

## O ENSINO DO GÊNERO DEBATE REGRADO: POR PRÁTICAS ESCOLARES DEMOCRÁTICAS E CRÍTICAS

### TEACHING OF ORGANIZED DEBATE GENRE: FOR MORE DEMOCRATIC AND CRITICAL SCHOOL PRACTICES

Ana Elisa Jacob<sup>1</sup>  
Kátia Diolina<sup>2</sup>  
Luzia Bueno<sup>3</sup>

**Resumo:** *Objetiva-se neste artigo discutir um procedimento didático do gênero debate regrado, mais especificamente, seu ensino através de uma sequência didática que visou ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para apropriação do gênero enquanto prática social e à promoção de uma formação mais democrática e crítica. Para isso, recorreremos à perspectiva teórico-metodológica Interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 1999, 2008, 2009, 2017), à Didática das Línguas Genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) e aos postulados freireanos (FREIRE, 1967; GADOTTI, 1996; TORRES NOVOA, 1996; DULLO, 2014; TORRES NOVOA, 2014; RODRIGUEZ, 2014). Este trabalho mostra-se relevante, uma vez que, nas práticas escolares brasileiras, os esforços para a consolidação de uma educação, de fato, democrática e crítica, ainda têm encontrado diferentes desafios e impedimentos. Dessa forma, a proposta de ensino dos gêneros textuais, em especial do debate regrado, revela uma possibilidade de práticas escolares não diretivas, verticais e antidialógicas, mas questionadoras, reflexivas, flexíveis, coconstruídas, em que os alunos possam ser verdadeiros protagonistas em seu meio.*

**Palavras-chave:** *Debate Regrado; Sequência Didática; Formação Democrática e Crítica.*

**Abstract:** *This paper aims to present and discuss a didactic procedure on the genre Organized Debate, more specifically, its teaching through a didactic sequence which aimed the development of language skills for the appropriation of this gender while a social practice to promote a more democratic and critical education. In order to support this discussion, we have resorted to the theoretical and methodological perspective of the Socio Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2008, 2009, 2017), the Geneva Didactics of Languages (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) and the Paulo Freire postulates (FREIRE, 1967; GADOTTI, 1996; TORRES NOVOA, 1996; DULLO 2014; TORRES NOVOA, 2014; RODRIGUEZ, 2014). This study is relevant since, in Brazilian school practices, the efforts to consolidate an education, in fact, democratic and critical have still faced different challenges and impediments. Thus, the proposal of teaching textual genres, especially the Organized Debate, reveals the possibility of non-directive school practices, vertical practices and non-dialogic practices, but rather questioning, reflexive, flexible and co-constructed ones, in which students might be the true protagonists, acting as subjects in their own environment.*

**Keywords:** *Organized Debate; Didactic Sequence; Democratic and Critical Education.*

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, São Paulo. Bolsista CAPES. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP Bolsista CNPq), São Paulo, Brasil, e-mail: [ana.elisa.jacob@gmail.com](mailto:ana.elisa.jacob@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo (PNPD-CAPES). Doutora e mestre (bolsista CNPq) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, São Paulo, Brasil, e-mail: [katiadio@gmail.com](mailto:katiadio@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. São Paulo, Brasil, e-mail: [luzia\\_bueno@uol.com.br](mailto:luzia_bueno@uol.com.br)

## 1 Introdução

A democracia com seus valores e princípios são construídos, desconstruídos e transformados pela sociedade que a constitui. É, portanto, um fenômeno socio-cultural que orienta as diferentes práticas nas diversas esferas da atividade humana e que, por isso mesmo, deve ser transposto como objeto de ensino na didatização dos conhecimentos. Confiamos que a instituição escolar deva contribuir com uma formação em prol de uma maior compreensão e engajamento da experiência democrática, por meio do ensino de gêneros textuais, particularmente, do debate regrado. Objetivamos, portanto, discutir um procedimento didático do gênero debate regrado, especificamente, seu ensino por meio de uma sequência didática.

Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que envolveu a elaboração e aplicação de uma sequência didática do gênero debate regrado a alunos (dos anos finais do Ensino Fundamental II) de uma escola pública, no interior paulista, no ano de 2017, durante o processo eleitoral do Grêmio Estudantil. Os constructos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), particularmente, as sequências didáticas genebrinas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), e a proposta de Paulo Freire para uma educação democrática, crítica e libertadora sustentam este trabalho.

Para tanto, neste artigo, primeiro destacamos a proposta freireana de educação; para então, discutirmos a importância do ensino dos gêneros textuais; em seguida, relatarmos nossa experiência didática; apresentarmos nossos resultados de análise, e, finalmente, expormos nossas considerações finais.

## 2 A perspectiva freireana para uma educação democrática, crítica e libertadora

Paulo Freire, em especial na obra “Educação como Prática da Liberdade”, de 1967, escrevia sobre uma sociedade em trânsito, em que os antigos temas se confrontavam com os novos e emergentes. Hoje, em pleno ano de 2018, acreditamos que a sociedade brasileira se encontra em semelhante ponto transitivo de temas, de velhos e novos, de superados e de não tão novos; mas, como Freire (1967) assertivamente declarava, a superação e transição desse tipo de fase ocorre ora com avanços, ora com retrocessos e trancamentos de vias de diálogo, dependendo sempre do nível de integração e de criticidade construída pelos seus sujeitos.

Freire (1967) defendia veementemente a necessidade, mesmo que tardia, da formação de um pensamento nacional que fosse disposto à democracia, às “formas de vida altamente

permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias” (FREIRE, 1967, p. 60). O Homem, para isso, precisa, então, assumir sua condição plural e crítica. Plural, pois, diante dos desafios que a vida impõe e, às vezes, os mesmos desafios diários, ele, de variadas formas, responde, altera o ato de responder, organiza-se, escolhe a melhor resposta, testa-se, age com ferramentas que lhe permite superar os desafios. Em outras palavras, na relação do homem com o mundo, há uma pluralidade na própria singularidade, em que há sempre um despontar de criticidade, há uma posição reflexiva e não apenas reflexa.

