da turma investigada. O debate foi dividido em três blocos e cada um deles tinha uma questão norteadora sobre a temática em questão.

A pesquisa foi conduzida entre outubro e novembro de 2023. A etapa preliminar à aplicação dos módulos compreendeu quatro aulas de 50 minutos cada. A implementação da sequência didática (SD) seguiu um cronograma de duas aulas semanais por módulo; no entanto, o percurso metodológico original sofreu ajustes em virtude do diagnóstico contínuo das respostas dos alunos. O desgaste físico e intelectual da turma, acentuado pela sobrecarga do calendário escolar e pela preparação para o SAEB, exigiu uma flexibilização na organização da produção final do debate regrado. Além disso, a ausência de alguns estudantes por questões familiares demandou rearranjos nos grupos e na dinâmica das atividades.

Na produção diagnóstica inicial, identificamos lacunas severas: desrespeito à alternância de turnos, dificuldade em manter o registro formal (linguagem monitorada) e falta de progressão temática por ausência de pesquisa prévia. Após as intervenções, por meio da SD, foi possível observar que tais dificuldades foram minimizadas, resultando em um processo de ensino e aprendizagem significativo da produção do gênero proposto.

4. Contribuições da leitura crítica e argumentativa para a formação do leitor: análise dos resultados

Neste artigo, abordamos a leitura não apenas como uma habilidade isolada, mas como uma prática complexa e multifacetada, essencial para o desenvolvimento da produção oral argumentativa e para a formação cidadã dos estudantes. Com efeito, os documentos norteadores de Língua Portuguesa incentivam a leitura, a escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a permitir que os alunos se expressem e compartilhem informações, experiências, ideias e sentimentos de maneira progressiva.

Enfatizamos neste estudo que a leitura serviu como um pilar essencial para o desenvolvimento da oralidade argumentativa, sendo parte integrante das práticas de letramento e das práticas de linguagem. O estudo visou fornecer aos estudantes instrumentos para o desenvolvimento de estratégias linguístico-discursivas relacionadas à argumentação no uso da modalidade oral, visando à defesa de pontos de vista. Para isso, a leitura foi utilizada como um meio para construir e aprimorar essa capacidade argumentativa. Pois, como explica Marcuschi:

Compreender um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...). Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (Marcuschi, 2008, p. 229)

Para uma prática mais assertiva, foi necessário selecionar textos representativos do contexto político e social do mundo em que vivem os alunos para que eles fizessem inferências e se tornassem leitores proficientes de gêneros textuais em diferentes mídias e tecnologias.

As primeiras produções orais dos alunos, a partir do tema: "Amizade e redes sociais: vantagem ou desvantagem?", apresentaram baixa argumentatividade, tendo em vista a falta de informatividade e o fato de que os argumentos dos debatedores se limitavam ao senso comum, como é possível observar no trecho a seguir:

D2 (grupo A contrário) — Posso começar então... não concordo... pra casos de:... pessoas depressivas... ANsiosas... hoje existe psicólogos...graças a Deus ... continuando... éh... bom... Amizade na internet não é saudável(...)

D4 (grupo B favorável) — você que falou do negócio do psicólogo... hoje em dia:...nem todo mundo tem dinheiro para pagar um psicólogo... Você sabe quanto mais ou menos... quantos que está uma conSULta? (...) é muito melhor você pegar e conversar com uma pessoa que vai te entender... que vai poder olhar para você e falar...cara... eu passei por isso... eu sei que você vai superar(...)

D2 (grupo A contrário) — Continuando:... também sobre o quadro psicólogo... sim... obviamente tem pessoas... tem pessoas que não têm condições de pagar um psicólogo... isso é verdade... isso é um fato... as terapias são muito caras... que requer uma quantidade mensal ali em torno 200 até 600 reais por mês... (...) Mas graças a Deus... hoje no Brasil nós temos planos incríveis que você pode conseguir psicólogos... você pode conseguir terapias por preços baixíssimos... e gente...olha... eu prefiro muito mais....: se eu estou com problema resolver com um profissional do que com uma pessoa... vocês não concordam?(...)

D3: (grupo B favorável) — Oh...das questões psicológicas... Sim... é melhor você conversar com psicóloga com uma pessoa que tem mais capacidade de te ajudar...tudinho...com certeza... Mas assim... tem pessoas que:...claro que não tem condições de pagar... Eu pago uma consulta... sabe quanto que eu gasto por mês? (...) (Anexo 5, 2024, p. 158).

