

## O DEBATE COMO OBJETO DE ENSINO: INTERDISCIPLINARIDADE E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

Rafaela Soares Celestino<sup>1</sup>

Telma Ferraz Leal<sup>2</sup>

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento de uma seqüência didática envolvendo o gênero debate. Foi adotada uma abordagem qualitativa, tendo a observação como instrumento de coleta de dados. Ao todo, foram observadas sete aulas de uma professora do segundo ano do segundo ciclo de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Pudemos constatar que respeitar a vez de falar e retomar a idéia do outro para justificar seu ponto de vista foram as dimensões mais enfatizadas pela docente e conseqüentemente as características que os alunos mais se apropriaram. Os estudantes envolveram-se muito na temática do debate e a maioria queria expor seu ponto de vista, demonstrando familiaridade com o gênero debate e reflexão mais crítica sobre o tema abordado.

PALAVRAS CHAVE: Argumentação; Debate; Ensino; Interdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

O objetivo dessa investigação foi analisar o desenvolvimento de uma seqüência didática voltada para o ensino do gênero textual debate em aulas em que foi abordado um tema do componente curricular História: relações de gênero. O subtema que orientou o trabalho foi "brincadeiras infantis e relações de gênero", por meio de pesquisa e debate sobre a questão: existem brincadeiras de meninos e de meninas? Desse modo, buscou-se apreender os aspectos interdisciplinares entre os componentes curriculares História e Língua Portuguesa.

A seqüência didática foi desenvolvida por uma professora do 2º ciclo que estava participando de um programa de formação continuada na Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvida pelo grupo de estudo e de pesquisa "Argumentação e Ensino". Essa equipe, coordenada pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, vem investigando o ensino de diferentes gêneros textuais da ordem do argumentar no Ensino Fundamental e os modos como os livros didáticos vêm abordando tais gêneros. Desse modo, essa pesquisa foi integrada a outras investigações desenvolvidas por outros pesquisadores que integram esse grupo.

Mas, pode-se perguntar: "Por que analisar a argumentação em aulas em que estejam sendo abordados conteúdos da área de História?". Algumas justificativas podem ser apresentadas, como veremos a seguir.

---

<sup>1</sup> Estudante do curso de Pedagogia – CE – UFPE; [rafaela.celestino@yahoo.com.br](mailto:rafaela.celestino@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Docente/ pesquisadora, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – CE – UFPE; [tfleal@terra.com.br](mailto:tfleal@terra.com.br)

Uma das razões é que o ensino de História ao longo dos tempos veio passando por diversas mudanças. Se antes tínhamos uma prática docente que direcionava o aluno a decorar datas, fatos específicos e personagens isolados reprimindo assim sua capacidade crítica, a partir dos anos 70 foi feito todo um esforço para que essa herança cultural, reforçada principalmente na ditadura militar, fosse abolida ou parcialmente eliminada das escolas. Neste sentido, o estudo fornece instrumentos que podem levar a desenvolver uma prática mais conscientizadora, podendo superar o modo tradicional de conceber o ensino da História e desenvolver no aluno sua criticidade e participação ativa no seu grupo social. A esse respeito, Cruz (1996, p.76) afirma que:

Uma História nova, uma escola nova, quem sabe não contribuirão para a construção de um mundo melhor que, ao contrário do admirável mundo novo de Huxley, proporcione a conscientização ao invés da alienação, utilize o conhecimento para a resolução dos problemas da maioria e não a utilização da maioria para resolver os problemas da minoria.

A autora reforça a idéia de um ensino de História significativo na vida do aluno. Para ela, se quisermos uma História Nova, além de debatermos posturas e concepções de como ensinar História, precisamos oferecer subsídios ao professor. Acreditamos que ensinar os alunos a participar ativamente das situações de sala de aula, a emitir opinião e avaliar a opinião dos colegas e dos autores dos textos que lêem é um dos caminhos para a construção de uma prática de ensino mais rica. Desse modo, consideramos que o trabalho com o gênero debate pode ser muito produtivo. Além de propiciar a aprendizagem dos conteúdos de História, contempla objetivos didáticos fundamentais do ensino da Língua Portuguesa, no eixo da linguagem oral. É essa a hipótese básica estudada nesse projeto.

Não estamos, com isso, dizendo que os alunos não sabem falar. Sabemos que, antes de entrar na escola, a criança é estimulada a desenvolver sua fala. Estamos nos referindo à fala enquanto forma de expressão textual discursiva em instâncias menos familiares, que se apresenta sob diferentes gêneros textuais. Embora os alunos já saibam falar em diferentes situações, podem aprender a lidar, na escola, com gêneros mais formais, como entrevista, seminário, notícia radiofônica, dentre outros. Esta é a razão que nos leva a eleger o gênero debate.

Debruçamos-nos sobre o gênero debate porque ele é um gênero oral da ordem do argumentar. Esse gênero exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões, o tratamento de temas controversos. Desse modo, o ensino do gênero debate pode ser muito importante para o desenvolvimento de habilidades argumentativas que possam ser mobilizadas em diferentes disciplinas do currículo.

Além disso, estamos constantemente usando estratégias discursivas para convencer alguém acerca de alguma coisa ou a fazer algo. Para isso, precisamos desenvolver a capacidade de ouvir os argumentos dos outros e justificar melhor os nossos, o que reforça a importância deste trabalho para além dos muros da escola.

Dentro da nova perspectiva do ensino da História, o ensino de capacidades argumentativas, por meio do gênero debate, vem como recurso metodológico bastante rico. O debate exige dos envolvidos argumentos consistentes e a Nova História trabalha na tentativa de fazer com que os alunos participem mais dos debates existentes na sociedade.

Por essas razões, consideramos relevante trazer um objeto de estudo da Língua Portuguesa (o ensino do gênero textual debate) para o ensino de História, pois tanto os autores que tratam sobre o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista quanto os que tratam sobre o ensino de História na perspectiva da Nova História apresentam a mesma finalidade: desenvolver no aluno capacidades de expor seu ponto de vista de forma crítica frente à vida cotidiana. Queremos, portanto, que os alunos se apropriem de recursos lingüísticos e estratégias discursivas pertinentes a diferentes situações de interação para que possam ser mais autônomos e críticos, assumindo posturas próprias diante da vida. Dentre outras questões investigadas, podemos citar algumas:

- Que dimensões do gênero debate são abordadas mais enfaticamente pela docente durante a seqüência didática?
- Que características do gênero os alunos se apropriam mais facilmente?
- Como se dá o envolvimento de alunos do 2º ciclo em situações de debate em sala de aula?
- Há evidências de desenvolvimento de atitudes mais críticas frente à temática estudada?