A existência do homem no mundo, dessa forma, segundo Freire (1967), não é passiva, ele não é um mero espectador, mas sobretudo, nas palavras do pedagogo, um ‘interferidor’. O homem existe em seu tempo e o herda, incorpora-o, modifica-o, banha-se nele e, assim, temporaliza-se. Participa de suas dimensões natural e cultural; quanto à primeira em seu aspecto biológico, quanto à segunda, com seu poder criador. O homem, ao desenvolver e herdar a experiência adquirida, cria e recria, “integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1967. p. 41). Humanizar-se, dessa forma, é enraizar-se, integrar-se, assumir-se como um ser situado e datado. Entretanto, quando as relações do homem com o mundo deixam de ser críticas e questionadoras, simplesmente reflexas, a capacidade criadora lhe é tolhida. Por esse motivo, Freire (1967) defende que o papel da escola, se não o mais relevante, é o de prover a criticidade que deve ser trabalhada para que se superem as interpretações simplistas, mágicas e preconceituosas. A educação, nesse sentido, precisa ser corajosa, propor a reflexão de si, de seu tempo, das responsabilidades e de seu papel em épocas de contínuas transições. Assim, o diálogo teria um clima propício para existir e a democracia seria o seu meio de efetivação.

Contudo, Freire (1967) reconhecia que nós, brasileiros, temos, devido ao passado de colonização e mandonismo, uma inexperiência democrática. Em nossa formação, segundo ele, não tivemos as condições necessárias para o comportamento participante, que nos levassem à real feitura por nossas mãos de nossa sociedade. Mesmo conscientes dessa herança antidemocrática e autoritária, o caminho apontado por Freire (1967) para a educação e formação de uma subjetividade transitivo-crítica e democrática demandaria sua própria prática. “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 1967. p. 92). Daí a importância pela participação efetiva e crítica dos sujeitos nas decisões e, assim, estaríamos ajudando o homem

brasileiro a aprender e a praticar a democracia. Em termos freireanos: o diálogo, em uma relação horizontal entre sujeitos, que nasce de uma matriz crítica e que promova criticidade.

As orientações metodológicas de Paulo Freire para a efetivação desses princípios, conforme Rodriguez (2014), partem, portanto, da busca do ser – no aqui e agora, na reflexão sobre si mesmo, na descoberta não apenas dos desafios do mundo, mas também do compromisso consigo mesmo – e do diálogo educativo com a práxis. A linguagem, nesse processo, segundo o autor, é a matéria prima para a elaboração do pensamento, pois é, a partir da linguagem, das palavras significadas no contexto dos alunos, vivenciadas por eles, que se torna possível o acesso às representações sociais e seu desvelar crítico, emancipatório, transformador e libertador. Assunto que discorreremos a seguir.

### **3 O debate regrado em prol de uma escola mais democrática e crítica**

A comunicação, a interação dos indivíduos é mediada pela interação verbal, pela linguagem que confere à espécie humana a possibilidade de negociação, de representação entre os indivíduos, de um agir comunicativo. Diolina (2016), apoiada nos estudos do ISD, defende que é graças ao agir comunicacional que “imprimimos às condutas humanas significados, isto é, interpretando-as, atribuindo a elas motivos, intenções e recursos ao se realizarem” (DIOLINA, 2016, p. 22). Em outros termos, é por meio do agir languageiro que regulamos o agir praxiológico, o agir prático, que está “destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade” (BUENO, 2009, p. 58). O agir comunicacional “não é outra coisa que a linguagem”, seja oral ou escrita (BRONCKART, 2008, p. 24), e se organiza em textos que emergem sob uma forma relativamente estável: os gêneros textuais (BRONCKART, 1999).

Os gêneros textuais são, portanto, atividades de linguagem realizadas em um determinado tempo histórico, social e cultural, desenvolvidos por interlocutores em razão dos efeitos que almejam. Para Schneuwly e Dolz (2004), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74), servindo “como um modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.74).

Ao nos apropriarmos dos gêneros textuais para agirmos comunicativamente nas mais variadas práticas sociais, construímos e desenvolvemos estratégias de adaptação à base de orientação da ação discursiva. Em outras palavras, adaptamos os gêneros textuais, construções sócio-históricas, produtos culturais, aos destinatários, ao conteúdo e à finalidade discursiva.

Trata-se do desenvolvimento das capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

Quando nos apropriamos dos gêneros textuais, desenvolvemos a capacidade de ação relativa a diversas situações, pois “a maestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da maestria de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Outros esquemas de utilização correspondem às diferentes operações necessárias para a produção de um texto, cujas formas são guiadas pelo gênero. Mobilizamos e construímos conhecimentos sobre o tratamento do conteúdo, sobre o tratamento comunicativo e sobre o tratamento linguístico. Desenvolvemos, assim, a capacidade discursiva, quando selecionamos e organizamos o conteúdo temático e a capacidade linguístico-discursiva, ao elegermos e também ajuizarmos sobre as unidades linguísticas e as características específicas da textualidade. Consideramos, portanto, os gêneros textuais como importantes e potentes objetos de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, quando apropriados pelos alunos, possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagens, de uma variedade de outros conhecimentos transponíveis a diferentes situações comunicacionais. Em outros termos, o ensino de tais objetos e, conseqüentemente, de seus esquemas de utilização, oportuniza a atuação crítica, integrada e transformadora da realidade e de si mesmo (FREIRE, 1967).

