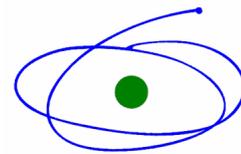




PROFLETRAS



C A P E S

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA

DÉBORA CUNHA COSTA GAMA

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO
GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO**

ITABAIANA - SE
2018

DÉBORA CUNHA COSTA GAMA

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO
GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe - UFS/Itabaiana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Curado Pereira Mariano

ITABAIANA - SE
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

G184o Gama, Débora Cunha Costa
Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do
gênero debate de opinião / Débora Cunha Costa Gama; orientador
Márcia Regina Curado Pereira Mariano. – Itabaiana, 2018.
207f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2018.

1. Argumentação. 2. Competência Discursiva. 3. Ensino. 4.
Oralidade. I. Mariano, Márcia Regina Curado Pereira, orient. II.
Título.

CDU 808

DÉBORA CUNHA COSTA GAMA

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO
GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO**

Aprovado em _____ de _____ de _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Instituto Federal de Sergipe - IFS
(AVALIADORA EXTERNA)

Prof^ª Dr^ª Mariléia Silva dos Reis
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(AVALIADORA INTERNA)

Prof^ª Dr^ª Márcia Regina Curado Pereira Mariano
(ORIENTADORA)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais João Batista Alves da Costa e Antonieta Cunha Costa, meus exemplos de amor, fé, determinação e grandes incentivadores dos meus sonhos; ao meu querido e amado esposo Antônio Fernando, meu porto seguro e fiel companheiro e ao nosso bebê que em breve abraçaremos; aos meus irmãos e sobrinhos, eternas partes de mim.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sublime dom da vida, pela saúde e forças concedidas a fim de que pudesse alcançar mais este objetivo.

Aos meus pais, João Batista Alves da Costa e Antonieta Cunha Costa, por sempre terem dado o melhor de si para todos nós; pelo eterno cuidado, amor, incentivo, alegria e orgulho demonstrados diante das minhas conquistas.

Ao meu querido e amado esposo Antônio Fernando, por ser o melhor de Deus para mim e meu grande incentivador; pelo amor demonstrado cotidianamente e por tornar meus dias mais leves e felizes.

Aos meus irmãos Liliane, Raquel, Samuel, Vanessa e Jerfesson, por desde a infância me lembrarem a cada dia o quanto é maravilhoso ter com quem partilhar nossas angústias e medos, mas também dividir as alegrias e vitórias. Vocês são o melhor presente que nossos pais me concederam.

Aos meus sobrinhos Giovanna, Alice e Henrique, por me fazerem sentir um amor infinito e, mediante um simples sorriso e um abraço sincero, me tornarem eterna cúmplice.

À Joelma Márcia e Suzete, colegas que o mestrado me concedeu e amigas que a vida me presenteou. Meu sincero agradecimento, não só pela força, carinho e incentivo nas horas de ansiedades e frustrações, mas também por terem se mostrado fiéis companheiras de estrada e de conquistas. Guardarei na memória, carinhosamente, tudo o que vivemos e aprendemos durante esta breve caminhada.

À minha querida e admirável professora e orientadora Márcia Mariano, por todo conhecimento e tempo empreendidos na realização deste trabalho, mas, principalmente, pela compreensão e altruísmo dispensados. Minha eterna gratidão, pois sem ela tudo seria impossível de se concretizar.

A todos que de forma direta ou indireta fizeram parte deste projeto, especialmente aos alunos do 9º ano que se propuseram a participar das oficinas e contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao professor Carlos Magno, por ser um grande fomentador do conhecimento e pela humanidade que empreendeu em face das nossas dificuldades e problemas.

Aos demais colegas de Profletras, Alexandra, Ana Rosa, Carla, Evandro, Ivânia, Josivânia, Paula, Pedro, Piedade, Walneyde e Wlademyr, não só pelas orientações, materiais, debates produtivos, mas pelo companheirismo partilhado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsas durante o período de vigência do curso.

A todos, minha imensa gratidão.

O aparecimento da argumentação, seu uso intensivo, sua codificação fazem parte da marcha civilizatória do ser humano, da extraordinária aventura do homem sobre a Terra. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano.

(Fiorin, 2016)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a importância de se abordar os gêneros orais argumentativos em sala de aula, especificamente o debate de opinião, gênero que tem por finalidade discutir uma questão controversa entre interlocutores, para o desenvolvimento do domínio da oralidade e ampliação da capacidade argumentativa. O trabalho foi desenvolvido em três etapas: a primeira correspondeu ao levantamento do referencial teórico e bibliográfico; na segunda etapa, a da coleta de dados, foi realizada a análise de parte de um material didático selecionado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), precisamente, a coleção *Português: Linguagens*, dos linguistas Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015); a terceira etapa da pesquisa constituiu-se na elaboração de uma sequência didática de abordagem do gênero e sua respectiva aplicação em oficinas pedagógicas em turma do 9º ano do ensino fundamental, numa escola da Rede Municipal de Ensino de Euclides da Cunha – BA, bem como na análise dos resultados desta proposta de intervenção, a partir das produções transcritas. Em volume à parte desta dissertação apresentamos um Caderno Pedagógico de uso do professor, bem como material específico para o aluno, a saber, dois cadernos teórico-práticos, para melhor apropriação do gênero e das técnicas argumentativas. Para subsidiar nossas discussões, utilizamos as concepções de gêneros discursivos de Bakhtin (2003), a perspectiva sociorretórica dos gêneros em Bazerman (2009); a dos gêneros orais e escritos de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) e as relações entre oralidade e escrita de Marcuschi (2001) e Marcuschi e Dionísio (2007). No que concerne aos aspectos da argumentação, utilizamos as concepções de Fiorin (2016); a teoria da argumentação de Perelman e Tyteca (2014); os processos de construção da argumentação oral no contexto do ensino de Ribeiro (2009) e Marques (2011).

Palavras-chave: Argumentação; Competência discursiva; Debate de opinião; Ensino; Oralidade.

ABSTRACT

This research investigates the importance of addressing argumentative oral genres in the classroom, specifically the opinion debate, a genre that aims to discuss a controversial issue among interlocutors, to develop the oral and to increase argumentative capacity. The work was developed in three stages: in the first one was made a survey of the theoretical and bibliographic referentials; in the second stage, data collection was carried out throughout the analysis of part of a didactic material selected through the National Program of Didactic Book (PNLD), precisely the *Português: Linguagens* collection, by linguists Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães (2015). The third stage consisted in the elaboration of a didactic sequence of the genre approach and its respective application in pedagogical workshops in a 9th year of elementary education class, in a school of the Municipal Network of Education of Euclides da Cunha – BA, as well as in the analysis of the results of this intervention proposal from the transcribed productions. In a volume apart from this dissertation we present a Teacher's Pedagogical Notebook, as well as some specific material for the student, namely, two theoretical-practical notebooks, for better appropriation of the genre and argumentative techniques. In order to support our discussions, we use Bakhtin conceptions of discursive genres (2003), the socio-theoretical perspective of genres of Bazerman (2009); Marcuschi (2001) and Marcuschi and Dionísio (2007). In this paper, we present the results of the study of the oral and written genres of Dolz, Schneuwly and collaborators (2004). As for the aspects of the argumentation, we use Fiorin conceptions (2016); Perelman and Tyteca theory of argument (2014); the processes of construction of oral argumentation in the context of Ribeiro (2009) and Marques (2011).

Keywords: Argumentation; Discursive competence; Debate of opinion; Teaching; Orality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dicotomias estritas	28
Quadro 2: A perspectiva variacionista	29
Quadro 3: Perspectiva sociointeracionista	30
Quadro 4: Questões centrais para o tratamento das relações entre fala e escrita.....	33
Quadro 5: Esquema da sequência didática	77
Quadro 6: Normas para transcrição de textos orais	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 GÊNEROS ORAIS E ARGUMENTATIVOS: DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS AO UNIVERSO DA ESCOLA	22
1.1 A linguagem como atividade discursiva.....	22
1.1.1 Conceituando a linguagem	22
1.1.2 A linguagem na perspectiva dialógica e interacional.....	23
1.2 Fala e Escrita: relações de confluências.....	26
1.3 A escola e a abordagem dos gêneros orais	35
1.4 A argumentação em sala de aula: do cotidiano ao universo da escola.....	40
2 DEBATE DE OPINIÃO: UM INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS	49
2.1 Os gêneros do discurso	49
2.2 O gênero debate de opinião e sua dimensão sociodiscursiva	52
2.3 Debate de opinião: quais aspectos abordar em sala de aula?	56
2.4 Debater em sala de aula: estratégias para o domínio do argumentar	60
2.4.1 Formas de raciocínio	62
2.4.2 Argumentos quase lógicos	62
2.4.2.1 Argumento da reciprocidade	63
2.4.2.2 Argumento da transitividade	64
2.4.2.3 Argumento de comparação.....	65
2.4.3 Argumentos fundamentados na estrutura da realidade	66
2.4.3.1 Argumentos por causalidade.....	66
2.4.3.2 Argumento de autoridade ou <i>argumentum ad verecundiam</i>	68
2.4.4 Argumentos que fundamentam a estrutura do real.....	69
2.4.4.1 O argumento pelo exemplo.....	70
3 A ORALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS: PERCURSO METODOLÓGICO.....	71
3.1 Contextualização da pesquisa	72
3.2 O panorama da pesquisa	74
3.3 O corpus da investigação.....	75

3.4 A coleta de dados.....	75
3.5 A proposta de intervenção	76
4 PRÁTICAS DE DEBATE EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO E DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	83
4.1 Abordagem do gênero debate de opinião no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)	83
4.2 Roda de conversa: oportunidade de percepção dos posicionamentos argumentativos.....	91
4.3 O gênero debate de opinião: análise de dois procedimentos.....	94
4.3.1.1 Compreensão quanto às três dimensões do gênero debate de opinião: conteúdo temático, estilo e construção composicional	96
4.3.1.2 Capacidades argumentativas apresentadas	98
4.3.2 Produção final	103
4.3.2.1 Compreensão quanto às três dimensões do gênero debate de opinião: conteúdo temático, estilo e construção composicional	105
4.3.2.2 Capacidades argumentativas apresentadas	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Transcrição da atividade oral e dos debates realizados.....	121
ANEXO A2 – Transcrição da produção inicial	127
ANEXO A3 – Transcrição da produção final.....	133
ANEXO B - Capítulos 1 e 3 do manual didático de Cereja e Magalhães (2015).....	146

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa passou por significativas mudanças no decorrer das duas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, e isto foi possível mediante teorias desenvolvidas pela Semântica, Pragmática, Sociolinguística, Análise do Discurso, pelas Linguísticas Textual e Aplicada, dentre outras áreas de estudo da linguagem, que contribuíram para que o ensino tradicional de língua fosse repensado e substituído por uma abordagem reflexiva. O avanço dos estudos linguísticos trouxe inúmeros benefícios e, dentre eles, o desenvolvimento de teorias do texto e do discurso, que possibilitam considerar “aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua” (BEZERRA, 2010, p. 40).

Com o surgimento de novas perspectivas para o ensino de língua, evidencia-se, conseqüentemente, a imprescindibilidade de mudança nas práticas pedagógicas para um ensino contextualizado, através de uma abordagem reflexiva sobre os usos reais da língua nas mais diversas situações comunicativas. Assim, o ponto de partida e chegada no ensino deve ser a linguagem, aqui entendida como práticas sociais que empreendem, por um lado, a adaptação do sujeito a eventos enunciativos, de outro, a mobilização de estruturas comunicativas socialmente elaboradas.

Os gêneros discursivos possuem papel fundamental na comunicação, na medida em que atuam como mediadores entre os sujeitos inseridos em determinado contexto social, através da utilização de estruturas comunicativas elaboradas mediante um conteúdo, com uma finalidade determinada. Em outras palavras, as relações sociais são construídas a partir de eventos enunciativos e estes, por sua vez, fazem emergir uma série de regularidades de uso de enunciados orais ou escritos, constituindo, assim, os gêneros, “formas relativamente estáveis e normativas de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 286).

Desse modo, o ensino de língua materna voltado para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos não pode estar destituído do trabalho com os gêneros, visto que são eles que possibilitam uma convivência mais inclusiva no mundo (multi)letrado atual, através da articulação entre as diversas práticas sociais de uso da língua. Assim, o texto ocupa lugar central e sua produção passa a ser estimulada mediante o trabalho com uma diversidade de gêneros escritos e orais utilizados nas mais heterogêneas situações comunicativas.

Para que os gêneros possam atuar como mediadores da comunicação entre sujeitos sócio-historicamente construídos, estes precisam ser apropriados através de esquemas básicos

de sua utilização, nas diversas práticas sociais, e da mobilização de conjuntos de sequências textuais e tipos discursivos que formam a sua estrutura. Nesta acepção, a função da escola é instrumentalizar os sujeitos, através de um ensino e aprendizagem da língua com enfoque nas formas de linguagem apresentadas em diferentes gêneros, a fim de que os indivíduos possam fazer uso efetivo dos gêneros nas mais diversas práticas sociais de uso da língua.

Os PCN's de Língua Portuguesa ressaltam que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa ofertar “condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Desse modo, baseados na concepção bakhtiniana, sugerem que os gêneros discursivos sejam objeto de ensino e os textos estabelecidos como unidade básica deste, visto que atualmente exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais há décadas. Portanto, é necessário contemplar nas atividades de ensino:

[...] a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (*Ibidem*, p. 23-24).

A respeito da língua oral, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa também ressaltam que:

[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. [...] É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (*Ibidem*, p. 38).

No que diz respeito à competência oral é necessário lembrar que esta é, de acordo com algumas teorias de aquisição da linguagem, uma capacidade inata aos seres humanos. Desde muito cedo, o bebê interage com o mundo através dos sons, que se formam a partir dos primeiros balbucios e evoluem para a aquisição do léxico até o desenvolvimento da competência pragmática, ou seja, a utilização de regras da linguagem para fins sociais de comunicação direta ou indireta, como por exemplo, a formulação de um pedido, a administração dos turnos de fala, a manutenção da conversação, a condução da argumentação, dentre outras. Nesse sentido, o oral exerce papel fundamental na inserção dos sujeitos na sociedade, pois ser capaz de se comunicar de modo eficaz é uma condição para a integração e o acesso a diferentes esferas da sociedade.

Assim, mesmo que não seja papel da escola ensinar o aluno a falar, vez que isso é algo aprendido muito antes da idade escolar, é tarefa da escola considerar a língua oral como objeto de ensino, com uma ação pedagógica planejada de forma a garantir, na sala de aula, situações de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de expressão oral e do domínio de gêneros dessa natureza. Nesse sentido, promover situações de produção e ensino dos gêneros orais na escola é tarefa primordial para o domínio da língua, vez que ser proficiente nela demanda a propriedade de se expressar tanto na escrita quanto na oralidade.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) atribuam o mesmo grau de importância tanto à produção oral quanto à escrita, o que se tem observado nestas últimas décadas é a predileção pelo trabalho com o texto escrito em nossas salas de aulas. Desse modo, verificamos que é deixada em segundo plano a proposta de atividades planejadas e sistematizadas de produção de gêneros discursivos orais, estes, por sua vez, ainda vistos apenas sob a concepção da oralidade, no uso da linguagem oral em discussões nas salas de aula, leituras compartilhadas, dentre outras.

Podemos atribuir essa tendência pelo trabalho com texto escrito a alguns fatores: à valorização da cultura escrita, ou seja, sabe bem a língua quem consegue expressar-se de forma exitosa ao elaborar um texto; à falta de instrumentalização do professor de Língua Portuguesa para o trabalho sistematizado com os gêneros orais em sala de aula; à carência de um referencial teórico mais amplo e substancial sobre a produção de gêneros orais em sala de aula, que esteja acessível aos professores do Ensino Básico. Convém ainda mencionar a tendência dos livros didáticos ofertados, sobretudo nas escolas públicas, de destinarem grande parte das obras ao estudo e à produção dos gêneros escritos.

Além da predileção pelo trabalho com o texto escrito, a problemática evidencia-se de forma mais acentuada no que se refere à produção dos gêneros argumentativos, sendo comum o discurso entre os docentes de que os alunos não conseguem se expressar com eficácia, posicionar-se e argumentar de modo proficiente. Em se tratando da competência argumentativa, embora esta seja desenvolvida na infância, não se amplia naturalmente, tampouco por uma condição de maturação cognitiva.

De acordo com Ribeiro (2009, p. 17), “as crianças são capazes de argumentar desde muito cedo” e “essa capacidade argumentativa se amplia a partir de suas experiências com práticas discursivas socioculturalmente”, ou seja, é na interação social com outros adultos e crianças que elas “revelam ser capazes de construir os mais diversos tipos de argumentos, como o de autoridade, por exemplo”. Nesta acepção, a escola também assume papel fundamental para o desenvolvimento da competência argumentativa, pois será através dela

que será propiciada a aquisição do conhecimento sobre os discursos argumentativos e suas respectivas operações de linguagem. Importante salientar que a produção dos textos argumentativos no ensino fundamental é feita de forma superficial e pouco sistematizada, com enfoque também nos gêneros escritos, sendo que a abordagem só se fará mais acentuada no ensino médio, no qual há a preocupação no desenvolvimento de textos dissertativo-argumentativos muitas vezes apenas com vistas ao Enem e aos vestibulares.

A ineficiência da escola em preparar alunos para o domínio dos gêneros argumentativos tem se mostrado quando nos deparamos com os resultados das análises de produções textuais elaboradas nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais mostram que muitos alunos que já estão no Ensino Médio ou já o concluíram apresentam sérios problemas na produção textual, desproporcionais ao nível de escolaridade já alcançado, além de não apresentarem as competências propostas na matriz do referido exame, a saber, a capacidade de desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresentar domínio do texto dissertativo-argumentativo¹.

Isso mostra que a abordagem dos gêneros argumentativos precisa ser feita ao longo de todo o Ensino Básico, inclusive desde as séries iniciais do ensino fundamental, a fim de que os alunos cheguem à última etapa com a capacidade argumentativa estruturada. Importante ressaltar que o objetivo pretendido não deve ser o desenvolvimento da argumentação apenas para que o aluno possa produzir um bom texto para o vestibular, mas para saber expressar a sua opinião de forma plena e exercer o seu papel enquanto sujeito crítico atuante no meio político e no ambiente social.

Partindo de um contexto mais próximo, as observações feitas no contexto das salas de aula nas escolas da Rede Municipal de Ensino em que lecionei² no decorrer desses oito anos de experiência no ensino de língua materna permitiram-me constatar a problemática que envolve a produção de gêneros orais argumentativos. Diante das reflexões teóricas e das

¹ Dados do INEP mostram que no ano de 2016, na prova de redação, a maioria dos participantes, 1.987.251, obteve a nota média entre 500 e 600 pontos, apenas 77 participantes conseguiram nota 1.000 e 291.806 zeraram a prova ou tiveram a redação anulada. Os respectivos dados estão melhor detalhados no terceiro capítulo, especificamente na página 71.

² De acordo com Coracini (2007), num trabalho de pesquisa, o pesquisador assume a investigação, escolhe o método de análise, elabora dados, enfim, se engaja no discurso antes mesmo de sua expressão linguística. (p. 122). Por esse motivo, nesta seção e no último capítulo optamos por utilizar o verbo na primeira pessoa do singular, a fim de ressaltar o princípio de autoria e o comprometimento desta pesquisadora com os resultados alcançados. No decorrer dos demais capítulos procuraremos fazer uso da terceira pessoa com o propósito de garantir a impessoalidade do discurso e a objetividade exigidas em textos científicos.

dificuldades enfrentadas na experiência concreta da sala de aula, surgiram os seguintes questionamentos:

1) Como o professor pode abordar de forma exitosa e sistemática os gêneros orais argumentativos de domínio público em sala de aula?

2) Como a escola pode enfrentar o desafio de ensinar os alunos a argumentarem de modo que eles desenvolvam a capacidade de escuta crítica, de raciocínio analítico e de estruturação discursiva?

Mediante busca por respostas a esses questionamentos surgiu a proposta deste trabalho, que é mostrar como a exploração adequada do gênero debate de opinião, gênero discursivo escolhido como objeto de pesquisa, pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de exposição coerente da opinião e do domínio de argumentar nas diversas práticas sociais de comunicação e verificar como as abordagens feitas nos livros didáticos contribuem para a produção efetiva, ou não, do gênero abordado.

De modo mais específico, tivemos a pretensão de verificar como o trabalho com o gênero debate de opinião pode contribuir para que o educando possa desenvolver a capacidade de expor suas opiniões, pontos de vista e efetivar a troca de argumentos persuasivos, capazes de modificar o discurso do outro ou mesmo ser convencido pelos argumentos do interlocutor; explorar a produção oral de textos argumentativos, com o objetivo de formar leitores críticos e sujeitos capazes de exercerem a cidadania através da reflexão, do saber posicionar-se, refutar ou justificar opiniões; além de investigar como é tratada a apropriação do gênero debate de opinião no livro de Língua Portuguesa do 9º ano, da coleção *Português: Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015), a fim de refletir sobre a possibilidade de os livros didáticos contribuírem para que o gênero em estudo seja pouco utilizado em sala de aula ou explorado de forma superficial e equivocada.

Ao final, propusemos oficinas de abordagem do gênero debate, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, numa escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Euclides da Cunha – BA. Esta proposta de intervenção teve por objetivo trazer uma abordagem do gênero a partir de uma sequência didática elaborada mediante o que Dolz, Scheneuwly e Pietro (2004) propõem no capítulo nove da obra *Gêneros Oraís e escritos na escola*.

A escolha do gênero discursivo debate de opinião como objeto de ensino e pesquisa justifica-se em virtude de sua composição e classificação. Por seu caráter essencialmente oral, configura-se como um gênero que permite ao aluno expor livremente suas ideias acerca de um determinado tema, ao mesmo tempo em que exige atitudes de respeito à opinião do outro. De

acordo com Dolz e Schneuwly, o debate permite o desenvolvimento de capacidades fundamentais,

[...] tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção da identidade (1998, p. 27, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 50).

Enquanto gênero argumentativo oral, o debate possibilitou envolver as duas problemáticas que se apresentam na sala de aula: a necessidade de se abordar a oralidade e o desenvolvimento da capacidade de expressão e do domínio do argumentar. Para além do desenvolvimento da linguagem oral, este gênero também constitui-se como um espaço do exercício da cidadania, o que pressupõe um sujeito situado sócio-histórica-ideologicamente, que é capaz de questionar seus direitos e de participar ativamente das práticas sociais.

Muitas são as perspectivas teóricas que envolvem os estudos dos gêneros e várias são as correntes e tendências utilizadas no tratamento dos gêneros no Brasil, hoje. De acordo com Luiz Antônio Marcuschi, na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), existem quatro linhas que são seguidas pelos estudiosos brasileiros, a saber:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. [...]
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) [...]
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional [...] alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na linguística dos gêneros [...]
- 4) uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough” [...] (p. 152).

Para nós, pela natureza argumentativa do gênero estudado, é esta última que enfatizamos.

Para o desenvolvimento desta proposta foram utilizados os conceitos de gênero discursivo de Bakhtin (2003), que nos leva a pensar nos gêneros como os vários modos de organização do acontecimento enunciativo; a perspectiva sociorretórica dos gêneros textuais de Bazerman (2009), que os concebe como fatos sociais sobre os tipos de atos de fala emergentes nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (p. 11); a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

(1999), que retoma as teorias de Bakhtin e, embora adote a nomenclatura “Gêneros de texto”, propõe uma equivalência entre termos de sua abordagem e da de Bakhtin, conforme ressalta:

[...] – *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; *os enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase (BRONCKART, 1999, p. 143) (grifos do autor).

Assim, embora os gêneros possam ser concebidos dentro de várias conceituações, faz-se necessário esclarecer que, no presente trabalho, ao empregarmos o termo gênero o faremos de acordo com a concepção de gênero discursivo de Bakhtin, por entendermos que tanto o aspecto textual quanto o retórico correspondem a categorias distintivas do discurso. Nesse sentido, conceber os gêneros como tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, envolve, também, as realizações linguísticas concretas definidas por propriedades comunicativas e os tipos de atos de fala utilizados nas atividades comunicativas humanas.

Marcuschi (2008), em nota de rodapé, salienta que não é importante discutir se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, visto que “todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno discursivo” (p. 154).

Essa discussão a respeito da adoção das expressões gênero textual ou gênero discursivo também é suscitada em um artigo pelos autores Dias *et al.* (2011), no qual ressaltam que estas expressões “têm sido utilizadas ou como sinônimas ou como antagônicas”, mas que “[...] o uso de uma ou outra expressão deveria significar uma escolha consciente[...]” (p. 143). Após trazerem a discussão sobre os gêneros na perspectiva de vários autores, tais como, Bakhtin, Bronckart e Adam, os autores apresentam o ponto de vista de Rojo (2005) que traça algumas distinções entre as nomenclaturas utilizadas para a definição de gênero. Desse modo, Dias *et al.* (2011), citando o ponto de Rojo, elucidam:

Aqueles que adotam os gêneros discursivos darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, para aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático (p. 151).

Portanto, em virtude do nosso objeto de estudo envolver questões discursivas e também pela forma composicional do gênero debate de opinião é que optamos pela utilização da expressão “gêneros discursivos”. Além disso, como o principal objetivo da proposta é buscar formas de desenvolver a competência discursiva por meio de um gênero argumentativo oral, acreditamos ser mais coerente a concepção de gêneros discursivos. O emprego dos conceitos e da expressão “gêneros textuais” será feito apenas de forma secundária ou quando aludir à perspectiva sociorretórica de Charles Bazerman (2009).

Em se tratando do embasamento teórico a respeito dos gêneros orais e escritos, adotamos as definições de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), que caracterizam o debate de opinião como gênero oral argumentativo, além do conceito de sequência didática, dos respectivos autores, como ferramenta estratégica ao trabalho com os gêneros, principalmente no que diz respeito à sua compreensão e abordagem adequada. Além disso, utilizamos as concepções de argumentação trazidas por Fiorin (2016); a teoria da argumentação de Perelman e Tyteca (2014) e os processos de construção da argumentação oral no contexto do ensino de Ribeiro (2009).

No que se refere ao desenvolvimento deste trabalho, iniciamos, no capítulo introdutório, com uma percepção de alguns autores sobre a linguagem como atividade discursiva, as relações de confluência entre oralidade e escrita, a abordagem dos gêneros orais e da argumentação em sala de aula, concepções que subjazem à nossa prática em sala de aula. Essas reflexões mostraram-se essenciais para compreendermos a imprescindibilidade dos gêneros nas vivências cotidianas e a necessidade da escola em ofertar um ensino de língua materna que habilite o aluno a ser usuário competente dos gêneros orais formais e argumentativos nas diferentes práticas discursivas, assim como serviram de embasamento para a metodologia desenvolvida neste projeto.

No capítulo seguinte, trazemos a definição do gênero discursivo debate de opinião e o apresentamos como ferramenta que pode servir no desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas. Ressaltamos também como o caráter sociointeracionista que envolve esta atividade social e discursiva promove o desenvolvimento de habilidades cognitivo-discursivas e destacamos alguns conceitos de argumentação e estratégias argumentativas utilizadas na defesa de um ponto de vista que poderão embasar a abordagem do gênero em sala de aula.

Em seguida, detalhamos o percurso metodológico, no qual evidenciamos a contextualização, o panorama e o *corpus* da pesquisa, bem como a coleta de dados, a proposta de intervenção e as etapas da investigação. Portanto, no terceiro capítulo, descrevemos os

procedimentos e instrumentos que nos levaram à obtenção dos resultados, além de contextualizarmos o *locus* e descrevermos as etapas que compuseram a pesquisa.

Nosso último capítulo mostra como se deu a última etapa deste projeto que foi a proposição de oficinas voltadas para o ensino do gênero debate de opinião, em uma turma do 9º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Euclides da Cunha – BA, conforme já anunciamos. A proposta, de caráter interventivo, teve como objetivo verificar se a abordagem sistemática baseada na concepção de sequência didática pode promover o desenvolvimento das capacidades argumentativas, principalmente em se tratando de gêneros orais formais públicos que permeiam as vivências cotidianas.

Da proposta de intervenção surgiu a necessidade de elaborarmos um caderno pedagógico de uso do professor, a fim de detalharmos a sequência didática de ensino do gênero debate de opinião e, assim, contribuirmos tanto para a atualização do educador quanto para o fomento de práticas educativas que tratem a oralidade e a argumentação como ferramentas de desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de expressão e do domínio de gêneros orais formais. É necessário esclarecer que o referido caderno não traz apenas orientações ao professor, mas contempla um material de estudo do gênero voltado também para o aluno. Desse modo, além da dissertação, teremos um volume à parte, que poderá servir como material de apoio ao trabalho do professor em sala de aula.

No que concerne aos métodos de abordagem, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, visto que a intencionalidade foi observar como o ensino sistemático do gênero debate de opinião pode contribuir para a ampliação da capacidade argumentativa. Quanto à natureza, na primeira etapa foi realizada a pesquisa bibliográfica para levantamento de referenciais teóricos a respeito dos gêneros orais e argumentativos, bem como da bibliografia a respeito do gênero discursivo debate de opinião. A segunda etapa caracteriza-se pela natureza da pesquisa-ação, visto que a finalidade não é somente a investigação do problema, mas apresentar uma proposta de intervenção, a fim de equacionarmos as questões que se referem ao ensino dos gêneros orais e argumentativos na escola.