Para melhor compreensão, esse artigo está organizado em oito partes. Primeiro, faremos um breve histórico sobre o ensino de História, seguido de uma reflexão sobre como a disciplina de Língua Portuguesa pode atuar como suporte

para o ensino desse componente curricular. Em seguida, discutiremos sobre o papel da argumentação no processo de ensino e aprendizagem de História e de Língua Portuguesa, enfocando, logo depois, no debate como objeto de ensino e na seqüência didática como estratégia de organização do trabalho pedagógico. Por fim, serão explicitados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a análise dos resultados e conclusões.

## 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, no período da ditadura militar, era vigiado pelos militares. As disciplinas História e Geografia constituíam uma só matéria (Estudos Sociais), que também era articulada com outros componentes curriculares: OSPB e Moral e Cívica. Disciplinas como OSPB e Moral e Cívica tinham caráter civilizador, ou seja, a partir dessas, ditavam-se os comportamentos dos jovens: esses deveriam ser sujeitos que aceitassem a ordem social sem questioná-la.

Nesse período, foi difundida uma proposta de resgate da “identidade nacional”, que estava diretamente ligada ao ensino sobre a construção do país a partir das “façanhas” dos Portugueses considerados como os grandes heróis da História. Abud (2006, p.36) afirma que:

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se originam de três outros povos, dos quais as bases seriam formadas pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização.

O ensino restringia-se à memorização de nomes de personagens geralmente oriundos da burguesia, datas e fatos históricos isolados. Foi nesse tempo que surgiram os famosos questionários, os quais os alunos decoravam as respostas das questões para fazer as provas. O professor dava aulas expositivas e os alunos eram apenas ouvintes passivos, não participando das discussões. Nesse contexto, os alunos não se sentiam sujeitos históricos. O ensino era conteudista, centrado no professor que transmitia o assunto, negando a atividade do aluno.

A década de 70 foi marcada por significativas mudanças no campo do ensino de História. Os professores começaram a questionar as propostas curriculares elaboradas por técnicos da Educação. O período conhecido como redemocratização

foi marcado por vários debates entre professores e profissionais desse campo de conhecimento para uma nova forma de ensinar História. Bittencourt (2006, p.13) retrata com clareza esse momento da história:

[...] Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados.

Esse momento da história também foi marcado pela retomada da História enquanto curso acadêmico. De acordo com os PCNs de História (1997, p. 27):

No decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

Para muitos educadores, a idéia de um ensino pragmático e memorizador era inaceitável, levando a muitas mudanças a que assistimos hoje. Para Bittencourt (2006), a formação do pensamento crítico e as posturas críticas que os alunos devem ter diante da vida são indispensáveis em sociedades que exigem criatividade. A grande meta do ensino de História é contribuir para a formação de uma cidadania crítica e fazer com que os alunos sintam-se sujeitos históricos. Para isso, o professor precisa se instrumentalizar e construir propostas que façam com que os alunos se engajem mais nas aulas, buscando satisfazer suas curiosidades.

Por tais razões, faz-se necessário um repensar das práticas dentro de sala de aula. Neste sentido, nossa investigação se propõe a oferecer uma proposta pedagógica alternativa às atividades clássicas de leitura e resposta a questionários. Por outro lado, buscaremos encontrar estratégias para inserir na sala de aula tecnologias diversas e verificar como podem ser benéficas à aprendizagem.

## 2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Assim como o ensino de História, o ensino de Língua Portuguesa passou por diversas mudanças de concepções em relação ao seu ensino. Até os anos 50, a clientela que freqüentava a escola pública fazia parte da camada privilegiada da sociedade brasileira. O ensino era baseado na norma padrão culta. Esse, por sua vez, não encontrava nenhum problema em ser aplicado, já que esses alunos entravam na escola com um significativo domínio da língua falada característica da norma padrão desse período. A fala do grupo social que freqüentava as escolas se aproximava muito da gramática padrão prescrita na escola, tal como afirma Soares (1998, p.54):

Uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. Ora, os alunos pertencentes a essas camadas chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado.

Vemos, portanto, que, assim como acontecia com a disciplina de História, a concepção de ensino da Língua Portuguesa era pautada num ensino conteudista, sendo que o seu foco era o ensino da gramática.

Grandes mudanças de concepção de ensino da Língua Portuguesa se deram por volta dos anos 60, quando as escolas começaram a “abrir suas portas” para as camadas populares, período conhecido como democratização da escola, que teve como meta garantir o direito do acesso à escola para todos os cidadãos. Com esse novo público, a escola passou a receber novas formas de dialetos e culturas. Nesse mesmo período, com o regime militar, o governo se centrou no desenvolvimento da industrialização. Em consequência disso, a concepção de ensino da língua passou a ser a de língua como instrumento de comunicação. Para Soares (1998, p.56):

[...] O regime militar autoritário que, nos anos 60, foi implantado no país buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão: isso explica, por exemplo, a introdução da qualificação para o trabalho como objetivo do ensino do 1º e 2º graus; isso explica também o sentido fundamentalmente instrumental que ganharam os conteúdos curriculares e seus objetivos, entre eles o ensino da língua materna.

Com a teoria da comunicação, o processo de ensino e aprendizagem da gramática e do texto, que antes enfocava a palavra bem escrita, agora passam a ser pragmáticos e utilitários. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa se centrava no desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, surge uma nova concepção de ensino, que recebeu contribuições de diferentes áreas de produção do saber: Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual, Pragmática e a Análise do discurso. Hoje, defendemos, no ensino da Língua Portuguesa, uma concepção de língua como enunciação, em que os alunos têm a oportunidade, em determinadas práticas discursivas, de trocar, expor, confrontar, superar e convencer pessoas sobre seus pontos de vista, como também, ser influenciado pelo que pensam outros indivíduos. Por outro lado, eles têm, ainda, a oportunidade de, dentro do espaço escolar, interagir com pessoas de outros espaços sociais (por meio de leitura e produção de textos escritos autênticos e por meio da linguagem oral planejadas). Os PCNs (1997, p.42) de Língua Portuguesa defendem que os alunos devem:

Valer-se da linguagem para melhorar suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário.

Outro objetivo da Língua Portuguesa proposto nos PCNs (1997, p.42) é “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceito de classe, credo, gênero ou etnia”. Do mesmo modo, o ensino de História também tem a finalidade de promover o desenvolvimento da capacidade de análise crítica. Essa é mais uma razão para que possamos compreender a interdisciplinaridade entre essas áreas.

