

Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa

Vicente Aguiar Parreiras
CEFET/ Minas Gerais
vicenteparreiras@gmail.com

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais e CNPq
vlmop@veramenezes.com

Resumo

Neste artigo discutimos a importância dos gêneros orais no ensino de inglês e, em seguida, defendemos que obras literárias, além da potencialidade para o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira por meio de debates, podem exercer um importante papel na formação de opinião do jovem estudante acerca do mundo e mudar sua forma de enxergar e reagir a ele. Assim, apresentamos uma experiência em que os alunos em plenária na sala de aula, presidida pelo professor, decidiram sobre as características fundamentais do gênero “debate”; definiram os critérios de elaboração e de avaliação de um "Conselho dos direitos dos magos" em que se discutiu o tema: “o preconceito e a segregação racial em Harry Potter”. Defendemos que essa potencialidade que a literatura para estimular a produção de gêneros orais deve ser amplamente explorada no ambiente escolar, baseada principalmente nas interações interpessoais que estimulem a convivência com o outro e a consequente compreensão de suas diferenças e dificuldades.

Palavras-chave: ensino de inglês; gêneros orais; texto literário; debate regrado;

Abstract

In this article we discuss the importance of oral genres in English language teaching. We assume that literary texts, besides potentially enabling the development of oral communication in a foreign language through discussions, can play an important role in shaping opinions of young students about the world and can change their way of seeing and reacting to it. Thus, we present an experience in which students in a plenary, led by the teacher (first author of this text), decided

about the fundamental features of a "debate"; defined the criteria for the development and evaluation of a "Council of the rights of the Magi" in which they discussed "prejudice and racial segregation in Harry Potter". We argue that this potential that literature has to stimulate the oral genres production should be widely exploited in the school environment, based mainly on interpersonal interactions that stimulate the coexistence with others and the consequent understanding of their differences and difficulties.

Keywords: English language teaching; oral genres; literary text; ruled debate;

Introdução

As habilidades orais assim como o texto literário no ensino de inglês ainda não encontraram o espaço que merecem, apesar de aprender a falar e compreender textos orais serem expectativas legítimas dos aprendizes de qualquer língua adicional e de a literatura ser uma das manifestações estéticas mais acessíveis a todos. O hábito de leitura de textos literários precisa ser incentivado e as atividades escolares com esse tipo de leitura podem funcionar como estímulo.

Dentre os possíveis motivos para se colocar a fala em segundo plano estão: a falta de fluência de alguns professores; a crença de que é impossível desenvolver as habilidades orais em turmas grandes; os livros didáticos que durante anos priorizaram as estruturas linguísticas e ignoraram enunciados autênticos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino (BRASIL, 1998), que mesmo não estando mais em vigor, continuam a servir de desculpa aos que acreditam que se deve privilegiar o ensino de leitura sem, contudo, estimular atividades orais em interação com a leitura.

Os PCNs tinha por pressuposto uma visão determinista sobre o uso futuro da língua pelos aprendizes e ignorava que o fato de os exames nacionais focarem apenas a leitura era muito mais uma questão logística do que de filosofia educacional. É praticamente impossível avaliar as habilidades orais em exames de massa o que inviabiliza as provas orais nesses exames.

Posteriormente, a exigência, nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da inclusão de habilidades orais e de material autêntico teve grande impacto no cenário da produção de livros didáticos. Temos visto uma mudança crescente no perfil das coleções didáticas. Os

livros aprovados pelo PNLD não privilegiam apenas a forma. Eles abordam gêneros diversos e oferecem amostras autênticas desses gêneros. No entanto, ainda há muitas resistências por parte de professores que preferem continuar ensinando sobre a língua, focando nas estruturas linguísticas e ignorando o desenvolvimento de habilidades orais.