Assim, a relevância desta proposta pode ser justificada, primeiramente, pelo fato de propor encaminhamentos para o ensino de gêneros argumentativos na escola, especificamente na abordagem do gênero debate de opinião, e instrumentalizar o professor, através de uma proposta de sequência didática, para que este possa promover práticas escolares voltadas ao desenvolvimento da competência argumentativa. Em segundo lugar, esta pesquisa busca atender ao propósito de estabelecer a oralidade como objeto de estudo, visto que essa modalidade da língua ainda é pouco explorada nas práticas escolares ou equivocadamente

associada pelos professores em sala de aula como simples exercícios de fala, diálogo ou exposição espontânea.

Portanto, contribuir para que o estudo de gêneros orais e a sua abordagem sistemática adequada tenha mais destaque nas aulas de Língua Portuguesa é o real propósito deste trabalho, afinal, desenvolver a competência oral argumentativa constitui-se como fator primordial não só para a formação de bons autores de textos escritos, mas, sobretudo, de sujeitos que sejam eficientes no uso da sua própria língua.

1 GÊNEROS ORAIS E ARGUMENTATIVOS: DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS AO UNIVERSO DA ESCOLA

Neste capítulo introdutório discutiremos alguns conceitos teóricos acerca da oralidade e dos textos argumentativos em sala de aula, considerações essenciais para compreendermos a imprescindibilidade dos gêneros nas vivências cotidianas e a necessidade da escola em ofertar um ensino de língua materna que habilite o aluno a ser usuário competente dos gêneros orais formais e argumentativos nas diferentes práticas discursivas. Além disso, pretendemos evidenciar como a abordagem de gêneros discursivos orais e argumentativos precedem o trabalho com os gêneros argumentativos escritos, especialmente se pensarmos em um ensino de Língua Portuguesa que proponha a abordagem do estudo da língua e a produção do texto escrito a partir da oralidade.

1.1 A linguagem como atividade discursiva

1.1.1 Conceituando a linguagem

A linguagem humana teve papel fundamental na organização do mundo ao surgir da necessidade de coordenação das atividades coletivas para organização social e, em consequência, da organização do pensamento e da consciência social. A sua primitiva manifestação, a linguagem dos gestos e da mímica, representou a separação entre o mundo natural original para o surgimento de um novo mundo, o do homem social. Essa evolução só foi possível devido à capacidade do homem, na condição de sobrevivência em termos de busca de alimentação e de defesa contra os animais ferozes, de criar signos para a transmissão de informações, a primeira condição para a comunicação entre os homens.

De acordo com Jean-Paul Bronckart, professor de didática de línguas da Universidade de Genebra, na obra *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, a maioria das espécies animais apresenta uma atividade geral associada a processos de cooperação que são orientados pela sobrevivência, mas que tomam formas particulares, ou seja, cada grupo ou espécie apresenta sempre tipos de atividades que podem ser facilmente distinguidas. A espécie humana, por sua vez, é caracterizada “pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade.

Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem [...]” (1999, p. 31).

Embora a linguagem seja concebida sob diversas óticas e concepções, ressaltaremos aqui o seu aspecto sociointerativo, visto que a interação é condição determinante para que a construção de enunciados orais ou escritos ocorra de forma plena numa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social. A interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, adotaremos a concepção de linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e nos deteremos especialmente nela, para que possamos entender as relações que demandam esse posicionamento do professor nas práticas escolares de linguagem.

1.1.2 A linguagem na perspectiva dialógica e interacional

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)³.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem é vista numa ótica dialógica, assim denominada “porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre as subjetividades)” na interação verbal, ou seja, em situações concretas de uso da linguagem (SOBRAL, 2009, p. 32). Assim, ao mesmo tempo em que é dialógica é também ativa, na medida em que o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é um agente que age na presença de outro agente.

Desse modo, observamos em Bakhtin a concepção de linguagem no seu aspecto discursivo e interacional, pois o lugar de realização da linguagem não está no sistema abstrato de formas, mas no signo linguístico, na palavra. Nesse sentido, muito embora a linguagem não se restrinja ao verbal, nas noções desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano é dada relevância à palavra como fenômeno ideológico por excelência, pois a palavra, em constante evolução, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. A utilização das palavras, por sua vez, produz enunciados.

Assim, a concepção de linguagem sob o enfoque dialógico evidencia a recusa a qualquer modo fechado de abordar as questões da língua, na medida em que, sendo o

³Bakhtin (2003, p. 410).

dialogismo constitutivo, a interação é elemento essencial. Nesse sentido, a linguagem também é fenômeno socioideológico, visto que as relações de sentido que veiculam nos discursos resultam de valores e posicionamentos distintos, pois refletem valores e representações sociais, de um lado, e valores e representações individuais de outro. Assim,

[...] o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais “subjetivos”, que sejam, continuam a ser dialógicos, porque (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciador, (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo, o “falar com os botões” [...] (SOBRAL, 2009, p. 34-35).

Convém enfatizar que “dialogismo” não se confunde com “diálogo”, ainda que se trate de uma interação verbal face a face ou de sua representação em discursos. O diálogo “é um fenômeno textual e procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva” (*Ibidem*, p. 35). Já o conceito de dialogismo é amplo, de natureza filosófica, discursiva e textual, conforme salienta Adail Sobral (2009):

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.
2. Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto, segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas) [...] (p. 35-36).

Como podemos perceber, o conceito de dialogismo implica uma complexidade, pois ao mesmo tempo em que é condição essencial para a existência do sujeito humano (que só se torna ser social na interação com os outros), designa também a condição de produção da própria linguagem, visto que o sentido nasce de “diálogos” entre formas de enunciados/discursos passados e formas de enunciados/discursos futuros, que porventura venham a ser produzidos.

Assim, a linguagem a partir da abordagem dialógica não pode ser analisada fora da sociedade, uma vez que os enunciados, como unidades concretas da interação verbal, são *relativamente estáveis*, pois em sua constituição apresentam características de cada situação de enunciação em que são produzidos e no qual circulam. Ademais, o enunciado caracteriza-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, é reflexo de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta ainda não dito, mas requerido no processo de interação.

O enunciado possui papel fundamental na aquisição da língua. Segundo Bakhtin (2003), “não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas. Nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 302). Desse modo, adquirimos as formas da língua somente nas formas assumidas pelos enunciados e suas típicas representações, os gêneros do discurso.

Bakhtin (2003) ressalta que ao aprendermos a falar o fazemos a partir da estruturação de enunciados e não por orações ou palavras isoladas. Assim, os gêneros do discurso “organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e ao ouvir a fala do outro sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...]” (p. 302). Nesta acepção, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (*Ibidem*, p. 302).

Como se pode depreender, a linguagem, para Bakhtin, possui sua maior significação no uso da língua e, conseqüentemente é no discurso que ela se materializa. No que se refere ao termo discurso, o próprio teórico reconhece tratar-se de uma acepção vaga, visto que costuma-se utilizá-lo para referir-se à língua, ao processo de fala, ao enunciado, a uma seqüência de extensão variável, portanto, um termo sem definição de caráter científico (pelo menos na época em que os estudos de Bakhtin foram desenvolvidos).

O autor destaca que essa imprecisão e confusão quanto ao uso do termo é decorrente da pouca atenção dada à *unidade real* da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe na forma concreta dos enunciados e o “discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2003, p. 292-293). Nesse sentido, o discurso em Bakhtin é formado pelo querer-dizer do locutor, ou seja, são as opiniões, pontos de vista e juízos de valor do sujeito-falante.

Nesta acepção, entende-se que embora existam, fundamentalmente, três concepções de linguagem, pois alguns a consideraram como expressão do pensamento, outros como instrumento de comunicação e, mais recentemente, como interação, no caso do próprio Bakhtin, é nesta última que o professor de língua materna necessita basear o ensino, visto que as duas primeiras tratam a língua como um elemento abstrato, fora do seu contexto de uso. Já a linguagem na concepção dialógica permite que a língua seja percebida como elemento concreto, fruto da interação e da atividade social que se processa entre os falantes, seja através da fala ou da escrita.

Assim, conforme já explicitado anteriormente, de acordo com Bakhtin, os gêneros do discurso possuem papel essencial na estruturação da linguagem, se a concebemos na perspectiva dialógica, visto que em todas as situações de uso da língua eles se fazem presentes, já que para falarmos, nos comunicarmos, o fazemos através da utilização de “formas relativamente estáveis”, de acordo com o propósito comunicativo. Isto posto, o ensino de língua materna que seja baseado no trabalho com os gêneros afigura-se como fundamental para que o espaço da sala de aula oportunize situações reais de uso da língua, principalmente aquelas correspondentes às instâncias públicas, atividades discursivas constituídas de caráter mais formal.

Nessa perspectiva, infere-se que as práticas escolares de linguagem necessitam priorizar o trabalho com os gêneros discursivos para que o aluno possa compreender e apreender determinadas formas da língua e a sua utilização nos diversos contextos sociais. Conceber a linguagem como atividade discursiva, portanto dialógica, e os textos orais e argumentativos como elementos de ensino para o desenvolvimento da competência discursiva é o que propomos neste trabalho.

1.2 Fala e Escrita: relações de confluências

A língua, seja ela falada ou escrita, é muito mais do que um instrumento para reproduzir ou representar ideias. Ela é, acima de tudo, a possibilidade de inserção dos indivíduos em contextos sócio-históricos e uma forma de ação que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade, com a finalidade de interagirem entre si. Nesse sentido, a língua expressa a organização da sociedade através de complexas relações entre as representações e as formações sociais, na medida em que, mediante uma linguagem simbólica articulada, permite que estabeleçamos crenças, pontos de vista divergentes ou coincidentes sobre as mesmas coisas, construamos visões de mundo e produzamos conhecimento. Como bem afirma Marcuschi (2001), “não importa se na modalidade escrita ou falada. Podemos observar que a construção de categorias para reflexão teórica ou para a classificação são tanto um reflexo **da** linguagem como se refletem **na** linguagem”, constituídas de forma interativa no meio de uma sociedade (p. 35) (grifos do autor).

As relações entre fala e escrita motivaram o surgimento de tendências de estudo ou concepções teóricas, com o intuito de explicar, a partir da observação, como se caracterizava cada uma dessas modalidades. Nesse sentido, abordaremos algumas delas com a finalidade de constatar qual ou quais delas estão de acordo com a perspectiva de um ensino no qual

oralidade e escrita possuem mesmo grau de relevância, sem algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades.

Durante algum tempo, fala e escrita foram vistas como atividades linguísticas dicotômicas e não como duas modalidades de uso da língua que, apesar de possuírem suas particularidades, possuem uma relação de continuidade e complementaridade no que se refere ao processo de interação e comunicação. Na atualidade, como veremos adiante, predomina uma visão de fala e escrita como atividades que se complementam mutuamente no contexto das práticas sociais e culturais, embora haja, também, outras tendências de estudos que se ocupam(ram) das relações entre fala e escrita. Antes, porém, convém fazermos uma definição preliminar, de caráter teórico, acerca destes dois fenômenos, a fim de que possamos distinguir essas duas dimensões da língua.

Na definição de Marcuschi (2001), a fala seria um modo de produção textual discursiva “para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (p. 26). A escrita, por sua vez, seria uma forma de produção textual discursiva “para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros”, situando-se, portanto, no plano dos letramentos (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Assim, fala e escrita não se restringem ao plano do código, mas passam a designar formas e atividades comunicativas, pois englobam todas as manifestações textuais discursivas, tanto da modalidade oral quanto da escrita.

É pertinente esclarecer a questão da utilização dos termos oralidade e fala. Embora apresentem-se, respectivamente, como prática social e modalidade de uso da língua, já que a oralidade refere-se a “uma prática social interativa para fins comunicativos” e a fala, como já anteriormente descrita, “uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (*Ibidem*, p. 25), no contexto desta pesquisa utilizaremos os dois termos por entendermos que tanto um quanto o outro estão interligados no que se refere ao estudo da língua. A oralidade deve ser uma prática social a ser fortalecida em nossas escolas e a fala o lugar de realização de textos orais. Retomemos, então, a discussão a respeito das concepções teóricas que tratam das relações entre fala e escrita.

A primeira abordagem da qual trataremos é a que corresponde a uma visão dicotômica das duas modalidades. Amplamente difundida nas três décadas antecedentes à de 80 do século XX, buscava as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades a partir da observação da natureza das condições empíricas de uso da língua e não das características dos

textos produzidos. De acordo com Rojo e Schneuwly (2006), esta abordagem dicotômica buscava “e, por vezes, mistificava, semelhanças e diferenças de um oral tido como puro e de uma escrita tão transparente e pura quanto” (p. 464). Foi somente mediante os estudos desenvolvidos por autores como Benveniste (1990) e Halliday/Hasan (1989), dentre outros, que as relações de fala e escrita foram percebidas dentro de um contínuo, tanto tipológico quanto da realidade cognitiva e social.

Segundo Luís Antônio Marcuschi, na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, na visão dicotômica, de modo geral, concebia-se a fala como atividade desorganizada, instável, heterogênea, em/quanto que a escrita era tida como lógica, racional, homogênea e estável. Podemos notar isso, claramente, ao analisarmos o quadro proposto por Marcuschi (2001, p. 27), que nos evidencia as qualidades tidas como particulares de uma e outra modalidade na concepção dicotômica. Vejamos:

Quadro 1: Dicotomias estritas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária...		completa...

Fonte: MARCUSCHI, 2001, p. 27.

Obviamente, fala e escrita têm, cada uma, suas características próprias. Na fala, utilizamos ferramentas extralinguísticas na produção de sentidos, tais como elementos prosódicos, gestos, expressões faciais, dentre outros. Na escrita, fazemos uso, também, de elementos próprios, como tipos de letra, cores, sinais de pontuação para representar gestos, expressões e prosódia, por exemplo. Conforme salienta Marcuschi e Dionísio (2007), tais propriedades não são, contudo, opostas o suficiente para caracterizarem uma dicotomia.

As semelhanças e diferenças apresentadas no quadro acima levam-nos à compreensão de que, embora tenha havido uma mudança de perspectiva na concepção de fala e escrita, ainda há resquícios desta visão implícitos na forma como estas duas modalidades são abordadas nas salas de aula, pois, infelizmente, ainda vemos, nas práticas de muitos professores de língua, a atribuição de maior valor à escrita em detrimento da fala. Ademais, ainda persiste o discurso de que “os alunos não sabem falar”, portanto, a oralidade apresenta-se como o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita o lugar da norma e do bom uso da língua.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o de que as dicotomias apresentadas destacam as condições de uso da língua, tais como planejamento e verbalização, e não as características reais dos textos produzidos. Não obstante, essa visão dicotômica da fala e escrita restringe as manifestações da linguagem a uma forma reducionista, pois fomenta práticas de ensino da língua voltadas somente ao trabalho com a língua escrita, ou seja, à predileção por abordagem dos gêneros escritos.

Além dessa visão dicotômica, há, de acordo com Marcuschi (2001), a “Tendência fenomenológica de caráter culturalista” (p. 28), que observa a origem das práticas da oralidade *versus* escrita e faz análises de natureza cognitiva, antropológica e social. Porém, como o próprio teórico salienta, esta visão não é adequada para tratar das relações linguísticas entre essas duas modalidades. Nesse sentido, como nosso intuito é analisar as concepções teóricas que tratam das correlações entre oralidade e escrita numa perspectiva linguística, não nos deteremos nessa concepção.

Outra abordagem que trata das relações entre fala e escrita refere-se à perspectiva variacionista, que se inscreve como intermediária entre a teoria da dicotomia e a de caráter culturalista. A sua diferenciação se dá em virtude de não fazer distinção entre fala e escrita, mas propor uma observação das variedades linguísticas que ambas apresentam, fazendo sugestões específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico no contexto de ensino. Desse modo, nesta teoria “não se fazem distinções dicotômicas ou caracterizações estanques, verifica-se a preocupação com regularidades e variações” (MARCUSCHI, 2001, p. 31).

Analisemos o quadro proposto a respeito da perspectiva variacionista:

Quadro 2: A perspectiva variacionista

fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedades não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não-padrão

Fonte: MARCUSCHI, 2001, p. 31.

Conforme podemos notar, na abordagem variacionista as distinções entre fala e escrita aparecem como variedades de registro padrão e não padrão da língua. Esta variação, portanto, se produziria tanto na fala quanto na escrita, “o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita” (*Ibidem*, p. 32).

Contudo, como salienta o próprio Marcuschi (2001), ainda que esta concepção teórica seja proveitosa, pois considera os conhecimentos dos falantes que vão à escola em busca de conhecimentos sistematizados da língua, portanto, idealiza o modelo de um currículo “bidialetal”, a questão é que “fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua” (p. 32). Sendo assim, o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal”, pois torna-se “fluyente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos” (MARCUSCHI, 2001, p. 32).

A última concepção teórica da qual trataremos é a visão sociointeracionista da fala e escrita e que percebe “a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real” (*Ibidem*, p. 33). De acordo com Marcuschi, nesta visão interacionista cabem análises que se propõem a identificar as diversidades das formas textuais elaboradas e que, até certo ponto, determinam as “preferências básicas numa das perspectivas da relação fala e escrita”, ou seja, fala e escrita se distinguem pelas formas textuais elaboradas em cada uma das modalidades e não por dicotomias ou variações linguísticas. Nesse sentido, à perspectiva sociointeracionista cabe a preocupação com os processos de produção de sentidos associando-os, sempre, aos contextos sócio-históricos.

Observemos o quadro que nos apresenta a concepção de fala e escrita na visão sociointeracionista:

Quadro 3: Perspectiva sociointeracionista

fala e escrita apresentam

Dialogicidade

usos estratégicos

funções interacionais

Envolvimento

Negociação

Situacionalidade

Coerência

Dinamicidade

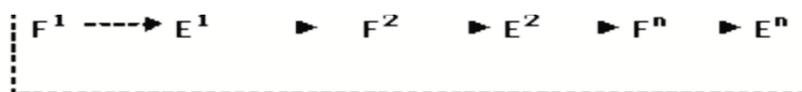
Fonte: MARCUSCHI, 2001, p. 33.

Conforme podemos constatar, na perspectiva interacionista fala e escrita não estão colocadas como duas modalidades que estão em extremos opostos, muito pelo contrário, ambas apresentam características distintas quanto aos modos de usos da língua e suas formas de comunicação e de interação escrita e oral. O aspecto da dialogicidade aparece como o primeiro a ser postulado e evidencia o caráter interativo da linguagem, pois qualquer texto produzido, seja de especificidade oral ou escrita, é fruto da interação e atividade social que se processa entre os falantes de uma língua. A produção oral ou escrita só pode se constituir na condição de texto se houver interação entre interlocutores, no caso do texto falado, e entre autor e leitor, no texto escrito.

Os demais aspectos apresentados no quadro permitem-nos elencar que fala e escrita possuem usos distintos e estratégicos da língua, além de funções interacionais diferenciadas, visto que na fala têm-se elementos característicos da interação face a face, o que não ocorre na escrita. Além disso, os componentes relacionados ao envolvimento, negociação entre os interlocutores, a situacionalidade, coerência e dinamicidade ocorrem de forma distinta em cada uma dessas modalidades. Não se trata de colocar essas características na visão dicotômica estrita, mas de reconhecer que fala e escrita são modalidades enunciativas complementares e as suas relações “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

A respeito do *continuum*⁴ entre fala e escrita, Schneuwly e Rojo (2006) afirmam que no Brasil o proponente e articulador principal dessa visão é Marcuschi. Porém, antes dele, precisamente na década de 80, Kato já apresentava uma visão de continuidade entre as construções da fala e escrita na criança em desenvolvimento, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: Relações de continuidade fala/escrita na criança.



Fonte: KATO, 1986 *apud* SCHNEUWLY; ROJO, 2006, p. 465.

Conforme podemos notar, no gráfico proposto por Kato (1986), há relações entre o que a criança fala e escreve. Inicialmente, a criança desenvolveria uma linguagem sem contato com a escrita (F¹). Depois de seus contatos iniciais com a escrita (E¹), sua oralidade

⁴ No presente trabalho, adotaremos o termo em português “Contínuo” para nos referirmos ao termo “Continuum” proposto por Marcuschi (2001).

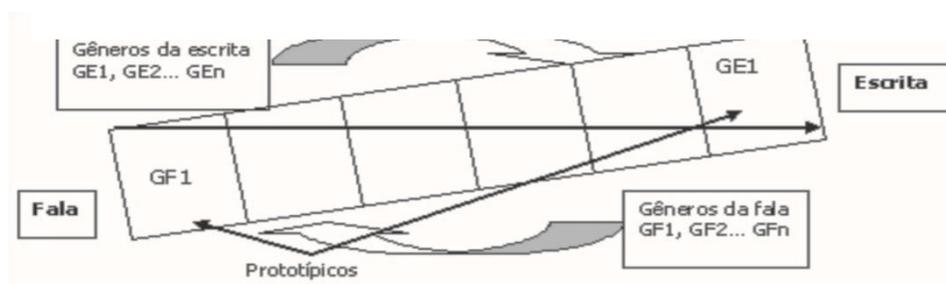
também apresentaria modificações decorrentes do letramento (F²), assim como sua escrita também sofreria impactos neste processo (E²) e, assim, progressivamente, num processo de influência mútua. Embora Kato tenha ponderado a ideia de um contínuo entre fala e escrita, o proponente e articulador principal desta visão é Marcuschi (2001), que nos apresenta uma perspectiva mais sofisticada, fundada nos gêneros textuais. O autor defende a hipótese de que

[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações* e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

Notemos que a relação de contínuo se dá a partir de práticas sociais mediadas pela escrita ou pela oralidade, logo, é no uso cotidiano da língua que as características pertencentes a cada uma das modalidades surgem. Estas diferenciações, por sua vez, promovem o surgimento de variações de uso que ocorrem em diversos planos. Nesta acepção, para Marcuschi (2001), não há que se procurar diferenças ou semelhanças entre fala e escrita, mas perceber como a língua é utilizada em cada uma dessas práticas sociais de uso da língua que se dá através dos gêneros de textos. Uma forma de elucidar essa hipótese foi o gráfico elaborado pelo linguista, que nos dá uma noção esquemática dessa visão de contínuo.

Analisemos, pois, o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: MARCUSCHI, 2001, p. 38.

Conforme podemos notar, levando também em consideração a explicação dada pelo próprio autor, no gráfico temos dois domínios linguísticos, fala e escrita, em que se encontram os gêneros textuais. As siglas GF e GE correspondem, respectivamente, aos gêneros da fala e da escrita. Assim, “temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades” e que se entrelaçam sob diversas características, constituindo, por vezes, domínios mistos (MARCUSCHI, 2001, p. 38). Nesta acepção, podemos depreender que, de acordo com o contexto de enunciação e das

estruturas textuais discursivas utilizadas, alguns gêneros apresentam o entrecruzamento entre o oral e escrito, exemplo disso são as cartas pessoais e íntimas, gênero de categoria escrita, mas que se aproxima da oralidade pelo tipo de linguagem utilizada devido à relação de proximidade entre os indivíduos.

Outro exemplo no qual podemos observar o entrelaçamento entre os gêneros orais e escritos corresponde ao gênero entrevista, cujo domínio linguístico mais utilizado é o da fala, porém, a depender do contexto de circulação, chega a nós na forma escrita, o que Marcuschi e Dionísio (2007) concebem como “editoração da fala” (p. 37). O inverso ocorre com o texto teatral, o de cinema e as novelas televisivas que “não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados”. Poderíamos elencar aqui vários outros exemplos que evidenciam o entrelaçamento entre os gêneros orais e escritos, porém não nos deteremos neste aspecto, uma vez que o objetivo é apenas apresentar as correlações entre fala e escrita para que possamos demonstrar que estas duas modalidades de uso da língua precisam ser valorizadas de igual modo em nossas salas de aulas.

Assim, para concluir nossas considerações a respeito de fala e escrita, acreditamos ser relevante elencarmos algumas noções gerais sistematizadas por Marcuschi e Dionísio (2007) e que servem como orientação ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico e como diretrizes para o trabalho em sala de aula. Em virtude de suas definições serem bastante amplas, achamos por bem elaborar um quadro para que pudéssemos sintetizar cada uma das noções.

Quadro 4: Questões centrais para o tratamento das relações entre fala e escrita⁵

<i>Noções apresentadas pelos autores</i>	<i>Observações</i>
<i>(a) As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.</i>	Portanto, o mais adequado é observar a relação fala e escrita a partir do contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na produção.
<i>(b) As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas.</i>	É preciso levar em consideração que as atividades de formulação textual são processadas de forma diferente em cada uma das modalidades. Na fala, por exemplo, estas atividades ocorrem em tempo real, o que não acontece na escrita.
<i>(c) As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita.</i>	As estratégias ocorrem em ambos os casos. O que difere é a diversidade nas regras sintáticas, a seleção de itens lexicais e os recursos utilizados. Porém, não se trata de uma gramática diferente para a oralidade e escrita.
<i>(d) É impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala.</i>	Todos os parâmetros linguísticos são relativos e podem aparecer em algum momento em ambas. Exemplo disso é que não existe uma preposição, um pronome, etc. que seja exclusivo da oralidade ou da

⁵Quadro desenvolvido pela autora desta dissertação com base nos estudos de Marcuschi e Dionísio (2007).

	escrita.
<i>(e) Tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável.</i>	Existem certas diferenças entre fala e escrita que se acentuam ou diminuem em função das relações dialetais.
<i>(f) As diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual.</i>	Isso é perceptível na organização do tópico e na progressão referencial que ocorrem com características diferentes na oralidade e na escrita quanto às retomadas de referentes, etc., bem como na questão dos gêneros.
<i>(g) A atividade metaenunciativa e os comentários que se referem à situação de enunciação são mais frequentes na fala que na escrita.</i>	Atividade metaenunciativa é uma ação discursiva que refere, comenta ou reporta ao que enuncia, tal como em “eu queria agradecer dizendo que...”. Não se trata apenas de uma questão de modalidade, visto que na fala se comentaria mais o próprio dizer, mas uma questão de gêneros.
<i>(h) Tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema linguístico.</i>	As variações de uso se devem às estratégias de seleção de possibilidades do próprio sistema linguístico. Portanto, as maiores diferenças entre fala e escrita estão no âmbito da organização discursiva.
<i>(i) Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado.</i>	Em certo sentido, essa é a única distinção dicotômica entre a fala e a escrita, na medida em que se funda na forma de representação. A escrita, na grafia; a fala, como som. Essa diferença não atinge fenômenos especificamente linguísticos.
<i>(j) Fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual.</i>	Na fala há uma espécie de codeterminação entre texto e contexto mais acentuada do que na escrita, principalmente nos textos dialogados.
<i>(k) O tempo de produção e recepção, na fala, é concomitante e, na escrita, é defasado.</i>	Essa defasagem refere-se ao aspecto temporal, pois o tempo da fala e da audição é o mesmo nas situações de diálogo face a face. Na fala há a impossibilidade de revisão, já na escrita há uma sucessiva remodelação do texto. Exceção vimos na questão da <i>internet</i> , especialmente a dos bate-papos que são diálogos por escrito e têm características de simultaneidade temporal na produção. Talvez por isso apresentem consequências de textualização que se aproximam da fala.

Fonte: (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007. p. 17-23)

O conjunto de princípios acima enunciados permite-nos observar uma perspectiva do tratamento da relação entre oralidade e escrita que elimina a visão dicotômica entre essas duas modalidades e sugere uma diferenciação gradual e escalar que em nenhum momento sugere polaridades estritas. Nesta acepção, há o afastamento da função da escola voltada exclusivamente para o ensino da escrita e o imperativo de uma escola que sistematize o trabalho com a oralidade. Evidentemente que não se trata de ensinar a falar, mas tornar o aluno competente tanto no uso de gêneros orais formais e públicos quanto na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem articulados.

1.3 A escola e a abordagem dos gêneros orais

O que os linguistas Luís Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2007) afirmaram pode parecer obsoleto para alguns, mas para aqueles que estão na experiência cotidiana da sala de aula e do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico é bastante pertinente e atual a afirmação dos autores:

Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita.

(MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.08)

O contexto da escola pública permite-nos observar que a assertiva retrata uma problemática evidenciada no ensino da língua, que é a predileção pelo estudo e pela produção de textos escritos em detrimento da abordagem dos gêneros orais. Embora há quase vinte anos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa tenham evidenciado a necessidade de se estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita, seguramente ainda não vemos o estudo sistemático do oral de forma ampla em nossas salas de aulas.

Sabemos, numa acepção geral, que toda atividade discursiva e todas as práticas de uso da língua se organizam em textos orais ou escritos, porém, ao observarmos nossa vida cotidiana, constataremos que fazemos uso muito mais de gêneros orais do que a própria escrita de textos, portanto, mesmo inseridos numa sociedade em que “a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007 p. 14). Nesse sentido, como justificar, então, que a escola continue privilegiando práticas de ensino voltadas para a aprendizagem da escrita, deixando em segundo plano o ensino do oral? Certamente há alguns fatores que são preponderantes e que provavelmente explicam a não abordagem sistemática dos gêneros orais, conforme salientam Dolz *et al* (2004):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim, como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores [...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores apresenta importantes lacunas (p.125-126).

Conforme podemos notar, os autores trazem algumas problemáticas que envolvem o ensino do oral na escola ao evidenciarem algumas afirmações feitas por estudiosos. A primeira delas é o equívoco que trata do trabalho com o oral ser atribuído às atividades da escrita oralizada, tais como a leitura de textos em voz alta, as correções de exercícios, as atividades orais em grupo. Outro fator relevante diz respeito aos materiais didáticos que são adquiridos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as indicações metodológicas que são sugeridas em tais materiais.