È com base nesses objetivos do ensino da língua portuguesa e da História que defendemos que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, etc. (PCNs de Língua Portuguesa, 1997, p.32). Alertamos, no entanto, que a linguagem em muitas dessas situações é utilizada como instrumento de poder ou de alienação. Saber até que ponto o interlocutor está tentando nos persuadir a uma posição contrária daquilo que futuramente possa nos proporcionar bem estar, é condição primeira para qualquer ser humano. Desse

modo, consideramos que é papel da escolar desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno maior autonomia ao lidar com tais gêneros textuais.

Por fim, não vamos acreditar na ingenuidade de que a escola por si só conseguirá, através dessas novas propostas, reverter o atual cenário de crise do nosso país. Mas, se conseguirmos que cada aluno “olhe” para os fatos de maneira crítica, valendo-se de argumentos e contra-argumentos consistentes, podemos acreditar que grande passo foi dado para que futuras mudanças venham a ocorrer.

### 3. A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA HISTÓRIA

É muito comum ouvirmos de educadores que o ensino da argumentação só deveria ocorrer com turmas mais avançadas, pois crianças jovens não teriam condições de aprender habilidades argumentativas. Brandão e Leal (2006), em suas reflexões sobre estudos da argumentação, citam diversos autores que acreditam que a argumentação é mais dificilmente aprendida do que narração, tal como propõe Bruner (1997, em Leal e Brandão, 2006).

Outros autores, também apontados por Brandão e Leal (2006), no entanto, mostram que crianças muito pequenas já começam a desenvolver argumentação oral (Banks-Leite, 1996; Clark & Delia, 1976; Eisenberg e Garvey, 1981; Genish e Di Paolo, 1982; Miller, 1987; Orsonoli, 1994; Weiss e Sach, 1991). Segundo Leal e Brandão (2006, P.16):

Tais autores analisaram o uso de estratégias argumentativas por crianças em torno de 3 ou 4 anos, demonstrando que elas interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro.

No entanto, Brandão e Leal (2006, P.19), destacam que:

[...] Muitos autores defendem que as crianças jovens são capazes de argumentar na linguagem oral. No entanto, se analisarmos mais detidamente os trabalhos expostos, observamos que as situações de uso da linguagem oral investigadas são muito semelhantes às vivenciadas em situações familiares.



As referidas autoras ainda colocam que temos uma grande lacuna quando precisamos investigar situações públicas de comunicação, como, por exemplo, o debate. É o que observamos na afirmação de Brandão e Leal (2006, p.20) ao expressarem que:

Sentimos falta, portanto, de estudos que abordem as capacidades de construção de textos da ordem do argumentar mais usados em instâncias públicas, tais como debates regrados, as exposições temáticas, o texto radiofônico, dentre outros.

Acreditamos que o trabalho sistemático com o ensino da argumentação possa desenvolver nos alunos capacidades de se expressarem em situações específicas de fala. É esse tema que precisa ser alvo de pesquisas.

Assim, o sentido que estamos dando para a argumentação como objeto de ensino não é qualquer trabalho ocorrido dentro de sala de aula que faça com que o aluno fale, mas todo aquele que leve os alunos a expor seus pontos de vista e justifica-los. Nesta mesma perspectiva, Cotteron (2006, p.96) diz:

Sem que se pretenda que nossos alunos do ensino fundamental sejam advogados, críticos, hábeis na retórica, nos parece essencial que tais capacidades da linguagem que aparecem diariamente na comunicação oral ou escrita – e isso, às vezes, de maneira insidiosa, indireta - ou traduzidas por um comportamento agressivo, verbal ou não, sejam objeto de aprendizagem adaptado à idade e às capacidades dos alunos.

Para melhor conduzirmos um ensino da oralidade que caminhe nesta direção, é preciso que pesquisemos quais são as atuais práticas escolares e as possibilidades de intervenção didática com gêneros orais menos espontâneos. Com esta finalidade - investigar o trabalho com gêneros orais da ordem do argumentar em turmas do 2º ano do 2º ciclo de escolas públicas da cidade do Recife, Celestino Leal, Andrade e Perrusi (2007) realizaram um estudo com o objetivo de investigar quais gêneros orais eram estimulados durante as aulas e se havia um investimento das docentes em tais atividades. Ao todo foram investigadas as práticas docentes de cinco professoras, 15 aulas de cada. Os dados apontaram uma ausência de trabalhos em sala de aula que envolvessem o eixo da oralidade de modo planejado e sistemático. Os gêneros textuais produzidos pelos alunos nestas aulas foram, via de regra, conversa informal e discussão. Desse modo, os alunos não eram

estimulados, de fato, a desenvolver capacidades argumentativas demandadas em outros tipos de situações sociais. Não havia, portanto, atenção ao ensino de estratégias de oralidade, nem de aspectos centrais da oralidade, como os apontados por Melo e Barbosa (2005, p. 153):

[...] Todo o processo discursivo supõe, por parte do falante/escritor, uma antecipação das representações do ouvinte/leitor, sobre a qual se elabora o discurso. Nesse contexto, as antecipações, as negociações visam ao estabelecimento de acordos tácitos entre os interlocutores, ou quando não, busca de maior equanimidade dos pontos de vista adotados no curso das trocas conversacionais.

Podemos concluir que o primeiro passo para melhorarmos essa situação é levar o professor a ter a consciência de que esse ensino pode ser uma nova estratégia de conduzir os alunos a desenvolver-se em direção à criticidade. Propomos, então, nessa pesquisa, investigar o desenvolvimento de uma seqüência didática envolvendo o debate, em decorrência da grande dimensão argumentativa desse gênero.

#### 4. O DEBATE COMO OBJETO DE ENSINO

O debate é um gênero oral da ordem do argumentar. A participação em um debate exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões. Geralmente ocorrem divergências de idéias entre seus atores. Os sujeitos envolvidos no debate vão expor pontos de vista marcados pela sua subjetividade. Segundo Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p.248 e 249):

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Ao trabalhar com um tema controverso dentro de sala de aula, o professor pode promover debates e, assim, estará trazendo para esse espaço as diferenças culturais e de valores existentes entre os alunos. Nossa proposta de ensino com

capacidades argumentativas, através do debate, visa a desenvolver práticas vivenciadas no espaço escolar que se assemelhem às práticas extra-escolares.

Como já dissemos anteriormente, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que em vez de enfocarmos o trabalho com gêneros mais informais, que geralmente se reduz ao espaço privado (como o telefonema, por exemplo), na escola deveríamos nos concentrar mais no trabalho com gêneros da comunicação pública e formal (no caso, o debate seria um dos exemplos).