Nos trechos, nota-se a falta de argumentos mais consistentes sobre a problemática abordada, podendo-se observar que os pontos de vista expressam crenças pessoais ("Graças a Deus"), constatações redundantes ("nem todo mundo tem dinheiro para pagar um psicólogo", "tem pessoas que não têm condições de pagar um psicólogo", "as terapias

são muito caras”), imprecisão vocabular (“hoje no Brasil nós temos planos incríveis”), parca articulação dos enunciados (coesão sequencial), entre outros problemas detectados. Em suma, observa-se que os discursos apresentam baixa informatividade e emprego insuficiente de estratégias argumentativas para a defesa de um ponto de vista apto a modificar a visão de mundo do interlocutor sobre o tema. Quanto ao uso adequado da linguagem no gênero debate, houve dificuldade de controle da expressão oral em registro de linguagem monitorada. Percebemos, nas falas de muitos participantes, a espontaneidade demasiada da linguagem.

Ao longo da sequência didática, foram propostas leituras sobre o tema “Proibir ou permitir o uso do ChatGPT como ferramenta para o ensino de produção de textos nas escolas”, a fim de fornecer subsídios para que os alunos construíssem uma argumentação embasada, podendo defender seus pontos de vista de forma mais convincente.

Como resultados, na produção oral final, observou-se que os debatedores apresentaram avanços acerca da construção da divergência no interior do debate. Mostraram um pouco mais de informatividade em relação à primeira produção e souberam organizar logicamente esse conteúdo de modo a estruturar suas teses, o que podemos constatar nos momentos em que houve sustentação e refutações de teses.

D1 — acreditamos que sim... mas precisa treinar os professores... ensinar a forma certa de usar a ferramenta... falar de questão do plágio com os alunos...e afinal... a escola precisa estar preparada... vivemos num mundo tecnológico e o ChatGPT pode ser usado para ensinar tecnologia aos alunos...

D3 — a escola não está preparada para o uso do ChatGPT... ainda tem desafios... como vocês disseram.... precisa treinar os professores primeiro...a ferramenta também pode trazer informações falsas e prejudicar a aprendizagem dos alunos...

D2 — Não concordamos com o grupo A... com chatGPT...éh...os alunos podem aperfeiçoar seu aprendizado...o usuário recebe feedback instantâneo da ferramenta e pode aprender a identificar e corrigir deficiências em seus textos... tudo isso faz que ele tenha melhorias em sua escrita...

D4 — Mas a ferramenta não estimula o usuário a ler... traz tudo pronto... e o vocabulário do adolescente fica limitado sem leitura... por isso.... nós acreditamos... que a escola precisa ter mais estratégias... ela não está preparada para esse tipo de tecnologia... (Anexo 6, 2024, p. 162-166)

Nota-se ainda, nestes turnos, que os debatedores se valem de argumentos convincentes. O problema da baixa argumentatividade, no que se refere ao planejamento

dos argumentos a partir da leitura e pesquisa sobre a temática, recebeu uma melhora significativa, comparativamente à produção inicial, quando os participantes tiveram pouca informação sobre o assunto e se basearam nos conhecimentos prévios e em experiências pessoais do assunto. Como foi possível notar, vários assuntos são trazidos para a discussão, de modo a servir de argumentos para a defesa do ponto de vista, notadamente os desafios impostos pelo uso do ChatGPT (treinamento dos professores, plágio, informações falsas, limitação do vocabulário, necessidade de preparo da escola etc.).

Além disso, observa-se o emprego mais frequente de conectivos (“mas”), além da negociação com o interlocutor, por meio de termos modalizadores (“Acreditamos que sim”, “os alunos podem aperfeiçoar seu aprendizado”), uma estratégia persuasiva relevante para a discussão de temas polêmicos; e ainda, emprego mais sistemático de mecanismos referenciais de retomada de ideias (“tudo isso faz que ele tenha melhoras em sua escrita”), dentre outros avanços.

Diante desses dados, verificamos que a temática foi discutida e que o moderador e os debatedores construíram o texto coletivo oral, demonstrando conhecimento do conteúdo e apresentando as questões norteadoras para a instauração da controvérsia. Essas observações são indícios de um avanço significativo em relação ao primeiro texto produzido.

Diante do exposto, compreendemos que os módulos da sequência didática contribuíram para reduzir as dificuldades observadas na primeira produção dos alunos, sobretudo em razão do trabalho com a leitura, que ampliou o repertório de informações e de argumentos sobre os temas discutidos. Esse processo permitiu que os estudantes reconhecessem diferentes pontos de vista e utilizassem com mais segurança recursos linguísticos e estratégias argumentativas no planejamento e na atualização de seus discursos. Ao comparar as produções inicial e final do gênero, constatamos avanços importantes na aprendizagem dos alunos, tanto na produção oral do debate público regrado quanto no desenvolvimento de capacidades leitoras necessárias à compreensão crítica e à sustentação dos argumentos.