De acordo com Cruz (2012), uma análise comparativa feita entre coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa mostrou que “há uma necessidade grande de adaptação, pela maior parte das coleções, no que tange ao trabalho com oralidade, de forma mais ampla, e, especificamente, no trato com os gêneros de modalidade oral” (p. 117). O autor ainda salienta que, embora as coleções tenham evidenciado a proposta de um ensino de língua interativo, os gêneros textuais escritos ainda ganham proporção ampla de trabalho, portanto, sugere que o espaço destinado à oralidade seja “revisto sob pena de a escola não conseguir preparar adequadamente o aluno à situações de interação pelas quais vai passar fora do ambiente escolar, como uma entrevista de emprego, por exemplo” (*Ibidem*, p. 117).

No que se refere à formação dos professores, observamos que, via de regra, há uma dificuldade em transformar o conhecimento teórico estudado nas Academias, especificamente nos Cursos de Letras, em objeto a ser ensinado aos futuros professores de língua. De acordo com Araújo *et al* (2016), não basta um conhecimento, por exemplo, do ensino dos gêneros orais, mas a formação deve contemplar, sobretudo, “o modo de ensinar esses gêneros, além de outros, nas escolas da educação básica” (p. 50).

É justamente neste aspecto, o da formação continuada que promova uma transformação conceitual e metodológica no professor, que se insere a proposta do Mestrado Profissional em Rede, cujo objetivo é instrumentalizar o educador de um conhecimento científico e, ao mesmo tempo, incentivar a pesquisa de caráter interventivo para resolução de várias problemáticas que envolvem o Ensino Básico atual. E é exatamente nisto que consiste a realização destas reflexões aqui pautadas.

É importante lembrar que ao propormos o ensino do oral não estamos aqui afirmando que a criança chega na escola sem esse domínio, muito pelo contrário. Conforme salientam Dolz *et al.* (2004),

o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever. [...] Portanto, a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental. [...] O que é preciso

fazer para aperfeiçoar a expressão oral? Como desenvolver as capacidades de linguagem oral ligadas à circulação dos saberes, à vida profissional e à cidadania? Que linguagem oral trabalhar? (p. 126).

Após essas indagações, que também correspondem às nossas, como professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, os autores evidenciam a necessidade de definir as características do oral a ser ensinado, pois somente através dessa condição é que “se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura” (*Ibidem*, p. 126). Portanto, é preciso que o ensino formal do oral em nossas salas de aula seja estabelecido de modo sistemático, numa ótica pedagógica e didática, como tem sido feito com o ensino dos gêneros escritos.

Desse modo, para uma didática em que se apresenta a questão do desenvolvimento da expressão oral, “o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (*Ibidem*, p. 140). O estabelecimento do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, “um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 140). Numa outra acepção, significa dizer que o estudo do oral deve ser feito a partir do seu uso nas práticas sociais de linguagem, o que pressupõe o trabalho de apropriação dos gêneros, visto que estes “constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais” (*Ibidem*, p. 146).

A percepção dos gêneros como instrumento para análise da linguagem em funcionamento e, conseqüentemente, a descrição da língua e da sociedade na tentativa de responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral é algo relativamente recente. Embora o estudo dos gêneros não seja novo, já que temos “pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”, o que se tem hoje são novas visões do assunto que provocam uma dificuldade natural no tratamento desse tema, haja vista a diversidade das fontes e perspectivas de análise, pois “a expressão *gênero* vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação” (MARCUSCHI, 2008, p. 147-148).

Conforme salientamos na Introdução deste trabalho, embora os gêneros possam ser concebidos dentro de várias conceituações, a noção a ser utilizada nesta proposta corresponde

à concepção de gênero discursivo de Bakhtin, por entendermos que tanto o aspecto textual quanto o retórico são categorias distintas do discurso. Trataremos de forma mais detalhada a definição de gênero na percepção do autor no próximo capítulo, quando formos apresentar o gênero discursivo debate de opinião. Aqui, interessa-nos apenas perceber como os gêneros orais estão sendo abordados na escola.

Nesse sentido, a definição de gêneros orais aqui utilizada será a de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), em virtude destes autores fundamentarem as suas propostas de abordagem do oral em sala de aula tanto nas proposições de Bakhtin (1953/1979) quanto de outros autores que concebem os gêneros na perspectiva de formas “relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário” (p. 142). Os referidos teóricos postulam que, numa dada cultura, as representações ligadas ao texto são fundamentalmente genéricas, ou seja, cada um de nós utiliza de alguma forma os gêneros de texto no dia a dia, por isso somos capazes de reconhecê-los imediatamente e de os ajustarmos de acordo com nossas próprias produções (*Ibidem*, p. 142).

Os autores ainda salientam que os textos empíricos são “reconhecidos pelos membros de uma comunidade cultural como pertencentes a um gênero, mesmo que às vezes seja difícil distinguir entre gêneros vizinhos, como a conversa e a entrevista ou como a discussão e o debate etc” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 142-143). Em outras palavras, significa dizer que, assim como somos capazes de distinguir como utilizar determinados tipos de roupas para cada ocasião ou diferentes formas de refeição para cada evento, sabemos distinguir e utilizar os diferentes tipos de texto segundo os seus contextos, embora, muitas vezes, a maioria dos falantes não seja capaz de descrever quais sejam as características do gênero utilizado ou perceber semelhanças e diferenças entre os gêneros.

A afirmação dos autores também nos mostra que as situações de linguagem favorecem a elaboração de formas relativamente estáveis de textos, pois

se, a cada vez, precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível: o enunciador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo; o horizonte de expectativas dos ouvintes seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento. Para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros (DOLZ *et al*, 2004, p. 142).

Nesta acepção os gêneros são concebidos como instrumentos⁶ que fundam a possibilidade de comunicação entre os indivíduos, pois a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, ou seja, de um instrumento que permite o agir numa situação particular. Portanto, para Dolz *et al* (2004), “aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros” (p. 143). A designação de gênero como instrumento insere-se na perspectiva bakhtiniana se considerarmos que ele é definido por três dimensões essenciais: a) os conteúdos – aquilo que se torna dizível por meio dele; b) a estrutura comunicativa – que corresponde às organizações internas; c) as configurações específicas das unidades linguísticas – traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de sequências textuais e de tipo de discursos que formam sua estrutura (*Ibidem*, p. 143).

Assim, os gêneros são essenciais para abordar a ampla variedade de práticas de linguagem e a heterogeneidade constitutiva dos textos e a escola precisa se concentrar no ensino dos gêneros e torná-los objetos de ensino, já que a sua principal tarefa é a de instruir. É tarefa da escola “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”, ou seja, ao invés de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana “é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 146). A título de exemplificação, podemos citar alguns gêneros orais realizados em público e que são citados por Dolz *et al* (2004), pois embora tenham se referido ao contexto francês, acreditamos que estes também são utilizados na mesma esfera na conjuntura brasileira. São eles: os que servem à aprendizagem escolar, tais como, exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc; aqueles da vida pública, no sentido *lato* do termo, tais como, debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro, etc (*Ibidem*, p. 146).

Os autores ainda salientam que, embora se inscrevam numa situação de imediatez, os gêneros orais formais públicos implicam modos de gestão mediados, ou seja, exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação, como, por exemplo numa exposição oral, o caráter de improvisação surge no sentido de adaptação da situação enunciativa e não na perspectiva do não planejamento da fala. É justamente nesse aspecto que reside o ensino de gêneros formais públicos na escola: o de proporcionar ao aluno a percepção de que existem

⁶ Dolz, Schneuwly e Haller (2004) utilizam a metáfora do gênero como instrumento no sentido de que em toda ação humana precisamos de um instrumento ou conjunto de instrumentos para agir no meio no qual estamos inseridos, exemplo: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. Nesta acepção, um agente para agir linguisticamente (falar ou escrever) precisará utilizar um instrumento, que é o gênero.

parâmetros enunciativos e sociais para cada um dos gêneros e cada uma das situações do contexto de uso, aspectos que dificilmente são aprendidos no uso cotidiano da língua sem uma intervenção didática.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros orais formais na escola deve ser feito a partir da análise das características convencionais e de funcionamento que caracterizam as formas cotidianas de produção oral, ao mesmo tempo em que é tarefa da escola proporcionar o contato com formas mais institucionais e seus parâmetros enunciativos e sociais. Somente assim o aluno aprenderá a utilizar efetivamente os gêneros levando em conta os lugares sociais de produção, a finalidade das situações comunicativas, a organização textual, o vocabulário e as formulações linguísticas (modalizações, conectivos) evidentes em cada um dos contextos de uso, dentre outros aspectos.

Tornar um instrumento de comunicação em objeto de ensino não é tarefa fácil, mas possível desde que o professor leve em conta a variedade infinita das práticas de linguagem, a percepção teórica do interacionismo social e as análises empíricas dos textos nos seus contextos de uso. Importante ressaltar que, ao planejar a abordagem de qualquer gênero, o professor necessita, em primeira instância, fundamentar o seu modelo didático em três aspectos: a) quais são os resultados de aprendizagem esperados e expressos nos documentos oficiais que tratam do gênero; b) quais os conhecimentos existentes, sejam eles de ordem linguística ou psicológica (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros); c) qual a determinação das capacidades mostradas pelos aprendizes (DOLZ *et al.*, 2004, p. 151).

Portanto, de posse de todos esses dados, o professor poderá definir qual concepção teórica, dentre as múltiplas e heterogêneas do gênero, será utilizada; os mecanismos do gênero que serão abordados e adequados à faixa etária dos alunos e as formulações que deverão constituir os objetivos de aprendizagem. Somente assim o professor poderá estabelecer práticas de ensino que preparem o aluno para utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a às intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros orais formais de uso da língua.

1.4 A argumentação em sala de aula: do cotidiano ao universo da escola

Em quase todas as nossas interações cotidianas fazemos uso da argumentação, desde a mais tenra idade, isto se levarmos em consideração, também, que o bebê antes mesmo de aprender a falar utiliza mecanismos no intuito de persuadir a mãe ou qualquer outro adulto a

ter suas vontades atendidas. Exemplo disso é o choro, mecanismo utilizado como uma forma de convencer o outro a dar-lhe um brinquedo quando este lhe é afastado ou visto pela primeira vez, dentre outras situações. Decorre que estas primeiras manifestações do que seria “persuadir” passarão a ser aprimoradas à medida que a criança se desenvolve no meio social no qual está inserida, bem como à proporção em que se dá a aquisição da linguagem verbal e não verbal.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa ocorre de forma concomitante ao da linguagem, visto que mediante a convivência cotidiana nós, seres humanos, precisamos a todo instante estabelecer “negociações”, no sentido de convenceremos o outro a atender às nossas necessidades, solicitações, a aceitar o nosso ponto de vista sobre determinado assunto ou até mesmo de sermos aceitos em determinados grupos sociais. Portanto, o uso da argumentação é intrínseco à vida em sociedade, pois é através dela que o homem resolve as questões que se apresentam nas diversas interações, mediante o dialogismo inerente a todos os discursos. A respeito do surgimento da argumentação, Fiorin (2016) esclarece que

a vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinavam a arte da persuasão (FIORIN, 2016, p. 9).

Desse modo, percebemos que a vida em sociedade pressupõe o uso da argumentação, uma vez que os atos de fala constituem-se em atos argumentativos, nos quais tanto enunciador quanto enunciatário pretendem que as suas assertivas sejam aceitas pelo outro. Por isso, na visão de Fiorin (2016), “todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal”, como é o caso do discurso didático, romanesco, lírico, dentre outros (*Ibidem*, p. 9). A afirmação de Fiorin (2016), de que todo discurso é argumentativo, fundamenta-se na concepção bakhtiniana, pois, de um lado, “o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem” (*Ibidem*, p. 9).

Marques (2011), reforçando o que afirma o linguista Fiorin, ressalta que a argumentação, enquanto atividade linguística, está fundamentada num processo intelectual,

pois surge de uma situação de divergência de opiniões na qual o objetivo central é defender, de forma persuasiva,

um determinado ponto de vista, por meio de um texto argumentativo constituído, na sua forma elementar, por argumentos que sustentam uma determinada conclusão. Uma vez que exige a presença explícita ou implícita, de dois intervenientes, um locutor e um alocutário, a argumentação é, por natureza, uma atividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifónicos (p.134).

Nesta acepção, notamos que na vida em sociedade há um diálogo discursivo incessante, no qual os sujeitos podem concordar ou discordar uns com os outros, numa espécie de jogo argumentativo espontâneo cuja intenção é o estabelecimento de acordos de convivência. Logicamente, nem sempre isso ocorre de forma consensual, pois

se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação (*Ibidem*, p. 134).

A argumentação, enquanto ato de persuadir, vem sendo estudada pelo homem desde a Antiguidade pela Filosofia (Retórica Clássica), até os dias atuais. Inicialmente pensada como conjunto disciplinar, do ponto de vista da organização clássica, a argumentação está vinculada à lógica (arte de pensar corretamente), à retórica (arte de bem falar) e à dialética (arte de bem dialogar). Esse conjunto de disciplinas formou a base do sistema no modo pelo qual a argumentação foi pensada desde Aristóteles até o fim do século XIX, quando então houve uma reviravolta nos estudos da argumentação. De acordo com Plantin (2008) essa virada aconteceu em virtude “do fim do Segundo Império, da derrota de 1870 e da necessidade de uma reforma intelectual e moral”, através da eliminação da retórica dos currículos das universidades (p. 9-13)

No intuito de traçarmos um panorama da argumentação sob alguns enfoques teóricos, utilizaremos as reflexões trazidas por Ribeiro (2009), em virtude desta autora ter traçado um percurso teórico pragmático a respeito dos estudos sobre argumentação, a fim de que entendamos os diversos aspectos dessa temática mediante dois períodos distintos: na Retórica Clássica e na Nova Retórica. Segundo a autora, na Retórica Clássica a argumentação era vista como uma técnica pedagógica que servia para dar condição às pessoas de acessarem um conhecimento estabelecido. Nesse momento, portanto, a argumentação está inserida no campo da lógica e a linguagem a serviço da persuasão do auditório, este, por sua vez, compreendido como o destinatário a quem se pretende influenciar com a argumentação. Nessa ótica filosófica, a argumentação só tem validade quando é aceita universalmente ou quando

possui a adesão do auditório, ou seja, a Retórica Clássica concentrava seus estudos apenas na arte de falar em público, além de condicionar a estrutura da argumentação às leis da lógica (p. 23-25).

A Nova Retórica, por sua vez, “preocupa-se com a argumentação do ponto de vista da linguagem falada e escrita, embora a ênfase seja dada aos textos escritos” (p. 26). Ainda prevalece a ideia de auditório, de orador e de discurso, “elementos responsáveis pelo movimento argumentativo, mas seu objeto de estudo é, sobretudo, a estrutura da argumentação, sem haver preocupação com as leis da lógica” (*Ibidem*, p. 26). Assim, nesta nova concepção, o auditório é visto no âmbito da Linguística e corresponde ao interlocutor (individual ou coletivo) para o qual dirigimos nossos argumentos. É, portanto, a relação entre orador e auditório que constitui o sentido da argumentação. Logo, é a partir desta nova concepção que a argumentação é apresentada como produto da interação social, oriunda de processos discursivos.

É justamente no aspecto da argumentação no contexto das práticas sociais que nos deteremos a partir de agora, por isso a dimensão histórica foi brevemente abordada, afinal, nosso objetivo neste subcapítulo é estabelecer reflexões a respeito de como a argumentação, enquanto prática sociodiscursiva, precisa ultrapassar a esfera das vivências cotidianas e adentrar no universo da escola, como objeto de ensino.

Conforme já salientamos no início deste subcapítulo, o desenvolvimento das habilidades argumentativas inicia-se muito cedo, a partir do momento em que a criança manifesta o desejo de ter suas vontades atendidas. De acordo com Ribeiro (2009),

é na vida cotidiana, interagindo com a família, com os amigos e demais pessoas da comunidade que ela começa a construir seus primeiros argumentos, bem como a identificar argumentos produzidos pelos outros. Quando uma criança, por volta dos 6-7 anos, recebe uma resposta evasiva do adulto, do tipo “Porque sim” e ela retruca “Porque sim não é resposta”, isto revela, embora de forma rudimentar, o conhecimento que ela tem acerca das operações discursivas envolvidas no processo argumentativo (p. 55).

Em outras palavras, significa dizer que a criança, ao refutar a resposta do adulto, já domina o conhecimento de que há razões que justificam a resposta, embora o adulto não as apresente porque talvez não sejam argumentos convincentes ao tipo de resposta que se quer dar. Nesse sentido, a criança já demonstra implicitamente na sua resposta que conhece os mecanismos discursivos empregados no processo argumentativo da interação. Essas habilidades, por sua vez, vão sendo aprimoradas à medida que a criança desenvolve-se cognitivamente e interage através da linguagem, colocando em prática “operações discursivas tais como: negociar uma decisão dos pais ou uma brincadeira com o colega, justificar sua

opinião, contrapor-se a uma posição, etc” (RIBEIRO, 2009, p. 56). Ela já tem a ideia de que é capaz de convencer outra pessoa, mudar a opinião do outro em função da sua, a depender do que se fala e de como se fala.

Desse modo, mesmo que o desenvolvimento da capacidade argumentativa seja variável de criança para criança, pode-se afirmar que, de modo geral, todas as crianças possuem a capacidade de aprimorar a competência argumentativa em situações dialogais e nas experiências com práticas sociais que demandam o uso desta capacidade. É importante esclarecer que nas diversas situações comunicativas a criança não apenas faz uso de argumentos, mas também de contra-argumentos, em virtude do aspecto dialógico da interação, visto que argumentar exige a elaboração de “proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir” (FIORIN, 2016, p. 69). Logicamente, em situações nas quais o adulto apresenta um argumento, a fim de negar um desejo ou pedido à criança, dependendo do nível de sua capacidade argumentativa, ela apontará um contra-argumento, na tentativa de persuadir o outro a atender a suas vontades.

Se a criança já possui a capacidade argumentativa desenvolvida, se ela traz consigo para o ambiente escolar essa competência, por que, então ensinar a argumentar na escola? Poderíamos elencar aqui inúmeros motivos para elucidar a necessidade de termos a argumentação como objeto de ensino em nossas aulas, porém, elencaremos apenas dois, que, segundo Ribeiro (2009) correspondem: 1) à natureza sociopolítica; 2) e ao que insere-se no âmbito da linguagem. De acordo com a autora, o primeiro, de caráter sociopolítico, refere-se à necessidade de efetivarmos em nossas escolas práticas sociais que possibilitem aos nossos alunos “o exercício real da cidadania, que vai além da família, vivenciado em pequenas ações como ouvir os argumentos do outro, e, a partir daí, poder refletir e se posicionar, opinar sobre o que ouviu, refutar, justificar opiniões” (p. 56-57).

Esse primeiro fator apresentado pela autora é bastante pertinente, pois nas múltiplas situações de comunicação somos levados a argumentar e é através dessas práticas sociais que temos a condição de exercer o nosso papel de cidadão quando somos solicitados a nos posicionar sobre determinado tema, assunto ou acontecimento, seja nas situações formais ou informais. Nesse sentido, ainda que nossas interações com a família, amigos e com a sociedade de modo geral nos possibilite desenvolver nossa capacidade argumentativa, precisamos conhecer e nos apropriar de outras formas de argumentação mais elaboradas, bem como adquirirmos o conhecimento sobre os discursos argumentativos e as operações de linguagem com as quais se relacionam.

Os PCN's de Língua Portuguesa salientam que um dos objetivos do ensino de língua deve ser o de proporcionar aos alunos um conhecimento que o habilite a utilizar a linguagem “para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 42). Nesta acepção, entendemos que a contraposição de ideias e opiniões configura o emprego da argumentação para questionar o que está posto e é justamente nisto que consiste o uso da linguagem para o exercício legítimo da cidadania. É isso que nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos ambicionar alcançar em nossas aulas a formação de cidadãos que saibam posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

O segundo motivo apresentado por Ribeiro (2009), que justifica a necessidade de se trabalhar a argumentação na escola, diz respeito “às possibilidades de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos como resultado de um trabalho sistematizado, contemplando os vários gêneros argumentativos que circulam socialmente” (p. 57). Notemos que a autora ressalta a imprescindibilidade do trabalho com os gêneros como ferramentas para o aprimoramento das capacidades argumentativas dos educandos, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter da sistematização como elemento importante.

Nesse sentido, tanto o ensino do oral quanto o da argumentação demandam o estabelecimento de práticas educativas planejadas e estruturadas que contemplem o estudo sistemático dos gêneros argumentativos, a fim de que os alunos aprendam a argumentar em situações formais e informais. Ainda de acordo com Ribeiro (2009), essa necessidade do estudo sistemático dos gêneros argumentativos se evidencia de forma nítida quando percebemos que, “de modo geral, as crianças dominam as regras de produção dos gêneros argumentativos primários, como o diálogo, mas os gêneros de domínio público como o debate, o texto de opinião, a resenha e outros são, geralmente, estranhos ao conhecimento delas” (p. 57), e é por isso que a escola mostra-se como o lugar ideal para o aprimoramento das capacidades argumentativas.

Conforme Ribeiro (2009) salienta, alguns gêneros argumentativos de domínio público geralmente são desconhecidos por nossos alunos e cabe à escola a abordagem sistemática dos mesmos. Em se tratando do debate de opinião, nosso objeto de estudo, percebemos que este ainda é pouco utilizado pelos professores, ainda que seja uma importante ferramenta de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas, pois “bloqueia inibições e favorece a interação entre participantes” (p. 50).

Porém, mesmo sendo um gênero que enriquece a prática educativa dos professores e, conseqüentemente, favorece a formação de cidadãos críticos, infelizmente, a inserção do debate de opinião nas salas de aula, na maioria das vezes, tem aparecido apenas como cumprimento do currículo exigido, sobretudo, nas séries finais do ensino fundamental. Ademais, a formação acadêmica deficitária do professor de Língua Portuguesa, o ensino de língua ainda baseado na concepção tradicional, a insuficiência de recursos didáticos e a ausência de formação continuada são fatores que dificultam a abordagem desse gênero nas salas de aula.

Afinal, debater vai muito além da utilização da linguagem para a reflexão de qualquer tema. É um trabalho que exige a construção, pela linguagem, de intervenções que adquirem a constituição de argumentos de vários tipos, através de comparações, concessões, recurso de autoridade, exemplificação, justificativas, recorrência a diversos modos de refutação, estabelecimento de analogias, descrições, relatos, intermediação de conflitos, modos de expressão, enfim, um conjunto de capacidades discursivas, interacionais e cognitivas. Portanto, o professor necessita ter um conhecimento teórico significativo do debate de opinião para que a sua abordagem não fique apenas nos aspectos ensináveis do gênero.

Ainda que a escola, nas últimas décadas, tenha evoluído no que se refere ao empreendimento de práticas educativas baseadas em novas concepções de ensino-aprendizagem, nota-se que há muito a ser feito, pois ainda se pode observar que as instituições geralmente se limitam à transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências disciplinares que muitas vezes são dissociadas das práticas sociais. Conforme Ribeiro (2009) ainda destaca,

atualmente, tem-se discutido bastante sobre a importância da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico e, nesse sentido, o trabalho com a argumentação seria um grande aliado, mas o que podemos perceber é que esta parceria necessária ainda não se concretizou, em sua plenitude (p. 50).

Nesta acepção, é necessário muito mais do que um reconhecimento sobre a importância de se trabalhar a argumentação no âmbito escolar. É preciso que a escola se comprometa com o ensino dessa questão a partir de práticas de referência, que reconheça as capacidades argumentativas que os alunos já possuem, para, então, incluir em seus objetivos de ensino o aprimoramento dessas competências. Ribeiro (2009) destaca o papel do professor neste processo de reconhecimento e salienta que, de um lado, percebe-se ainda um grupo minoritário de professores investindo no trabalho com argumentação.

Por outro lado, temos “uma maioria pensando na argumentação como uma mera atividade intelectual baseada nos princípios da lógica formal e desenvolvida naturalmente nos indivíduos, que, portanto, prescinde de ensino” (RIBEIRO, 2009, p. 58). Portanto, os ideais de formação de cidadãos críticos encontram-se presentes, na maioria das vezes, somente no plano organizacional dos projetos político-pedagógicos e não como algo concretizado dentro de nossas escolas. Refletir a respeito das dimensões didático-pedagógicas e estabelecermos posturas metodológicas mais eficazes é, pois, tarefa urgentíssima a ser realizada no espaço da escola.

A respeito dessa necessidade de haver espaço, nas práticas de desenvolvimento de educadores, para o exercício da argumentação na perspectiva crítico-dialógica, Mateus (2016) salienta que o “pensamento crítico e a aprendizagem expansiva passam por um certo esforço pessoal e cognitivo que pode ser aprimorado nos espaços de educação escolarizada” (p. 37). Isso tem feito com que estudiosos das ciências da linguagem tenham se dedicado a produzir conhecimento no campo da “pedagogia da argumentação”, aqui entendida pela autora como o estabelecimento de um conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços seguros e dialógicos nos quais as pessoas sejam capazes de pensar, refletir e se posicionar criticamente a respeito de questões sociais de natureza política, econômica e cultural (*Ibidem*, p. 44).

Nesse sentido, a autora destaca a relevância de práticas de ensino voltadas à criação de espaços de aprendizagem capazes de promover, guiar, expandir e agregar eventos autorais. Portanto, a “pedagogia da argumentação” parte do princípio de que a aprendizagem autoral só se realiza a partir do momento em que o aluno vivencia práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de engajar os participantes em questionamentos e de posicioná-los por meio de “provocações dialógicas”, ou seja, mediante a proposição de questionamentos que demandem a necessidade de elaborar respostas por meio de justificativas e de considerações. Conforme salienta a autora, “aprender a fazer perguntas e a respondê-las, cultivar a *responsability* é, deste modo, aspecto fundamental no processo de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem autorais” (MATEUS, 2016, p. 47).

Nota-se que a “pedagogia da argumentação” não está vinculada aos estudos de gêneros argumentativos em si, mas constitui-se no estabelecimento de práticas educativas que promovam a aprendizagem por meio de proposições dialógicas entre os aprendizes, de forma que os alunos tenham a possibilidade de perceberem a si mesmos como autores da própria aprendizagem, de definirem as suas próprias vozes, de assumirem a responsabilidade por suas ações, opiniões, valores e visões. Nesta acepção, embora a proposta deste trabalho seja a

abordagem do gênero argumentativo oral debate de opinião, consideramos oportuno trazer a concepção teórica da “pedagogia da argumentação” para evidenciarmos o quanto o ato do argumentar tem sido pensado como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico e que, portanto, deve ser visto como objeto de ensino no espaço da educação escolarizada.

Conforme salientam Ruiz e Leitão (2014), as relações entre argumentação e educação permitem afirmar que

a argumentação – que tem entre as suas características centrais a problematização de pontos de vista, a revisão contínua desses mesmos pontos de vista e a reflexão sobre seus fundamentos e limites – constitui caminho possível para promover aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias à atividade científica, tanto como desenvolver o pensamento reflexivo e, por esta via, contribuir na formação de cidadãos críticos (p. 82).

Nesta acepção, as nossas experiências em sala de aula devem ser pautadas no planejamento de ações que favoreçam a criação de espaços seguros, nos quais os educandos tenham a oportunidade de assumir seus pontos de vista e de considerar legítimos também os dos outros, com a disposição em reconhecê-los, também, como alguém que sabe e que tem algo a dizer. É primordial ofertar espaços nos quais, ao invés de solicitarmos as participações dos alunos apenas como exposições de conceitos descontextualizados, reproduzidos mecanicamente, possamos promover práticas de ensino-aprendizagem que deem suporte a diferentes modos de se posicionar através da linguagem. Para que isso efetivamente ocorra, é fundamental que nós, professores de Língua Portuguesa, tenhamos nossas competências argumentativas também desenvolvidas, a fim de que possamos criar situações de ensino baseadas no uso da argumentação.

2 DEBATE DE OPINIÃO: UM INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS

Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões".

(Guimarães Rosa⁷)

Conforme salientamos no capítulo anterior, a oralidade e a argumentação prescindem de um trabalho mais sistematizado dentro de nossas salas de aula, afinal, os gêneros orais e argumentativos permeiam as vivências cotidianas de forma incontestada, mas ainda são abordados na escola de forma incipiente. Isto se deve a inúmeros fatores que podemos observar através da nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, dentre estes, convém ressaltar o não estabelecimento da língua oral como objeto de ensino, a partir de uma ação pedagógica planejada em sala de aula, de forma a garantir o domínio dos gêneros orais formais e argumentativos. Soma-se a isto, a predileção pelo trabalho e pela produção de textos escritos, portanto, pelo favoritismo, principalmente, dos gêneros escritos formais.

Nesta acepção, como já ressaltamos na introdução deste trabalho, vimos no gênero discursivo debate de opinião a possibilidade de abordarmos a questão da oralidade e da argumentação em sala de aula, visto que pela sua composição e classificação permitirá ao aluno desenvolver a habilidade de expor sua opinião sobre determinado tema, bem como argumentar e se expressar oralmente de modo organizado, objetivo e coerente. Desse modo, neste capítulo pretendemos elucidar as especificidades e características do gênero debate de opinião, bem como discorrer a respeito da argumentação e das estratégias argumentativas que podem ser utilizadas na defesa de pontos de vista.

2.1 Os gêneros do discurso

Os estudos bakhtinianos a respeito da linguagem evidenciaram que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso dos gêneros do discurso. Essa utilização, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados orais e escritos “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” e refletem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo

⁷ ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 05.

estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Assim, os três elementos que se apresentam no conjunto do enunciado, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são, portanto, determinados pela especificidade da comunicação, isto é, pelas escolhas do falante na situação comunicativa (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). São esses três elementos, portanto, que compõem a dimensão dos gêneros do discurso.