Esses autores ainda defendem que o domínio de tais gêneros implica num controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento. Sendo assim, os gêneros formais públicos precisam de uma sistematização para que os alunos possam dominá-los. Além das razões já apresentadas para a escolha desse gênero, nos sustentamos em algumas considerações formuladas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 81):

Além de ser um gênero oral, o debate apresenta um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação, dentre elas, a escuta do outro; trata-se de um gênero relativamente bem definido, sobre o qual os alunos têm certo conhecimento, não sendo, portanto, algo de difícil acesso para o aprendiz.

O debate se apresenta de várias formas, em diversos tipos de atividades. Dolz, Pietro e Schneuwly (2004) classificam os debates em três tipos: o debate deliberativo; o debate para resolução de problemas; e, por fim, o debate de opinião de fundo controverso.

No debate deliberativo, os participantes precisam organizar-se para tomar decisões. É preciso pensar, elaborar hipóteses e argumentar sobre elas, ouvir os argumentos do outro para decidir sobre quais são as melhores decisões a serem tomadas. Há, portanto, negociações e mudanças de posição durante o próprio debate. Esse tipo de debate pode tomar conta no espaço escolar na hora dos alunos decidirem, por exemplo, “aonde ir na viagem de formatura” ou “qual livro ler coletivamente” (Dolz e Schenewly, 2004, p. 250).

Quando o debate é para a resolução de problemas, impera a ordem dos saberes e dos conhecimentos, ou, dos não-saberes ou saberes parciais. Um grupo precisa resolver um problema em que uma solução existe, mas ninguém sabe qual é. Então, coletivamente, vão ser exploradas as contribuições de cada participante, para que as soluções do problema sejam encontradas.

Nossa proposta volta-se para o trabalho com o debate de opinião de fundo controverso, que se caracteriza como uma situação em que um determinado tema polêmico é discutido. Temas controversos levam os alunos a refletirem sobre suas posições, podendo aceitar a idéia do outro ou convencê-lo a aceitar as suas idéias. No espaço escolar, isso só ocorrerá se houver um direcionamento qualitativo por parte do professor (a).

Portanto, o docente (a) além de ter um bom planejamento e saber como mediar essa prática, deve vigiar constantemente suas concepções preconceituosas ou não e sua postura durante a condução do debate. Para Cotteron (2006, p.96):

O terreno da argumentação, ao contrário da explicação científica ou da exposição, não é o do “certo” mas das crenças, dos valores e, por isso, nos envolve não apenas intelectualmente mas psicológica e afetivamente; e também porque nossas próprias relações com a argumentação são muitas vezes conflitivas.

É importante deixarmos claro que não podemos trabalhar o debate em sala de aula de qualquer maneira. Essa atividade apresenta regras e procedimentos específicos, o que requer tempo e preparação da equipe. Além disso, os professores podem utilizar algumas estratégias para auxiliar o desenvolvimento da tarefa, principalmente no que se refere à mediação.

A mediação é importante para que aconteça a abertura do debate, as trocas de turno, a introdução do ponto de divergência que vai alimentar toda a discussão, o gerenciamento da palavra e o fechamento das trocas, ou seja, a síntese de toda a discussão. Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), ao tratar sobre que aspectos devem ser trabalhados no ensino do debate, apontam que:

- 1- Deve ser considerado tudo o que concerne à argumentação: a orientação e a força argumentativa, a concessão, os tipos de palavras, da abertura e fechamento de trocas;
- 2- Trabalhar a interação. Como já apresentamos, a escuta do outro e retomada do seu discurso, através da reformulação;
- 3- A responsabilidade enunciativa, tanto do discurso, quanto das modalizações;
- 4- Atividades em torno da língua e de suas marcas, como nominalizações, conectivos, orientação, reformulação, exemplificação e citação;
- 5- Por fim, uma triagem dos textos, com a finalidade de referenciar e caracterizar o debate de opinião.

Com relação à escolha do tema, Dolz, Pietro e Schneuwly (2004) levam em conta alguns critérios para esta seleção. Para estes autores, o tema deve permitir a

controvérsia. Outro critério apresentado por estes autores diz respeito ao grau de facilidade e dificuldade. Nesse caso, o professor não deve abordar temas muito complexos ou muito simples, por isso, o tema deve estar de acordo com o grau de leitura do mundo dos alunos e a série a que pertencem. O tema deve ter implicações na vida dos alunos, deve se aproximar o máximo possível. Para isso, o professor deve ficar atento aos problemas que ocorrem tanto na escola como na comunidade, para trazê-los em forma de discussão para a sala de aula.

Outro ponto que interfere na escolha do tema se refere à não seleção de temas que bloqueiam qualquer possibilidade do aluno se posicionar, por exemplo, a legalização de drogas. Nesse tipo de tema, o aluno pode ter a posição a favor, mas pode se constranger na hora de opinar, pois ele sabe que a escola não permite esse tipo de idéia, o que vai deixá-lo preocupado em moldar seu discurso.

Por fim, o último critério diz respeito a temas que despertem o interesse dos alunos e os motivem. Portanto, é importante o professor estar atento aos interesses e curiosidades trazidos pelos aprendizes, que muitas vezes podem torna-se tema de discussão dentro de sala de aula.

Construir e expor uma crítica frente aos problemas cotidianos requer das pessoas defesas pertinentes. Para a disciplina de História, é critério indispensável o trabalho com a dimensão argumentativa, já que essa tem por finalidade “formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la” (Bittencourt, 2006, 21). Mais uma razão que sustenta nossa escolha. Para a organização do ensino dos gêneros textuais, propomos que sejam desenvolvidas seqüências didáticas, sobre as quais trataremos a seguir.

## 5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SEGUNDO DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY

O planejamento da seqüência didática analisada nesse estudo foi conduzido com base nos princípios propostos pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O objetivo da seqüência didática proposta pelos autores é principalmente fazer os alunos se apropriarem dos gêneros textuais, nesse caso, o debate. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A seqüência didática apresentada pelos referidos autores divide-se em blocos. O primeiro é a apresentação da situação. Nesse, os alunos são informados

sobre o que será objeto de ensino da seqüência e, ao mesmo tempo, mobilizam, socializam conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre o tema em foco e discutem sobre os produtos ou sobre a culminância do trabalho. O docente terá que dar aos alunos orientações como: Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

No segundo momento, os alunos terão que elaborar um texto pertencente ao gênero que será ensinado. Dependendo dos objetivos da seqüência, o texto poderá ser oral ou escrito. Essa será a produção inicial. Nessa atividade, os alunos poderão expor as impressões que apresentam sobre o gênero trabalhado. A partir dessa atividade, o professor saberá o ponto de partida e o melhor direcionamento que dará aos alunos. A produção inicial, se for bem definida, poderá motivar os alunos.