No caso específico deste trabalho, verificamos em nossas práticas e pesquisas a relevância do ensino do gênero oral debate regrado nos anos finais do Ensino Fundamental II. Como postulam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010), esse gênero desempenha o importante papel social de os indivíduos defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta; características necessárias à escola atual. Ademais, o envolvimento dos indivíduos num debate regrado possibilita o desenvolvimento de capacidades fundamentais dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro). Tais características, a nosso ver, viabilizam uma educação democrática, horizontal, dialógica e crítica, já que se consiste de fundo controverso, “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010. p. 216). A adjetivação “regrado” é dada considerando que uma pessoa assume o papel de moderador, aquele que gere, estrutura o desenrolar das falas, evidencia as diferentes posições dos debatedores, facilita as trocas, administra os conflitos e concilia as posições opostas.

Para que haja um debate regrado faz-se necessário: a) a presença de argumentos que revelam posições positivas ou negativas em relação ao tema; b) concordância, apoio, desacordo e refutação e c) variados tipos de argumento: por exemplificação, de autoridade, de princípios, de causalidade, etc. (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010)

Dolz; Schneuwly (2010) defendem que o ensino do gênero em questão precisa ocorrer em conformidade com um comprometido diagnóstico da realidade em que se pretende atuar e intervir, considerando, para isso, desde as estruturas físicas às mais subjetivas da comunidade escolar. Sendo que a efetivação do ensino dos gêneros textuais, segundo os didaticistas genebrinos, ocorre por meio da elaboração de modelos didáticos e de sequências didáticas.

Após selecionar um gênero textual, considerando o contexto e seus objetivos, o professor pode proceder à elaboração do modelo didático e da sequência didática. O modelo didático consiste no estudo aprofundado do gênero textual que se queira ensinar em relação as suas realizações em diferentes exemplares textuais, às práticas didáticas já realizadas e aos estudos especializados sobre o gênero. O modelo didático, segundo De Pietro e Schneuwly (2003), é um modo de ensinabilidade do saber, de torná-lo conhecido e ensinável. Já as sequências didáticas consistem no ponto mais específico da intervenção didática, do ensino das características constituintes do gênero almejado e das capacidades de linguagem que não são domináveis de modo informal. Ela parte sempre de uma produção inicial para, em seguida, mediante o diagnóstico das dificuldades ou facilidades escritas ou orais, elaborar os módulos de trabalho e, por fim, alcançar a produção final.

Tanto o modelo didático quanto a sequência didática são procedimentos que permitem ao professor aprimorar seus conhecimentos não só sobre o gênero que se propõe a ensinar e suas características constituintes, mas também sobre as aprendizagens possíveis por meio do gênero (suas e de seus alunos), conforme relatamos e discutimos a seguir.

#### **4 Uma experiência de ensino do gênero debate regrado**

Os procedimentos metodológicos de coleta de dados e análise, assim como a discussão de nossas interpretações partem do *corpus* de uma pesquisa de doutorado em andamento, em que uma das autoras deste artigo é a pesquisadora responsável e, também, a professora que desenvolveu e aplicou a sequência didática. Os demais sujeitos de pesquisa em questão autorizaram a publicação dos dados para fins científicos, conforme documentos apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade que representamos.

A escola pública municipal onde realizamos a pesquisa localiza-se no interior do estado de São Paulo e abrange o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). As discussões que trazemos neste artigo correspondem ao processo de preparação dos alunos da referida escola e da comunidade escolar para a primeira eleição do Grêmio Estudantil no ano de 2017. É importante salientar que partiu dos alunos a reivindicação para a instauração dessa instituição representativa estudantil durante o ano letivo de 2016. Antes mesmo da candidatura das Chapas, o grupo docente, a gestão e os alunos planejaram alguns momentos importantes para a conscientização dos papéis de um Grêmio Estudantil, de suas responsabilidades e de suas normatizações, como: a) palestras de conscientização das funções de um Grêmio Estudantil, de sua importância para a institucionalização da representatividade discente na escola e de suas responsabilidades; b) elaboração conjunta, em Assembleia Geral, do Estatuto que regimenta o funcionamento do Grêmio e do edital das eleições; c) organização de um debate regrado público para a disputa das chapas candidatas. Todos esses momentos foram acompanhados e promovidos pela professora-pesquisadora em questão, então também professora de Língua Portuguesa da escola.

O gênero debate regrado público foi selecionado pelos professores, gestão e alunos como um meio justo e democrático de divulgação das propostas das chapas candidatas. Entretanto, semanas antes de sua realização, verificou-se que muitos alunos não conheciam o gênero e, se o conheciam, era por pouquíssimas experiências televisivas ou radiofônicas, ou seja, não tinham participado de um processo de ensino formal do mesmo.

A professora de Língua Portuguesa, que já os acompanhava, foi novamente escolhida para ensinar o gênero àqueles que participariam da disputa eleitoral. Como o tempo era bem reduzido, as aulas ocorreram no contra turno, após a finalização do período da manhã.

Diante da situação de ensino de um gênero textual debate regrado não aprendido pela maioria dos alunos, do pouco tempo que dispunham até o debate oficial e da heterogeneidade de idades e seriação dos alunos (total de 30 alunos do 6º ao 9º ano), a professora decidiu por realizar uma sequência didática conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), partindo do modelo didático já elaborado pelos autores Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010). Para esse procedimento, foram disponibilizadas à professora e aos alunos seis aulas de uma hora de duração cada.

O primeiro passo a ser dado pela professora foi a apresentação da situação aos alunos, visando ao esclarecimento dos objetivos e do contexto em que o debate regrado se daria. O segundo passo foi a apresentação inicial oral dos alunos das propostas defendidas pelas

chapas, conforme o edital de eleição do Grêmio Estudantil. A partir das apresentações, ficaram claras à professora e aos próprios alunos algumas dificuldades frente ao domínio desse tipo de expressão oral, como: o não domínio do conteúdo, que gerou a dependência extrema de recursos escritos (como, notas para si, bilhetes de colegas etc); o tom de voz muito baixo; o ritmo apressado; a pronúncia pouco articulada; a ausência do contato visual com os ouvintes; a postura corporal inadequada, e, conseqüentemente, a argumentação pouco elaborada e convincente.