Rojo (2005) esclarece que essas três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso apresentadas por Bakhtin (1953/1979⁸) podem ser entendidas do seguinte modo: a) os temas, como conteúdos **ideologicamente conformados**, que se tornam comunicáveis através do gênero; b) a forma composicional, como elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; c) as marcas linguísticas ou o estilo, como as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** (p. 196) (grifos do autor). Como se faz perceptível, as três dimensões elencadas anteriormente evidenciam que a situação de produção (SD) dos enunciados são determinantes para que os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes possam ser produzidos pelo locutor e compreendidos pelos interlocutores do discurso.

É pertinente ressaltar que, embora cada enunciado tenha caráter particular e individual, a sua elaboração não é feita de maneira aleatória, mas através da escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que possuem certa linearidade de uso no conjunto do enunciado. Desse modo, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*”, que são essenciais à efetivação da comunicação, uma vez que falamos apenas através deles (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros do discurso nos são facultados quase da mesma maneira como nos é dada a língua materna. Deste modo,

Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas (p. 38-39).

Nesse sentido, os gêneros do discurso possuem a finalidade de organizar o que falamos através dos enunciados. Isto ocorre de forma espontânea, pois, conforme salienta Bakhtin (2016), ainda que não saibamos reconhecer teoricamente a existência de um gênero, conseguimos empregá-lo de maneira segura e habilidosa. Exemplo disso são os gêneros do cotidiano, como o bate-papo descontraído, no qual moldamos o nosso discurso para certas formas desse gênero sem que percebamos esse processo de adequação. Assim, na

8 A obra de Bakhtin (1953/1979) mencionada por Rojo (2005) corresponde a Bakhtin (2016).

comunicação discursiva, vamos moldando “o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Como bem esclarece Bakhtin, o processo de produção dos gêneros ocorre à medida que o sujeito falante vai se tornando competente no uso de sua própria língua. Isso só é possível em virtude das regularidades que cada gênero apresenta na sua construção composicional, no seu conteúdo temático e no estilo que se apresenta. Por isso, o próprio linguista classifica os gêneros do discurso como formas *relativamente estáveis*. Sem essa regularidade não haveria a possibilidade de dominarmos os gêneros discursivos, pois “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Schneuwly (2004), utilizando-se da concepção bakhtiniana sobre os gêneros, afirma que estes são instrumentos a serviço do agir comunicativo, pois

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão dos textos (p. 24).

A afirmação de Schneuwly (2004) nos permite entender que a escolha do gênero pelo falante se faz mediante o que a situação comunicativa exige no momento da enunciação. Assim, é o gênero que orienta toda ação discursiva e pode ser sempre adaptado “a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (p. 24). Nesse sentido, ressalta-se a relevância dos gêneros para o desenvolvimento da linguagem, pois serão eles que favorecerão as interações entre sujeitos, contribuindo, assim, para a sobrevivência em sociedade.

Em face da importância que os gêneros do discurso apresentam para o desenvolvimento da linguagem, para o estabelecimento da comunicação e, sobretudo, para o domínio da língua, é impensável, na atualidade, um ensino que esteja desvinculado do trabalho com os gêneros. Nesta acepção, ressalta-se aqui a necessidade de abordagem da multiplicidade de gêneros orais e escritos na escola, a fim de que possamos tornar nossos alunos usuários competentes da língua, apresentando domínio sobre os diversos gêneros, pois, conforme salienta Bakhtin:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário). Refletimos de modo

mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Portanto, a apropriação dos gêneros é, pois, condição essencial para que os sujeitos falantes de uma língua possam agir discursivamente de forma plena, bem como possam alcançar o nível mais alto de desenvolvimento da linguagem, que é dominar os gêneros dos mais simples aos mais complexos.

2.2 O gênero debate de opinião e sua dimensão sociodiscursiva

Partindo da concepção dos gêneros como organizadores dos acontecimentos enunciativos e como instrumentos socialmente elaborados por sujeitos nas práticas sociais de comunicação, podemos perceber que os discursos argumentativos, sejam eles orais ou escritos, representam grande parte das situações enunciativas de que participamos no nosso cotidiano. Notamos isto claramente quando observamos que no nosso dia a dia fazemos uso da argumentação a todo instante, seja para justificar uma ação ou fato, negociar situações conflituosas, expor nosso ponto de vista sobre determinada questão controversa, dentre muitas outras situações.

Desse modo, utilizamos esquemas básicos de utilização da língua, ou, numa melhor acepção, fazemos uso de determinados modelos discursivos e operações linguísticas pertencentes aos gêneros sem muitas vezes nos darmos conta disso. Embora o gênero discursivo debate de opinião seja pouco reconhecido pelos sujeitos nas situações enunciativas, percebemos que ele encontra-se presente no contexto de diversas interações, visto que, corriqueiramente, os indivíduos expressam seus argumentos para evidenciar as tomadas de posição sobre determinado assunto. Nesse sentido, mesmo sem nos darmos conta, vez ou outra utilizamos composições e estratégias parecidas com o debate de opinião em nossas interações, principalmente ao defendermos oralmente um ponto de vista.

Na escola, as situações de defesa de ponto de vista ocorrem de forma espontânea e natural, pois neste espaço os alunos são requisitados a emitirem suas opiniões, seja de forma oral ou escrita. Nesta perspectiva, ainda que desprendida de uma ação didática planejada e sistematizada, a defesa de pontos de vista é uma prática social de linguagem que circula dentro e fora do espaço escolar. É, portanto, na escola que o gênero discursivo debate de opinião pode e deve ser concebido como objeto de ensino, afinal, este configura-se como

importante instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas.

[De acordo com Dolz e Schneuwly,

o debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial (1998, p. 66 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 49).

Nesse sentido, para os autores o debate de opinião pode ser concebido como um gênero no qual a dimensão sociodiscursiva é manifesta, visto que permite aos indivíduos o aprofundamento de conhecimentos através da exploração de opiniões controversas, do desenvolvimento de novas percepções e novos argumentos. Por esse motivo, conforme salientam Dolz *et al* (2004), o debate desempenha um papel importante em nossa sociedade e torna-se necessário na escola atual, pois como gênero pertencente às formas orais de comunicação demanda um conjunto de capacidades privilegiadas: “a gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc” (p. 214). Portanto, este gênero coloca em jogo

capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (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 da identidade; além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento [...]) (*Idem*).

Em face de todas estas considerações a respeito das capacidades que o debate de opinião pode desenvolver no aluno, é possível entrever a possibilidade dos gêneros orais e argumentativos assumirem lugar de destaque no ensino de língua. Para que isto efetivamente ocorra, é fundamental que o professor assuma o trabalho com a oralidade e a argumentação de forma mais sistemática e planejada em sala de aula, assim como é necessário também que o educador possua um conhecimento teórico amplo acerca dos gêneros, a fim de que possa delinear melhor o que pretende ensinar.

Nesta acepção, convém elencarmos aqui três formas sobre as quais o gênero debate se organiza e que podem ser adequadas para o trabalho em sala de aula. De acordo com Dolz *et al* (2004), o debate assume três formas – o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas – que variam mediante a sua finalidade e se fundamentam num conjunto de fatores estruturados: situação de comunicação, conteúdo a ser discutido e objetivo da discussão (p. 215).

O debate de opinião de fundo controverso tem por finalidade discutir uma questão polêmica inserida num tema qualquer, no intuito de evidenciar as tomadas de posição dos

interlocutores através da colocação em comum das opiniões. Segundo Dolz *et al* (2004), as confrontações e os deslocamentos de sentido que este tipo de debate permite e suscita “representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la” (p. 215). Portanto, o objetivo do debate de opinião é discutir um tema através da apresentação de argumentos que validem as tomadas de posição dos interlocutores. Estes, possuem uma intenção em comum: influenciar o posicionamento do outro para modificá-lo ou, num efeito reverso, ter a sua opinião modificada pelo discurso do oponente.

Outra forma que o debate pode apresentar diz respeito ao deliberativo. Neste tipo de debate, a argumentação assume outro papel: a tomada de decisão a partir de uma pergunta que exige uma resposta consensual. Deste modo, ele é “necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos”, ou seja, visa a resolução em face de uma questão enunciada. Segundo Dolz *et al* (2004), “diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas” (p. 215).

Os autores ainda citam algumas situações nas quais o debate deliberativo se faz necessário, dentre elas, podemos mencionar a tomada de decisão sobre “Que livro ler coletivamente?”, “Aonde ir na viagem de formatura?” (*Idem*). Compreendemos que mesmo sem haver uma ação sistematizada e planejada do debate deliberativo em sala de aula, corriqueiramente essa tipologia aparece nas situações escolares, principalmente naquelas em que se faz necessária a tomada de decisão grupal sobre alguma questão. Como exemplo disso podemos citar também as reuniões de pais, nas quais há sempre um assunto a ser deliberado pela coletividade.

A terceira e última forma evidenciada por Dolz, *et al* (2004) refere-se ao debate para a resolução de problemas. Este tipo de debate é ideal tanto para a elucidação de um problema surgido na classe e/ou na escola quanto para a construção de saberes e conhecimentos científicos, pois “uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante” (p. 216). Assim, a sua utilização no ambiente escolar pode favorecer a ampliação das capacidades dos alunos para administrar “a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, a fim de tirar partido do conjunto de saberes distribuídos no grupo de debatedores” (*Idem*).

Como podemos notar, essas três formas de debate podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, pois embora apresentem estrutura composicional semelhante, cada uma possui uma finalidade distinta, portanto trabalhará competências diferentes também. Isso

evidencia a multiplicidade de habilidades e competências específicas que podem ser desenvolvidas a partir do gênero em destaque, principalmente aquelas que são requeridas em várias situações comunicativas de uso da palavra. Além disso, possibilita o desenvolvimento de capacidades ligadas à oralidade e argumentação. Conforme salientam Dolz *et al* (2004), qualquer que seja o seu formato, o debate constitui-se num “lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor de desenvolvimento coletivo e democrático” (*Idem*).

Apesar das três formas de debate promoverem o desenvolvimento das competências oral e argumentativa, convém salientar que definimos o debate de opinião como nosso objeto de estudo pelas dimensões que a sua estruturação e finalidade contemplam. Nas outras duas formas seriam necessários dois aspectos essenciais: o surgimento de um problema para ser solucionado e uma situação que exigisse uma deliberação coletiva. Nesse sentido, como são dois aspectos que dependem de fatores muitas vezes externos ao ambiente da sala de aula e, também, por motivos de ordem prática e metodológica, optamos pelo debate de opinião.

De modo geral, o debate de opinião estrutura-se da seguinte maneira: 1) é selecionado um tema, geralmente uma questão controversa que traga divergentes opiniões; 2) escolhem-se os debatedores e define-se o moderador, cujo papel é de coordenar e organizar os turnos de fala e a exposição dos argumentos, bem como definir as regras juntamente com os participantes e colocá-las em prática durante o evento; 3) realiza-se o debate através da apresentação dos argumentos e da mediação do moderador; 4) encerra-se o debate após esgotamento do tempo previsto. Esse modo de realização e produção do debate de opinião geralmente é sugerido nas mais variadas coleções de livros didáticos que chegam às nossas escolas.

Conforme salientamos na Introdução, um dos questionamentos surgidos mediante experiência cotidiana da sala de aula e que motivou o surgimento desta pesquisa refere-se à inquietação de como a escola pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de exposição coerente da opinião e do domínio do argumentar. Mais especificamente de como o gênero debate de opinião pode contribuir para que o educando possa ter a possibilidade de ampliar a sua competência discursiva-argumentativa. Nesse sentido, percebemos que trabalhar somente a estruturação do gênero debate é insuficiente para que o professor consiga promover o desenvolvimento da expressão oral e da argumentação.

2.3 Debate de opinião: quais aspectos abordar em sala de aula?

Mediante reflexões acerca da importância do gênero surge uma questão crucial: que aspectos do debate de opinião podem ser trabalhados em sala de aula? Dolz *et al* (2004), a partir de estudos das teorias da argumentação, dados obtidos através da experiência de realização de uma sequência didática do gênero debate e análises das produções dos alunos, evidenciam algumas dimensões que tomaremos como sugestões para a elaboração da nossa proposta. É importante ressaltar que os autores, no intuito de contribuir para a didatização do gênero, lançaram um modelo de sequência didática no qual descrevem o que foi necessário ser trabalhado por eles na experiência de desenvolvimento de um procedimento de ensino do gênero debate. Como entendemos ser indispensável o enfoque de tais aspectos no quadro de tratamento do debate de opinião em sala de aula, faremos breve descrição sobre alguns elementos trazidos por eles e que consideramos essenciais na abordagem do gênero.

Segundo Dolz e *et al* (2004), os aspectos relevantes para trabalhar em sala de aula referem-se à: estrutura dos argumentos, gestão do debate e interação, responsabilidade enunciativa, modalizações, nominalizações e conectivos, escolha do tema, dentre outros. No que concerne à estrutura dos argumentos, os autores relatam que podem ser enfocados pelo professor a orientação e a força argumentativa, bem como os tipos de argumentos, tais como exemplos, recursos aos fatos, argumentos de autoridade, justaposição de argumentos diferentes (p. 217). Outro aspecto importante é realizar uma abordagem que permita ao aluno o domínio da identificação de uma controvérsia, fator indispensável para o estabelecimento do debate, afinal, sem o conflito, o confronto, não há espaço para a argumentação.

No que diz respeito à gestão do debate é interessante que o professor aborde as técnicas de abertura e do fechamento das trocas de turnos de fala, distribuição da palavra, refutações, reformulação da posição dos outros batedores, duração das enunciações (*Idem*). Aqui é preciso trabalhar também a própria interação, a saber, a escuta do outro, retomada de seu discurso, por exemplo, por meio da reformulação. Ainda neste aspecto deve ser tratado o papel do mediador ou moderador, pois este tem a função essencial de coordenar o debate através da indicação dos turnos de fala de cada debatedor, do controle do tempo da fala, da interferência, quando sentir que é necessário pedir novos esclarecimentos, e do acréscimo de novos questionamentos.

Paralelamente à gestão do debate, ou seja, ao modo de produção do gênero através de elementos estruturais, Dolz *et al* (2004) também oferecem algumas orientações a respeito da gestão de ensino. De acordo com os autores é necessário ao professor: a) estabelecer objetivos

claros na realização do debate, a fim de que o professor possa delimitar corretamente a duração de abordagem do gênero em sala de aula; b) vincular a produção do gênero a um projeto maior, de forma interdisciplinar, a fim de que o debate não tenha apenas o intuito de desenvolver as capacidades argumentativas, mas a construção coletiva de um assunto ou tema; c) coordenar a gestão do uso de materiais imprescindíveis ao registro do debate, tais como o gravador; d) fazer uso de material escrito no momento de preparação do debate desde que estes não descaracterizem o próprio objeto de aprendizagem (DOLZ *et al.*, 2004, p. 229-230).

Acerca da responsabilidade enunciativa do discurso e das modalizações, os autores salientam a necessidade de “realizar atividades em torno da língua e de suas marcas, tais como nominalizações e conectivos que permitem orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 217). Estes elementos são fundamentais para que, de fato, o debate seja desenvolvido, pois são eles que irão favorecer a criação de um legítimo espaço de discussão. São as modalizações que permitirão aos sujeitos envolvidos no debate expressarem determinadas atitudes, sentimentos e posicionamentos a respeito de qualquer assunto, afinal, como bem salientam Dolz *et al* (2004), “simples afirmações sem nuances, sem marcas de responsabilidade, tornam, na verdade, difícil o debate” (p. 222).

Equivalente cuidado e enfoque deve ser dado na escolha do tema a ser debatido, pois não basta ser um assunto que interesse aos alunos, mas precisa ser um que permita o real progresso das capacidades. Nesse sentido, o primeiro fator a ser observado é que nem todos os temas são equivalentes ou adequam-se ao debate de opinião, ou seja, deve ser analisado se o assunto a ser debatido permite uma “controvérsia a propósito da qual coexistem opiniões diferentes e mesmo opostas” (*Ibidem*, p. 224). Outra questão é a complexidade do tema, pois há alguns que podem se revelar muito complexos e exigirem conhecimentos aos quais os alunos não têm acesso; já outros podem ser simples e não oferecerem nenhuma consistência social e cognitiva.

Desse modo, o ideal é que o tema propicie aos alunos a oportunidade de desenvolvimento efetivo do conhecimento e não apenas uma reflexão simplória ou inacessível sobre determinada questão. O papel do professor, neste caso, é saber identificar o grau de dificuldade que cada tema apresenta e adequar a escolha ao nível da turma, pois só assim a atividade alcançará o objetivo pretendido que é endossar a aprendizagem sobre determinado conteúdo.

Nesse sentido, Dolz *et al* (2004) salientam que na escolha do tema devem ser levadas em conta quatro dimensões:

a) **uma dimensão psicológica**, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos; b) **uma dimensão cognitiva**, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos; c) **uma dimensão social**, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos; d) **uma dimensão didática**, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens (p. 225, grifos nossos).

Como podemos notar, a seleção do tema para a produção de um debate de opinião não pode ser feita de modo aleatório, mas exige do professor uma postura de análise da questão mediante as quatro dimensões apresentadas que, por sua vez, mostram-se essenciais para a realização de uma atividade exitosa. Embora as dimensões didática e psicológica sejam relevantes, acreditamos que a cognitiva e social devam ter maior predomínio na escolha do tema, afinal serão elas que potencializarão o desenvolvimento dos argumentos, bem como impactarão diretamente não só na aprendizagem, mas, sobretudo, na vida dos alunos. A respeito disso, Ribeiro (2009) destaca que “o debate de opinião vai exigir muito mais o uso das dimensões cognitiva e social do que os outros apontados, uma vez que requer mais aprofundamento nas questões relativas ao tema discutido” (p. 52).

Definido o tema, manifesta-se outro tópico significativo: a forma de trabalhar os conteúdos. Dolz *et al* (2004) definiram quatro eixos, a fim de que seja permitido ao aluno um real aprofundamento das tomadas de posição e elaboração dos argumentos convocados, ou seja, de modo a “permitir articular a preparação do conteúdo – o que se tem a dizer, a *inventio* da retórica – e a aprendizagem dos meios linguísticos que permitem dizê-lo – a *elocutio*” (p. 226).

Desse modo, os eixos correspondem a: I) escolher temas que possam trabalhar os conteúdos de outras disciplinas, isto é, estabelecer uma relação de interdisciplinaridade; II) integrar o conteúdo à forma de linguagem, visto que debater não é reproduzir habilidades de linguagem a respeito de qualquer temática, mas é desenvolver, por meio da linguagem, operações que ganham a estrutura de argumento; III) utilizar maior quantidade de documentos orais, tais como debates de rádio ou tv, para que os alunos percebam quais mecanismos linguísticos orais são utilizados nas práticas sociais de uso da língua oral, especificamente no debate de opinião; IV) recorrer, quando necessário, a documentos escritos que auxiliem na organização do pensamento, tomada de opiniões e elaboração dos argumentos.

Conforme salientamos no início deste subcapítulo, as dimensões do debate de opinião aqui ressaltadas, a fim de pudéssemos destacar quais aspectos do gênero poderiam ser explorados pelo professor em sala de aula, oriundam-se do relato da elaboração de uma sequência proposta por Dolz *et al* (2004). Esta produção, por sua vez, surgiu da necessidade de comprovar a afirmação feita pelos próprios autores de que “o oral se ensina” e era preciso, portanto, “encontrar caminhos para ensiná-lo” (p. 213). De todos os aspectos que vimos anteriormente a respeito da produção do gênero em sala de aula, os autores ainda destacam a questão das normas para o oral.

Este aspecto em particular chama-nos a atenção, pois observamos que a maioria dos gêneros escritos possui especificações, ou melhor, regras que compõem a sua elaboração, ao passo que em relação aos gêneros orais somos “confrontados com a questão das normas da oralidade” (p. 232). Na experiência de transcrição dos debates realizados pelos alunos, Dolz *et al* (2004) constataram um descompasso entre as expectativas e a realidade das produções. Isso ocorreu devido aos parâmetros estabelecidos para a análise do oral serem as normas da escrita e não as práticas orais reais dos locutores. Mediante retomada das reflexões e análises a partir das condições do próprio discurso oral, os autores instituíram normas para as produções orais, bem como maneiras do professor intervir normativamente durante a realização de atividades de elaboração do oral.

Assim,

[...] as normas podem dizer respeito a pelo menos três dimensões das produções orais: seu funcionamento comunicativo (se uma intervenção é compreensível, adequada ao contexto etc); sua coerência interna (marcadores de estruturação, relações anafóricas etc); sua correção linguística (sintaxe, morfologia, léxico) (p. 234).

Todas essas normas serão trabalhadas no decorrer do desenvolvimento da produção do gênero, neste caso, do debate de opinião, e podem combinar-se de maneiras diferentes. O essencial é que o professor saiba o momento de intervir, a fim de aplicar essas normas que correspondem à modalidade oral de produção. Exemplos citados por Dolz *et al* (2004) ajudam-nos a perceber o momento da intervenção normativa que correspondem a: problemas da ordem da comunicação (enunciado ou argumentação incompreensível etc.) devem ser tratados imediatamente e explicitamente tanto pelo professor quanto pelos próprios interagentes, a fim de que o debate prossiga; problemas discursivos (referentes aos usos dos marcadores, modalizações, etc) podem ser tratados de forma imediata ou retardada, a depender da situação apresentada; já os problemas linguísticos devem ser tratados depois para que a situação comunicação não seja interrompida.

Por último, vale salientar que o papel do professor é essencial em todos os momentos de produção do debate, pois será ele quem definirá o momento de abordagem e produção de cada dimensão do gênero e estabelecerá, pelo menos em parte, o prosseguimento da sequência didática. O educador também é responsável por criar situações comunicativas interessantes e desenvolver, o quanto possível, as capacidades argumentativas dos alunos, dando-lhes ferramentas que permitam a ampliação de tais capacidades. Outro aspecto importante relativo ao ensino do oral diz respeito ao professor desenvolver o hábito de registrar as produções dos alunos.

Segundo Dolz *et al* (2004), “o registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora dos outros” (p. 235). Além disso, “permite colocar em comum o que foi aprendido, facilita uma construção coletiva e progressiva das aprendizagens e explicita as exigências às quais ao fim da sequência os alunos deverão responder” (p. 236). Destacam-se, portanto, pelo menos três papéis essenciais do professor no desenvolvimento do trabalho:

I) o de explicitar as regras e constatações, por meio das observações e análises das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento; II) o de intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta e para avaliar a produção dos alunos; III) o de dar sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe (DOLZ *et al.*, 2004, p. 236)

Conforme pudemos notar no decorrer deste subcapítulo, a abordagem do debate de opinião vai muito além do trabalho dos aspectos estruturais do gênero, a saber, regras, modo de realização e características como habitualmente vemos em nossos livros didáticos. Por se tratar de um gênero argumentativo oral, percebemos que há pouco material disponível que embasa o professor na construção de uma prática de ensino voltada para o desenvolvimento real das capacidades argumentativas e do domínio do gênero. Isso se faz perceptível quando encontramos apenas em Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) material amplo e significativo que aponta caminhos para o ensino desse gênero. Por esse motivo, esperamos, com esta pesquisa, contribuir para que o professor de Língua Portuguesa vislumbre que o trabalho com o oral e a argumentação no Ensino Básico é possível.

2.4 Debater em sala de aula: estratégias para o domínio do argumentar

Ao observamos nossas interações cotidianas, perceberemos que a argumentação é uma atividade essencial para a vida dentro e fora do espaço escolar, pois a todo instante

fazemos uso de mecanismos para validar nosso ponto de vista, negociar situações de conflito, justificar determinada ação, dentre outros. Nesse sentido, a argumentação pode ser concebida também “como uma forma básica assumida pelo pensamento em diversas situações”, o que nos leva à compreensão desta como “processo discursivo, persuasivo e dialógico, direcionado à obtenção de adesão do outro diante de um determinado ponto de vista” (AZEVEDO, 2016, p. 160).

Documentos oficiais brasileiros apontam que o ensino-aprendizagem da argumentação só obteve espaço em nossas salas de aula a partir das décadas de 70 e 80, quando pesquisas demonstraram que “a escrita e a argumentação estão vinculadas ao adequado funcionamento cognitivo” (KELOG, 2008 *apud* AZEVEDO, 2016, p. 161). Nesta acepção, podemos afirmar que a argumentação está relacionada à produção eficiente de discursos e ao progresso de “capacidades específicas de composição textual, o que exige atenção tanto aos processos de aprendizagem, quanto ao ensino da produção oral e escrita” (AZEVEDO, 2016, p. 161).

Em outras palavras, convém afirmar que a argumentação mobiliza recursos de produção discursiva que demandam a aplicação de operações específicas de raciocínio e o uso de operações linguísticas que demonstram, no enunciado, a intenção de convencer e persuadir, ou seja, compõem a lógica dos argumentos. Para Fiorin (2016), os argumentos “são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de aceitar uma determinada tese” (p. 19). Nesse sentido, para que haja uma argumentação eficaz, o sujeito enunciador precisa dominar determinados mecanismos linguístico-discursivos, tais como a seleção lexical, as formas de organização das ideias, os posicionamentos assumidos e o uso apropriado dos operadores argumentativos, modalizadores, etc.

Nessa perspectiva, é essencial que o professor, ao trabalhar com gêneros argumentativos em sala de aula, ofereça ao aluno o conhecimento de estratégias discursivas argumentativas que o auxiliem não só na produção do gênero em estudo, mas nas situações comunicativas que demandem o manejo de recursos dessa ordem. No que concerne ao gênero debate de opinião é primordial ao aluno noções básicas, tais como: tipos de argumentos, técnicas argumentativas, modalizadores e conectivos. Conforme salienta Ribeiro (2009),

o processo de construção de argumentos corresponde a um momento valioso no processo de interlocução, pois representa o marco operatório da atividade argumentativa. É a partir desse momento que se desencadeia todo o processo interativo entre os interlocutores, impulsionando e gerando novos argumentos (p. 68).

Embora exista ampla e variada bibliografia sobre as teorias da argumentação, como salientamos na introdução deste trabalho, utilizaremos as concepções de Fiorin (2016) e Perelman e Tyteca (2014) para embasarmos nossa abordagem da argumentação em sala de aula. Começaremos por definir os tipos de argumentos e algumas técnicas argumentativas, em seguida explanaremos sobre os modalizadores e conectivos que são fundamentais para a realização do debate. É pertinente ressaltar que, embora exista número considerável de tipos de argumentos, descreveremos aqui apenas aqueles que consideramos essenciais para a abordagem do gênero em sala de aula.

2.4.1 Formas de raciocínio

Segundo Fiorin (2016), a argumentação faz evoluir o discurso por meio de inferências e, por esse motivo, apoia-se sobre formas de raciocínio. Dentre as principais, temos a dedução, a indução e a analogia, esta última considerada uma das formas centrais de raciocínio (p. 47). Por esse motivo, faremos breves considerações a respeito desta. De acordo com o autor, a analogia “é o raciocínio em que de uma proposição particular se conclui uma proposição particular somente pela semelhança dos casos referidos”, como no caso de “João sarou da dor de cabeça tomando aspirina / Logo, Pedro vai sarar da dor de cabeça tomando aspirina” (*Ibidem*, p. 64).

A analogia desempenha um papel relevante na argumentação, pois quem argumenta recorre a fatores de semelhança em relação aos dados apresentados, com o objetivo de convencer. Desse modo, “a comparação ou o exemplo são argumentos analógicos destinados a ilustrar uma proposição, a manifestá-la de maneira mais concreta, mais palpável, mais sensível” (FIORIN, 2016, p. 66). Trataremos, posteriormente, a respeito da comparação e do argumento pelo exemplo.

2.4.2 Argumentos quase lógicos

Na definição de Fiorin (2016), argumentos são razões contra ou a favor de determinada tese, com a finalidade de persuadir o outro de que a questão é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial, etc. Deste modo, ao emitirmos nosso ponto de vista sobre determinado assunto não operamos com verdades lógicas, mas “com posições fundamentadas em convicções religiosas, em crenças políticas, em princípios morais, em

preferências estéticas, etc” (p. 116). Exemplo disso é quando afirmamos que “Fulano de tal é corrupto, pois, afinal, todos os políticos são corruptos”, assertiva que demonstra nossa convicção mediante visão particular a respeito da classe política, mas que pode ser facilmente refutada a partir da contradição trazida por um exemplo de político honesto.

Nesse sentido, para Fiorin (2016), argumentos quase lógicos “são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias” (*Idem*). Ainda segundo o autor, todos trabalhamos com argumentos quase lógicos, portanto, isto não é uma peculiaridade de pessoas que não conseguem raciocinar logicamente: “é um argumento de que nos valemos todos quando falamos de coisas possíveis, plausíveis, prováveis, mas que não são necessárias do ponto de vista lógico” (*Idem*). Retomando o exemplo anteriormente citado, é possível, então, que haja, na classe política, pessoas que não sejam corruptas, o que faz o argumento ser considerado quase lógico.

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), os argumentos quase lógicos apresentam certa força de convicção e são comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, ou seja, o potencial dos argumentos quase lógicos está diretamente relacionado à sua proximidade ou semelhança estrutural aos raciocínios formais, lógicos e matemáticos. Portanto, “os argumentos quase-lógicos tiram sua força persuasiva de sua aproximação desses modos de raciocínio incontestados”, mas que podem ser reduzidos formalmente a partir de uma controvérsia (p. 219-220).