1 Gêneros discursivos

Marcuschi (2008, p.190) define gêneros como “padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como um modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas”. Esses padrões, no entanto, não podem ser tomados como fixos ou estáveis, pois o próprio Marcuschi, em suas palestras, sempre chamava a atenção para a importância do advérbio “relativamente” precedendo “estáveis” na noção de gênero de Bakhtin que diz que “... cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN. 2003, p. 279). Marcuschi (2005, p.17) avalia que:

As reflexões programáticas de Bakhtin (1979) com a ideia central de gênero como um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística “*relativamente estável*”, levaram a uma série de posições que beiram a incongruência. Ao contrário do que ocorreu, parece que para Bakhtin era mais importante frisar o “*relativamente*” do que o “*estável*”. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de *estabilidade* tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. [MARCUSCHI (2005, p.17)]

Quando se aprende uma língua adicional, temos a expectativa de aprender a falar essa língua. Bakhtin (2003, p. 283) afirma que “[A]prender *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 17, n. 2, 2018

a falar significa aprender a construir enunciados” e acrescenta que “[N]ós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras...”. De fato, quando falantes de inglês ouvem “once upon a time”, eles sabem que alguém vai contar uma história; quando ouvem “my name is x”, sabem que alguém está se apresentando e quando ligam para alguém ou para uma empresa e ouvem “Hi, you’ve reached ...”. já sabem que estão ouvindo uma mensagem gravada em uma secretária eletrônica e que a pessoa vai pedir para deixar um recado e vai prometer retornar a ligação.

Citando Gülich (1986, p. 21), Marcuschi (2008, p.188) afirma que “os interlocutores seguem em geral três critérios para designarem seus textos:

- a) canal / meio de comunicação (telefonema, telegrama)
- b) critérios formais (conto, debate, contrato, ata, poema)
- c) natureza de conteúdo (piada, prefácio de livro, comentário)”
- d)

Dentro desses critérios, alguns gêneros orais definidos pelo **canal** e que circulam em nossa sociedade, além da conversa telefônica, são os *podcasts*, os *videocasts*, e as mensagens de áudio em aplicativos como o *WhatsApp*. Exemplos de gêneros orais designados por **critérios formais** são: palestras, debates, entrevistas, publicidade, agradecimentos, discursos de posse, e a conversa espontânea. Finalmente, alguns gêneros designados pela **natureza de conteúdo** são tutoriais, testemunhos, notícias, conselhos, boletim do tempo, adivinhas, recados, relatos de experiência, comentários, avisos, provérbios e ainda os listados por Schneuwly e Doz (2004, p.65) no domínio da argumentação: “dar opinião e justificá-la” e “defender sua opinião diante da classe”.

Alguns gêneros orais têm por base a escrita, como é o caso dos noticiários, das previsões meteorológicas, das peças de teatro, das orações, de *podcasts*, dentre outros. Mas é possível também criar atividades orais a partir de textos escritos, como, por exemplo, os textos literários, conforme demonstraremos neste trabalho.

Nessa perspectiva, passamos a relatar uma experiência pedagógica de desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa por meio de debates a partir de obras literárias. Partimos do pressuposto de que obras literárias podem ser potencialmente eficazes para serem usadas como motes

para produção de debates e de outros gêneros orais em aulas de inglês. Assim, apresentamos uma experiência em que alunos de terceiro ano da Educação Profissional e Tecnológica – EPT/CEFET-MG debatem em plenária na sala de aula “O preconceito e a segregação racial” com base na saga de Harry Potter, sob a perspectiva teórica dos Sistemas Adaptativos Complexos – SAC para gerenciamento das interações dos alunos com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades orais em língua inglesa.

2 A abordagem da literatura nas aulas de línguas estrangeiras

Os autores de expressão inglesa e suas obras canônicas ou clássicas, de caráter mais denso, vocabulário mais requintado e temas menos preferidos pelos alunos são pouco aproveitados pedagogicamente devido à barreira de preconceito criada sobre a obra.

No entanto, as discussões sobre os diversos aspectos dos livros e textos literários – linguagem utilizada, formato do texto, temas abordados, entrelinhas, relação do que se passa no enredo com o que se passa no mundo real, em sociedade, e diversos outros – podem estimular a curiosidade do jovem e promover uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Muitos professores, porém, ao incitar o debate no ambiente escolar, têm seus esforços frustrados e invalidados, já que a leitura da obra geralmente não foi feita adequadamente.

Então, para provocar interesse, o professor de línguas estrangeiras geralmente utiliza atividades de metaleitura, deixando de privilegiar a leitura do texto literário propriamente dito. Tal prática pode não ser completamente inútil, e às vezes pode se mostrar até necessária, mas seu uso deve ser feito cuidadosa e moderadamente.

Ao se referir às atividades de metaleitura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006, p. 69) preconizam que

[...] os professores pensam com elas motivar o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo? [...] Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar [...]

Nessa mesma linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2017, p. 488), ao apresentar a “competência específica 6” que trata de “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais”, preconiza que

[a]o final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (BRASIL, 2017, p. 488).