Em seguida, temos os módulos, que são situações / atividades voltadas para a aprendizagem sobre o gênero em foco. Nesses, o professor poderá trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção. Sendo assim, o docente ajudará os alunos a superarem suas dificuldades. Ao final desses, é produzido um registro com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

Por fim, temos a produção final, na qual o aluno coloca em prática tudo o que aprendeu. Nesse momento, eles irão realizar a produção de uma vez. O professor deverá fazer uma avaliação do tipo somativa, onde o mesmo deverá deixar claro que aspectos estão sendo avaliados. Dessa forma, os alunos perceberão seus avanços e o quanto ainda é necessário para que alcancem a finalidade da atividade.

Nessa pesquisa, foi analisada uma seqüência didática envolvendo o gênero debate, centrado no tema “brincadeiras e relações de gênero”.

## 6. METODOLOGIA

Como já dissemos anteriormente, no presente trabalho buscamos coletar e aprofundar a análise de dados de observação de uma seqüência didática em torno do gênero debate. A professora foi selecionada entre as que faziam parte do processo de formação continuada, oferecida pelo grupo de estudo sobre o ensino da argumentação, da Universidade Federal de Pernambuco. Para isso, utilizamos como critério de escolha o interesse da mesma em trabalhar com esta proposta. Foi

escolhida uma turma do 2º ano do 2º ciclo de uma escola pública da cidade do Recife.

A seqüência didática foi planejada coletivamente pelo grupo de pesquisa, juntamente com a docente. Englobou o tema da disciplina de História - relações de gênero - como já foi dito anteriormente. O gênero foi discutido em reuniões do grupo de estudo, integrado por professoras da UFPE, alunas de graduação e pós-graduação e professoras de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. Foi importante essa reflexão em torno do gênero, tanto para nossa familiarização quanto para que pudéssemos identificar possíveis maneiras de desenvolver boas situações didáticas.

As aulas em que a seqüência foi desenvolvida foram observadas (com gravação em vídeo e anotações) para que em seguida pudéssemos elaborar os relatórios de aula. Antes de ir à campo, foi realizada uma delimitação prévia de alguns aspectos a serem foco de atenção: falas da professora, diálogos travados em sala de aula, formas de agrupamento dos alunos na sala, tempo de realização de cada atividade, reações dos alunos diante das propostas e da condução de cada atividade.

A análise qualitativa dos dados foi socializada e discutida pelo grupo de estudo e com as professoras que fazem parte do programa de formação continuada. A participação da professora foi possibilitada porque assumimos o princípio de que o professor também deverá ter uma atitude de pesquisador. É na investigação constante do processo de ensino e aprendizagem que o docente obtém dados importantes para o refazer de sua prática, melhorando a qualidade de suas aulas e aprendendo com o processo de ensino. Nessa pesquisa, a professora atuou junto à pesquisadora no planejamento da seqüência didática, desenvolveu as atividades propostas em sala de aula, autorizando que a pesquisadora gravasse e observasse todas as fases em que o trabalho foi desenvolvido e participou das discussões para análise dos relatórios de aula elaborados pela pesquisadora.

Essa participação é essencial, pois as questões de investigação estão focadas na análise da seqüência e não nos conhecimentos já construídos pela docente. Investigamos como a seqüência planejada pode ser conduzida e o potencial para auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias argumentativas e a se apropriarem dos temas debatidos. Desse modo, quanto melhor é a condução e o engajamento da docente, maior é nossa segurança na análise dos dados.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seqüência didática foi planejada para acontecer em nove módulos, que seriam desenvolvidos em nove dias de aula, mas todo o processo foi concluído em sete aulas, em decorrência das decisões tomadas pela professora no momento da realização das atividades.

A primeira aula da seqüência didática ocorreu no dia 07 de novembro de 2007. Nesse dia, a docente explicou para os alunos que a turma iria fazer um debate. Antes de discutir sobre as características do gênero, a professora explicou sobre o que seria o trabalho a ser desenvolvido na seqüência. Após essa explanação, a docente apresentou as características do debate fazendo alguns questionamentos para os alunos enquanto os alunos ouviam atentamente. Em seguida, orientou os discentes sobre como proceder durante um debate, lançou o tema (Existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?) para a turma e por fim fizeram um pequeno debate sobre o tema “brincadeiras infantis e relações de gênero”.

Nessa aula, os alunos tiveram oportunidade de socializar seus conhecimentos sobre o gênero, conhecer/explicitar algumas características sobre o debate. Apesar de terem ficado calados no primeiro momento da aula, foram depois aos poucos manifestando sua opinião. Dentre as características discutidas estavam presentes: respeitar a fala do outro, saber escutar, reconhecer o tema que vai ser debatido, ter boas idéias e fazer um círculo para que o debate seja realizado. Pudemos perceber que alguns alunos resgatam conhecimentos principalmente sobre os debates políticos. É o que podemos observar no fragmento 1 referente a essa aula:

- P Agora vamos trabalhar debate. Alguém sabe dizer o que é um debate?  
A É algo que os políticos fazem para trabalhar na república.

Outro aspecto que observamos é que a professora já tinha uma dinâmica de trabalhar com argumentação na sua turma. Encontramos indícios desta afirmação na hora da explicação sobre a atividade que iria ser desenvolvida. Vejamos no fragmento 2 as evidências disso:

- P Trabalhamos texto argumentativo. Alguém sabe me dizer o que é um texto argumentativo?



A Usar algo para argumentar e convencer as pessoas.

A segunda aula aconteceu no dia 28 de novembro de 2007. A docente leu para os alunos o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha, o qual conta a história de dois irmãos que viviam brigando porque queriam brincar todos os tipos de brincadeiras, mas ambos consideravam que determinadas brincadeiras devem ser brincadas apenas por meninos ou apenas por meninas. Após a leitura do livro, a professora retomou o que foi feito na situação inicial e lembrou as características do debate.

Em seguida, lançou a possibilidade de realizar um debate com os funcionários da escola ou familiares dos alunos. A maioria dos alunos aprovou a sugestão. Para que fosse possível tal atividade, a turma elaborou uma entrevista para seus familiares, para que, com base nas entrevistas, fossem escolhidos os convidados para um debate na escola.