Ainda segundo os autores, dos argumentos quase lógicos fazem parte: a contradição, identidade total ou parcial, transitividade, relação da parte com o todo, do menor com o maior, relação de frequência (*Idem*). Traremos à discussão apenas os argumentos fundados no princípio da identidade, por entendermos que no debate de opinião a comparação, a reciprocidade, a transitividade, o argumento pela semelhança e pela oposição podem constituir-se como técnicas argumentativas utilizadas na exposição dos argumentos.

2.4.2.1 Argumento da reciprocidade

Segundo Perelman e Tyteca (2014), os argumentos de reciprocidade “visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes”, ou seja, realizam uma relação de simetria, de equivalência entre o antecedente e o conseqüente como na seguinte proposição: “*a* está para *b*, assim como *b* está para *a*” (250-251). Os autores exemplificam com um

raciocínio de Quintiliano, no qual as proposições se confirmam mutuamente: “O que é honroso aprender, também é honroso ensinar” (*Idem*).

Fiorin (2016) esclarece que

todos os argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar de alguém dizem respeito ao princípio da reciprocidade, pois o que se pretende é mostrar que, se o enunciário estivesse no lugar de outro (do enunciador ou de uma terceira pessoa) não agiria diferentemente. É por exemplo, um dos argumentos dos que desejam a diminuição da maioria penal: queria ver se você tivesse um filho morto por um menor (FIORIN, 2016, p. 126).

Como se pode perceber, na argumentação por reciprocidade há a proclamação de identidade e equivalência entre duas situações, bem como a pretensão de permuta de pontos de vista ou do colocar-se no lugar do outro, a fim de reconhecer a identidade de certas situações. Evocar o outro a assumir um papel ou identidade diferente do ponto de vista do qual ele defende é, sem dúvida, uma boa estratégia argumentativa.

2.4.2.2 Argumento da transitividade

O argumento da transitividade é baseado na relação matemática transitiva de que a é igual a b e b é igual a c , portanto, a é igual a c (*Idem*). Ele pode ser classificado como argumento quase-lógico, porque às vezes a transitividade pode ser contestável ou exigir adaptações, ou seja, a consequência não é necessária, mas provável. De acordo com Perelman e Tyteca (2014), “as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas”, exemplo disso é que a máxima “os amigos de nossos amigos são nossos amigos” se apresenta como a afirmação de que a amizade é, para quem proclama essa máxima, uma relação transitiva (p. 257). Transitiva porque nas relações há uma conclusão provável entre as premissas.

Fiorin (2016), traz como exemplo o seguinte argumento:

No futebol, o Brasil é melhor que a Espanha, porque ganhou dela na Copa das Confederações; a Espanha é melhor do que todas as demais seleções da Europa, porque ganhou a última Eurocopa; portanto o Brasil é melhor do que qualquer seleção europeia e vai vencer a Copa do Mundo de 2014. Não é lógica a conclusão de que o Brasil tem a melhor seleção do mundo e de que vai ganhar a Copa de 2014 como, aliás, a realidade encarregou-se de demonstrar. Isso, à vista do raciocínio apresentado, é provável, é plausível, mas a conclusão não decorre necessariamente das premissas (p. 156-127).

Conforme podemos notar, no argumento baseado na transitividade a própria denominação já alude a algo provisório, provável. No exemplo dado por Fiorin, vemos claramente que mesmo sendo o Brasil melhor no futebol do que a melhor seleção da Europa,

no caso, a Espanha, a consequência da seleção brasileira vencer a Copa do Mundo de 2014 não foi confirmada. Neste caso, a consequência necessária entre as premissas ($a=b$, $b=c$, portanto, $a=c$), não foi comprovada. Este tipo de argumento pode ser facilmente refutado, o que constitui numa excelente estratégia para o professor abordar a questão da contestação, da refutação e da contra-argumentação em sala de aula.

2.4.2.3 Argumento de comparação

No argumento de comparação, há a aproximação entre objetos para avaliá-los um em relação ao outro. De acordo com Fiorin (2016), “quando se faz uma comparação, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles” (p. 122). Perelman e Tyteca (2014) salientam que na comparação a ideia de medição está subjacente nos enunciados, “mesmo que qualquer critério para realizar efetivamente a medição esteja ausente; por isso os argumentos de comparação são quase-lógicos” (p. 274).

As comparações apresentam-se como estratégias argumentativas comuns, portanto, bastante utilizadas nas situações comunicativas que demandam o uso da argumentação. Para Fiorin (2016), elas têm um “papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração” (p. 124). Exemplo disso é que nem todas as pessoas possuem a capacidade de dimensionar uma unidade territorial em determinado número de quilômetros, mas quando comparada a outras unidades territoriais facilmente pode-se calcular o tamanho. Assim, dizer a quantidade de área desmatada da Floresta Amazônica em metros ou quilômetros quadrados pode não ser tão esclarecedor quanto afirmar que “A área desmatada da Floresta Amazônica brasileira equivale a um país como a França” (*Idem*).

Conforme salientamos anteriormente, os argumentos de comparação podem ser classificados como quase-lógicos, em virtude de às vezes a equiparação ser realizada sem levar em consideração diferenças fundamentais entre os termos ou objetos comparados. Isso gera a possibilidade de contestação ou contra-argumentação cuja finalidade é, portanto, mostrar que a comparação não tem sentido. Fiorin (2016) nos traz um exemplo bastante elucidativo de como a comparação pode ser refutada:

[...] alguém diz que é melhor ir de São Paulo a Ribeirão Preto de avião, porque, nesse caso, a viagem leva cerca de 40 minutos e a de carro, mais ou menos 4 horas. O contra-argumento pode ser o de que, se se computar o deslocamento de casa para o aeroporto, a chegada com antecedência mínima de 1 hora, a ida do aeroporto ao ponto de destino, a vantagem do tempo não existe (p. 125).

Como se pode notar, a comparação acima descrita pôde ser facilmente refutada porque não foram levadas em consideração as peculiaridades e as diferenças fundamentais entre os meios comparados, bem como as circunstâncias de realização de ambos. Nesse sentido, o professor, ao trabalhar argumentos de comparação em sala de aula, precisa ressaltar que ao compararmos não podemos aproximar apenas aspectos acidentais dos objetos comparados, mas levar em conta as diferenças fundamentais para que o argumento não seja facilmente refutado.

2.4.3 Argumentos fundamentados na estrutura da realidade

Conforme vimos no tópico anterior, os argumentos quase lógicos são aqueles cuja estrutura pressupõe uma racionalidade, mas suas conclusões podem ser refutadas mediante uma controvérsia. Já os argumentos fundamentados na estrutura do real são aqueles que se valem da lógica implicativa para estabelecer uma relação de correspondência “entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; TYTECA, 2014, p. 297).

De acordo com Fiorin (2016), os argumentos fundamentados na estrutura da realidade são baseados em relações de causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização (p. 149). Como a finalidade é apresentar um embasamento teórico para a abordagem do gênero debate de opinião, trataremos, neste subcapítulo, apenas dos argumentos baseados na causalidade e na coexistência, respectivamente, do argumento causal e de autoridade.

2.4.3.1 Argumentos por causalidade

Esse tipo de argumento é baseado em ligações de sucessão e os efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados. Segundo Perelman e Tyteca (2014), o vínculo causal desempenha papel essencial na argumentatividade e deve permitir três tipos de argumentos: a) os que por meio do vínculo causal relacionam dois acontecimentos sucessivos; b) aqueles que por meio de um dado acontecimento descobrem a causa que pôde determiná-lo; c) os que, dado um acontecimento, tendem a mostrar o efeito que dele deve resultar, ou, em outras palavras, apresentam a consequência de um acontecimento (p. 299-300).

Para Fiorin (2016), “uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos” e a causalidade, por sua vez, “supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito” (p. 151). Como se pode observar, Fiorin (2016) resalta o

fenômeno da causalidade apenas sob um dos aspectos apresentados por Perelman e Tyteca (2014), a saber, a causa imediata pela qual um dado efeito é produzido, enfocando, assim, o tipo argumentativo de causa e consequência.

Nesse sentido, em virtude da didatização dos tipos de argumentos a serem trabalhados na abordagem do gênero debate de opinião, parece-nos interessante que ao argumento da causalidade seja dado maior enfoque em virtude não só da possibilidade de correlação entre fenômenos diferentes, mas, sobretudo, pela viabilidade de se trabalhar também a contra-argumentação. De acordo com Fiorin (2016), “pode-se derrubar um argumento causal, mostrando que a causa apontada não é real, porque é uma racionalização ou um pretexto” (p. 154).

A racionalização “é o argumento que busca atribuir aos outros a responsabilidade que o enunciador não quer assumir. É o argumento do bode expiatório”. Exemplo disso “é um governo considerar que as dificuldades econômicas do país se devem à enxurrada de dólares ocasionada pela compra de títulos do governo estadunidense” e quando este mesmo governo resolve reduzir a compra de títulos é o enxugamento que é “responsável pelas dificuldades” (*Idem*).

O pretexto “é o argumento pelo qual se apresenta um falso motivo para justificar dada ação ou determinada atitude” (*Idem*). Fiorin (2016) elucida a questão ao exemplificar que “alguns ecologistas dizem que um suposto risco de apagão leva o governo a defender a construção de hidrelétricas com grandes reservatórios. Ao considerar inexistente o risco da falta de energia elétrica, consideram o argumento do governo pretextual” (*Idem*).

Outro meio de refutar um argumento causal é mostrar que se tomam as consequências como causa. Isso ocorre frequentemente, pois utiliza-se esses dois fenômenos deixando indefinida qual é a causa e qual é a consequência, exemplo disso é a publicidade dos biscoitos Tostines: “Tostines vende mais porque é fresquinho ou é fresquinho porque vende mais?” (*Idem*). Outra forma de derrubar um argumento causal “é mostrar que se toma o meio como causa final”, como é o caso dos argumentos utilizados por partidos políticos para a obtenção de poder (FIORIN, 2016. p. 155). Por fim, semelhante forma de se contra-argumentar um argumento causal é “pôr em dúvida a procedência das causas ou considerá-las inconsistentes” (*Idem*).

Como podemos notar, o argumento causal apresenta diversas possibilidades para o trabalho em sala de aula, pois o professor pode abordar as correlações de causa e consequência entre premissas e, paralelamente, ampliar o enfoque para a contra-argumentação e refutação. Sob esse aspecto, a abordagem do argumento causal parece-nos uma estratégia

argumentativa a ser melhor explorada em nossas salas de aulas, pois apresenta-se como uma excelente ferramenta na construção da argumentação.

2.4.3.2 Argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam*

Outro argumento igualmente importante e que parece-nos uma boa estratégia argumentativa a ser apresentada aos alunos refere-se ao argumento de autoridade. Em diversos textos argumentativos, sejam eles orais ou escritos, notamos a presença desse tipo de argumento como uma ferramenta de validação ao que se diz ou afirma, portanto, ao ponto de vista ou opinião. Conforme destacam Perelman e Tyteca (2014), o argumento de autoridade “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (p. 348).

Para Fiorin (2016), o argumento de autoridade apela para a modéstia, o respeito e a reverência. O linguista também ressalta que “foi o filósofo John Locke quem deu nome à estratégia de valer-se da chancela de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar um ponto de vista” (LOCKE, J., 1988, p. 202 *apud* FIORIN, 2016, p. 176). Fiorin ainda acrescenta que o filósofo utilizou essa denominação pois pressupõe-se uma “reverência em relação à autoridade invocada, porque ela é especialmente confiável e reconhecida como fonte de conhecimento num dado tema” (2016, p. 176).

Nesse sentido, para que o argumento de autoridade seja aceito, a pessoa citada precisa ser considerada especialista no assunto, além de ser uma pessoa que transmita confiabilidade. De acordo com Fiorin (2016), há dois tipos de autoridade a que se pode recorrer na hora de se elaborar um argumento de autoridade: “a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre os outros). Ainda de acordo com o linguista, a segunda categoria pode ser vista com desconfiança, visto que traz uma subjetividade, pois o fato de ser um líder ou chefe não isenta a pessoa de erro e o grau de confiabilidade pode variar de pessoa para pessoa. Nesta acepção, vemos que esta segunda categoria pode ser facilmente refutada em uma situação de apresentação do argumento de autoridade, sendo, portanto, um aspecto ao qual não deve ser dado tanto enfoque no ensino de técnicas argumentativas em sala de aula.

Faz-se pertinente ressaltar que a primeira categoria também deve ser utilizada com certa cautela, pois ainda que recorrer à opinião de um especialista no assunto seja uma técnica argumentativa plausível, é necessário que o argumento de autoridade seja claro e acompanhado de outras provas. Exemplo disso é que quando recebemos um diagnóstico

médico procuramos sempre uma segunda análise com outro profissional. Além disso, é preciso que o especialista citado no argumento de autoridade seja alguém que domine o assunto e não alheio à questão debatida. Fiorin (2016) traz como exemplo o fato de se perguntar a uma celebridade sua opinião a respeito de todo e qualquer assunto, pois, neste caso, não se apela à especialidade, mas à popularidade (FIORIN, 2016, p.177).

O argumento de autoridade, conforme pudemos perceber, constitui-se numa excelente estratégia argumentativa a ser abordada em sala de aula, pois, mediante nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, vemos que é uma técnica muito utilizada e requerida nas produções de textos argumentativos, sejam eles orais ou escritos. Outra ressalva que podemos estabelecer é a de que, ao abordar este tipo de argumento em sala de aula, é indispensável que o professor esclareça ao aluno que na elaboração do argumento de autoridade a pesquisa em fontes confiáveis deve ser fator preponderante e a veracidade das informações confirmadas, a fim de que o argumento não seja facilmente contestado.

2.4.4 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Embora a classificação seja análoga ao que tratamos no tópico anterior, os argumentos que fundamentam a estrutura do real apresentam uma diferença básica: eles não têm a função de manter uma correspondência com o real, mas são eles mesmos que organizam a estrutura da realidade. Segundo Fiorin (2016), os argumentos que fundamentam a estrutura do real são indutivos ou analógicos, ou seja, são aqueles “em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular” (p. 186). Perelman e Tyteca (2014) evidenciam que este tipo de argumento pode desempenhar papéis variados: podem permitir uma generalização, que se dá através do exemplo, ou constituirá uma regularidade já estabelecida por meio da ilustração (p. 399).

Como se pode perceber, tanto a definição de Perelman e Tyteca (2014) quanto a de Fiorin (2016) evidenciam o caráter de representação dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, visto que são elaborados com a finalidade de trazer a ilustração, o modelo, o exemplo e a analogia. Neste subcapítulo abordaremos apenas o argumento pelo exemplo em virtude deste ser comumente utilizado em situações comunicativas que demandam o emprego da argumentação. Além disso, didaticamente é um tipo de argumento que pode ser facilmente abordado pelo professor em sala de aula.

2.4.4.1 O argumento pelo exemplo

Como a própria denominação alude, neste tipo de argumento é formulado um princípio geral a partir de casos particulares ou “da probabilidade de repetição de casos idênticos” (FIORIN, 2016. p. 185). Nesse sentido, um caso particular serve para comprovar uma tese ou opinião sobre determinado assunto. Exemplo disso é quando “depois de narrar que um fiscal de arrecadação foi preso em flagrante recebendo propina, concluímos que os fiscais são corruptos” (*Idem*). Nesta acepção, podemos perceber claramente que ocorreu uma generalização a partir de um fato particular.

No argumento pelo exemplo, a generalização será fator preponderante. Segundo Fiorin (2016), é importante que esta seja baseada numa “história de vida”, em outras palavras, que seja um fato concreto. Perelman e Tyteca (2014) também afirmam que, independente da maneira como seja apresentado, “em qualquer área que se desenvolva a argumentação, o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir estatuto de fato”. Se o exemplo se apresentar “contrário à verdade histórica” ou evidenciar “razões convincentes à generalização proposta”, conseqüentemente, “enfraquecerá consideravelmente a adesão à tese que se queria promover” (p. 402 – 403).

Portanto, na abordagem do argumento pelo exemplo em sala de aula, o professor precisará esclarecer ao aluno que a sua utilização exige cautela, visto que as generalizações indevidas só ocasionarão o enfraquecimento do argumento e, conseqüentemente, da tese ou opinião. O educador também deverá esclarecer a relação entre exemplo e fato, a fim de que os alunos percebam a necessidade de estruturar os argumentos em fatos que possuam concretude.

3 A ORALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS: PERCURSO METODOLÓGICO

Educar se aproxima de uma visão de construção da palavra internamente persuasiva que permitirá, em linhas gerais, o desenvolvimento de sujeitos como agentes de transformação de si, do outro e do mundo, uma vez que se sentem fortalecidos para trazer, ao debate, as vozes internas que o circundam para construir com os demais uma multiplicidade de vozes [...].

Fernanda Liberali⁹

O caráter transformador que é inerente à educação e, conseqüentemente, ao papel do professor em sala de aula, nos provoca e inquieta ao nos depararmos com o cenário da educação pública, não só a nível local, mas nacional. Nesse sentido, alguns questionamentos precisam ser constantes na rotina das nossas salas de aula, a fim de que lembremos, sempre, do compromisso que assumimos ao nos incumbirmos da tarefa de formar cidadãos.

O que a escola tem feito no sentido da formação de agentes transformadores? O que nós, professores, estamos apresentando em nossas práticas de ensino para formar sujeitos críticos com participação política e social? Estamos obtendo êxito em educar para a consciência cidadã, para o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais? E quanto a nós, professores de Língua Portuguesa, será que estamos promovendo práticas que desenvolvam, em nossos alunos, a competência de se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais?

No intuito de refletirmos a respeito se não de todos, mas de alguns desses questionamentos, especificamente o último, é que esta pesquisa foi elaborada, a fim de que possamos entender a importância da expressão oral e da argumentação para a utilização da linguagem de forma plena nas diferentes situações sociais e, sobretudo, para o exercício da cidadania. Neste terceiro capítulo do nosso trabalho, apresentamos o percurso metodológico, detalhando os procedimentos e instrumentos que nos levaram à obtenção dos resultados, além de trazeremos uma contextualização do *locus* e uma descrição das etapas que compõem a pesquisa.

⁹ (LIBERALI, 2016, p. 65-66). A autora traz importantes reflexões a respeito da argumentação no contexto escolar. No excerto que corresponde a esta referência, a autora retoma algumas considerações do Círculo de Bakhtin sobre o argumentar para compartilhar significados.

3.1 Contextualização da pesquisa

Conforme já salientamos anteriormente na introdução, nossa dissertação tem por objetivo mostrar como a exploração adequada do gênero debate de opinião pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de expressão e do domínio de argumentar nas diversas práticas sociais de comunicação, bem como verificar como as abordagens feitas nos livros didáticos contribuem para a produção efetiva, ou não, do gênero abordado.

A escolha do gênero debate de opinião como objeto deste estudo fundamenta-se na observação empírica da experiência concreta de sala de aula. Enquanto professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio, surgiram algumas inquietações que se acentuaram no decorrer dos anos: a dificuldade e a resistência apresentada pelos alunos em momentos de produção de textos falados, bem como em apresentar argumentos que validassem seus pontos de vista sobre determinado assunto. Em situações apresentadas na sala de aula e nas produções textuais sempre constatamos um *déficit*, na maioria dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento da competência argumentativa. Isso é mais agravante e perceptível no ensino médio, quando há a necessidade de se desenvolver textos de natureza dissertativa-argumentativa.

Além disso, a interação com outros professores de Língua Portuguesa nos permitiu observar um discurso comum de que os alunos não sabem expressar a opinião ou produzir textos de natureza argumentativa. Podemos perceber isso claramente nos resultados de avaliações externas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, realizado todos os anos, cuja finalidade principal é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio, portanto, ao final do Ensino Básico.

Conforme salientamos na Introdução deste trabalho, no ano de 2016, por exemplo, dados do INEP¹⁰ mostram que, na prova de redação, a maioria dos participantes, 1.987.251, obteve a nota média entre 500 e 600 pontos, apenas 77 participantes conseguiram nota 1.000 e 291.806 zeraram a prova ou tiveram a redação anulada. Das redações que tiraram zero, os principais motivos foram: fuga ao tema (46.874), parte desconectada (13.276), cópia de texto motivador (8.325), texto insuficiente (7.348) e não atendimento ao tipo textual (3.615). Por ferirem os Direitos Humanos, foram anuladas 4.798 redações. Como podemos perceber, ainda há um número bastante significativo de estudantes que saem do Ensino Básico sem o domínio

¹⁰ Os dados supracitados encontram-se disponíveis na página do INEP, no seguinte endereço eletrônico: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2016-estao-liberados-para-consulta/21206.

de textos argumentativos, como acontece no próprio Enem, no qual é sempre exigida a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo.

A questão torna-se mais emblemática ao observarmos que a maioria dos professores das séries finais, no contexto da rede municipal de ensino, ainda prioriza a produção de textos escritos, portanto a produção oral sequer é incentivada, bem como grande parte não realiza um trabalho sistemático dos gêneros orais formais argumentativos. Quando são planejadas ações didáticas para abordagem desses gêneros, a exemplo o debate de opinião, estas se configuram apenas como cumprimento do que foi estabelecido no currículo e a sua abordagem limita-se àquela trazida pelos livros didáticos, sem nenhum embasamento teórico que oriente a prática.

A oportunidade em investigar essas inquietações surgiu mediante acesso ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, ofertado em rede Nacional, cujo objetivo é capacitar os professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Nesse sentido, ao nos depararmos com a imprescindibilidade de apresentarmos uma proposta de pesquisa, vimos a conveniência em investigar como a oralidade e a argumentação podem se constituir em objeto de ensino no contexto de nossas escolas. Desse modo, objetivando a elucidação de várias questões que envolvem o trabalho com os gêneros argumentativos orais formais, especialmente na abordagem do debate de opinião, é que nos propusemos a realizar este trabalho, a fim de que pudéssemos também contribuir para o estabelecimento de práticas educativas coerentes e eficazes.

No que diz respeito à sua natureza, a primeira etapa desta dissertação é de caráter bibliográfico, na qual fazemos uma investigação dos referenciais teóricos dos gêneros orais e argumentativos, bem como dos estudos relacionados ao gênero discursivo debate de opinião. A segunda etapa refere-se à coleta de dados, na qual realizamos a análise de um livro didático selecionado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber, o livro de Língua Portuguesa do 9º ano da coleção *Português: Linguagens*, dos linguistas Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015); a terceira etapa caracteriza-se pela natureza da pesquisa-ação, pois além de investigarmos as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira atividade oral, foi elaborada uma proposta de intervenção a partir da abordagem do gênero.

Segundo Thiollent (2002), “a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou objetivos de transformação” (p. 15). Fonseca (2002) acrescenta que o processo

de pesquisa-ação recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34).

3.2 O panorama da pesquisa

No que diz respeito ao contexto geral no qual esta pesquisa esteve inserida, ou seja, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Euclides da Cunha-BA, este apresenta, segundo dados do PME 2015-2025¹¹, um quadro preocupante no que se refere ao Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois nos últimos anos não se tem observado um avanço no que se refere ao alcance das metas estabelecidas para o município. Ao contrário disso, o que se tem notado é uma estagnação no que concerne à média de 2,5 em 2013, quando o objetivo era o alcance da média de 3,1, ainda relativamente baixa se observarmos a pontuação de outros municípios circunvizinhos.

Importante salientar que o município ficou sem média na Prova Brasil no ano de 2015, devido a não participação ou por não atender aos requisitos necessários para calcular o desempenho. No que diz respeito ao nível de Proficiência em Língua Portuguesa, em 2013 o percentual dos alunos era 17 % no 5º ano, final do ensino fundamental I, e 9% no 9º ano, final do ensino fundamental II, ou seja, a maioria dos alunos não domina os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série.

Os dados apresentados mostram que a Rede Municipal de Ensino tem fracassado na tarefa de ofertar um ensino de qualidade. Dentre outros fatores externos aos das instituições escolares, podemos citar a ausência de políticas públicas que sejam propostas no sentido de melhorar o quadro crítico em que se encontra a educação do município de Euclides da Cunha – BA. Por esse motivo, acreditamos que essa pesquisa contribuiu, ainda que de forma principiante, para que novos encaminhamentos sejam dados ao ensino do oral e da argumentação em sala de aula.

¹¹ O Plano Municipal de Educação (PME) corresponde ao decênio de 2015 a 2025 e traz informações importantes a respeito da educação no município de Euclides da Cunha- BA, assim como traça metas a serem alcançadas durante o período supracitado. Os dados aos quais nos referimos sobre a Proficiência em Língua Portuguesa encontram-se na página 57 do referido documento.

3.3 O corpus da investigação

Nossa pesquisa, cujo título é *Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião*, tem como *corpora* as análises feitas no livro de Língua Portuguesa do 9º ano, da coleção *Português: Linguagens*, dos linguistas Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), bem como a atividade oral e os dois debates que foram gravados durante a aplicação das oficinas em uma turma do 9º ano em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Euclides da Cunha - BA. Na atividade oral e nos debates, foi analisado como se deu o uso dos argumentos, dos conectivos e das modalizações em cada uma das atividades propostas, bem como se as oficinas de intervenção propiciaram o conhecimento e o domínio do gênero trabalhado. Sendo assim, os arquivos contendo as gravações dos debates, que, a propósito, foram transcritos e encontram-se nos anexos deste trabalho, e as atividades que foram produzidas pelos alunos nas oficinas serviram como uma amostragem representativa do trabalho realizado no decorrer da pesquisa.

3.4 A coleta de dados

A primeira etapa da coleta de dados refere-se à análise de parte de um livro de Língua Portuguesa do 9º ano adotado pela maior parte das escolas do município, a fim de percebermos como os gêneros orais e argumentativos são abordados pelos autores no respectivo livro. A segunda etapa, constituiu-se na análise de três eventos de produção textual, sendo o primeiro uma roda de conversa; o segundo, a produção de um debate inicial e o terceiro o debate final. Para a realização desta tarefa, inicialmente pedimos o consentimento dos professores, pais e alunos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando garantir que os participantes tivessem os seus dados utilizados dentro da ética da pesquisa e, também, assegurar o uso das informações coletadas e imagens de forma devida.

3.5 A proposta de intervenção

O contexto da escola atual evidencia a necessidade de que os espaços formativos, principalmente aqueles propostos aos educadores que estão em sala de aula, sejam elaborados a partir do contexto da escola, no intuito de refletir, de forma mais aprofundada, a respeito das problemáticas que circundam o cotidiano escolar. Porém, o que se pode perceber é que a maioria das formações continuadas são elaboradas enfocando apenas a prática, ficando a teoria como algo supérfluo ou secundário, ou seja, prima-se pelo caráter pragmático do “como fazer” e não pela reflexão dos problemas a partir da compreensão teórica. Não queremos afirmar, com isso, que o método deva ser esquecido, mas a (re)significação das ações didáticas pelos professores só será possível a partir da relação que se estabelece entre teoria e prática¹².

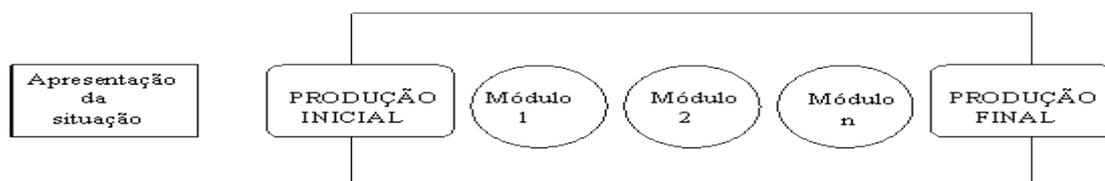
Nesse sentido, como o próprio nome alude, a proposta de intervenção corresponde ao conjunto de ações empreendidas no intuito do equacionamento de uma determinada problemática encontrada, neste caso, na sala de aula, ou seja, esta fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação, que tem como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, a pesquisa como instrumento de transformação da realidade. Assim, os pressupostos da pesquisa-ação fundamentam o que aqui estamos designando como uma proposta de intervenção: uma pesquisa centrada na realidade da escola, nas práticas educativas efetivadas por professores, com vistas a uma transformação.

Como salientamos na introdução deste trabalho, nossa proposta de intervenção refere-se à proposição de uma sequência didática de abordagem do gênero debate de opinião. De acordo com Dolz *et al* (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Portanto, as sequências didáticas constituem-se num conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática e servem para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ *et al.*, 2004. p. 83).

¹² Nesse sentido, cumpre lembrar que este é o objetivo do PROFLETRAS, a capacitação de docentes, a fim de proporcionar o aumento da qualidade de ensino de Língua Portuguesa dos alunos do nível fundamental, a partir de uma formação continuada que promova uma curva ascendente no que se refere à proficiência desses alunos em sua língua materna. Além disso, o programa almeja diminuir as atuais taxas de evasão dos alunos no ensino fundamental, proporcionar o multiletramento no mundo globalizado com a presença da internet e desenvolver práticas pedagógicas eficientes e inovadoras mediante alinhamento entre teoria e prática.

Na elaboração desta sequência didática, tivemos como base a estrutura proposta pelos autores e representada no esquema seguinte:

Quadro 5: Esquema da sequência didática



(DOLZ *et al*, 2004, p. 83)

Conforme podemos observar, no esquema da sequência didática proposto por Dolz *et al* (2004) a apresentação da situação refere-se a uma descrição de maneira detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar na produção inicial do gênero trabalhado. É na produção inicial que o professor deverá avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos, para, assim, definir atividades e exercícios que levem em conta as possibilidades e dificuldades reais de cada turma. Além do mais, é na produção inicial que o professor poderá ter melhor clareza de quais capacidades desenvolver para os alunos melhor dominarem o gênero em questão.