Entre as habilidades relacionadas à “competência específica 6”, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 488) apresenta a habilidade: (EM13LGG602):

Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

De fato, a BNCC (2017) preconiza a utilização pedagógica do texto literário como estratégia para abordar assuntos variados de modo contextualizado para o desenvolvimento das habilidades associadas à produção e recepção oral via escrita colaborativa e leitura seletiva, assumindo a centralidade do texto literário como unidade de trabalho nas perspectivas enunciativo-discursivas.

Estendendo-se os recursos didáticos e ampliando-se as práticas pedagógicas dentro da sala de aula de línguas estrangeiras, acreditamos que se aumentam as possibilidades de aprendizagem mais significativas da língua inglesa (LI), com efeitos especialmente positivos para o desenvolvimento das competências de produção e recepção orais da LI.

2.1 O teor político social presente na literatura

As temáticas abordadas em muitas obras literárias podem trazer ao leitor, em maior ou menor grau, reflexos da sociedade da época retratada, com seus costumes, caprichos, preconceitos e crenças. A análise social de tais enredos é oportuna para percepção e entendimento do mundo em que vivemos e das ações praticadas pelo indivíduo dentro dele.

No artigo 35 da seção IV da Lei de Diretrizes e Bases, pode-se ler:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]. (BRASIL, 1996)

Depreende-se daí que o Ensino Médio é, para o estudante adolescente, um período de construção de princípios éticos e morais e de desenvolvimento do letramento crítico, que não pode ser negligenciado pela escola.

Avaliamos que a literatura possibilita aos alunos o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira por meio de debates e pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento da leitura e do letramento crítico, bem como a ampliação dos seus conhecimentos no âmbito literário.

3 O gênero debate

Os gêneros opinativos dar e defender opiniões são muito acionados pelos livros didáticos a partir de tarefas de leitura e o professor pode oferecer aos alunos muitas oportunidades para esse tipo de prática oral na sala de aula. Uma delas é o debate, um gênero argumentativo muito presente em nosso cotidiano, que se caracteriza pela defesa de opiniões, exposição de ideias e pontos de vista diferentes, em interação com um ou mais interlocutores.

Cristóvão, Durão e Nascimento (2002, p. 129) afirmam que “debater é, num evento dialógico e polêmico, defender pontos de vista com

o fim de fazer o interlocutor aderir ao que se propõe”. Concordamos com Gonçalves (2009, p. 42) quando afirma que

[o] gênero debate em sala de aula é um poderoso aliado para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende.

Todavia, gostaríamos de acrescentar que é também um momento educativo privilegiado em que os alunos podem exercitar a disputa de opiniões e de ideias de forma civilizada sem transformar o outro em inimigo, especialmente, quando se trabalha com o debate regrado.

Para Dolz e Schneuwly (1998, p. 166), citados por Gomes-Santos (2009, p. 43), o debate é regrado “quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas”.

Cristóvão, Durão e Nascimento (2002, p. 129) listam os seguintes recursos argumentativos no gênero debate:

- a) manter a unidade textual, já que um texto dispersivo e confuso faz com que o interlocutor tenha dificuldade para identificar sua(s) ideia(s) central(is);
- b) comprovar a(s) ideia(s) defendida(s) mediante a citação de trabalho(s) de autor de referência, conferindo confiabilidade ao exposto;
- c) estabelecer a relação causa-efeito entre as partes do texto mediante mecanismos de coesão textual;
- d) confirmar o que se diz mediante exemplos;
- e) refutar ideias.

Para colocar esses recursos em funcionamento, o professor deve lembrar aos alunos da importância de se manter polido durante o debate e ensinar expressões para iniciar turnos de emissão de opinião tais como: *In my opinion..., I think..., I believe..., I'm sure that..., I don't think..., To be honest..., I'm quite convinced that..., I disagree..., I feel that..., I don't*

agree..., To be quite honest..., I guess..., Sorry to interrupt youm but..., I have no doubt that... etc. Algumas dessas expressões podem ainda ser enfatizadas com o uso de advérbios como *really* or *strongly* ou com o uso da forma enfática do (ex. *I really/ strongly/do believe...*).

4 Implementando o debate regrado

Tendo em vista que diversas obras literárias tratam de problemáticas sociais, passamos a apresentar e relatar uma dinâmica de debate que pode contribuir para promover desenvolvimento das produções e recepções orais em língua inglesa e para reflexões do aluno por meio de debates regrados¹ em situações de simulações a partir do texto literário, direcionando-o para a busca de soluções para questões sociais reais e ficcionais.