Mediante tais observações, a professora pode agir didaticamente elaborando as atividades que visavam ao domínio, por parte dos alunos, do gênero debate regrado. Assim, a seqüência didática foi pensada e desenvolvida a partir das apresentações orais iniciais dos alunos e de suas vivências nas diferentes práticas sociais de usos da língua escrita e oral. Almejou-se, portanto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) essenciais para a apropriação do gênero e, conseqüentemente, para a atuação dos alunos de forma crítica e integrada em seu contexto de atuação para expor e defender suas ideias em uma situação pública e legítima. Dessa forma, o terceiro passo foi a elaboração das atividades que compuseram os módulos da seqüência didática:

**Quadro 1 – Seqüência didática do gênero debate regrado**

<p><b>Aula 1 – Apresentação da Situação e Produção Inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da situação de produção: um debate regrado público para divulgação e defesa das propostas das chapas</li> <li>• Leitura e explicações das características constituintes do gênero debate regrado público;</li> <li>• Orientações para a Produção Inicial;</li> <li>• Produção Inicial das propostas das chapas</li> </ul>	<p><b>Aula 2 – Trabalhando os aspectos Não-Linguísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição da avaliação geral da professora quanto às apresentações iniciais</li> <li>• Apresentação do objetivo da aula: conscientização dos aspectos paralingüísticos, cinésicos e de ocupação espacial para uma boa apresentação oral</li> <li>• Desenvolvimento das dinâmicas: apresentação de si com gesticulação exagerada; dinâmica do espelho; dinâmica da ocupação dos espaços</li> <li>• Apresentação de si</li> </ul>	<p><b>Aula 3 – Planejando a fala pela escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da avaliação da primeira produção quanto à ausência de propostas ou sua má elaboração pelos alunos;</li> <li>• Orientações para a elaboração das propostas;</li> <li>• Planejamento escrito das propostas por coordenação e de suas justificativas</li> </ul>	
<p><b>Aula 4 – Conhecendo um Exemplar do gênero e suas características</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, de sua função social e de suas características constituintes</li> <li>• Entrega de uma folha digitada com as características constituintes do gênero</li> <li>• Vídeo com um debate regrado público</li> <li>• Discussão do exemplar e identificação das características constituintes: i- o contexto de produção, ii- os turnos de fala, iii - a mediação, iv- o tempo de fala, v- o controle de fala, vi - os argumentos, vii - os contra-argumentos, viii - os conectivos argumentativos, ix - as estratégias de retomada do outro e de sua fala, x- as expressões de concordância e discordância, xi - o tratamento dos pares.</li> </ul>	<p><b>Aula 5 - Planejamento Escrito da fala e elaboração de argumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos objetivos da aula;</li> <li>• Orientações para a elaboração das propostas, suas justificativas e possíveis argumentos de defesa conforme as coordenações do grêmio estudantil;</li> <li>• Produção Escrita das propostas, plano de execução e argumentos</li> </ul>	<p><b>Aula 6 – Simulação do Debate para a regulação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve retomada dos conhecimentos ensinados com o auxílio de um exemplar (vídeo) do gênero;</li> <li>• Orientações, esclarecimentos e discussões sobre a organização da simulação;</li> <li>• Simulação de um debate para a "autorregulação" dos alunos, com vista no que fora aprendido ao longo das aulas</li> </ul>	<p><b>PRODUÇÃO FINAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DEBATE REGRADO ABERTO AO PÚBLICO: apresentação e discussão das propostas pelas duas chapas, de forma mediada, a um público de, aproximadamente, 300 pessoas (a todos os alunos, professores, gestores e demais funcionários do período da manhã).</li> </ul>

Fonte: Jacob; Bueno (2018)

Diante do contexto de pesquisa apresentado e do procedimento de geração de dados pela aplicação da sequência didática descrita, nossas análises foram guiadas pelas propostas teórico-metodológicas do ISD (BRONCKART, 1999, 2017), de perspectiva descendente, o qual defende que as análises de quaisquer textos, sejam eles de orientação para o trabalho didático, sejam para a compreensão do agir humano, devem partir sempre dos elementos do contexto de produção, depois para a arquitetura interna do texto em prol da progressão temática, chegando enfim às unidades linguístico-discursivas. A essas diretrizes analíticas, acrescentamos as contribuições de Freire (1967).

### **5 O ensino do gênero debate regrado: um instrumento de desenvolvimento linguageiro e de atuação democrática e crítica**

A discussão que segue buscará tecer uma interpretação dos dados à luz dos constructos teóricos aqui retomados e das observações das autoras quanto: a) ao contexto educacional descrito e as relações dialógicas e horizontais; b) à produção final do debate regrado com a compreensão das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos e a construção de um posicionamento democrático e crítico.

O contexto de intervenção didática e de pesquisa se assemelha ao que Freire (1967) postulou como período de transição, uma vez que, anteriormente, a escola não dispunha de uma institucionalização discente, mas, com a reivindicação dos alunos pelo Grêmio Estudantil e com a adesão dos professores e gestão, a representatividade tornou-se possível. O que pudemos constatar foi um movimento guiado pela tendência de abertura de canais que possibilitaram a credibilidade e representatividade da voz do aluno no espaço escolar, uma situação, portanto, disposta a efetivação de relações horizontais e dialógicas.

O trabalho realizado por meio da sequência didática em benefício do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), por sua vez, levou ao que Freire (1967) defendia como meios de captação crítica de um tema e de seus modos de materialização, nesse caso, na, pela e sobre a linguagem.