Em se tratando dos módulos, segundo os autores, deverão ser constituídos por várias atividades, a fim de que os problemas apresentados na produção inicial sejam trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Nesse sentido, na proposta de intervenção, procuramos realizar atividades que pudessem trabalhar sistematicamente as dificuldades apresentadas na produção inicial, bem como promover maior aprofundamento no estudo do gênero. É pertinente esclarecer que adaptamos o elemento “Apresentação da situação” ao “Estudo Inicial”, bem como o elemento “Módulos” às “Oficinas”.

Na proposição das oficinas, vimos a necessidade de elaborarmos um material de estudo para o aluno, a fim de trazer maior aprofundamento do gênero, pois o conteúdo trazido pelo livro didático, além de trazer informações resumidas, não contemplava o estudo dos tipos de argumentos, das técnicas argumentativas e das modalizações, elementos essenciais à produção do debate, visto que o mesmo constitui-se em gênero argumentativo oral. Desse modo, além do caderno pedagógico de uso do professor, teremos, em volume à parte desta dissertação, cadernos de uso do aluno.

Retomando a questão do esquema da sequência didática proposto por Dolz *et al* (2004), o último elemento, o da produção final, consiste no momento em que o aluno poderá

colocar em prática os conhecimentos adquiridos em todo decorrer do processo, além de se constituir em oportunidade de avaliação sobre os aspectos trabalhados na sequência. Vemos, portanto, que a produção final permite observar pontos essenciais, tais como, as aprendizagens efetivadas, assim como “planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (p. 91). Ademais, a avaliação da produção final “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (*Idem*).

A seguir, segue proposta de abordagem do gênero debate de opinião que pode ser aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental, ou em outros anos, desde que adaptada por seus professores, e tem por objetivos favorecer o conhecimento e domínio do gênero oral formal debate de opinião; auxiliar no desenvolvimento da capacidade de exposição coerente da opinião e da competência argumentativa e formar leitores críticos e sujeitos capazes de exercerem a cidadania através da reflexão, do saber posicionar-se, do opinar, refutar e justificar pontos de vista. O tempo de aplicação da sequência é de aproximadamente 18 h/aulas, podendo variar para mais ou menos de acordo com a turma na qual será desenvolvida. A sequência apresenta os conteúdos abrangidos em cada etapa, bem como deixa evidente os objetivos, as atividades, o material necessário e a duração de cada oficina, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Tabela 1: Proposta de sequência didática para o ensino do gênero debate de opinião

CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
ESTUDO INICIAL				
<ul style="list-style-type: none"> Exposição oral sobre um tema polêmico. Familiarização com textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de temas polêmicos, a fim de perceber o modo como opinam de forma oral e se fazem uso de recursos argumentativos em seus posicionamentos. Identificar tomadas de posição e argumentos estruturados na composição de textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade oral: “Em minha opinião...” (o professor deverá escolher o tema que vai ser debatido na produção inicial e, a partir disso, solicitar que os alunos emitam opiniões orais a respeito do assunto) Leitura de um artigo de opinião a respeito do tema debatido na produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> Para esta atividade, sugerimos que o professor leve imagens verbais e não-verbais para que haja a sensibilização do tema a ser discutido na leitura do texto argumentativo e na produção inicial. Texto escrito impresso; 	2 h/ aulas de 50 min.

PRODUÇÃO INICIAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Realização do 1º debate de opinião; 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, de modo geral, sem aprofundamento, quais aspectos do gênero os alunos conhecem; • Fazer levantamento de quais características precisam ser melhor trabalhadas pelo professor no decorrer da sequência (argumentação, gestão do debate, recursos de expressividade, dentre outros); • Utilizar a produção inicial como objeto de análise dos próprios alunos na realização das oficinas teóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Leitura da transcrição de trecho de um debate. Breves considerações a respeito do gênero podem ser lidas no próprio livro didático, afinal, este é um gênero que consta como conteúdo curricular do 9º ano; • Atividade 2: Preparação para o primeiro debate. Delimitação do tema, definição dos papéis e elaboração prévia dos argumentos; • Atividade 3: Realização do primeiro debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático; • Livros, revistas, computador e celulares para realização de pesquisas sobre o tema a ser debatido; • Câmera de vídeo; • Cronômetro 	4 h/ aulas de 50 min.
OFICINAS				
OFICINA 1				
<ul style="list-style-type: none"> • Debate de opinião: aprofundamento das características e definição do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero debate de forma mais aprofundada para entender suas características composicionais e linguísticas; • Promover a apreciação geral do gênero; • Analisar debate em vídeo para perceber o funcionamento do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Observação e escuta de um debate, em vídeo, para que os alunos observem as características do gênero, bem como a produção discursiva e os mecanismos argumentativos utilizados. • Atividade 2: Estudo do gênero debate de opinião, a partir de conceitos do caderno teórico do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo, data show, notebook, caixas de som e caderno teórico impresso. 	2h/ aulas de 50 min.

OFICINA 2				
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação: tipos de argumento, mecanismos argumentativos, operações linguísticas argumentativas. • Recursos expressivos e modalizações. • Análise dos argumentos utilizados pelos participantes da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tomadas de posição, ou seja, saber perceber os argumentos dentro de um texto. • Conhecer e classificar os tipos de argumentos e compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentações), bem como as operações linguísticas decorrentes deles. • Perceber os tipos de argumentos utilizados pelos próprios alunos na produção inicial. • Exercitar a prática de argumentação e contra-argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Exibição de slides e vídeos a respeito dos tipos de argumentos, mecanismos e operações linguísticas argumentativas, bem como sobre recursos expressivos e modalizações; • Atividade 2: Analisar o debate realizado na produção inicial, a fim de que eles percebam os tipos de argumentos utilizados por eles. É interessante que o professor faça a transcrição da produção inicial e distribua cópias entre os alunos para a realização da análise. • Atividade 3: “Eu afirmo, você contesta”. Nesta atividade, o professor poderá explorar a argumentação e refutação de forma oral. Divide-se a sala em grupos e o professor, a partir de temas diversificados, poderá solicitar, mediante sorteio, que determinado grupo elabore um argumento e outro faça a refutação. O grupo que tiver maior quantidade de argumentos ou 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo, data show, notebook, caixas de som, cópias da transcrição o debate e caderno teórico impressos. 	4h/aulas de 50 min.

		contra-argumentos aceitos, será o vencedor.		
OFICINA 3				
<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a produção final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder à escolha do tema com a participação dos alunos; • Pesquisar e selecionar informações a respeito do tema a ser debatido na produção final; • Elaborar o planejamento do debate, a partir da definição dos papéis de cada participante (moderador, debatedores e auditório); • Realizar a elaboração prévia dos argumentos, mediante material pesquisado. • Preparar roteiro com detalhes da execução da produção final 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Escolha do tema. Nesta atividade é interessante que o professor ouça as sugestões dos alunos, mas direcione o processo para a escolha seja de um tema controverso. Se possível, trabalhar um de forma interdisciplinar para que haja maior aprofundamento do estudo do tema. • Atividade 2: Delimitação dos papéis de cada participante (moderador, debatedores, auditório e juízes), assim como da perspectiva do tema a ser defendida por cada grupo de debatedores; • Atividade 3: Realização de pesquisas e seleção de informações a respeito do tema, considerando a perspectiva a ser defendida pelos dois grupos; • Atividade 4: Preparação dos argumentos. Para esta atividade, sugerimos que o professor leve 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de variados suportes: revistas, jornais, sites de internet, livros, etc; • Celulares, internet. • Data show, notebook, caixas de som. 	4h / aulas de 50 min.

		<p>trechos de um debate, a fim de mostrar como a argumentação precisa ser construída pelo grupo de debatedores. Ótimo exemplo é o filme “O grande desafio”, que mostra um campeonato entre debatedores de duas universidades dos Estados Unidos. Além disso, podem ser criados dois grupos no whatsapp para que o professor faça a orientação de forma virtual.</p> <p>• Atividade 5: Preparação do roteiro do debate. Nesta atividade os alunos terão ciência da ordem de apresentação dos debatedores. O professor deverá trazer um roteiro prévio, a fim de facilitar o processo de organização.</p>		
PRODUÇÃO FINAL				
<p>• Debate de opinião sobre tema controverso.</p>	<p>• Realizar o debate final, no intuito de perceber se as dificuldades apresentadas na produção inicial foram solucionadas, a partir da execução da sequência didática.</p>	<p>• Atividade 1: Realização do debate;</p> <p>• Atividade 2: Avaliação oral a respeito da produção.</p>	<p>• Caixas de som; • Microfones; • Câmera de vídeo. • Cronômetro.</p>	<p>2h / aulas de 50 min.</p>

4 PRÁTICAS DE DEBATE EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO E DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste último capítulo, apresentaremos os resultados da aplicação da proposta de intervenção, a saber, das oficinas de produção do gênero debate numa turma do 9º ano de uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Euclides da Cunha - BA. Como já salientamos no capítulo anterior, que trata sobre o percurso metodológico, os resultados serão avaliados a partir das gravações da atividade inicial (roda de conversa) e de dois debates realizados (produção inicial e produção final), mediante a observância do uso dos conectivos, argumentos e da adequação ao gênero proposto.

Antes, porém, realizaremos breve análise da unidade 3, capítulos 1 e 3 do manual didático de Língua Portuguesa do 9º ano, da coleção *Português: Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015), a fim de compreendermos como os autores apresentam o gênero debate de opinião, visto que o livro didático possui grande importância no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes constitui-se em único material disponível para o professor. Além disso, esta análise se faz necessária, uma vez que em nossa proposta procuramos realizar atividades de uso do próprio material didático disponível em sala de aula, em face da razão anteriormente explicitada, bem como da imprescindibilidade do olhar crítico do educador sobre os manuais didáticos que chegam às nossas escolas. Para melhor visualização da análise realizada, dispomos as imagens dos respectivos capítulos no anexo B.

4.1 Abordagem do gênero debate de opinião no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)

Para que a aprendizagem seja consolidada em sala de aula, há a necessidade de oferta de materiais que possibilitem o acesso ao conhecimento. O livro didático é um desses materiais que, historicamente, tem estado ao lado de professores e alunos, contribuindo para a construção de saberes diversos, dentre eles os da língua e da linguagem. É no livro didático, portanto, que os objetos de ensino de todas as disciplinas chegam à maioria de nossas salas de aula, principalmente no que diz respeito às escolas públicas. Isso fica bastante evidente em muitas realidades brasileiras, principalmente naquelas longe dos grandes centros urbanos, nas

quais o acesso à internet ainda não se concretizou e onde o livro didático continua sendo o principal, senão único, recurso utilizado pelo professor.

Nesse sentido, observamos que o ensino sempre esteve associado ao livro didático, seja para aprender, seja para ensinar a aprender, por isso, mesmo que ao longo das últimas décadas, a mudança no ensino de Língua Portuguesa tenha ocorrido, também, nos livros didáticos, sabemos que o alinhamento entre a teoria adotada e as práticas de produção de gênero do discurso sugeridas nesses manuais ainda é problemático. De acordo com Santos e Azevedo (2017), este alinhamento é deficitário, pois no “movimento da transposição didática, muitas vezes, os aspectos linguísticos do gênero são ressaltados em detrimento da dimensão discursiva da linguagem [...]” (p. 85). Em nota de rodapé, as autoras ressaltam que a transposição didática pode ser compreendida como o trabalho de transformar um saber acadêmico em objeto do saber escolar (*Idem*).

Assim, conforme já salientamos, embora o objetivo pretendido aqui não seja realizar uma análise aprofundada a respeito do tratamento da produção de gêneros do discurso no LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa), investigaremos como é tratada a apropriação do gênero debate de opinião no livro de Língua Portuguesa do 9º ano, da coleção *Português: Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015). Ressaltamos que nosso maior enfoque refere-se à análise das orientações trazidas pelos autores nas etapas de produção do gênero, a fim de verificar até que ponto estas se alinham com a teoria adotada nos manuais, as orientações oficiais e a proposta de intervenção aqui apresentada.

A coleção *Português: Linguagens* foi adotada na maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de Euclides da Cunha- BA no PNLD de 2017. Ao analisarmos o edital de convocação publicado em 2015¹³, percebemos que alguns critérios relativos ao trabalho com o oral dizem respeito “à recorrência da oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos”, bem como a oferta do “desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco” (p. 54).

Embora o edital deixe clara a importância não só da linguagem escrita, mas também da oral, quando avaliamos o volume da coleção destinada ao 9º ano, notamos que apenas o debate regrado¹⁴ aparece como gênero oral formal sugerido pelos autores para ser trabalhado nesta série. As demais atividades correspondem às exposições orais sugeridas através de

13 Disponível no endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>.

14 Cereja e Magalhães (2015) utilizam essa nomenclatura. Optamos pela classificação “debate de opinião” por entendermos que a dimensão discursiva do gênero prevalece sobre as regras de produção deste.

perguntas que giram em torno da temática abordada em cada unidade, ou seja, o manual traz apenas um gênero oral formal para ser estudado no decorrer de todo o ano letivo. Portanto, embora o eixo da oralidade organize-se em torno de três tipos de atividades, a saber, “Produção de texto”, “Trocando ideias” e “Leitura expressiva do texto”, em se tratando da primeira, há apenas a sugestão de duas produções orais de debate em todo o livro, o que constitui um número reduzido dos gêneros orais apresentados no livro.

Para iniciar a abordagem do debate de opinião, Cereja e Magalhães (2015) trazem uma breve definição do gênero seguida de uma transcrição de um debate sobre o tema “A violência na sociedade hoje e as causas da violência” (p. 136). Consecutivamente, os autores já apresentam oito questões que abordam aspectos como: esfera social onde o debate é praticado; os suportes nos quais ele pode ser veiculado; tipo de linguagem utilizada no debate transcrito; organização do debate; regras que compõem a produção do gênero; argumentos que fundamentam a opinião dos debatedores no texto e expressões utilizadas para expor o ponto de vista. É pertinente ressaltar que todos esses aspectos ressaltados aparecem em forma de perguntas, a fim de que os alunos respondam e, assim, demonstrem o conhecimento prévio sobre o gênero, mas os autores não deixam claro se os questionamentos devem ser respondidos oralmente ou de forma escrita.

Na última questão, Cereja e Magalhães (2015) sugerem que, em grupos, os alunos identifiquem as principais características do debate, levando em consideração os seguintes aspectos: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem. Notamos que, apesar da atividade proposta pelos autores objetivar o estudo das características do debate, a introdução do gênero necessitaria apresentar mais informações, principalmente aquelas relacionadas às condições de produção e à recepção do gênero discursivo.

Santos e Azevedo (2017), ao realizarem uma avaliação sobre os gêneros de caráter argumentativo em livros didáticos, especificamente nos manuais de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da respectiva coleção aqui analisada, a saber, *Português: Linguagens* (2015), apresentam um quadro de distribuição dos gêneros discursivos de caráter argumentativo que demonstra a presença do gênero debate em dois momentos: no manual do 7º ano, sob a forma de debate deliberativo, e no do 9º ano, no qual o gênero aparece como debate regrado público, conforme já salientamos. Além disso, apenas outro gênero oral aparece, segundo as autoras, no livro do 7º ano, que é a discussão em grupo.

Por esse motivo, Santos e Azevedo (2017) ressaltam que “embora a coleção apresente uma boa variedade de gêneros marcados pela argumentação, a maioria dos gêneros pertence à modalidade escrita” (p. 90). Além disso, as autoras afirmam que a presença de

maior parte de gêneros escritos desconsidera “o fato de que a argumentação oral também é relevante para a formação social dos estudantes”, havendo, portanto, “um desalinhamento entre as orientações didáticas que acompanham a coleção e suas propostas de produção de gêneros discursivos/textuais” (SANTOS; AZEVEDO, 2017, p. 90).

Retomando a questão de como Cereja e Magalhães (2015) sugerem o trabalho com o debate de opinião no livro do 9º ano, após a proposição das oito questões relacionadas à análise temática, características estruturais e da linguagem, os autores propõem na seção “Agora é sua vez” que os estudantes, com a orientação do professor, produzam um debate sobre o tema “**O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**” (p. 138, grifo dos autores). A fim de auxiliar a produção e ampliar as informações sobre o assunto, é apresentado um painel de textos com opiniões diversas sobre o tema. Ressaltamos ser este um aspecto positivo trazido pelos autores, pois não apenas sugerem a temática, mas disponibilizam a ampliação das informações acerca do assunto a ser debatido.

Conforme salientamos anteriormente, nosso intuito em analisar o livro didático foi, além de desenvolver um olhar crítico, utilizar o material de abordagem do gênero no manual na proposta de intervenção, afinal, o livro didático apresenta-se como uma ferramenta bastante utilizada pelo professor, especialmente no ensino fundamental. Nesse sentido, convém destacar que sugerimos, na produção inicial da sequência didática proposta por nós, a utilização do livro de Cereja e Magalhães (2015) como suporte à primeira abordagem do gênero em sala de aula, assim como auxílio na produção do primeiro debate. Pertinente observação ainda se faz necessária, pois na realização da produção inicial utilizamos a mesma temática sugerida por Cereja e Magalhães (2015) que foi o uso o celular em sala de aula (p. 138).

Além da coletânea de textos para a primeira produção, os autores também apresentam algumas orientações de “planejamento e realização do debate”, assim como alguns “princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”. São instruções objetivas cujo foco principal é direcionar o aluno na primeira produção no que se refere aos aspectos de organização do debate, da linguagem a ser utilizada, dentre outros. Embora haja a intenção de orientar os alunos, os autores não fazem a apresentação de alguns conceitos referentes à argumentação, tais como, o que são os argumentos, o que é um contra-argumento ou refutação, por exemplo, mas apenas pedem para que o aluno e seu grupo fundamentem a opinião “com bons argumentos, com motivos e explicações” como se eles já dominassem as técnicas argumentativas (*Ibidem*, p. 141).

Ao final da primeira produção, Cereja e Magalhães (2015) sugerem que, em conjunto com o professor e os colegas, o aluno faça uma avaliação levando em consideração diversos aspectos, dentre eles podemos ressaltar: se as regras foram respeitadas, se o comportamento dos debatedores foi adequado, se os argumentos foram aprofundados, dentre outros. Consideramos esse um ponto positivo, pois há a possibilidade dos alunos utilizarem a produção como objeto de análise dos pontos que foram satisfatórios e dos que precisam ser melhorados.

No capítulo seguinte, o enfoque dado por Cereja e Magalhães (2015) diz respeito ao papel do moderador que, segundo os autores, é essencial para garantir a qualidade do debate. Desse modo, apresentam alguns aspectos aos quais o moderador deverá estar atento para que a produção do debate se dê de forma exitosa e satisfatória. Os autores definem algumas funções do moderador, tais como, o modo de apresentação, a delimitação da organização e regras, regulação do tempo das trocas, animação e aprofundamento das ideias e fechamento do debate. Todos esses elementos aparecem bem descritos e são essenciais para que o moderador seja orientado quanto ao seu papel. Consideramos ser esse também um ponto positivo trazido por Cereja e Magalhães (2015), tanto que utilizamos as informações dos autores para abordarmos, nas oficinas, o papel do moderador (p. 160-161).

Após essa descrição dos aspectos aos quais o moderador deverá atentar-se, os autores propõem a segunda produção com a temática **“Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na concretização dos jovens”** (*Ibidem*, p. 164). Reconhecemos a pertinência do tema, uma vez que é uma problemática bastante recorrente entre os jovens e adolescentes, bem como apresenta-se como um assunto bastante polêmico e de interesse dos estudantes. Da mesma forma que na primeira produção, há a oferta de um painel de textos, a fim de que os alunos tenham acesso a informações e opiniões sobre o tema.

Além do painel de textos, Cereja e Magalhães (2015) apresentam um novo tópico que é “Debatendo o tema e observando o debate”. Aqui os autores repetem algumas instruções sobre o modo como os debatedores devem proceder durante a realização do debate, inclusive solicitando a retomada dos princípios básicos no capítulo anterior. Ademais, os autores trazem a conhecimento duas expressões que os alunos podem utilizar para discordar ou concordar a respeito da posição de outros debatedores. Finalizam da mesma forma que na primeira produção, com a indicação de que após a realização do debate deve-se fazer uma avaliação, bem como sugerem que se o aluno gostou de participar do debate, deve ampliá-lo e produzir um texto argumentativo escrito, manifestando sua opinião sobre o tema discutido (p. 164).

Após a análise realizada, notamos que Cereja e Magalhães (2015) evidenciam a preocupação em mostrar que o debate, enquanto gênero oral público, tem regras, procedimentos e organização próprios, assim como em realçar as posturas que devem ser adotadas pelos estudantes durante a sua realização e direcionar o moderador na organização das fases e das regras do debate. Percebemos, com isso, que os aspectos textuais e composicionais do gênero debate prevalecem sobre a sua dimensão discursiva e social.

Além disso, há pouco enfoque no estudo dos argumentos, elemento essencial para que a produção do gênero seja exitosa, afinal, uma boa argumentação é condição necessária para que o aluno possa não só emitir o seu ponto de vista, mas torná-lo válido. A abordagem da argumentação permitirá ao aluno identificar as tomadas de posição, reconhecer os argumentos dentro de um texto, compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentações), bem como empregar as operações linguísticas decorrentes deles. Assim, embora haja um esforço por parte dos autores em abordar a importância dos argumentos, isso ocorre de forma superficial, pois apenas alertam sobre o uso e solicitam a sua produção.

Nesse sentido, percebemos que devida importância precisaria ser dada pelos autores no que concerne ao papel da argumentação no gênero debate. Isso poderia ser feito através do estudo dos tipos de argumentos em situações discursivas distintas, bem como dos mecanismos que podem ser utilizados a fim de tornar um discurso convincente. De acordo com Mariano (2015),

[...] o desenvolvimento de exercícios argumentativos, a partir da proposta de temas polêmicos em aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, e de acordo com a faixa etária dos alunos, pode oferecer-lhes a oportunidade de posicionar-se frente a questões importantes para a sua vida social. (p.50).

É justamente sobre este aspecto, o papel da argumentação, que buscamos priorizar, em nossa proposta de abordagem do debate de opinião, os tipos de argumentos e as técnicas argumentativas. Deixamos claro, no entanto, que o ensino sistemático da nomenclatura dos tipos de argumento tem em vista muito mais despertar o aluno para o olhar argumentativo, no seu texto e no dos outros, do que exigir que decorem os nomes. Assim como acontece no ensino da língua/linguagem de um modo geral, também na argumentação, o mais importante é saber utilizar argumentos diversificados, eficazes e adequados ao gênero, ao contexto, ao interlocutor. A metalinguagem é apenas um mero detalhe, necessário para a ciência, para o pesquisador, para o professor, mas nem tanto para o falante/ouvinte comum.

Ainda na perspectiva da argumentação, no que concerne aos painéis de textos ofertados pelos autores nas produções do gênero, observamos que na primeira coletânea, cujo tema sugerido para o debate é “O uso de celular em sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?”, Cereja e Magalhães (2015, p. 198-140) expõem três excertos que apresentam respectivamente os seguintes pontos de vista: o primeiro corresponde a um depoimento de uma colunista sobre a dependência do celular nos dias atuais; o segundo é um artigo de opinião que mostra o celular como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem; o terceiro aponta uma pesquisa que relaciona o celular à queda de desempenho escolar.

Notamos que, nesta primeira produção, a quantidade de textos mostra-se insuficiente para que os alunos formulem um posicionamento frente ao assunto, já que são apenas três, um que traz uma posição contrária à dependência do celular de forma geral, outro a favor do uso em sala de aula e outro contra. No entanto, como cada excerto traz um ponto de vista diferente sobre o assunto, há um equilíbrio, já que o aluno não é levado a conhecer e concordar com apenas uma opinião. Mesmo que o aluno tenha que recorrer a outros textos para a formulação do seu ponto de vista, a partir do material oferecido pelos autores, ele já pode ter uma percepção acerca de qual opinião poderá defender.

No que concerne à segunda produção, cujo tema é “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”, os autores oferecem uma variedade mais ampla de textos, são eles, respectivamente: um infográfico que mostra a gravidez na adolescência em números; um texto argumentativo sobre a gravidez na adolescência no Brasil; um depoimento de uma adolescente de catorze anos falando da sua experiência na gravidez; outro artigo que ressalta a falta de autocuidado por parte dos adolescentes e de como a gravidez indesejada ainda não é vista com preocupação e seriedade devidas; o último texto traz informações a respeito de como um *reality show* dos EUA, que acompanha adolescentes do sexto mês de gestação até o terceiro mês pós parto, tem ajudado a diminuir a taxa de natalidade entre os adolescentes.

Como podemos notar, os textos apresentados como suporte para a segunda produção apresentam uma variedade de abordagem, o que certamente contribuirá para que os alunos possam ter uma noção da abrangência do tema. Entretanto, verificamos que sem um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo professor e pelos estudantes, a produção do debate será problemática, visto que o tema sugerido por Cereja e Magalhães (2015) é bem mais abrangente do que a coletânea dos textos apresenta. Isso é perceptível porque, conforme salientamos no parágrafo anterior, o tema do debate compreende a reflexão sobre o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens e os textos trazem

apenas informações superficiais, portanto, serão insuficientes para que o aluno elabore uma argumentação consistente.

Além do mais, outro ponto que merece destaque é que Cereja e Magalhães (2015) não apresentam as relações mais concretas entre as práticas de produção dos debates e aquelas produzidas fora do espaço escolar, ou seja, não mostram outras esferas de circulação nas quais o gênero aparece, tampouco sugerem ao professor levar a conhecimento dos alunos as situações reais de uso do gênero debate de opinião. Portanto, o professor precisa estar atento a essa questão e trazer a conhecimento dos alunos as diversas situações reais de uso do gênero, principalmente porque muitas vezes os modelos de debate que os alunos têm contato dizem respeito apenas aos debates televisivos que, conforme salientamos no capítulo anterior, são formas prototípicas que funcionam como eventos cujo objetivo

[...] é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra. A paralisação, a incapacidade de aprender, a falta de respeito pelo outro constituem, tendencialmente, o todo desses eventos da mídia que, em parte, têm interesse, precisamente, nessa dimensão belicosa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 71).

Portanto, esse tipo de debate, a que a maioria de nossos alunos tem acesso, principalmente nas campanhas presidenciais, apresenta-se, em quase sua totalidade, como um lugar de manipulação e não como instrumento coletivo de reflexão. Por esse motivo, o professor necessita mostrar essa situação real de uso do debate, a fim de que os alunos reflitam sobre essa variação do gênero em que a argumentação aparece como combate e não como um aprofundamento de conhecimentos e exploração de campos de opiniões.

Em face de todas estas observações, esperamos destacar a importância de direcionarmos um olhar crítico para o livro didático que utilizamos em nossas salas de aula, a fim de compreendermos que, embora a maioria dos autores dos manuais procure adequar as teorias do gênero do discurso às atividades de produção textual, ainda existem lacunas que precisam ser complementadas pelo professor. Não queremos, com isto, desconsiderar a proposta apresentada por Cereja e Magalhães (2015), mas ressaltar a relevância do livro didático para o ensino de Língua Portuguesa e o direcionamento na proposição de práticas de produção de textos.

4.2 Roda de conversa: oportunidade de percepção dos posicionamentos argumentativos

Como já salientamos na introdução deste capítulo, após a análise do LDLP de Cereja e Magalhães (2015), apresentaremos os resultados obtidos na aplicação da proposta de intervenção. Neste subcapítulo, especificamente, nosso intuito é mostrar os conhecimentos prévios dos alunos do 9º ano, na turma em que foi aplicada a proposta, acerca do tema que seria trabalhado na produção inicial, bem como registrar como eles se expressavam oralmente em situações que exigiam o posicionamento crítico a respeito de um assunto.

Nesse sentido, embora a nossa proposta de intervenção tenha sido elaborada a partir do esquema da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e os autores sugeriram apenas dois momentos de realização do gênero, a saber, produção inicial e produção final, sentimos a necessidade de acrescentar no primeiro componente da sequência, na apresentação inicial, uma produção oral: a roda de conversa. Analisaremos, portanto, como os alunos procederam frente a essa atividade.

Conforme já foi ilustrado no momento de apresentação da proposta de intervenção, a roda de conversa se constituiu na primeira atividade oral realizada e teve como tema de discussão “O uso do celular em sala de aula”. A proposta foi fazer uma sondagem, a partir da exposição de imagens verbais e não verbais, do posicionamento dos alunos frente ao assunto que seria debatido na produção inicial, bem como identificar quais posturas e atitudes eram apresentadas tanto na expressão oral quanto na exposição de argumentos. Por se tratar de uma roda de conversa, não foram estabelecidas regras prévias, o que acabou dificultando um pouco a realização da atividade, porque os alunos ora não respeitavam os turnos de fala dos colegas com conversas paralelas, ora havia a sobreposição de vozes, pois quase todos queriam falar ao mesmo tempo, como se pode observar neste trecho transcrito.

“Professora: CERto... mas essa atitude delas aqui está correta? \ **Aluno:** Errada [**Aluno:** Tá errada [**Aluno:** Errada [**Aluno:** Porque elas estão mexendo no celular e não tão fazendo nada” (ANEXO A1)¹⁵.