A dinâmica consiste na criação de um ambiente socializado de discussão e estudo de casos literários, trazendo à atividade diferentes grupos sociais. A relevância da atividade em foco é contribuir para a implantação da abordagem de gêneros discursivos como base para as práticas pedagógicas dos professores de Línguas Estrangeiras do Departamento de Linguagem e Tecnologia – DELTEC – do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

A proposta surgiu da junção das dinâmicas utilizadas nas simulações de comitês de organismos internacionais² – que recriam ambientes e situações de debates em organismos internacionais – com a literatura.

¹ Estamos chamando de “debates regrados” aqueles em que há uma mesa diretora que organiza a lista de oradores e controla o tempo de discurso de cada orador, acordado previamente. Eventualmente, a mesa diretora pode definir com os participantes outras regras para o debate.

² Tratam-se de simulações do processo decisório e das regras de conduta de organismos multilaterais que integram o sistema das Nações Unidas e de outras organizações internacionais. Nessas simulações, os participantes assumem o papel de diplomatas e, ao representarem diversos países, discutem assuntos relevantes da agenda internacional. Além disso, também existem comitês em que os participantes representam chefes de Estado, juízes ou repórteres internacionais.

O principal objetivo dessa dinâmica é estimular o desenvolvimento da produção e recepção oral em língua inglesa a partir do estudo aprofundado e da análise de obras literárias de expressão inglesa de interesse dos alunos da EPT / CEFET-MG. A expectativa de que a atividade oral fosse desenvolvida de forma mais dinâmica, enriquecedora e significativa para o aluno foi plenamente confirmada, conforme passamos a descrever.

4.1 Design instrucional da disciplina língua inglesa – EPT/CEFET-MG

Na disciplina “Língua Inglesa”, ministrada em quatro turmas da EPT / CEFET-MG, o primeiro autor validou sua proposta de um Design Interacional Pedagógico Complexo de Aprendizagem – DIPAC³ (PARREIRAS, 2015 e MOURA, 2018) levando para a sala de aula de língua inglesa uma dinâmica interacional que garantisse oportunidades significativas de interação.

A noção de complexidade presente nesse modelo tem por princípios que a aprendizagem de línguas é não-linear, os agentes (professores e alunos) engajam-se em interações em que as ações pedagógicas podem ser estabelecidas a partir do confronto entre as perturbações nas interações provocadas pela imprevisibilidade das situações que surgem na sala de aula e a demanda por intervenções improvisadas pelo professor. Esse tipo de design propicia a emergência de comportamentos não previstos no planejamento do professor, possibilitando situações criativas de ensino e aprendizagem em contraposição à rigidez hierárquica estrutural e ao planejamento inflexível, inibidor da improvisação.

O modelo permite que a perturbação e a improvisação estejam em interação controlada, mas suficientemente livre para manter a rede de interações eficaz para o estabelecimento dos processos de construção de conhecimento.

Para a validação do modelo, as atividades desenvolvidas em cada bimestre incluem a elaboração de um gênero discursivo definido pela Assembleia da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG e de

³ Refere-se a um design instrucional para ensino e aprendizagem de línguas em que as interações são gerenciadas tendo a Hipótese Interacional e a Teoria da Complexidade como fundamentos epistemológicos.

atividades de desenvolvimento das competências comunicativas de produção e recepção escrita e oral em língua inglesa com base em atividades propostas no Livro Didático adotado. Para os terceiros anos da EPT / CEFET-MG, o gênero “debate” foi o escolhido para o quarto bimestre:

Nas oito semanas letivas do quarto bimestre, mesclou-se no design instrucional da disciplina o trabalho pedagógico via abordagem de gênero discursivo com o uso do livro didático (LD) de língua inglesa na perspectiva da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras.

O design instrucional nas **semanas 1, 2 e 3**⁴ para gerenciamento das interações na disciplina “Língua Inglesa” da EPT / CEFET-MG consistiu em:

- 1) Indicação pelo professor de bibliografia individual sobre o gênero discursivo do bimestre para subsidiar debate no fórum de discussões do ciclo.
- 2) Indicação de páginas de atividades do LD a serem resolvidas individualmente para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o bimestre e no fórum de discussões do ciclo.
- 3) Indicação dos grupos de trabalho do ciclo.