Os alunos envolveram-se muito nas atividades propostas nesse dia. Durante a leitura do livro, eles manifestaram espanto, alegria e surpresa com os acontecimentos da história. Além disso, eles tentavam o tempo todo antecipar o final da história. Vejamos no fragmento 3 uma dessas situações:

P Então deram as mãos e correram, correram na direção do arco-íris e de repente pararam.

Um aluno interrompe:

A Pararam e Joana virou macho e Pedro virou a fêmea.

No que se refere ao gênero debate, podemos perceber que os alunos se apropriaram mais da questão de não atropelar a fala do outro, não falar palavrão<sup>3</sup> e esperar a vez de falar. Observamos no fragmento 4 pertencente a esta aula:

P Quando a gente começou no primeiro dia, o que a gente falou sobre o debate?

A Que não pode atropelar a fala do outro.

A Não pode bater.

A Não pode falar palavrão.

P O que mais?

A Ficar calado quando o outro estiver falando.

A Não atropelar a fala.

Um comentário interessante que nos chamou atenção foi quando a docente sugeriu convidar alunos de outras turmas para assistir ao debate. Ela perguntou

---

<sup>3</sup> Significa palavras de baixo calão, normalmente utilizadas para ofender alguém.

quem concordava com essa idéia. A maioria dos alunos disse que sim, mas uma aluna disse que não, pois a sala era muito pequena e os alunos iriam fazer muita bagunça. Então, a docente explicou que seriam convidados apenas dois ou três alunos de cada turma. Observamos, então, que a professora não tomava decisões arbitrárias na hora de planejar as atividades. Tudo do debate foi combinado com os alunos.

A terceira aula ocorreu no dia 04 de dezembro de 2007. Nesse dia, os alunos fizeram a entrevista com alguns funcionários da escola, pois muitos não tinham realizado a atividade em casa com seus familiares. Após essa atividade, os discentes dividiram-se em quatro equipes (cada uma com cinco integrantes) para montar, na cartolina, gráficos com o resultado da coleta de dados das entrevistas. O objetivo dessa atividade foi conhecer as opiniões das pessoas sobre a necessidade de existirem brincadeiras de meninos e de meninas ou não e selecionar dois entrevistados para o debate a ser realizado em sala de aula, com base nas informações sobre a posição deles acerca do tema em estudo.

A quarta aula foi realizada no dia 05 de dezembro de 2007. Esse dia iniciou com a continuação do módulo três, já que não deu tempo realizar na aula anterior da seqüência. O final do módulo três consistia em listar os argumentos apresentados pelos entrevistados, de modo a entenderem que argumentos as pessoas usam para defender a idéia de que existem brincadeiras de meninos e de meninas e que argumentos as pessoas usam para defender a posição contrária. Nesse momento, a docente ia perguntando aos alunos e eles respondiam quais os argumentos utilizados no debate.

Os alunos, nesse mesmo dia, iniciaram o módulo quatro, o qual destinava-se à produção de um convite para os convidados do debate entre os entrevistados. Os convidados escolhidos foram a funcionária da biblioteca e o vice-diretor. A funcionária da biblioteca foi escolhida por ter manifestado sua opinião de maneira enfática. Ela era a favor que meninos e meninas brincassem das mesmas brincadeiras. O vice-diretor foi escolhido pela suas participações constantes em projetos didáticos com os alunos.

Depois, a docente aplicou uma atividade extra ao planejamento da seqüência: depois da escrita do bilhete, a professora fez as seguintes perguntas: Qual é o gênero do texto? Quem é destinatário? Quem está mandando o convite? E Qual é a finalidade do convite? Dessa forma, podemos constatar que a docente já

apresentava uma dinâmica de trabalho com gêneros textuais, pois a mesma acrescentou ao planejamento uma situação de reflexão sobre um gênero que não seria foco de atenção na seqüência.

Durante a atividade, a professora percebeu que alguns alunos ainda não estavam entendendo bem qual era o foco da discussão. Isso parece ter sido conseqüência da maneira como a questão foi colocada: existe brincadeiras de meninos e de meninas. Esses alunos interpretavam que a pergunta envolvia ao mesmo tempo meninos e meninas (crianças). A professora precisou explicar que a questão era para saber se existem brincadeiras que apenas meninos devem brincar e brincadeiras que apenas meninas podem brincar.

A quinta observação aconteceu no dia 10 de dezembro de 2007. Os alunos assistiram a um debate político gravado em vídeo realizado pelos candidatos à presidência, Heloísa Helena e José Serra. O debate foi mediado pelo jornalista William Bonner. Depois da discussão sobre o debate político, organizaram as bancas em forma de círculo. Uma aluna leu para a turma as regras de um debate, que já se encontravam no caderno dos alunos desde o primeiro módulo da seqüência. Apontaram mais algumas regras a serem seguidas em debates, como, por exemplo, não gritar com os outros.

Após essa tarefa, os alunos assistiram ao debate entre os convidados. O vice-diretor não concordava com a idéia de meninos e meninas brincarem juntos e uma das suas justificativas era a de que essas brincadeiras estimulavam o homossexualismo. O exemplo dado era o dos meninos que brincavam de boneca. A funcionária da biblioteca afirmava que isso era preconceito e que o fato dos meninos brincarem de boneca pode ser um incentivo para exercerem melhor sua paternidade, quando adultos. Atentos, os alunos fizeram alguns questionamentos aos entrevistados, dentre eles surgiu um questionamento para o vice-diretor: Por que, no recreio, os meninos e as meninas brincam juntos? Como resposta, o vice-diretor afirmou que naquele espaço era permitido, pois era um espaço pedagógico. Após o intervalo, assistiram ao debate na televisão (que estava sendo gravado) e discutiram alguns aspectos do debate, como a postura dos entrevistados, respeito ao tempo, atropelo da fala do outro, entre outros.

Os alunos durante o debate levantaram elementos como respeito e abolição do preconceito com relação a brincadeiras de meninos e de meninas. Na conversa com os alunos, a professora destacou alguns aspectos que os alunos deveriam

observar durante o debate entre os entrevistados. Podemos observar no fragmento 5 os elementos apontados pela docente:

- P Depois que a gente assistir ao debate, a gente vai ver na televisão. Vocês vão ver o que os entrevistados falaram, quais os argumentos que eles usaram, se comportaram-se bem, se o mediador mediou direitinho o debate, se houve respeito, essas coisas. Anotem, viu? Que depois a gente vai conversar sobre tudo que ocorreu no debate.