A proposta didática apresentada vislumbrou a ação reflexiva e crítica dos alunos quanto à seleção dos recursos discursivos, linguístico-discursivos e paralinguísticos, em conformidade com o contexto comunicativo, para que pudessem produzir os diferentes efeitos de sentido pretendidos. Aspirava-se, portanto, um aluno interferidor, questionador e transformador. Foram ações didáticas realizadas com o aluno e não apenas sobre ele.

Como defendia Freire (1967), a democracia é um conhecimento que necessita ser experimentado nas práticas sociais de que fazemos parte. Uma prática democrática foi vivenciada e construída não só pelos alunos debatedores, mas também por todos aqueles que fizeram parte do processo, assistiram à apresentação pública, puderam direcionar questões às chapas, votaram naqueles que os convenceram; em síntese, de modo reflexivo, toda a comunidade escolar fora envolvida dialogicamente. Para tanto, a prática democrática não foi apenas intentada teoricamente, na verdade, os alunos reivindicaram o Grêmio Estudantil na escola, em seguida, houve momentos de conscientização para elucidação dos papéis dessa instituição, assim como a elaboração e votação, em Assembleia Geral, do Estatuto do Grêmio e, só depois, o debate regrado fora escolhido como ferramenta comunicativa, em outras palavras, como um meio possível para que as propostas das chapas e suas defesas pudessem ser discutidas coletivamente.

O procedimento didático sistematizado do debate regrado resultou em produções orais públicas de sucesso, considerando que todos os debatedores participaram pela primeira vez de um evento comunicativo do tipo. O debate teve a duração de uma hora e dez minutos. Estavam presentes dezoito alunos: oito da Chapa 1, nove da Chapa 2 e um moderador. Entretanto, nem todos esses alunos frequentaram as aulas em que foi aplicada a sequência didática, pois, devido a desistências de última hora, houve uma nova configuração da Chapa 2. O desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero pelos alunos ficou comprometido, uma vez que, para alguns, infelizmente, em decorrência do tempo insuficiente, não houve um processo de ensino das capacidades.

Com o propósito de evidenciar as capacidades de linguagem mobilizadas por eles na produção oral do gênero debate regrado e, conseqüentemente, sua apropriação, selecionamos para este artigo os turnos de fala de dois alunos que se destacaram expressivamente e quantitativamente: **LR** produziu dezoito turnos de fala e frequentou todas as aulas da sequência didática, e **JL** produziu vinte e um, conquanto, participou apenas de duas aulas, as últimas, voltadas para a revisão das propostas das chapas, sumarização dos conhecimentos ensinados e simulação do debate regrado. Optamos pelas siglas dos nomes para que a identidade dos sujeitos pesquisados fosse preservada.

Em relação ao plano global organizativo do debate regrado em questão, os alunos debatedores se encontravam no palco do pátio da escola, sentados em cadeiras e apoiados em carteiras, uma chapa de frente para outra, com o moderador ao centro e, no pátio, cerca de 300

ouvintes. Foram utilizados os seguintes equipamentos sonoros: quatro microfones (um para cada chapa, um para o moderador e um para a plateia) e duas caixas de som.

A organização do plano global do debate regrado seguiu o que fora ensinado e combinado previamente pela professora e pelos alunos. Em primeiro lugar, os alunos que compunham a mesa se apresentaram ao público, informando o nome, o ano escolar, a Chapa que representava e sua função. Em segundo lugar, o moderador toma a voz introduzindo o debate. Em terceiro lugar, os turnos de fala são administrados pelo moderador, que os direciona aos membros das chapas para apresentação, primeiramente, dos objetivos gerais e, em seguida, das propostas por diretoria. Concomitantemente às apresentações das propostas, há a abertura para os questionamentos entre as chapas, momento em que se pode observar um movimento questionador expressivo, com diferentes apontamentos dos alunos direcionados às falas de seus oponentes, com fortes investidas de refutação e estratégias de enfraquecimento das propostas alheias. Em quinto lugar, cada chapa apresenta uma síntese das propostas pedindo o voto dos alunos. E para encerrar, o debate é aberto à plateia e aos demais participantes.

Iniciando nossas discussões dos turnos das falas e, também, dos elementos paralinguísticos que os circundam e são determinantes para suas significações, começamos pela capacidade de ação mobilizada pelos alunos **LR** e **JL**. Ambos, *grosso modo*, apresentaram compreensão da situação em que estavam envolvidos e assumem seus papéis sociais: “LR” candidato à presidência da Chapa 1 – LUTE e “JL” candidato à coordenação geral da Chapa 2 – ELITE. A adequação ao contexto também fica clara pela linguagem formal empenhada nos turnos da fala; pela atenção às propostas opostas e de seus próprios colegas; pelo não desvio temático, como veremos adiante; pela postura corporal (sentados ou em pé, eretos, atentos a fala do outro, voltados ao público); pelo volume de voz adequado no microfone; e pela fala articulada. Apesar de esses serem os indícios de integração à situação de comunicação, a capacidade de ação também é revelada quando os alunos mobilizam os recursos discursivos e linguístico-discursivos do gênero debate regrado, como veremos adiante.

Em relação à temática, sua organização e progressão, o aluno LR, em seus turnos, procurou sempre retomar a questão direcionada a ele, contextualizá-la, explicá-la e, por fim, apresentar a ideia defendida ou a proposta, de modo que o tema tivesse mais profundidade e progredisse. Como exemplo, retomamos a transcrição da fala proferida quando a plateia questiona sobre as medidas que serão tomadas para o combate ao bullying e cyberbullying na escola:

*T1 - LR: Pois sim... posso falar? Início dizendo que a questão do cyberbullying foi tratada com os oitavos anos pela professora AE a... aliás... partiu disso... a ideia do grêmio estudantil... de estar presente nos debates... e antes de iniciar a responder a pergunta do M... gostaria de dizer que todos vocês podem perguntar... nós passamos por isso em relação a outras pessoas... e que vocês se sintam à vontade... começo dizendo que bullying é qualquer agressão física ou psicológica... e o bullying na internet... ele é muito presente... e nós... é:: pretendemos... como combate ao cyberbullying ...com as coordenações sociais... estar atuando para que se conscientizem da importância de não estar...(fala interrompida por outra aluna).*