Feitas essas indicações, o professor orientou os alunos a desenvolverem as seguintes **ATIVIDADES** relativas ao gênero discursivo “debate” em grupos de trabalho:

- Ler a bibliografia individual sobre o gênero discursivo; responder às perguntas indicadas pelo professor. Cada aluno recebeu um link para um texto em inglês versando sobre as características do gênero discursivo que foi focalizado no bimestre (debate) para ser lido individualmente e servir de base para responder às perguntas indicadas pelo professor:
 - qual o foco do texto?;

⁴ Cada semana de aula corresponde a dois módulos de aula de 50 minutos. Neste caso específico, tratam-se de aulas geminadas, portanto corresponde a um encontro semanal de 100 minutos.

- o que mais chamou a sua atenção na discussão realizada pelo autor? / justifique;
 - quais as principais contribuições do texto sobre o gênero “debate”?
- 1) Reunir em grupos (A, B, C, D. ...), relatar aos colegas as respostas dadas às questões indicadas pelo professor sobre o gênero textual em estudo; anotar e avaliar as apresentações dos colegas; avaliar a própria apresentação.
 - 2) Reunir em novos grupos formados pelos alunos que receberam números iguais, isto é, agruparam-se todos os alunos que receberam o número 1, o número 2, etc. Nesses grupos, cada componente relata aos colegas as respostas dadas às questões indicadas pelo professor e as respostas dadas pelos colegas conforme anotações feitas nos grupos (A, B, C, D, ...) sobre o gênero textual em estudo; elaborar uma lista com as principais características do gênero textual em estudo e avaliar as apresentações dos colegas e a própria apresentação.
 - 3) Em plenária na sala de aula, presidida pelo professor, identificar as características fundamentais do gênero textual em estudo; definir os critérios de elaboração e de avaliação do gênero discursivo e os grupos de trabalho para produção do gênero discursivo a ser apresentado oralmente ao final do bimestre. Nessa sessão plenária, os alunos identificaram as características fundamentais do gênero “debate” a partir de suas leituras e discussões nos grupos e definiram os critérios de elaboração e de avaliação de um "Conselho dos direitos dos magos" em que se discutiria o tema: “o preconceito e a segregação racial em Harry Potter”. Definiram as duplas ou trios que representariam cada um dos magos e a equipe de alunos que dirigiria o debate para ser apresentado ao final do bimestre e avaliado pelos colegas e pelo professor de acordo com os critérios definidos na plenária.

- 4) EXTRA-CLASSE: produzir o gênero discursivo em grupo conforme critérios definidos na plenária e preparar para apresentar o gênero produzido ao final do bimestre. No caso em foco aqui, os alunos prepararam os argumentos que defenderiam para participar do debate no último dia de aula do bimestre.

Nesse ínterim, entre a quarta e a sétima semanas do bimestre, os alunos trabalharam com o LD, resolvendo individualmente atividades para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o bimestre e na plenária final. Na última semana do bimestre, semana 8, os alunos apresentaram o debate preparado ao longo do bimestre:

O design instrucional da dinâmica das interações nessa proposta fundamenta-se na Hipótese Interacional (ELLIS, 1999) que afirma que “o envolvimento na interação oral interpessoal, na qual os problemas de comunicação surgem e são negociados, *facilita* a aquisição da língua”⁵ (p. 4). Essa dinâmica privilegia as interações dos alunos com o conteúdo (interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais). Paralelamente a esses dois tipos de interação, privilegia-se também a interação do aluno com o seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco, “debate”, e, neste caso específico, com a saga “Harry Potter” que é de conhecimento da quase totalidade dos alunos.

Nesse formato de aula, o foco é o aprendiz e o seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori.

4.2 O debate regrado

Um grupo de alunos, que compôs a mesa diretora do debate, produziu um “*Guia do Conselho de Direito dos Magos*” com o objetivo de dar orientações aos colegas sobre a construção das suas argumentações de acordo com as personagens que escolhessem. Esse grupo de alunos redigiu colaborativamente a contextualização e uma breve descrição dos

⁵ Destaque do autor.

personagens. O professor incluiu questões pontuais sobre as formalidades nesse tipo de debate regrado e sobre questões de oratória e de negociação.

4.2.1 Dinâmica do debate

Para que o debate fosse conduzido de forma tão realisticamente quanto possível, foi sugerido que os membros do conselho se caracterizassem conforme a identidade da sua personagem.