A sexta aula foi observada no dia 17 de dezembro de 2007. No primeiro horário, os alunos assistiram a um debate em vídeo sobre o trabalho infantil. O referido vídeo foi uma produção independente de quatro alunos da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse, cada um interpretava um personagem. O primeiro aluno era o mediador, as outras duas alunas eram as entrevistadas, que se confrontavam no debate, em que uma era a favor e a outra contra o trabalho infantil e a quarta aluna era a responsável pela filmagem. Após assistir ao debate, os alunos discutiram sobre ele. Aspectos como postura dos entrevistados e respeito à fala do outro foram apontados pelos alunos. No segundo horário, a turma leu os argumentos sobre brincadeiras de meninos e de meninas. Ao final, a docente trabalhou algumas características do debate e conversou com a turma sobre o comportamento dos mesmos durante o debate.

Na análise que a docente realizou com os alunos, foram enfocados aspectos como respeito ao outro, respeito ao tempo e não atropelar a voz do outro quando o mesmo estiver expondo seu ponto de vista. Podemos verificar no fragmento 6 desta aula:

- P Isso, falava sobre o trabalho infantil. Uma das entrevistadas era a favor da criança trabalhar e a outra não. Mas o que teve nesse debate que mais chamou a atenção de vocês. Houve respeito entre os debatedores?
- A Sim.
- A Teve uma hora que a mulher atropelou a fala da outra, mas teve respeito.
- P E o mediador?
- A Mediou direitinho tia.
- A Quando a mulher falou muito, ele disse que o tempo dela tinha acabado, aí ela obedeceu.

Como podemos observar, o fragmento aponta que alguns alunos estavam atentos a elementos do gênero. O fragmento mostra que o aluno aponta um aspecto pouco levantado que é o tempo de fala dos debatedores.

Os alunos ficaram atentos ao tema do debate. Muitos alunos questionavam sobre o trabalho infantil, alguns chegaram até a demonstrar estar com raiva da entrevistada que defendia o trabalho infantil. Podemos notar no fragmento 7, algumas apropriações do tema feita pelos alunos:

- A Quando a mulher falou muito, ele disse que o tempo dela tinha acabado. Aí ela obedeceu.
- P O que mais gente?
- A Ela disse que criança tinha que trabalhar. Eu não concordo com essa mulher. A outra é que é boazinha. Ela disse que a gente tem que brincar.
- P A mulher que defendia que criança tinha que trabalhar dizia o quê?
- A Dizia que a gente tem que ajudar nossos pais. Eu concordo com ela tia. Lá em casa eu lavo os pratos.
- P Olha só! E a outra que era contra criança trabalhar argumentava o quê?
- A Ela disse que criança tem que estudar e brincar.

Dentre os elementos positivos dessa atividade, tivemos alguns aspectos do gênero debate levantados pelos alunos durante a discussão com a docente. Dentre eles, o respeito ao tempo, pois um aluno falou que a entrevistada obedeceu quando o mediador disse que seu tempo tinha terminado e o atropelo de fala, já que durante o debate uma entrevistada tentou atrapalhar a fala da outra e esse detalhe foi percebido por alguns alunos.

A sétima e última observação ocorreu no dia 18 de dezembro de 2007. Neste dia, os alunos realizaram o debate. Antes do início do debate, os alunos organizaram a sala e leram novamente as regras do debate, conversaram com a docente sobre o comportamento e foram em outras turmas convidar três alunos de cada sala para compor o público do debate. Vivenciaram o debate, que foi gravado e, por fim, assistiram ao debate que realizaram e fizeram uma avaliação do debate.

Os aspectos levantados durante a preparação dos alunos para o debate foram: respeito à fala do outro, respeito ao tempo, não brigar e nem falar palavrão e respeito ao ponto de vista do outro. Podemos identificar essa afirmação no fragmento 8 referente a essa aula:

- P Vocês lembram o que nós vimos sobre brincadeiras de meninos e meninas? Vai ser o nosso debate de hoje. Nós temos de um lado o grupo que é contra as brincadeiras apenas para meninos ou para meninas. Do outro lado o que é a favor. Para a gente começar o debate, é bom a gente ver algumas regras. O mediador controla o quê?
- A A vez.
- P Se alguém tiver na vez de falar tem que respeitar o?

- A Tempo.  
 P Quem tiver falando, o outro grupo vai ter que tá o quê?  
 A Calado.  
 P E escutando.  
 P Não pode fazer o quê?  
 A Bater.  
 A Agredir.  
 A Atropelar a fala do outro.  
 A Respeitar o ponto de vista.  
 A Ter um assunto.

Durante o debate, observamos também que os alunos se apropriaram mais do elemento de retomada da fala do outro para justificativa do seu ponto de vista, que é uma característica importante do gênero. De modo geral, o debate foi muito interativo e os alunos se envolveram no tema, manifestando suas representações sobre as relações de gênero na sociedade. Podemos conferir no fragmento 9:

- A De casinha não pode né. Porque quando o menino crescer ele vai ser jogador de futebol ou então de vôlei.  
 P E por isso você acha que não pode brincar de casinha. Quem pode dá mais alguma opinião?  
 A Porque esse negócio é de menina. Porque menino que brinca desses negócios de casinha e de boneca é bicha.  
 P Você não acha que brincar de boneca e de casinha vai ajudar a ser pai, não, você acha que é bicha?  
 A É, tia.  
 Uma aluna levanta a mão pedindo a vez para se pronunciar.  
 P Vamos ouvir agora Gleice.  
 A Sou contra porque menino pode brincar com menina e não vai virar bicha nem sapatão. Pode brincar de casinha, de boneca e de queimado.

No planejamento da seqüência, estava previsto que os alunos assistiriam ao debate que tinha sido gravado no mesmo dia em que o mesmo foi realizado. No entanto, a docente não colocou o debate para que os alunos assistissem, pois segundo a mesma, o debate foi muito extenso, o que deixou os alunos muito cansados.

De maneira geral, podemos observar que os objetivos didáticos de História foram atendidos, pois Cruz (1996) coloca que ensinar os discentes a participar ativamente das situações de sala de aula, a emitir opinião e avaliar a opinião dos colegas pode ser um caminho para a construção de uma prática mais rica.

Além disso, práticas escolares como essa fogem à idéia de um ensino diretivo e memorizador, características ainda muito fortes em algumas práticas escolares. Para Bittencourt (2006), esse é o papel da História: formar o cidadão político.

Práticas de ensino através da argumentação podem ser o início do estabelecimento de uma democracia mais justa.

Porém, o docente precisa estar preparado para lidar com questões de valores que cada um traz consigo sem impor sua opinião aos alunos, mas levando-os a refletir mais sobre elas. O professor tem o papel de questionar e colocar os alunos em conflito acerca de suas representações, sobretudo quando manifestam preconceitos.