Já em relação ao aluno JL, observamos que suas falas tendem a dar continuidade à pergunta direcionada a ele, apresentando, de imediato, a proposta. Em apenas um turno ele retoma o tema questionado logo no início da fala que, no caso, também se refere à pergunta quanto à prevenção do bullying e cyberbullying:

*T2 - JL: Primeiramente.. em relação ao bullying e cyberbullying... eu acho que cyberbullying não vai acontecer... nos horários de aula... mas só a parte de bullying... ou seja.. se isso acontecer com qualquer aluno... chegar para o diretor... professor... a gente... do grêmio... vai passar as informações todas certas para a direção ou coordenação.... e projetos que conscientizem contra o cyberbullying... para conscientizar as pessoas a parar com isso... né... devido às consequências.*

O modo como os alunos organizam as falas, explicitam o tema e o aprofundam ou não, revela suas intenções para com o público e a representação que se faz dele. No caso de LR, a escolha das estratégias de organização denota uma preocupação com os ouvintes para que compreendam sobre o que está sendo falado. Não há, no turno de LR, simplesmente a apresentação da proposta, como faz JL, mas a menção a uma prática de debates do tema que já ocorre na escola, um incentivo aos ouvintes para que continuem a direcionar as questões, uma breve explicação do que vem a ser o bullying e cyberbullying e, por fim, a proposta de solução: a conscientização pela coordenação social. Há, portanto, na seleção e organização temática de LR, o que Freire (1967) descrevia como explicação causal dos fatos e não o apelo às explicações mágicas e superficiais.

Quanto ao plano discursivo, ao tratar de um tema controverso, ou seja, ao colocar em cena diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, esperava-se que os alunos utilizassem estratégias argumentativas, de refutação e de reformulação das falas, como desenvolvido na sequência didática. Contudo, como explicitado anteriormente, JL participou de pouquíssimas aulas levando-o, em suas falas, a recorrer mais à explicação detalhada das propostas aos oponentes e à plateia do que, de fato, justificá-las, mostrar sua relevância, argumentar a seu favor, resultando, assim, num enfraquecimento persuasivo. O oposto disso ocorre com LR.

Há apenas dois momentos em que JL é levado a mobilizar a argumentação para defender o que havia acabado de explicar. O primeiro caso é quando a Chapa 1 questiona sobre a proposta de se ter atividades extraescolares (música, teatro e dança) aos sábados, em um mesmo local, cogitando a possibilidade de uma interferir no andamento da outra: **T3 - JL:** *Bom... especificamente... não precisa ser no mesmo horário... se o dia tem 24 horas... até a tarde pode ter um grande horário para a gente fazer isso... ((manifestação positiva da plateia))*. JL mobiliza, nesse momento, um argumento lógico, incontestável e que é bem recebido pela plateia, gerando nela uma reação de euforia. O segundo argumento empenhado por JL consistiu na defesa da proposta de construção de uma página na rede social Facebook para a escola. A chapa oposta, atendo-se à expressão utilizada por JL, como, “Facebook da escola”, lança a ele o seguinte questionamento “*RM: Sim... Mas isso já existe... que é o próprio facebook da escola... e isso seria o quê?*”. E JL responde da seguinte forma: **T4 - JL:** *Certo... mas vai passar informação só para a gente do grêmio? Vão passar informações para os alunos da escola*. JL não compreende a colocação da colega de que o que ele propõe já existe, não esclarece o suficiente, recorrendo a uma justificativa pouco elaborada. JL, ainda, no final do debate, diante de uma aluna da plateia dizer que os argumentos da Chapa 2 não a convenceram, responde: **T5 - JL:** *Bom... felizmente a gente somos seres humanos... certo? E com isso... a gente não consegue conquistar todo mundo... infelizmente... se nossos argumentos não conquistou você... azar... vote na Chapa 1...* Percebemos, nesse caso, que JL se retira do diálogo proposto pelo debate regrado, não aceita a reflexão de si, das propostas apresentadas por sua chapa, esgotando seus argumentos.

LR ocupa-se em boa parte de seus turnos de fala a esclarecer as propostas de sua chapa quando questionado. No entanto, em cinco momentos, utilizou diferentes tipos de argumento (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2010; FIORIN, 2017) para defendê-las. Devido à brevidade de um artigo, exporemos duas transcrições para ilustração. A primeira delas refere-se ao momento em que é requisitada às chapas uma síntese de seus ideais e o convite ao público para a votação no dia seguinte:

**T6- LR:** *Lembrando que nós sempre atenderemos com atenção as ideias e opiniões de todos os alunos... sendo um direito dos mesmos a participação das atividades do grêmio... e cobrar... deste... que cumpra seus projetos durante o mandato. Por conseguinte... pedimos teu voto amanhã... nas urnas... vote 1... vote Chapa: LUTE... Liberdade, União e Transformação Estudantil.*

Nesse momento, LR recorre ao argumento de princípio, uma vez que cita valores e direitos fortemente aceitos pela sociedade, sem contar que se mostra solícito para a escuta de seus colegas, caso eleito. O segundo argumento é proferido por LR, quando uma aluna da plateia pede esclarecimentos sobre a realização de um sarau pela coordenação acadêmica e não cultural: **T7 - LR:** *As relações acadêmicas vem propondo melhorar os ensinamentos dados em sala de aula... e o sarau tem a ver com relações acadêmicas... tendo em vista que é para aprimorar os estudos em sala.* LR estabelece, em seu argumento, uma relação de causa e consequência: a coordenação de Relações Acadêmicas preocupa-se com a melhoria dos ensinamentos, por conseguinte, visa ao desenvolvimento de eventos que deem conta desse objetivo.