No que concerne ao tema, percebemos a sua pertinência em virtude da participação da turma na atividade proposta, bem como na receptividade com que eles trataram o assunto, afinal, esta é uma questão bastante polêmica e presente nas salas de aulas da contemporaneidade, portanto, pertencente ao cotidiano dos alunos. Isso fica bastante evidente

¹⁵ Para sinalizarmos as trocas de turnos conversacionais utilizaremos o glifo barra invertida (\).

em alguns comentários articulados a partir da leitura das imagens e dos questionamentos feitos pela professora, como podemos notar no excerto abaixo:

Professora: BOM ... Hoje nós vamos falar:: ... sobre um assunto... que tem trazido polêmica:: ... nas escolas... que é a questão... do uso do celular... em sala de aula... proibIR ou permitir? o uso do celular... traz evolução para o ambiente da sala de aula... ou traz a distração? ((ruídos)) vamos: ... vamos ver...mediante essa:: ... essa::: ... imagem aqui... no qual nós vemos uma professora dando aula e todos os celulares em cima da mesa... quem é que gostaria de emitir uma opinião a respeito disso? se está coRRETO... ou não está correto... ((ruídos)) pronto... quem gostaria? Você? falar sobre o ... pode falar... \ **Aluno:** Eu acho assim...que dependi do que (usa) o celular... si a professora for passando uma atividade...que tem uma conduta... tipo assim... pesquise alguma coisa... você vai e usa o celular pra isso... (ruídos) mas... na maioria das vezes não ((ruídos)) (ANEXO A1).

No que se refere à expressão oral, notamos que a grande maioria elaborou respostas monossilábicas, sendo poucos os alunos que manifestaram enunciados completos, como o do exemplo citado anteriormente. Desse modo, ficou evidente a dificuldade de muitos alunos em articular respostas com argumentos devido a basicamente dois fatores: timidez em falar diante dos colegas, ou seja, de se manifestar oralmente naquela situação comunicativa, bem como dificuldades de domínio discursivo sobre o assunto. Vejamos no excerto seguinte que apenas um aluno elabora um enunciado completo para responder aos questionamentos da professora:

Professora: e o que você acha a respeito da::: ... dessa atitude dessa profeSSORA.... de pegar::: ... todos os celulares e colocar em cima da::: ... da mesa... \ **Aluno:** () [**Aluno:** errado [**Aluno:** errado [**Aluno:** certo [**Aluno:** eu acho certo ((ruídos)) \ **Professora:** é certo... por que que é certo? \ **Aluno:** eu acho que é certo... \ **Professora:** quem acha que é certo? \ **Aluno:** porque se tivesse com os alunos provavelmente eles estariam escutando música ou mexendo... (nas redes sociais) no Whatsapp... eu acho certo... aí quando terminasse tudo aí ele quisesse que ela num tomasse... ele não trazia (ANEXO A1)

Com relação à presença da argumentação, foi possível notar defesas de pontos de vista, ainda que nesta atividade não pudemos analisar com aprofundamento algumas técnicas argumentativas como refutação, sustentação, negociação de tomadas de posição, visto que a natureza da atividade roda de conversa, possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica, não exige que tais técnicas estejam presentes. Portanto, analisaremos aqui apenas as tomadas de posição, bem como algumas modalidades que se fizeram presentes nas exposições orais.

Consoante afirmamos anteriormente, nesta primeira atividade os alunos demonstraram pouca habilidade no que concerne à expressão oral, porém algumas falas

apresentaram enunciados com certo grau de argumentatividade, através, principalmente, do uso das modalizações, como podemos observar nos exemplos que seguem.

Aluno: eu acho essa imagem errada... porque... as vezes o professor tá explicando alguma coisa...dando revisão... aí **o aluno não presta atenção...** aí... **quando é no dia da prova perde...** igual as professora fala aqui no colégio... que as () é o professor...

[...]

Aluno: assim... em vez de eles tarem... **tipo...** é:: acessando a interNET... faceBOOK ((risos)) whatsapp... eles tão fazendo uma pesquisa que possa... mais na frente ajuda eles... **é:: um avanço** (ANEXO A1, grifos nossos).

No primeiro exemplo, o aluno manifestou sua opinião a respeito de uma imagem em que aparece um estudante acessando as redes sociais no momento em que o professor está dando aula. Vemos que o enunciador utiliza-se da modalização “eu acho”, tanto para expressar a sua opinião, quanto para reforçar a ideia de que o uso do celular na sala de aula para acessar as redes sociais é uma atitude errada. Além disso, aparece no discurso do aluno a argumentação por causalidade, uma vez que estabelece a reprovação como consequência do uso indevido do celular no momento da explicação do professor.

Já no segundo exemplo, o aluno utiliza o advérbio “assim” como um marcador conversacional, para dar um tempo para a continuidade da fala, ao invés de fazer uso de um modalizador para iniciar seu turno de fala. Além disso, aparece um registro linguístico informal que é o uso da gíria “tipo”, que também funciona como marcador conversacional e é fenômeno bastante comum em interações informais, portanto, adequada ao contexto da atividade. A argumentatividade aparece a partir do momento em que o estudante, ao ser apresentado a uma imagem a qual mostrava uma professora que tinha feito um projeto para usar o celular em pesquisas na sala de aula, reafirma o impacto negativo do acesso às redes sociais no momento da aula e reconhece como avanço o uso do celular em pesquisas.

Ainda no que concerne à discussão a respeito do uso do celular em pesquisas, através de atividades propostas por professores, identificamos a utilização do mecanismo argumentativo da refutação, perceptível no seguinte trecho:

Aluno: tipo assim... e em vez dos professores tirarem o celular obrigado ((quis dizer à força)) como nesse tempo de agora... o uso do celular tá muito grande... em vez deles... deles... fazer isso... tirarem obrigado... **eles deviam aproveitar a oportunidade... e passar um assunto que envolva o celular...** mas também que não prejudique nas atividades

Aluno: eu acho que não daria certo isso aqui... porque assim... é::... os alunos não ia tipo querer fazer a pesquisa... eles não iam querer fazer a pesquisa ou estudar... eles iam querer ficar mexendo no celular... facebook... whatsapp... não ia dar certo (ANEXO A1, grifos nossos).

Observamos que, na primeira fala, o aluno apresenta uma articulação bastante coerente ao trazer uma contestação ao modo como os professores proíbem o uso de celular em sala de aula, ao mesmo tempo em que expõe uma sugestão para que esta ferramenta seja melhor utilizada pelos educadores. Nesse sentido, vemos que ele constrói uma argumentação baseada em autoria e exemplificação, bem como demonstra conhecimentos que contribuem para a elaboração do seu ponto de vista. Na segunda fala, constatamos um movimento de refutação ou contra-argumentação, no qual o enunciador coloca-se em oposição ao que foi dito pelo colega anteriormente, apresentando as razões pelas quais discorda do argumento exposto. Além disso observamos o uso do operador argumentativo “porque” para explicar os motivos pelos quais ele discorda. Faz-se pertinente acrescentar que nesta segunda fala o enunciador começa o seu turno utilizando o modalizador “eu acho”.

As breves análises aqui pautadas nos permitem evidenciar que a argumentação está evidente nas diversas interações comunicativas, sejam elas através de um gênero do discurso ou mesmo em uma conversa informal que trate sobre algum tema ou assunto. Ademais, ainda que poucos alunos optaram por expor seu ponto de vista sobre o assunto, o que comprova o quanto a oralidade precisa ser trabalhada em nossas salas de aula, pudemos constatar que os mecanismos argumentativos estiveram presentes nas falas dos alunos.

Isso demonstra que a habilidade corriqueira de manifestar as próprias opiniões está de forma incontestada na vida de nossos estudantes. Resta à escola oferecer um ensino que potencialize as capacidades, de modo a favorecer o conhecimento e a apropriação de outras formas de argumentação mais formais e reconhecidas pela sociedade. É isso que buscamos atender ao trazermos para a nossa sala de aula o estudo do gênero debate de opinião: o propósito de contribuir para a formação de alunos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas.

4.3 O gênero debate de opinião: análise de dois procedimentos

Neste subcapítulo, traremos a análise de duas produções do gênero debate de opinião, realizadas no desenvolvimento das oficinas propostas na sequência didática. A finalidade é observar, através das transcrições, como procedeu a compreensão dos alunos frente à composição do gênero, no que diz respeito à sua adequação, à linguagem utilizada nas produções, às habilidades argumentativas expressas através do uso de recursos argumentativos e dos elementos coesivos. É pertinente ressaltar que todos estes aspectos serão analisados tanto na primeira quanto na segunda produção.

Outro aspecto que merece destaque é que, embora os pais dos estudantes tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo assim o uso da imagem e voz, optamos utilizar a letra D para identificar a posição de debatedor, seguida de numeração, a fim de corresponder aos princípios éticos da pesquisa. Como na primeira produção tivemos oito debatedores e na segunda vinte, sendo que nem todos tiveram participação nas duas produções, decidimos dar sequenciação à numeração. Portanto, na produção inicial começaremos com o D1 (debatedor um) e finalizaremos com o D8 (debatedor oito) e na produção final iniciaremos com o D9 (debatedor nove) e concluiremos com o D28 (debatedor vinte e oito).

Ressaltamos ainda que não pudemos avaliar o desenvolvimento das capacidades argumentativas e da expressão oral de forma individualizada, justamente porque do total de debatedores apenas quatro participaram das duas produções. Por esse motivo, não será possível comparar, de modo particular, o desempenho dos estudantes, mas as análises serão efetivadas numa ótica geral, considerando os aspectos salientados no primeiro parágrafo deste subcapítulo.

4.3.1 Produção inicial

O primeiro debate que corresponde à produção inicial teve como tema “Celular em sala de aula: vilão ou evolução pedagógica”, atendendo à sugestão de Cereja e Magalhães (2015) no LDLP do 9º ano do ensino fundamental. Conforme salientamos anteriormente, o intuito em utilizar a produção sugerida pelos autores deveu-se à preocupação em inserirmos o livro didático em nossa proposta, afinal, este é um dos poucos instrumentos a que o professor de escola pública tem acesso. Desse modo, o assunto é equivalente ao trabalhado na roda de conversa, porém a análise terá enfoque específico no gênero trabalhado.

No que se refere à organização e gestão do debate que correspondeu à primeira produção, devemos salientar que como o objetivo era tanto motivar a sequência quanto o aluno, bem como perceber as capacidades de que os estudantes já dispunham e, conseqüentemente, suas potencialidades, assumimos o papel de mediador. Afinal, o estudo aprofundado do gênero, especificamente das atribuições do moderador, só seriam trabalhadas no decorrer das oficinas de estudo do debate de opinião. Pensamos em nos apropriarmos dessa tarefa para que os próprios alunos pudessem perceber a função do moderador na organização e gestão do debate.

4.3.1.1 Compreensão quanto às três dimensões do gênero debate de opinião: conteúdo temático, estilo e construção composicional

Em concordância com o que tratamos no capítulo dois, a respeito da concepção de gêneros do discurso, bem como da definição de Bakhtin (2016, p. 11-12) acerca dos três elementos essenciais e indissociáveis ligados no conjunto do enunciado, nossa análise dos textos produzidos nos dois debates levarão em conta o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Não pretendemos aqui fazer a repetição das definições, afinal, já tratamos desses três elementos no capítulo dois, mas apenas recapitular os conceitos a fim de que tenhamos maior esclarecimento dos aspectos analisados nesta seção.

Numa acepção mais esclarecedora, podemos conceber o conteúdo temático como objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais; o estilo ou aspecto expressivo como a seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; a construção composicional ou aspecto formal do texto como os procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes. Nesse sentido, podemos perceber que os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, com uma composição própria.

Em se tratando do conteúdo temático, neste primeiro debate observamos que a maioria dos alunos participantes entendeu bem a questão do objeto de discussão que era o uso do celular em sala de aula. A maioria também demonstrou domínio quanto ao conteúdo que estava sendo tratado, pois quase todos manifestaram opiniões coerentes, tanto no que se refere ao que era perguntado pelo moderador quanto ao que foi expressado pelos colegas. Registramos apenas um momento em que um dos debatedores demonstra não ter entendido a pergunta da moderadora, o que acabou tornando o seu discurso contraditório, bem como dificultando a realização da réplica por parte do outro debatedor, modificando, assim, o sentido das respostas, como podemos perceber nos excertos que seguem:

Moderadora: [...] pergunta de número dois... na câmara dos deputados existe um projeto de lei em análise... o PL cento e quatro/dois mil e quinze... que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis... como celulares e tablets... nas salas de aula da educação básica e superior de todo o país... ou seja... não só no ensino fundamental... mas no ensino médio... nas faculdades... esse projeto de lei... visa proibir o uso dos celulares e tablets... lembrando que esse projeto visa proibir... é:... o uso sem está relacionado ao uso pedagógico... uso por exemplo das redes sociais... enfim... qual é a

opinião do grupo B a respeito deste projeto? ele deve ser aprovado ou não? \ **D3: sê aprovado... pois o celular pode ser uma ferramenta útil na sala de aula com pesquisas...** é:: também... a gente também pode sê feita na sala de aula... **é:: nas redes sociais vocês podem pedir... é:: conselho nas redes sociais pra fazer uma tarefa por exemplo...** é:: como exemplo aqui eu vou citar uma escola nos Estados Unidos... onde eles não usam... é:: cadernos que tenham folhas... eles só usam notebooks... é:: tabletes e smartphones... e o desempenho desses alunos nessa escola foi muito grande... tanto que ela é uma das escolas mais disputadas da cidade... e:: a... o... empenho deles em matemática e literatura cresceu muito... porque... de acordo com as outras escolas... e é isso \ **Moderadora: ok? Agora vamos para a réplica do grupo A...com o debatedor quatro... tempo \ D4 – foi estudada um população que (liga) celulares de alta frequência... () celular que eles tendem a terem (maiores sedados) e menor satisfação com a vida... isso significa infelicidade... em relação aos (ãh) que usam os celulares com menores frequências... segundo constatou-se nos estudos... as distrações atingem todo mundo...mas são piores os avanços com celulares... e ainda piores () naqueles com notas baixas \ **Moderadora: a opinião do grupo é? ... no caso a opinião do grupo é a favor ou contra a:: a aprovação desse projeto? \ D4: contra \ Moderadora: contra a aprovação do projeto de lei que proíbe o uso de celulares? \ D4: a favor \ Moderadora: a favor... direito para tréplica do grupo B \ D3: eu acho que::... sou contra** porque se saber administrar o uso do celular na sala de aula... ele pode se tornar algo positivo... e não negativo como todos pensam... e é isso (ANEXO A2, grifos nossos).**

Observamos que, em sua resposta, o debatedor D3 começa afirmando que o projeto deve ser aprovado, mas logo prossegue dizendo que o celular pode ser uma ferramenta útil na sala de aula, inclusive ressalta que o aluno poderá pedir um conselho nas redes sociais para fazer uma tarefa. Em seguida, o debatedor D4 apresenta uma réplica que foge ao contexto da pergunta e um enunciado com frases aparentemente desconexas, mas que após uma análise detalhada percebemos que a sua intenção foi afirmar que o uso do celular deixa as pessoas menos satisfeitas com a vida e mais distraídas. Porém, após as duas intervenções da moderadora, D4 manifesta duas respostas diferentes, demonstrando, assim, a incerteza quanto ao seu posicionamento. Depois, percebemos que D3 também mostra perceber que sua resposta foi equivocada ao afirmar que é contra.

No que se refere ao estilo ou aspectos expressivos, notamos que os alunos apresentaram uma escolha lexical condizente com a formalidade exigida para o gênero debate, afinal, mesmo sendo um texto falado, ele requer o uso de uma linguagem com certo grau de formalismo. Em comparação com a primeira atividade oral roda de conversa, os alunos demonstraram ter entendido a formalidade da situação, pois identificamos o uso da linguagem informal apenas no momento de contribuição da plateia, quando o último participante utilizou a gíria “tipo” na sua exposição:

Plateia: pra mim o celular só vem a prejudicar os alunos... em vez de que o celular... é... possa/ como é que eu posso dizer... aumentar a capacidade do aluno... não acho isso, porque o celular tira muito o foco do aluno... **tipo** ela está falando que o celular pode se usar na aprendizagem... mas não... porque muitas vezes o aluno fica acessando as redes sociais e não presta atenção (ANEXO A2, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito ao estilo, verificamos o uso apenas das expressões argumentativas “eu acho que” e de “para mim”, o que demonstrou a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado dos operadores argumentativos e das modalizações, a fim de que os alunos pudessem manifestar claramente os seus posicionamentos no decorrer de suas exposições. Por esse motivo, no decorrer das oficinas de estudo da argumentação, elaboramos os cadernos de complementação de estudo de tais aspectos, visto que o livro didático apresentou informações insuficientes para que essa questão fosse trabalhada de modo aprofundado.

No que concerne ao aspecto composicional, percebemos que os alunos compreenderam os procedimentos que envolvem a realização de um debate de opinião, pois aguardaram eficazmente o seu momento de fala, expressaram suas ideias com liberdade, bem como demonstraram atitude de respeito para com as opiniões dos colegas. Quanto à gestão do debate, acreditamos que os estudantes conseguiram compreender a sua forma clássica de organização, pois a disposição da sala foi composta de fileiras de mesas umas em frente às outras, o espaço da moderadora e da aluna responsável por controlar o tempo das falas foi destacado à frente.

Todos esses aspectos contribuíram para que a estruturação do debate fosse garantida e o sucesso da produção alcançado. Ressaltamos que, conforme salientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contrariamente ao que se poderia imaginar, a produção inicial não põe os alunos numa situação de insucesso. Se “a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação”, há uma grande probabilidade de todos os alunos, inclusive aqueles que denotam dificuldades, serem capazes de “produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (p. 86).

4.3.1.2 Capacidades argumentativas apresentadas

A respeito das capacidades argumentativas dos alunos durante o debate inicial, podemos perceber que é possível falar em manifestação e defesa de pontos de vista, ainda que

certas falas evidenciem a ausência do domínio de algumas técnicas argumentativas. Alguns discursos não apresentaram desenvolvimento coerente de raciocínio, outros precisaram da intervenção da moderadora para que o pensamento fosse concluído. Evidenciaremos, primeiramente, os discursos nos quais podemos perceber a defesa de pontos de vista.

A partir da primeira pergunta feita pela moderadora a respeito do celular como vilão ou ferramenta de evolução pedagógica, percebemos que o debatedor D1 expressa sua opinião com certa autoria, argumentatividade e adequação ao que foi solicitado. Vejamos:

D1: bem... um vilão né? Porque na maioria das vezes ele é uma distração para os alunos em sala de aula... em vez de estarem prestando atenção no professor... eles tão navegando na internet, whatsapp... facebook... instagram... twitter... e causa também prejuízos (como o de reprovar nas provas)... é:: num estuda direito... (ANEXO A2).

Esse movimento de autoria, argumentatividade e coerência em relação ao que foi solicitado aparece não só no discurso do debatedor D1, mas em diversos posicionamentos evidenciados pelos debatedores D2, D3, D5, D6, D7 e D8. Outros trechos merecem destaque a fim de comprovarmos a defesa dos pontos de vista pelos alunos, mas a fim de não repetirmos os que já foram citados anteriormente, ainda que tenham sido analisados sob outros aspectos, procuraremos utilizar apenas fragmentos que ainda não foram explorados, exceto em casos específicos nos quais não tenhamos material diverso.

Quanto aos mecanismos argumentativos empregados pelos alunos nas suas exposições, notamos que algumas técnicas como refutação e sustentação de posicionamentos, além de alguns tipos de argumentos, fizeram-se recorrentes nos discursos proferidos. Além disso, o uso de operadores argumentativos e conectivos aparece de modo evidente nas articulações. Começaremos exemplificando os mecanismos de refutação e sustentação de posicionamentos identificados nas falas.

O debate de opinião comumente se organiza em troca de turnos conversacionais, ou seja, na alternância de falas. Essa dinâmica organiza-se, de modo geral, da seguinte maneira: o moderador lança a pergunta, um dos debatedores responde, depois o debatedor do grupo opositor realiza a réplica, ou seja, contesta o debatedor anterior, e, em seguida, aquele que teve o seu posicionamento refutado emite a tréplica, ou seja, reponde à réplica. Nesse sentido, percebemos que os mecanismos sustentação, refutação e negociação das tomadas de posição, conforme salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), são essenciais para o ato de argumentar, portanto, necessários para que a dinâmica do debate aconteça.

Podemos perceber na análise do debate inicial que o único mecanismo que não aparece nos discursos proferidos é a negociação das tomadas de posição, na qual o enunciador consegue fazer o outro assumir um posicionamento diferente daquele assumido no momento inicial da discussão. Desse modo, exemplificaremos primeiro os movimentos de refutação observados e, em seguida, os de sustentação da opinião. Vejamos:

Moderadora: grupo B:... tem direito a réplica... debatedor dois \ **D2:** se procurarmos um jeito... de aliá o celular entre a sala de aula e o (módulo) educativo... poderemos elevar nosso nível de educação... sabemos que os jovens (sabem) os benefícios dele podem elevar (vários)...exemplos... podemos anotar um dia... ou um assunto importante para trabalhos escolares... podemos consultar alguns exemplares... ou até mesmo (pesquisar)...especialistas em ensino a distância... já consideraram o celular como aliado para a educação por sua facilidade de acesso... exemplos... os professores podem usar os celulares nas aulas... (não quando faltam) desde que (usem de) tarefas... exercícios de leituras... e programação cultural...exercícios preparatórios...outras dicas podem ser enviados por torpedos () \ **Moderadora:** vamos agora o grupo A tem direito a tréplica... mediante o:: a réplica feita pelo grupo B... o que é que o grupo A tem a dizer \ **D1:** mas eles já pensaram no que pode trazer (consequências)? e é:.... e eles podem ficar desinteressados pelas aulas... podem ficar desinteressados pelas aulas e se distrair totalmente (ANEXO A2, grifos nossos)

Conforme podemos notar, o debatedor D2 em réplica ao que D1 havia colocado anteriormente, o celular como uma distração para os alunos, afirma que ele pode ser um aliado para elevar os níveis de aprendizagem e apresenta argumentos que validam a sua afirmação, inclusive citando que especialistas em ensino à distância consideram o celular como um parceiro da escola. Porém, logo em seguida, o debatedor D1 contra-argumenta, perguntando se os especialistas já pensaram nas consequências, como, por exemplo, o desinteresse dos alunos nas aulas. Há aqui, portanto, o que chamamos de refutação, bem como também aparece associadamente o movimento de sustentação da posição, pois D1 sustenta na tréplica o seu ponto de vista exibido na resposta à pergunta.

De modo semelhante ocorre quando a moderadora aponta a pergunta de número três que exige o posicionamento dos debatedores D5 e D6 acerca da publicação da UNESCO das Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel. A pergunta ainda pedia para que os estudantes avaliassem em seus posicionamentos se elas haviam trazido pontos positivos e negativos, se estavam sendo efetivamente cumpridas ou aplicadas nas escolas, principalmente no Brasil. Observemos como os alunos elaboraram seus enunciados frente à instigação.

D5: bem... o que a UNESCO diz () é que o uso do celular é somente para a aprendizagem... mas o que a gente vê na sala de aula... e o que os professores

veem é que os alunos não usam o celular só pra abrir e-mail... e sim para mandar mensagem... e fica com o celular em redes sociais... e também ainda foi registrado que a (ansiedade) é maior entre os alunos que usam o celular em sala de aula... em outras palavras... é que os alunos que usam o celular em sala de aula aprendem menos \ **Moderadora:** tempo... agora vamos é:: direito de réplica para o grupo B... debatedor seis \ **D6:** o telefone móvel já faz parte da vida de mais de cinquenta por cento da população brasileira... e isso inclui (claro... diversas questões)... por isso proibir o uso de celulares na escola/ na sala de aula acaba levando um tipo de... de desentendimento... porque a sala de aula... claro que vai ter alunos que não... não vão () com o professor... mas se o professor estabelecer um limite... um consenso entre eles... que você só usa... só pode usar celular de acordo com o que ele passar... e caso eles... qualquer um se desentenda... é só não ter... não... não realiza isso... e:: e está conectado em sala... em sala de aula... não necessariamente significa distração enquanto ver fotos quando dentro é ensinado... essa tentativa é também uma das maneiras de aprender... como pesquisas... coletar dados e referências de (interagir) em assuntos atuais no tempo... ou seja... o aluno acaba se tornando o protagonista do próprio aprendizado \ **Moderadora:** certo... então como o grupo se posiciona diante dessa:: dessa aplicação da UNESCO Debatedor seis?... o grupo é a favor dessas diretrizes para a aprendizagem com o uso do celular e tablets em sala de aula? \ **D6:** sim \ **Moderadora:** direito para a tréplica... para o grupo A \ **D5:** As diretrizes são feitas para os alunos estudarem com o celular em sala de aula... certo? então... mas isso não acontece... a maioria dos professores aqui... dizem que no Brasil... o celular é a maior distração... e a maioria dos alunos que usam celular em sala de aula tiram notas baixas... então isso é... pra mim é (ponto) \ **Moderadora:** sim... então no caso... só pra que vocês possam entender... na visão do grupo de vocês... essas diretrizes D cinco... elas estão sendo efetivamente CUMPRIDAS? OU não? \ **D5:** não (ANEXO A2).

Observemos que embora o debatedor D6 não apresente um raciocínio coerente em alguns pontos do seu discurso, bem como inicie seu turno de fala sem a presença de marcadores argumentativos, podemos perceber claramente o movimento de refutação quando afirma que estar conectado em sala de aula não significa necessariamente uma distração, mas que o aluno pode acabar se tornando protagonista do próprio aprendizado. Consecutivamente, na tréplica, o debatedor D5 sustenta o posicionamento apresentado anteriormente, ressaltando que as diretrizes são feitas para que o aluno possa utilizar o celular em sala de aula para fins de estudo, mas que isso não ocorre efetivamente. Portanto, nos trechos ora destacados podemos depreender o uso da refutação e da sustentação.

Além destes, no final do debate, quando foi aberta a participação para a plateia, os debatedores D3 e D5 solicitaram o uso da palavra e reafirmaram os seus posicionamentos expressados no decorrer do debate, como podemos ver nos trechos abaixo.

D5: eu acho que seria melhor fora da sala de aula... porque tempo eu sei que eles vão ter... o total acesso que eles tem... eles vão querer avançar mais no acesso do que só (para estudar) [...] \ **D3:** é:: no Brasil... no Brasil não... no

mundo todo... noventa e seis por cento das pessoas... tem um aparelho celular... então... isso fica mais fácil também... e... poderiam disponibilizar wi-fi nas escolas () sabendo administrar tudo... isso pode sim acontecer com a ajuda do governo... também ajudaria muito no desempenho escolar dos alunos (ANEXO A2).

No que diz respeito ao uso de argumentos, conseguimos identificar três tipos: argumento por causa e consequência, exemplificação e citação de autoridade, bem como tentativas de elaboração de argumentação por dados concretos. O tipo de argumento mais utilizado foi o argumento pelo exemplo, porém não colocaremos todas as falas em que ele aparece a fim de que não repitamos em demasia exemplos já vistos. Observemos nos trechos seguintes os exemplos utilizados para comprovar os posicionamentos:

D1: [...] Porque na maioria das vezes ele é uma distração para os alunos em sala de aula... **em vez de estarem prestando atenção no professor... eles tão navegando na internet, whatsapp... facebook... instagram... twitter...** e causa também prejuízos (como o de reprovar nas provas)... é:: num estuda direito... \ **D2** – se procurarmos um jeito... de aliá o celular entre a sala de aula e o (módulo) educativo... poderemos elevar nosso nível de educação... sabemos que os jovens (sabem) os benefícios dele podem elevar (vários)...**exemplos... podemos anotar um dia... ou um assunto importante para trabalhos escolares... podemos consultar alguns exemplares... ou até mesmo (pesquisar)...** especialistas em ensino a distância... já consideraram o celular como aliado para a educação por sua facilidade de acesso... exemplos... **os professores podem usar os celulares nas aulas... (não quando faltam) desde que (usem de) tarefas... exercícios de leituras... e programação cultural...exercícios preparatórios...outras dicas podem ser enviados por torpedos ()**

D3: [...] é:: como exemplo aqui eu vou citar uma escola nos Estados Unidos... onde eles não usam... é:: cadernos que tenham folhas... eles só usam notebooks... é:: tablets e smartphones... e o desempenho desses alunos nessa escola foi muito grande... tanto que ela é uma das escolas mais disputadas da cidade... e:: a... o... empenho deles em matemática e literatura cresceu muito... porque... de acordo com as outras escolas... e é isso (ANEXO A2, grifos nossos).

A argumentação por causa e consequência apareceu no seguinte posicionamento do debatedor D5, no qual ele afirma que os alunos que usam celular em sala de aula aprendem menos: “**D5:** [...] e também ainda foi registrado que a (ansiedade) é maior entre os alunos que usam o celular em sala de aula... em outras palavras... é que os alunos que usam o celular em sala de aula aprendem menos”. Já a citação de autoridade aparece na fala de D7 quando ele afirma que “[...] já (temos) recomendações do **governo** como criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel...conscientizar sobre sua importância...[...]”, ou seja, utiliza-se da instituição “governo” como forma de validar o seu discurso. Outra citação de autoridade aparece na fala de D2 quando diz que “[...] **especialistas** em ensino a distância... já

consideraram o celular como aliado para a educação por sua facilidade de acesso [...]” (ANEXO A2, grifos nossos).

Quanto aos operadores argumentativos, notamos que os mais empregados foram aqueles que introduzem ideia de explicação, tais como “pois”, “porque”, além de conjunções conclusivas como “por isso”, adversativas como “mas”, “porém”, aditivas “e”, que contribuíram para a manutenção da coerência em maior parte das enunciações.