O debate foi conduzido em inglês por uma mesa diretora definida pela plenária da turma, preferencialmente composta por alunos com experiência em simulações de comitês internacionais.

A mesa diretora tem a função de mediar o debate utilizando, em formato simplificado, a dinâmica de debate regrado em que aqueles que desejarem se pronunciar erguem suas placas de identificação e aguardam o reconhecimento do presidente da mesa para proferir o seu discurso.

4.2.2 Oratória e negociação

Integrando o debate, o participante tem a oportunidade de praticar diversas habilidades cruciais para seu futuro nas relações pessoais e profissionais, tais como a *negociação e a comunicação adequada em língua inglesa*. Saber argumentar é uma habilidade importante nos mais diversos ambientes, tais como nas apresentações acadêmicas, na barganha típica das compras, nos diálogos do dia a dia e, especialmente, na carreira profissional. Dessa forma, o primeiro autor deste artigo preparou dicas para que os participantes pudessem maximizar seus desempenhos no debate:

Excerto 1. Dicas para maximizar o desempenho dos alunos.

a. Pesquisa

Prepare-se com relação ao tema que vai debater e quanto às posições que deve defender de acordo com a personagem escolhida. O participante que expõe *argumentos bem embasados* e conhece bem os interesses que deve defender tem possibilidades muito maiores de atingir seus objetivos e conseguir aliados. Para isto, não deixe de estudar o guia do debate e de se

informar sobre as posições assumidas por seu personagem usando os seus próprios recursos de busca!

b. *Defina seu foco de interesses e mantenha a coerência*

A próxima etapa é definir quais são os interesses que você deve defender durante do debate. Para isso, defina qual é o *melhor resultado esperado*. Este deve ser o seu ponto de partida para a negociação, ainda que você precise abrir mão de partes de tal resultado no processo de barganha.

c. *Postura diplomática*

Mantenha-se calmo, firme e focado na defesa do seu posicionamento. Lembre-se de que se encontra em um espaço de negociação formal, então é crucial que se mantenha o decoro. A postura diplomática implica consciência de que é você quem melhor conhece a posição que representa.

d. *Saiba usar os espaços da negociação*

Lembre-se de que a negociação política em um conselho pode ocorrer em três espaços: no próprio espaço de debate; nas negociações nos bastidores; e no processo de produção do documento (resolução) final que será votado ao final do debate. Todos esses espaços são cruciais para a promoção dos seus interesses, então valorize cada um deles.

e. *Cuidados com sua oratória*

O debate é um dos principais momentos de uma negociação. Uma boa oratória pode ajudá-lo a fazer-se ouvir por seus colegas, ajudando-o a promover seus interesses de forma mais eficaz. Para isso, algumas dicas são:

- *Seja preciso.* Um discurso direto e objetivo é muito mais eficaz que uma fala prolixa, cheia de palavras complicadas, ambiguidades e com pouco conteúdo. Então, faça bom uso do seu tempo e prenda a atenção de todos, principalmente por ser em língua estrangeira.
- *Atente-se para o ritmo e volume da sua fala.* Fale em um ritmo que favoreça a compreensão por outros participantes e em um volume em que todos possam ouvir. Pausas também podem ser utilizadas de forma a motivar suspense ou reflexão, por exemplo.
- *Linguagem não verbal:* A movimentação de mãos, por exemplo, pode dar maior dinamismo ao seu discurso, desde que não seja exagerada para não distrair o ouvinte. Além disso, procure sempre manter o contato visual com seu público, em vez de olhar para o teto ou para baixo – o que pode denotar insegurança. Caso sinta dificuldade em sustentar o olhar do seu interlocutor, fixe o seu

olhar nas sobrancelhas dele. Ele terá a nítida sensação de que está sendo olhado diretamente nos olhos.

Fonte: plano de ensino do professor

4.3 Realização do debate

Como mencionado no item 4.2.1, os alunos decidiram entre si quais membros do conselho cada um representaria para construírem as suas linhas argumentativas conforme as identidades de suas personagens. Foi criado um grupo digital de discussão para que os alunos pudessem discutir e decidir com facilidade quais personagens cada um representaria. A seguir, pode-se ler uma amostra de como se deram essas discussões.

Excerto 2. Exemplo de interação entre alunos.

KAR⁶

Everyone knows what character each one is?