Dentre os diversos momentos que os alunos demonstraram ter preconceito com relação a meninos brincar com bonecas, temos uma fala que o aluno diz: *“Porque esse negócio é de menina. Porque menino que brinca desses negócios de casinha e de boneca é bicha”*. A docente não problematizou essa intervenção, não contribuindo, portanto, para que os alunos percebessem que havia, nesse caso, explicitação de preconceitos. Ela poderia ter provocado a reação dos alunos que tinham opinião diversa, levando-os a explicitar os contra-argumentos. O professor durante o debate pode expor seu ponto de vista sem inibir a opinião dos alunos. O que não pode, é o mesmo agir como se a escola fosse neutra.

Para Bittencourt (2006, p.20), “O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político, não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares”. Como podemos observar, a autora atribui uma maior responsabilidade para a disciplina de História com relação ao desempenho do papel social que o conhecimento deve exercer. Esse modo de conceber o ensino da História é fruto de algumas transformações ocorridas nesta área do conhecimento.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa (1997), um refere-se ao uso da linguagem como expressão de emoções, opiniões, idéias, além de interpretar e considerar os outros. Tais objetivos são semelhantes aos que orientaram o desenvolvimento dessa seqüência e foram claramente notados durante nossas observações.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma seqüência é uma sistematização de atividades com um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Porém, isso não significa que esta deva ser uma camisa de força e que o docente tenha que

aplicar as atividades a qualquer custo. O planejamento da seqüência é apenas um norteador da atividade docente, podendo sofrer algumas alterações durante o processo. Nesse caso, a docente não só modificou a seqüência, quando retirou um módulo, pois o tempo não permitia a realização do mesmo, como também acrescentou outros exercícios que não se encontravam no planejamento.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a decisão de trazer um gênero para dentro da escola exige conhecimentos do professor, para que ele possa realmente ser objeto de reflexão. Além disso, por meio de variados gêneros, podemos ultrapassar a fronteira escolar. O tema sobre brincadeiras de meninos e de meninas é uma questão enfrentada pelos alunos no seu cotidiano, pois a sociedade desde cedo vai moldando o comportamento das crianças com relação aos papéis que devem desempenhar socialmente, envolvendo, portanto, o componente curricular História.

Dolz e Schneuwly (2004) ainda afirmam que o gênero debate trabalha questões emocionais, culturais, cognitivas, de valores, entre outras. Além disso, o aluno inserido dentro de uma sociedade democrática tem direito a práticas escolares interativas e que reflitam de alguma forma no seu dia- a- dia.

Na seqüência didática analisada nesse trabalho, observamos que a docente enfocou muito a questão da escuta e respeito à fala do outro, mas também trabalhou outros aspectos do debate, como a retomada da fala do outro para a justificação do seu próprio ponto de vista. Em vários momentos, ela pedia para que os alunos prestassem atenção ao que o colega estava falando para depois argumentar em cima da opinião do colega. Conseqüentemente, os alunos se apropriaram com muita facilidade da retomada da idéia do outro para defesa de seu ponto de vista, respeito durante a fala do outro e regulação do tempo.

Os alunos se envolveram bastante nas atividades, mas a mais aguardada foi o debate. Vale destacar que um aspecto que contribuiu para o envolvimento dos alunos foi a idéia da filmagem. Mas no dia do debate a filmadora foi pouco notada, pois os alunos se envolveram muito com o tema.

De fato, houve demonstrações de que os alunos estavam refletindo sobre o tema proposto, pois alguns argumentos colocados pelos alunos iam de encontro aos argumentos explicitados no debate entre os convidados. Ocorreu também, durante o debate entre os convidados, a manifestação de alguns alunos, tanto discordando, quanto concordando.



Concluimos, portanto, que a seqüência didática envolvendo debate é uma possibilidade interessante de trabalho dinâmico dentro do espaço escolar e que pode ultrapassar os muros da escola, já que foi trabalhado um tema muito presente no cotidiano dos alunos. Mas é pertinente deixarmos claro que os recursos materiais (filmadora, cartolina, televisão, DVD, entre outros) disponíveis facilitou muito o trabalho. Em outro contexto, ficaria muito mais difícil.

Outro ponto positivo na aplicação da seqüência, foi a experiência da docente em trabalhar com gêneros textuais. Os resultados do trabalho mostraram que o trabalho com gêneros, assim como outras atividades que venham a dinamizar a rotina na sala de aula, estimula e motiva os alunos, que demonstraram prazer em participar das atividades. Estávamos no final do ano letivo, época muito agitada, pois os alunos estavam ansiosos para entrar de férias e fazer suas avaliações. Além disso, sabemos que o envolvimento dos alunos nas atividades no final do ano é menor. Mesmo assim, foram raros os momentos que os alunos mostraram-se desmotivados com as atividades.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

**ABUD, Katia.** Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. **BITTENCOURT, Circe (org.).** In: \_\_\_\_\_O saber histórico na sala de aula. Ed.11, São Paulo: Contexto, 2006.

**BARBOSA, Maria L. F. F. MELO, Cristina T. V. de.** As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. **DIONÍSIO, A. P. MARCUSCHI, A. L. Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**BITTENCOURT, Circe.** Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. **BITTENCOURT, Circe (org.).** In: \_\_\_\_\_O saber histórico na sala de aula. Ed.11, São Paulo: Contexto, 2006.

**BRANDÃO, Ana Carolina P. e LEAL, Telma Ferraz.** Projeto de pesquisa: Argumentação na escola: do diagnóstico as práticas produtivas, **Recife: [s.n], 2006.**

**BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: [s n], 1997.

**BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia. Brasília: [s.n], 1997.

**CELESTINO, R.S. Leal, T.F. Andrade, R.M.B.L Brandão, A.C.P.** A Oralidade e argumentação nas práticas de professoras de 4ª série. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16º, 2007, São Paulo.** Anais em cd-room **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL.** São Paulo: 2007.

**COTTERON, Jany.** Propostas didáticas para ensinar a argumentar no ensino fundamental? In: **CAMPS, Anna e COLS.** Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**CRUZ, Marília B. A.** O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. **NIKITIUK, Sônia L. (org.).** In: \_\_\_\_\_Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. 93 p.

**DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, Bernard.** Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (org.).** Gêneros orais e escritos na escola./tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

**DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. PIETRO, Jean François de.** Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. **SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (org.).** Gêneros orais e escritos na escola./tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

**SOARES, Magda.** Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. **BASTOS, Neusa Barbosa. (org.).** Língua Portuguesa: histórias, perspectivas, Ensino. São Paulo: Educ, 1998.