No que concerne à capacidade linguístico-discursiva, da seleção de elementos linguísticos que pretendem diferentes efeitos de sentido nos parceiros da comunicação, há uma variedade a se considerar. Em primeiro lugar, destacamos que tanto LR quanto JL implicam-se no discurso com expressões da primeira pessoa do singular e do plural (eu/nós) e, também, com o uso de “a gente”. LR recorreu mais às formas da primeira pessoa do discurso e aos sujeitos desinenciais, enquanto JL à locução “a gente”, assim como podemos constatar ao analisar os turnos de fala anteriormente discutidos (T1 ao T8), o que atribui um tom mais formal às falas de LR e menos formal às de JL.

Em segundo lugar, destacamos o uso de conectivos e operadores temporais pelos alunos. LR, em seus turnos, apresenta uma variedade maior deles, como podemos verificar em T1, T6 e T7, ‘início dizendo’, ‘aliás’, ‘antes de iniciar’, ‘começo dizendo’, ‘e’, ‘por conseguinte’, ‘tendo em vista’, e de outros aqui não expostos como ‘primeiramente’, ‘mas’, ‘por exemplo’, ‘já que’ e ‘então’. Já JL, recorre a um grupo de conectivos e operadores menor, que se reproduz com frequência em seus turnos, como aqueles presenciados em T2, T4 e T5, “Primeiramente”, ‘mas’, ‘ou seja’, ‘e’; além dos não analisados, ‘por exemplo’ e ‘porque’. O uso de conectivos demonstra um discurso mais planejado, articulado, sendo que o uso inadequado de um deles pode gerar incoerência interna.

Em terceiro lugar, direcionamos nossa atenção às formas verbais utilizadas por ambos. Observa-se o uso de verbos no modo indicativo, em especial no tempo presente, por LR (verificar T1, T6, T7). Quanto ao modo verbal selecionado, esse dá à fala do debatedor um tom de segurança, de confiança, de certeza ao que é proposto. Já o uso do tempo presente demonstra uma implicação de LR na situação comunicativa, colocando-se como agente datado, atuante, potencial transformador de seu meio com suas propostas. JL também faz uso

desse modo e tempo verbal. Constatamos também a presença em seus turnos de verbos no modo subjuntivo, no futuro do pretérito do indicativo, juntamente com expressões de hipótese, o que nos leva a uma interpretação de insegurança e pouca probabilidade de os fatos mencionados ocorrerem caso seja eleita sua chapa, como podemos observar em:

*T9 - JL: Bem... isso ia ser organizado... porque a gente ia ficar na escola... com coletes... e tal... aquele aluno **que a gente pegasse** bagunçando... **levaria** o nome para o diretor... e **ele teria** as consequências **que teria** para ele... ou seja... não vem mais... ou **poderia suspender** também o próximo feriado...*

Em quarto lugar, foram observados os sujeitos mais recorrentes das ações mencionadas pelos alunos. Tanto nos turnos de LR quanto de JL verifica-se que a maioria das formas verbais tem como sujeito os próprios alunos ou a chapa de que fazem parte, posto que o debate se centrava na proposta das chapas para o Grêmio Estudantil. No entanto, chamounos a atenção outros sujeitos que emergiram nas análises; nos turnos de LR foram colocados em cena textos legislativos, professores e um especialista de educação física, já nos turnos de JL a direção da escola e a coordenação. Tais percepções nos possibilitam a compreensão de que as vozes com as quais os alunos dialogavam em seus discursos eram díspares. LR recorreu a vozes de autoridade que sustentaram suas propostas e argumentos. JL também a vozes de autoridade, direção e coordenação, todavia do contexto mais imediato, a própria escola.

Em relação às modalizações, os turnos de fala de JL revelaram uma grande quantidade de modalizações pragmáticas, que demonstram a responsabilização das ações de outrem, dele mesmo, ou da própria chapa. As ocorrências de modalizações pragmáticas coincidem com a quantidade de vezes que JL precisou esclarecer aos oponentes ou à plateia sobre as propostas de sua chapa que se mostravam pouco compreensíveis, tendo, por esse motivo, que atribuir a responsabilidade da ação para algum agente. Outras modalizações foram encontradas nas falas de JL, porém em menor número: as apreciativas e as lógicas. As apreciativas cumpriram o papel de revelar os pontos positivos de suas propostas ao público, em uma tentativa de persuasão, de credibilidade do que era proposto. Já as modalizações lógicas, de menor incidência, estão presentes no Turno de Fala 2 (T2) ‘eu acho’, ‘não vai acontecer’; em T3 ‘especificamente’, ‘não precisa ser’, ‘se o dia tem 24 horas’, ‘pode ter’; e em um turno em que retoma a ideia defendida em T3 e repete a expressão ‘não precisa ser’.

No que se refere aos turnos de fala de LR, eles apresentam maior variedade de expressões modalizadoras: pragmáticas, apreciativas, lógicas e deônticas. No caso das

modalizações pragmáticas, o uso de LR foi semelhante ao de JL, uma vez que, quando as selecionou, intentava o esclarecimento das ações pertinentes às propostas da Chapa, como podemos verificar em T1 ‘início dizendo’, ‘gostaria de dizer’, ‘podem perguntar’, ‘começo dizendo’. As apreciativas, entretanto, além do papel de enaltecer e qualificar as propostas, como o fez JL, direcionaram-se para os modos como a Chapa receberia a opinião da plateia e, se eleitos, o modo como os alunos estariam sendo representados por ela, como podemos constatar em T1 “...e que você se sintam à vontade...”. É importante destacar também que, ao contrário de JL, as modalizações lógicas e deônticas foram bastante exploradas por LR, como em T8 com as expressões ‘não serão permitidas’ e ‘não cabe’. Vejamos outro excerto que ilustra o modo como LR costuma dispor as modalizações em seus turnos:

T12 - LR: Obrigado... A... é claro que a nossa chapa... a chapa eleita... deve conter alunos responsáveis... que deem o exemplo... já que estarão representando os outros alunos... a minha chapa traz...então... alunos responsáveis... e que têm uma conduta disciplinar exemplar...