CLR

No

RTH

I think not

KAR

Guia.pdf

I have to finished my reading but it seems that i'll be Arthur Weasley on the simulation

RTH

I think that the choice of representations need to be alleatory

Or not... just a suggestion

KAR

What do you mean? How can you choose so?

LKS

I don't know why the hell these fingers popped up.

KAR

Hahaha

It happens whith everyone

⁶ Os nomes dos alunos foram substituídos por códigos para manutenção de anonimato.

CLR

We could raffle the characters

KAR

Yes

There're just 10 characters and we are 12 i think

CLR

Let's do it then

That's a problem

LRN

The teacher said you can have a character with two students. I'll do with RFL

NTL

I didn't read yet



RTH

You're late my dear

Fonte: registros do primeiro autor

Observe que os alunos, sem exigência do professor, utilizaram a língua inglesa nessas interações para decidirem sobre os personagens de forma natural, o que pode ter ocorrido pelo alto grau de engajamento dos alunos na atividade de preparação para o debate. Nota-se também que o estudante KAR, talvez por ter iniciado a conversa, compartilhou com os colegas o “Guia do ‘Conselho dos Direitos dos Magos’”, mesmo o professor já tendo feito isso em momento anterior na sala de aula. Essa iniciativa pode ser interpretada como agenciamento⁷ do aluno no processo de aprendizagem.

Tendo sido definidas as personagens que cada aluno ou dupla de alunos representaria, eles definiram suas linhas argumentativas a partir da sinopse dos posicionamentos das personagens e prepararam-se para o debate que foi conduzido em inglês conforme a amostra de uma sequência inicial de intervenções transcritas a seguir.

⁷ Referimos-nos à noção de “agência” como “a capacidade, socialmente mediada, para agir” (AHEARN, 2001, p. 112) por meio de escolhas autônomas.

Excerto 3. Sequência inicial de intervenções

[KAR] I would like to begin my speech saying that i believe that we dont need to separate muggles, wizards, mudbloods, halfbloods or purebloods. All of us have a lot to learn from each other and the only way that we can do that is being together

[RFL] Pure Blood, Mudblood, Squibar we all witchs, having all the same rights or capacities . Being born in a rich and pure family doesn't make you a more capable and intelligent than other wizard .

[LRN] I agree with Arthur Weasley, many of the major conflicts facing us began why some groups believe they are ethnically superior, this is unacceptable.

[CLR] I agree with Arthur and Amos, we all can live in peace, as long as some of us stop believing that they're better than the others

[LKS] Ladies and gentlemen, I see in your speeches a very interesting way of thinking. You say we should not separate muggles from wizards, and should not have any kind of separation inside our own society. Well, I would like to remind you, because it seems your memories are failing, that we already lived among muggles, and what did they do? They hunted us and burned us like animals! If there is a separation between muggles and wizards, it's because there is a need for one, it's the natural order of things. And who are we to question such a thing? So I ask that you go deep inside your memories, remember everyhing we studied at our schools and see that muggles and wizards should NOT mix. They are not ready for our superiority. They will never be.

[RFL] I expected such a position lord's coming, inasmuch as we all know how much you think is superior to another for coming of a pure family. However we are not talking about a non-separation of the Muggle world and the magical world or a breach of our confidentiality law, Mr. Malfoy, but a respect between the two worlds. No superiority on our part or theirs. So we can live in peace

Fonte: transcrição de trecho inicial da gravação do debate

Nesse cenário, como principal resultado dessa atividade, concluímos que o Design de Gestão Interacional (PARREIRAS, 2015)⁸ desenvolvido para gerenciamento das interações em ambientes de aprendizagem com propósitos pedagógicos mostrou-se adequado. Ademais, acreditamos que a dinâmica das interações que ocorreram durante o debate e exemplificadas anteriormente, sob o ponto de vista da teoria da complexidade, permitiu a emergência de autonomia e da motivação dos alunos, mesmo naqueles alunos que apresentaram características de maior dependência. Uma situação exemplar foi a estratégia utilizada por um dos alunos menos proficientes para defender o ponto de vista da personagem que ele estava representando no debate. Utilizando um aplicativo de tradução eletrônica no celular, o aluno traduziu para o inglês o seu argumento e utilizou um recurso do próprio aplicativo para ouvir a pronúncia. Tendo feito isso, pediu a palavra e fez a sua intervenção no debate lendo do celular o seu argumento.