5. Conclusão

O planejamento para a produção oral argumentativa, como o debate público regrado, envolve intensas práticas de leitura e pesquisa. A intervenção didática que

envolveu este artigo mencionou a seleção de materiais para a leitura dos temas dos debates. Antes da produção final do debate, os alunos receberam textos informativos, sendo orientados a fazer leituras e pesquisas em diversas fontes para planejar seus argumentos.

A leitura de textos argumentativos permitiu que os alunos identificassem a tese, os tipos de argumentos utilizados para sustentá-la e as estratégias de contra-argumentação. Os módulos da sequência didática, especialmente o Módulo 2 (Aspectos referentes à Argumentatividade e Informatividade), focalizaram a exploração da tese e dos argumentos apresentados no texto a partir de atividades de leitura e exercícios em grupo. Isso sugere que a compreensão das estruturas argumentativas em textos lidos auxilia em sua posterior produção oral.

Neste sentido, a escola deve preparar o estudante para interagir nos mais diferentes contextos sociais, e a leitura é fundamental para essa interação, capacitando o aluno a discutir temas controversos de forma crítica e respeitosa, o que é vital para o exercício da cidadania. A intervenção didática buscou fazer com que os alunos compreendessem a leitura, oralidade/escuta e escrita como meios de agir socialmente.

Em suma, a partir desta experiência didática, posicionamos a leitura como um processo dinâmico e fundamental que capacita os indivíduos a se informarem, a analisarem criticamente diferentes pontos de vista, a construírem e defenderem suas próprias opiniões, e a agirem de forma autônoma e participativa nas diversas esferas da vida social.

Referências

ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Coordenação de tradução Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 13/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-45. (Coleção Aprender e ensinar com textos; v. 5).

CARVALHO, C. F. J. **Oralidade na educação básica: o que saber, como Ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.

CHAVES, A. S. A metodologia da sequência didática no PROFLETRAS: formando professores-pesquisadores. In: GIOVANI, Fabiana (Org.). **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2022, p. 143-173.

COSTA, S. R. Debate. In: COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65.

ELIAS, V. et al. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2021.

LEURQUIN, E. & DODÓ, F. W. F. Introdução ao estudo do interacionismo sociodiscursivo: conceitos, categorias de análise e contribuições para o ensino de línguas. In: VERAS, A. H.; LIMA, M. E.; CAVALCANTE, S. A. de S. (org). **Linguística Geral: os conceitos que todo mundo precisa saber**. Vol.1. Pimenta Cultural, 2020, p. 329-353.

LUCAS, Catarina. **Opinião: Quando as redes sociais afetam o nosso amor-próprio**. Forever Young, 2021. Disponível em: <https://foreveryoung.sapo.pt/opiniao-quando-as-redes-sociais-afetam-o-nosso-amor-proprio-catarina-lucas-psicologa/>. Acesso em: 24 de julho de 2024.

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

MELO, C. V.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e abrangências. IN: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004, p. 17-54.

PALMA, D. V.; CANO, M. R. O. **A reflexão e a prática no ensino: Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. **Ler/falar/escrever**. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

RIOS, Luciane De Oliveira Gonçalves. **O ensino da oralidade em língua portuguesa**: uma proposta de sequência didática com o gênero discursivo debate regrado no ensino fundamental, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

TV RADIOTEC. Há limites para a liberdade de expressão? - Polêmicas em Debate. **YouTube**, 25 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NZgBbJNz36A>. Acesso em: 20 de julho de 2024.

ⁱ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2024), sob orientação da Prof.^a Dra. Aline Saddi Chaves. É docente efetiva da Escola Estadual Cel. Pedro José Rufino (Jardim-MS), no Ensino Médio. Sua produção acadêmica está vinculada aos estudos desenvolvidos na área de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e PROFLETRAS.

E-mail: lucianeog1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6946-0159>

ⁱⁱ Bacharel, mestre e doutora em Letras Português-Francês pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Universidade de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. É docente efetiva dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Graduação e Mestrados Acadêmico e Profissional (PROFLETRAS). Orienta pesquisas em análise dialógica do discurso e interacionismo sociodiscursivo no Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras e PROFLETRAS).

E-mail: alinechaves@uems.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3996-2285>

Recebido em 28/09/25

Aprovado em 08/04/26



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).