As análises dos turnos de fala dos alunos, tomando como base as capacidades de linguagem (actancial, discursiva e linguístico-discursiva), cognitivas (capacidade crítica) e sociais (pensar e agir com e sobre o outro), desvelam captações dos temas (FREIRE (1967) e as apropriações do gênero debate regrado (SCHNEUWLY, 2010) de modo distinto pelos alunos LR e JL. Há um fator determinante entre eles: o primeiro participou de uma completa intervenção didática, a sequência didática, e outro não. LR, em seus turnos de fala, demonstrou maior domínio dos recursos discursivos, linguístico-discursivos e paralinguísticos. JL lançou-se ao debate com as ferramentas que possuía, que não foram ensinadas intencionalmente e, como pudemos verificar, não obteve sucesso, sua chapa perdera as eleições.

Como sustentava Freire (1967), o papel da escola deve ser o de fornecer e viabilizar a construção e o desenvolvimento pelos alunos de ferramentas necessárias para a criticidade, para a ação reflexiva e não reflexa perante os discursos homogeneizadores e colonizadores, sendo isso possível pela linguagem empenhada, pelo tratamento de temas da atualidade, pelos modos de enunciá-los e pelos espaços democráticos em que a voz do aluno possa ser empenhada. Desse modo, o procedimento didático desenvolvido, a sequência didática, como pudemos observar em nossas discussões de análise, possibilitou a apropriação do gênero em questão por LR. Em outros termos, o aluno se apropriou do gênero, da situação que o envolvia e de outros conhecimentos possíveis por meio do uso e dos esforços para dominá-lo

(as capacidades de linguagem). Acreditamos, portanto, que tais aprendizagens foram possíveis de serem desenvolvidas, pois o gênero debate regrado recebeu a devida atenção como objeto de ensino, o qual atendeu às necessidades de um projeto pedagógico e político implementado a partir das reais necessidades da realidade educacional.

## 6 Considerações finais

Mediante as discussões realizadas neste trabalho, chegamos a algumas considerações prévias, já que a pesquisa de doutorado ainda está em andamento. O objetivo educacional, almejado por Paulo Freire (1967), ainda é o nosso: viabilizar a escuta dos alunos, pois, quando chegam à escola, não têm apenas o que escutar, mas o que dizer. Adicionando a essa ideia, diríamos que é necessário verificar que palavra é essa, quais os modos que ela pode ser proferida, em quais contextos, vislumbrando quais objetivos e qual tipo de sujeito falante é almejado. Esse processo é viabilizado quando ensinamos a fala através dos gêneros orais, construções sócio-históricas, ideológicas que permitem aos indivíduos se comunicarem, serem compreendidos, compreender e agir em prol da transformação de si, do outro e de sua realidade. O ensino da linguagem, dos gêneros textuais, pelas sequências didáticas, propicia, portanto, condições para a disposição do pensamento crítico e democrático, já que é um procedimento que visa à captação crítica dos temas, do gênero textual em questão e dos recursos linguísticos, discursivos e paralinguísticos, no caso dos orais.

O trabalho com a linguagem por meio dos gêneros textuais e de um projeto escolar bem definido pode fornecer ao aluno condições para sua formação enquanto sujeito atuante e não passivo. O gênero debate regrado, em especial, mostra-se, como bem defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010), um lugar de construção interativa, de opiniões, de conhecimento, de ações e de posicionamento de si mesmo: “um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010, p. 216). Dessa forma, acreditamos que o ensino planejado e sistematizado do gênero, além de desenvolver variadas capacidades de linguagem, contribui para a formação de um sujeito mais ativo, mais questionador da realidade em que está inserido e, por conseguinte, transformador, emancipado e liberto das verdades antes incontestáveis.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2015, p. 261-270.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Editora HUCITEC. 1986.
- BRONCKART, J-P **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado & Pericles Cunha. 1. ed. São Paulo: Educ. 1999.
- BRONCKART, J-P. La transposition didactique dans les interventions formations. In: **Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques**. Ouagadougou: Presses universitaires. 2004.
- BRONCKART, J-P. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado & Malu Matêncio. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado & Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras. 2009.
- BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Eliane Lousada, Luzia Bueno & Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 1. ed. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.
- De PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THEODILE**. Lille: Université Charles-de-Gaulle, n°. 3: 27-52, 2003.
- DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 1. ed. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para Reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 35-60.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 125-158.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org) **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 183-212.

DULLO, E. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 23-43 set/dez. 2014.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.

GADOTTI, M (org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo, Brasília: Cortez Instituto Paulo Freire, UNESCO, 1996.

JACOB, A. E.; BUENO, L. Dévoiler un processus d'enseignement-apprentissage: la compréhension de la ZPD et les possibilités d'action des enseignants et des apprentis. In: **7º SÉMINAIRE VYGOTSKY**. Genève, 2018.

MACHADO, A.R; CRISTÓVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. & CRISTÓVÃO, V. (Org). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas. Mercado de Letras. 2009, p. 123-152.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

RABARDEL, P. Le Langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: **Avec Vygotski**. 1999.

RODRÍGUEZ, J. G. Notas para a aplicação do método psicossocial de educação de adultos de Paulo Freire. In: TORRES NOVOA, C. A. (Org.). **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p. 251-267.

TORRES, C A. A voz do biógrafo latino-americano. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. Brasília: Cortez Instituto Paulo Freire, UNESCO, 1996, p.117-147.

TORRES NOVOA, C. A. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. Tradução por Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 109-124.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et. al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018

Data de aceite: 29 de maio de 2018