5 Conclusão

A leitura de textos literários pode ser mais atrativa para o aluno e também ampliar suas competências no campo da oratória bem como suas habilidades de argumentação e seu letramento crítico.

O texto literário, além possibilitar o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira por meio de debates, pode exercer um importante papel na formação de opinião do jovem estudante acerca do mundo e mudar sua forma de enxergar e reagir a ele. Defendemos que essa função deve ser amplamente trabalhada no ambiente escolar, por meio de interações interpessoais que estimulem a convivência com o outro e, conseqüentemente, a compreensão de suas diferenças e dificuldades.

As principais potencialidades pedagógicas do modelo interacional utilizado referem-se à riqueza das interações possibilitadas pela aplicação balanceada da Hipótese Interacional proposta por Ellis (1999).

A sociedade moderna vive transformações desencadeadas pelas redes sociais e a educação precisa se adaptar a essa nova sociedade,

⁸ Esse design pode ser utilizado com variados conteúdos e níveis de ensino numa perspectiva dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem não apenas de línguas, mas de quaisquer disciplinas.

abandonando o modelo linear, hierarquizado, em prol de um modelo dinâmico com ênfase na relação do aprendiz com o seu contexto social, tendo a língua como elemento mediador.

Nesse contexto, o saber precisa deixar de ser visto como posse do professor que o 'transmite' aos alunos e passar a ser entendido como construção colaborativa em que os alunos assumam o lugar de sujeitos do seu processo de aprendizagem em interação com os colegas e com o professor. Isso pressupõe iniciativas de construção do conhecimento descentralizadas, flexíveis e interativas. As redes de interações que se formam na sala de aula sugerem um processo de aprendizagem não linear (PARREIRAS, 2005), sem uma ordem ou uma hierarquia preestabelecida.

Um design instrucional baseado em diversos tipos de interações demanda um professor que atue como mediador do processo de criação de oportunidades de interações dos aprendizes entre si, com o professor, com as mídias disponíveis e com os seus conhecimentos prévios, promovendo oportunidades de construção social de conhecimentos. O professor, então, tem o papel fundamental de atuar como um elemento motivador das inteligências coletivas, promotor de reflexões sobre o conhecimento construído, no sentido de que os aprendizes se tornem agentes da sua própria formação,

A dinâmica interacional apresentada aqui enfatiza também a ideia de que a desestabilização, própria dos sistemas complexos e as improvisações nas intervenções do professor demandadas pela imprevisibilidade dos processamentos cognitivos dos alunos, estão presentes e interagem na sala de aula, fazendo com que o ambiente de aprendizagem pareça caótico. Por isso, na "sociedade da informação", a interpretação adequada das necessidades específicas de um grupo de aprendizes no seu conjunto e de cada aprendiz como indivíduo dentro desse grupo é importante para o estabelecimento das estratégias docentes para mediação das interações e para as tomadas de decisões pedagógicas sobre as intervenções mais adequadas a cada situação de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AHEARN, L. M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-37, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira moderna*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação – Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>, acesso em: 24 dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>, acesso em 28 dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em 30 dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.publicacao.pdf>>, acesso em 28 mai 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; DURÃO, A. B. A. B. ; NASCIMENTO, E. L.. O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas. *Signum*, Universidade Estadual de Londrina, v. 5, p. 105-140, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 285 p.

GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero *debate regrado* na escola: uma abordagem aplicada. *DELTA*, v. 25, n. 1, p.39-66, 2009.

GONÇALVES, L. F. *O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/14610/1/Luciana%20Fabiola%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GÜLICH, E. Textsorten in der Kommunikation: In: KALLMEYER, W. (Org.). *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Düsseldorf: Schwann, 1986. p. 14-45.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, 126-141 1983a.

LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 5, n. 2, p. 177-193, 1983b.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHE, W.; BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 1996, p. 413-468.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygange Gráfica e Editora, 2005. p. 17-33

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

MOURA, C. L. *Análise de uma proposta de “dinâmica de interações” para gerenciamento de aprendizagem de língua inglesa por alunos da EPTNM*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PARREIRAS, V. A. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Horizontes de Linguística Aplicada, ano 17, n. 2, 2018

da Linguagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, V. A. *Design interacional pedagógico adaptativo complexo de aprendizagem*. Conferência: JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 10., 2015, Foz do Iguaçu.

SCHNEUWLY, B.; DOZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em:01/02/2019

Aceito em: 10/03/2019

Title: Oral genres and literature in English language teaching