4.3.2 Produção final

O segundo debate, que corresponde à produção final, teve por finalidade a conclusão da sequência didática, bem como dar a oportunidade aos alunos de colocarem em prática as noções e instrumentos trabalhados no decorrer das oficinas. Diferentemente do que ocorreu na produção inicial, optamos por não trabalhar o tema sugerido por Cereja e Magalhães (2015), mas proceder à escolha coletiva mediante os vinte temas que foram trabalhados na atividade de contra-argumentação, conforme consta em anexo.

Essa tarefa da escolha do tema mostrou-se dificultosa, pois precisaríamos de dois grupos com opiniões controversas sobre um mesmo assunto, o que não aconteceu com a maioria dos assuntos apresentados, em virtude de um desequilíbrio evidente entre os posicionamentos. Ora tínhamos maior número de pessoas que eram a favor de uma causa, ora maior quantidade de alunos mostrava-se contrária ao assunto proposto. Nesse sentido, o único tema em que os posicionamentos apresentaram equilíbrio de opiniões contra e a favor foi “O uso de animais em experimentos científicos: crueldade ou mal necessário?”. Apesar de não ser um tema bastante recorrente no cotidiano dos alunos, isso se compararmos com outros temas tais como “Gravidez na adolescência”, “O uso de drogas”, dentre outros, cremos que foi de grande aceitação da maioria, pois não houve recusa por parte de nenhum aluno, ao contrário disto, vimos que muitos apresentaram interesse em conhecer mais sobre o assunto.

Por outro lado, ficamos imensamente satisfeitos com a escolha do tema, pois observamos que as quatro dimensões ressaltadas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 225) seriam levadas em consideração: a dimensão psicológica, que inclui as motivações e o interesse dos alunos; a cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema, ou seja, não era um tema simples, tampouco muito complexo; a dimensão social, afinal é um tema que discute os aspectos éticos das pesquisas científicas; a dimensão didática, pois não era uma tema muito do cotidiano, mas que prenunciava aprendizagens.

No decorrer da oficina três, que correspondeu à preparação para a produção final, observamos o empenho dos alunos em pesquisar sobre o tema, bem como em escrever os argumentos previamente para a exposição no momento do debate. Quanto à delimitação de papéis, a escolha do moderador foi feita sem problemas, pois uma aluna rapidamente se prontificou em assumir o papel de intermediadora e não houve resistência por parte dos demais colegas. A dificuldade se apresentou na hora da escolha dos debatedores, pois cada grupo precisaria de dez alunos e praticamente só metade em cada um deles se prontificou. A única solução foi aqueles que estavam dispostos a realizar a tarefa convencerem os demais colegas até alcançarmos o número desejável.

Essa relutância por parte dos alunos em assumir o papel de debatedores provocou algumas problemáticas no decorrer da segunda produção, conforme constataremos nas análises que se seguirão, pois alguns estudantes demonstraram despreparo na hora da exposição dos argumentos, outros apenas leram algumas anotações que haviam trazido, evidenciando o descaso com relação à atividade proposta.

A fim de que os alunos tivessem a oportunidade de serem avaliados mediante a apresentação dos argumentos que expusessem, bem como de preservar a imparcialidade, convidamos um professor da escola, mas que não era professor da turma, a secretária escolar e o vice-diretor do turno oposto para fazerem parte da bancada de juízes. Além disso, elaboramos uma ficha avaliativa, que consta no material à parte destinado ao professor, para avaliar individualmente o desempenho dos alunos no decorrer do debate e assim termos uma avaliação justa e objetiva.

Outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito à identificação dos debatedores, pois, conforme já salientamos na introdução do subcapítulo anterior, não tivemos o mesmo número de participantes nos dois debates, assim como alguns debatedores que participaram da primeira produção estiveram ausentes nesta. Desse modo, iniciaremos a identificação nesta produção a partir do debatedor de número nove (D9) e finalizaremos com o debatedor vinte e oito (D28). Procederemos agora às análises a respeito da compreensão dos três elementos essenciais dos gêneros na concepção bakhtiniana, bem como dos recursos argumentativos apresentados pelos alunos.

4.3.2.1 Compreensão quanto às três dimensões do gênero debate de opinião: conteúdo temático, estilo e construção composicional

Assim como na produção inicial, nesta segunda produção notamos que em relação aos três elementos que compõem os gêneros do discurso houve uma compreensão por parte dos alunos, principalmente no que concerne à finalidade do gênero debate de opinião, cujo propósito é distinto das demais formas de realização de debate, dentre eles o deliberativo e o de resolução de problemas, como salientamos no decorrer da primeira oficina que teve por objetivo o aprofundamento do estudo do gênero e de suas características.

Em relação ao contexto de produção ou circulação, notamos que houve uma adequação por parte dos alunos à situação da sala de aula, pois em nenhum momento verificamos condutas que refletissem formas prototípicas de debate de opinião que circulam em outras esferas, tais como a televisiva que, conforme já salientamos no capítulo dois, muitas vezes não constitui uma referência para o aluno, pois funcionam como eventos nos quais os oponentes tentam dominar e ridicularizar o adversário, particularmente os debates políticos. Por isso, na execução da oficina um, trouxemos vários exemplos de debates circulados em outras esferas, assim como também produções realizadas em salas de aula, a fim de que os alunos percebessem a diferença dos perfis dos interlocutores em cada contexto de circulação.

No que diz respeito ao conteúdo, observamos que a maioria dos debatedores compreendeu o objeto de discussão, ou seja, o tema em debate, embora foi possível constatar que alguns participantes não atenderam ao que foi solicitado pela moderadora na questão colocada, o que, de fato, acabou por tornar incoerentes os argumentos colocados por eles. Pensamos que isso pode ter ocorrido devido a dois fatores: a complexidade do tema ou pergunta, pois era um assunto que exigia uma busca de conhecimentos através de pesquisa; falta de motivação ou desinteresse pela atividade, como salientamos anteriormente.

Em se tratando do estilo ou aspectos expressivos, nesta segunda produção os alunos apresentaram uma linguagem condizente com o grau de formalismo adequado ao gênero solicitado, embora tenhamos percebido algumas marcas de oralidade, como “então” e “né”, de marcadores conversacionais que denotam uma continuidade da fala, tais como “assim” e “bem”, além de hesitações e pausas, assim como de questões de concordância e regência que evidenciam tendências da modalidade oral.

O estilo também está relacionado à imagem que o próprio autor tem de si, da situação de comunicação e de como o seu texto deve ser lido. Considerando isto, notamos que o debatedor D9, no momento inicial do debate, não demonstrou muita segurança ao responder à pergunta lançada pelo moderador, pois a sua argumentação mostra-se aparentemente muito simplória. Entretanto, no momento final do debate, quando abre-se espaço para colocações da plateia, ele se inscreve e apresenta uma argumentação bem articulada com aspecto coerente e coeso, apesar das marcas de texto que foi produzido naquele momento. Observemos a diferença entre a sua primeira e última exposição.

D9: não... pois como já sabemos... nem sempre os resultados obtidos em animais... são os mesmos obtidos em seres humanos... considerando também que os animais também tem comportamentos ()... ou seja... eles sentem dor a esse tipo de:: experimento... e:: também que:::... é:: (só isso)

D9: é:: eu gostaria de responder a pergunta do D vinte e sete... que diz se realmente é necessário utilizar animais em experimentos científicos... se o almíscar da P&G causou câncer **né?**... a pergunta diz o seguinte... é:: a P&G usou um almíscar artificial... apesar da substância ter causado câncer em ratos... eles alegaram que os resultados nos testes dos animais eram de pouca relevância para os humanos... nesse caso... se os resultados em animais não são os mesmos em humanos... por que utilizá-los em pesquisas? Então... como a própria pergunta já diz... se os resultados não são os mesmos em humanos... por que a gente deve utilizar os animais ao invés dos seres humanos? É:: e...esses experimentos em animais servem também só para os animais... então por que não utilizar os animais como cobaias para os próprios benefícios do animal... e os humanos para o benefício dos humanos? seria mais correto... porque usar os animais nos experimentos é como uma forma de (prejudicá-los) (ANEXO A3) (grifo nosso).

Como podemos perceber, o debatedor D9 mostra-se bem mais articulado nesta sua segunda intervenção. Considerando isto, vemos a necessidade de evidenciar as referências contextuais a respeito do debatedor, pois desde o momento de preparação do debate mostrou-se preocupado em pesquisar sobre o tema, bem como em motivar o grupo para que apresentassem argumentos coerentes, a fim de que se saíssem bem nas exposições. Como na sua primeira exposição, não sabemos se devido ao nervosismo ou se por outro motivo, ele não apresentou uma fala bem articulada, acreditamos que a sua última participação teve por finalidade mostrar uma imagem de si diferente daquela evidenciada na sua primeira exposição. Podemos perceber a sua preocupação em medir o entendimento da plateia com relação ao que ele estava dizendo pelo uso da expressão “né”.

No que diz respeito à construção composicional, como já evidenciamos na análise do primeiro debate, presumimos que os alunos tiveram o entendimento de como funciona este gênero, já que organizaram o espaço de forma semelhante ao da produção inicial, com os

lugares delimitados para cada papel dos participantes. Ademais, fizeram ordenamento das falas, respeitaram as questões relacionadas à escuta do outro, à noção de turno de fala e à situação formal de comunicação oral pública, bem como evidenciaram entender a importância da argumentação como meio de discutir e resolver questões polêmicas.

Especial destaque merece o papel assumido pela moderadora, que demonstrou ter compreendido a importância de uma atuação eficaz para garantir a qualidade do debate, levar a um aprofundamento do tema e a sua função em organizar a produção de forma geral. É necessário salientar, conforme veremos nos exemplos seguintes, que a moderadora apresenta uma oratória bastante desenvolvida, bem como demonstrou pleno domínio do gênero ao realizar breves interrupções quando os argumentos não estavam claros ou quando os debatedores falavam em voz baixa, reconhecendo quando as respostas não eram coerentes ao que se havia perguntado, inclusive repetindo a questão.

Além disso, alertou os debatedores sobre o uso das expressões “eu concordo / eu discordo” para indicar os seus pontos de vista e relembrar as diferenças entre a réplica e tréplica. Explicitou as regras de organização e condutas, como se daria a regulação das trocas de turno, o tema que estaria sendo discutido no debate e os critérios que seriam utilizados na avaliação dos argumentos apresentados. Ainda se faz pertinente elucidar que a moderadora preparou previamente o texto de apresentação e fechamento do debate. Abaixo, destacamos trechos, que serão apresentados de acordo com a ordem de pronunciamento, e evidenciam os aspectos ressaltados acima e que estão relacionados à atuação da moderadora.

Moderadora: pode continuar... [...] **Moderadora:** eu queria lembrar a vocês... que a tréplica... é você contestar contra o outro debatedor... entendeu? Então... é:: vocês tem que discordar da resposta do outro debatedor... entendeu?

[...] **Moderadora:** como moderadora... eu tenho direito a avaliar a resposta de vocês...e:: não foi coerente a resposta do D vinte e um e nem do D vinte e dois... porque a pergunta é o seguinte...vocês acham que o direito de:: é porque assim... a pergunta é o seguinte... pergunta sete... é:: vocês acham que o direito de animais de sê usados em pesquisas... é:: (ruídos) porque assim... tá falando aqui que todos os animais tem direito de ser usados ou não em pesquisas... então não foi muito coerente a resposta de vocês [...]

Moderadora: vocês não foram... não falaram coisas coerentes de acordo com a pergunta **Moderadora:** eu vou refazer a pergunta... e vocês vão ter que responde de novo...Steven Wise... professor de direito dos animais da universidade de Harvard... defende que apenas algumas espécies... deveriam possuí os mesmos direitos a integridade e liberdade física que os humanos... entenderam? assim:: a gente não utiliza os humanos como pesquisa de medicamentos... apenas animais... e ele defende que a gente não deveria:: é:: algumas espécies e humanos a tese de que apenas algumas espécies deveriam possuí os mesmos direitos que os humanos deve sê aceita? OU esses direitos teriam que sê estendidos a todas as espécies?

[...] **Moderadora:** sua resposta não foi coerente... é:: você tem que debater contra a resposta dela... e a pergunta foi... há outras maneiras de combater a prática desses animais em experiências científicas? (ruídos) você tá concordando ou discordando? \ **D26:** discordando \ **Moderadora:** por que você tá discordando? você tá discordando da pergunta ou da resposta dela? \ **D26:** da resposta \ **Moderadora:** por quê? dê sua opinião agora... por que você tá discordando da resposta dela? [...] **Moderadora** – é:: fale mais alto e devagar... por favor (ANEXO A3)

Como se pode entrever, a atuação da moderadora foi de suma importância para que a dinâmica do debate ocorresse de forma exitosa, isso mostra que a abordagem do gênero através de sequência didática contribui para ajudar o aluno a entender e dominar práticas de linguagem, não só orais, como também escritas. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o avanço no que diz respeito ao comportamento da turma frente ao saber ouvir o colega, esperar a vez de falar, visto que uma das grandes dificuldades encontradas nesta turma era controlar os turnos de fala, pois na maioria das vezes os alunos interrompiam não só os colegas, mas também o professor. Depois da aplicação do projeto vemos um progresso quanto a “aguardar a sua vez”.

4.3.2.2 Capacidades argumentativas apresentadas

Desde a produção inicial, conseguimos identificar as manifestações e defesas de pontos de vista a partir da argumentação. Porém, nesta segunda produção notamos avanços expressivos com relação à capacidade argumentativa e ao uso dos recursos e técnicas argumentativas. Outra observação que convém fazer diz respeito à manutenção dos turnos de fala, pois durante o primeiro debate percebemos que, em sua maioria, os discursos apresentavam-se tão moderadamente que os trinta segundos reservados à exposição dos argumentos não eram totalmente utilizados. Através da leitura do segundo debate, vemos o quanto a maioria dos turnos mostram-se mais desenvolvidos, com melhor aproveitamento do tempo disponível.

No que se refere aos tipos de argumentos, observamos que a segunda produção apresenta argumentação pelo exemplo, por dados concretos, citação de autoridade, causa e consequência, além dos contra-argumentos. Em conformidade com a análise do primeiro debate teremos o cuidado de não repetirmos os trechos nas exemplificações, a menos que isso seja realmente necessário, uma vez que um excerto pode servir para ilustrar dois ou mais

mecanismos argumentativos. Assim como também nossa análise não será individualizada a cada debatedor pelos mesmos motivos já expostos.

Logo nas primeiras exposições identificamos o uso do argumento de causa e consequência nas falas do debatedor D9 e D10, conforme podemos notar:

D9: não... pois como já sabemos... nem sempre os resultados obtidos em animais... são os mesmos obtidos em seres humanos... considerando também que os animais também tem comportamentos ()... ou seja... eles sentem dor a esse tipo de:: experimento... e:: também que:::... é:: (só isso) \ **Moderadora:** Agora o D dez tem direito a réplica... trinta segundos \ **D10:** ((ruídos)) sabemos que os animais são submetidos a comitês de ética... (para) não causar sofrimento ou dor... (e sim) criar normas que protege o bem estar desses animais em testes no Brasil...**sem usar esses animais tornaria a ciência brasileira dependente da tecnologia externa** \ **Moderadora:** é:: D nove tempo com direito a tréplica... passa ou você vai falar? ((ruídos)) \ **D9:** eu discordo... porque...é:: mesmo que... tenham o cuidado dos animais (nesses locais)... é:::...**o processo não pode ser interrompido...porque... se for interrompido... é:::...é::: a interrupção pode influenciar na::: nos resultados do teste... então não teria como passar por esse procedimento sem sentir dor... a não ser que eles interrompessem o processo... e se interrompesse o processo influenciaria nos resultados** (ANEXO A3, grifos nossos).

Como podemos notar, quando D10, na sua réplica, evidencia que se não utilizarmos animais em pesquisas a ciência brasileira dependeria da tecnologia externa, ou seja, de outros países, o debatedor faz uso do argumento de causa e consequência para validar o seu ponto de vista. Logo em seguida, o debatedor D9 apresenta uma refutação, a partir do uso da expressão “eu discordo”, e reafirma o seu posicionamento apresentando as consequências que a interrupção de processos pode causar no resultado dos testes. Novamente temos aqui o uso do argumento de causa e consequência.

Outro tipo de argumento utilizado é o da exemplificação, no qual a defesa da tese se faz através de um exemplo, um fato ou um acontecimento que demonstrem o que o articulador quer provar. Na fala do debatedor D19 é possível perceber como este apresenta na tréplica ao debatedor D20 os próprios benefícios trazidos para os animais através de testes, assim como traz um fato do cotidiano, que são as regras para a utilização de cobaias implementadas desde 2008. Vejamos:

D19: mas os testes em animais... beneficiam também os próprios animais...**pois são usados em desenvolvimentos de rações... vacinas... e medicamentos** (detectados)... e sem contar... **que desde 2008... para um cientista brasileiro realizar pesquisas com cobaias animais... tem que obedecer vários tipos de regras que beneficiam os animais...** e antes de testar em humanos... eles fazem uma série de exames... pra ter certeza se vai dá certo ou não... só depois eles utilizam (ANEXO A3, grifos nossos).

Na exposição do debatedor D25 também podemos verificar o uso do argumento pelo exemplo, quando reconhece que a atitude de um grupo de ativistas ameaçar cientistas foi errada e afirma que há outras formas de resolução, sem usar a violência, como podemos entrever:

D25: sim... reconhecemos que os ativistas foram errados... pois há formas de combater isso... sem ser com agressões... e sim com diálogo... reuniões... debates... e nisso poderão entrar em consenso e achar outras formas de fazer suas experiências científicas sem ser com animais (ANEXO A3, grifos nossos).

Após a apresentação deste argumento pelo debatedor D25, ocorre um fato interessante: o debatedor D26, que teria que apresentar a réplica, acaba concordando com D25 e afirma que os ativistas foram errados. Porém, ao tentar argumentar o porquê deles estarem errados, acaba entrando em contradição com o próprio posicionamento defendido pelo seu grupo ao afirmar que “tem uma lei que legaliza o uso de animais em testes de laboratórios”. Essa afirmação fez a moderadora questionar o seu posicionamento, pedir para que ele esclarecesse e repetisse a resposta, o que evidenciou ainda mais a falta de preparo do debatedor e a pressuposição de que ele tinha decorado um texto e apenas repetido na exposição, como podemos perceber mediante a leitura dos excertos abaixo:

Moderadora – D vinte e seis tem direito a réplica \ **D26:** os ativistas foram errados porque... tem uma lei que legaliza o uso de animais em testes laboratoriais... é::... () \ **Moderadora:** sua resposta não foi coerente... a pergunta é:: você tem que debater contra a resposta dela... e a pergunta foi... há outras maneiras de combater a prática desses animais em experiências científicas? (ruídos) você tá concordando ou discordando? \ **D26:** discordando

Moderadora: por que você tá discordando?...você tá discordando da pergunta ou da resposta dela? \ **D26:** da resposta \ **Moderadora:** por quê? dê sua opinião agora... por que você tá discordando da resposta dela? \ **Moderadora:** e aí? ((ruídos)) trinta segundos... \ **D26:** eu não sei ((ruídos)) \ **Moderadora:** lembrando que você também pode concordar com a fala dela... entendeu? Você não pode somente discordar... você concorda e pode acrescentar mais alguma coisa... quer que eu refaça a pergunta de novo? é:: o ...Michael relata que teve vários amigos de profissão perseguidos... ou seja... eles foram perseguidos porque eles usavam animais... e ONGS contra o uso desses animais perseguiam eles... e ameaçava eles de agressão... ou acabar com a carreira deles... é:: os ativistas agem dessa maneira correta...atacando os cientistas? ou há outras maneiras de combate a prática do uso de animais em experiências científicas? \ **D26:** eu concordo com o que o debatedor vinte e cinco falou... porque () \ **Moderadora:** ãn? fale mais alto \ **D26:** eu concordo com o que o debatedor vinte e cinco falou... porque () também há uma lei que legaliza o uso de animais em experimentos científicos () ruídos \ **Moderadora:** o debatedor vinte e cinco tem direito a tréplica \ **D25:** passa (ANEXO A3, grifos nossos).

Notamos que embora a moderadora tenha se equivocado inicialmente na sua interferência, ao afirmar que o debatedor D26 teria que refutar a resposta de D25, percebe-se que logo depois tenta desfazer o equívoco, esclarecendo que ele poderia concordar, mas teria que acrescentar alguma coisa. Podemos pressupor que a intenção da mediadora era fazer com que o debatedor D25 percebesse a incoerência do seu argumento, a fim de que o grupo não fosse prejudicado pela contradição exposta. Caso o debatedor D25 tivesse percebido e corrigido a sua incoerência, teríamos o elemento da negociação de tomada de posição. Porém, como vimos, a mediadora não conseguiu ter sucesso na sua tarefa.

Retornando à questão do argumento pelo exemplo, após as colocações dos debatedores, na parte final do debate, quando a moderadora abriu espaço para a plateia se manifestar, o debatedor D14 se inscreveu para pronunciamento e trouxe também no seu discurso a argumentação pelo exemplo ao elencar vários benefícios trazidos pelos experimentos, não só aos humanos, mas também aos animais.

D14: [...] por conta desses experimentos tem vacinas que são a favor dos animais... e sem...e sem esse negócio de fazer experimentos com animais... como é que ia curar outras doenças que tem nos animais? e também como não só os animais **tem... vacinas... remédios que...dessas pesquisas...** que servem para humanos também... e... e...também **não é só vacinas e remédios como produtos... rações para os animais... e produtos que servem... que beneficiam a eles** (ANEXO A3, grifos nossos)

Observamos também o emprego da argumentação por dados concretos, na qual o articulador tenta demonstrar a opinião através de estatísticas e dados. Nos excertos abaixo verificaremos como os debatedores D17 e D27 apresentam o uso dos dados para validação da opinião.

D17: noventa e cinco por cento das drogas homologadas... por testes em animais...são imediatamente descartadas... desnecessárias ou perigosas a humanos...por isso acho que não temos direito de fazer com que eles tenham dor \ **D27:** na minha opinião...o uso de animais em pesquisa é certo porque **dois por cento** das doenças humanas são constatadas através de animais... então é melhor você usar um animal do que usar uma pessoa pra fazer experiência (ANEXO A3, grifos nossos).

Embora os debatedores não tenham referenciado os dados, reconhecemos o intuito dos estudantes em utilizar a exposição de fatos numéricos na tentativa de fazer validar o seu discurso. Isso evidencia que possivelmente os enunciados foram construídos baseados nos materiais de pesquisa socializados na execução da oficina de preparação do debate final, o que denota a importância do professor em conduzir também a etapa de elaboração da produção final.

Notamos ainda o emprego de argumentos de autoridade, no qual utiliza-se a voz de outras pessoas que confirmam a opinião do autor ou interlocutor. Normalmente essa pessoa ou instituição citada é um especialista na área ou alguém reconhecido pela sociedade como confiável. Nesse sentido, identificamos na fala do debatedor D19 a citação de uma instituição responsável pelo controle de experiências em animais, bem como na exposição do debatedor D24 a referência a “um grupo de cientistas”, como formas de tornar o discurso fundamentado.

D19: [...] os testes com animais são submetidos a comitê de ética... a principal ênfase... não é causa o sofrimento ou a dor... e o conselho nacional de controle e experiências animal que é o **CONCEA**... cria normas que protegem o bem estar desses animais \ **D24:** eu acho que o D23 está equivocado... pois ignora o fato de que testes em laboratório causam dores (enormes) em qualquer que seja o cobaia... **um grupo de cientistas** já comprovou que animais não humanos também possuem os chamados substratos neurológicos... que é o que causa dor...então eu acho que (ninguém) tem o direito de causar dor nos animais... sendo que existe outros meios para fazer essas pesquisas (ANEXO A3, grifos nossos).

No tocante ao uso das expressões argumentativas, verificamos avanços significativos nos posicionamentos evidenciados pelos alunos, pois a maioria apresentou expressões de concordância, discordância e tomadas de turnos, tais como “eu discordo”, “eu concordo”, “na minha opinião”, “eu acho certo/errado”, “eu sou contra”, “ao contrário do que muitos pensam”, “eu digo que”. Além disso, notamos que alguns debatedores apresentam, em seus posicionamentos, técnicas de refutação e contra-argumentação mais elaboradas, que foram estudadas no caderno teórico de argumentação, conforme podemos perceber na fala de D24, quando afirma “eu acho que D23 está equivocado...pois [...]”, bem como na fala de D22 quando expressa “eu discordo do ponto de vista dele...porque [...]” (ANEXO A3).

Alguns exemplos de contra-argumentação podem ser melhor percebidos nos excertos referentes às falas dos debatedores D16, D24 e D9, dentre outros. A fim de não repetirmos exemplos já utilizados, traremos apenas este para elucidar como o movimento de contra-argumentação também esteve presente nas exposições. Vejamos:

D9: [...] apesar da substância ter causado câncer em ratos... eles alegaram que os resultados nos testes dos animais eram de pouca relevância para os humanos... nesse caso... se os resultados em animais não são os mesmos em humanos... por que utilizá-los em pesquisas? **Então... como a própria pergunta já diz... se os resultados não são os mesmos em humanos... por que a gente deve utilizar os animais ao invés dos seres humanos? É:: e... o que ele ((referindo-se ao debatedor D14)) disse é que esses experimentos em animais servem também para os animais... então por que não utilizar os animais como cobaias para os próprios benefícios do animal... e os humanos para o benefício dos humanos?** seria mais correto... porque usar os animais nos experimentos é como uma forma de (prejudicá-los)

D15: eu acho que não... não poderiam sê substituídos o uso de animais em pesquisas... pois todos os animais... ((ruídos)) todos os animais utilizados em pesquisa são nascidos e criados em laboratórios e são submetidos somente a experiências científicas... tenho CERteza que os outros animais não seriam (prejudicados) com o uso desses animais em pesquisas \ **Moderadora:** D dezesseis \ ((ruídos)) \ **D15:** você concorda ou discorda do que eu falei? \ **D16: Discordo** \ **D15:** Por quê? \ **D16: Porque muitos animais sobrevivem em situações precárias... muitos animais vivem em situações precárias nos laboratórios**
D24: eu acho que o **D23** está equivocado... pois ignora o fato de que testes em laboratório causam dores (enormes) em qualquer que seja o cobaia...[...] (ANEXO A3, grifos nossos)

Em face de todos os aspectos ressaltados nas breves análises aqui realizadas, pudemos constatar os avanços e desafios no que se refere ao gênero debate de opinião. Através da comparação entre o desempenho dos alunos na roda de conversa, primeira e última produção percebemos melhorias no que concerne ao uso dos mecanismos e das técnicas argumentativas. Isso evidencia que o trabalho realizado durante aplicação da sequência didática em forma de oficinas resultou em aprendizagens significativas, embora este desenvolvimento não tenha sido alcançado de igual modo por todos.

Além disso, percebemos a construção dos conhecimentos expressa ao longo de todo este capítulo, principalmente no que diz respeito ao entendimento sobre as especificações do gênero debate em suas dimensões essenciais, a saber, tema, estilo e composição, bem como da expressão oral e da ampliação das capacidades argumentativas dos alunos. Indispensável ressaltar que o trabalho com o gênero debate de opinião, em nossas salas de aulas, não se esgota quando a sequência é concluída na produção final, mas deve ser visto como ponto de partida para observar eventuais retornos a pontos que não foram satisfatórios e, assim, planejar a continuação do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante esclarecemos na Introdução deste trabalho, uma das inquietações que motivou o surgimento desta investigação foi a constatação, na minha experiência cotidiana da sala de aula, de que no ambiente escolar práticas orais de produção de texto estão cada vez mais limitadas às exposições orais, atividades de escrita oralizada, leituras compartilhadas, bem como a um insuficiente estudo de gêneros discursivos orais. Nesse sentido, podemos afirmar que, de modo geral, há uma predileção pela produção de gêneros escritos, isso facilmente perceptível não só nos manuais escolares, conforme constatamos em nossa breve análise do livro didático que realizamos, mas, sobretudo, na preocupação quase exclusiva da maioria de nós, professores de Língua Portuguesa, de que nosso aluno domine a expressão escrita da língua.

Semelhante preocupação refere-se à produção de gêneros argumentativos, visto que observamos as dificuldades dos alunos em se posicionar e argumentar de modo proficiente, assim como em se expressar com eficácia. Por esse motivo, assumimos o desafio de suscitar uma proposta que envolvesse o domínio do oral e da argumentação em sala de aula, a partir do estudo de um gênero. Desse modo, vimos no debate de opinião uma ferramenta em potencial para que pudéssemos envolver as duas problemáticas circunscritas e, assim, desenvolver uma proposta didática de abordagem do gênero.

Nessa perspectiva, um dos nossos pressupostos foi verificar se mediante a aplicação de um modelo didático vislumbraríamos avanços significativos no que diz respeito à ampliação da capacidade de expressar e argumentar em contextos comunicativos que demandem o uso desses duas competências. Assim, embora no decorrer do processo de aplicação desta proposta de intervenção tenham surgido inúmeros obstáculos, dentre eles, a resistência por parte de alguns alunos em participar das atividades planejadas, bem como aspectos relacionados às conversas paralelas devido ao número elevado de alunos na sala (aproximadamente 42 alunos), a partir das análises realizadas conseguimos notar progressos relativos à oralidade e à argumentação.

No que diz respeito à capacidade de expressão, observamos avanços significativos nas elaborações dos enunciados e na verbalização do ponto de vista, pois quando comparamos o texto da roda de conversas, o primeiro e o segundo debate, vemos que na primeira atividade poucos alunos formularam enunciados completos e turnos de fala com extensão considerável. Já no primeiro debate percebemos uma tímida evolução, haja vista que a maioria dos debatedores apresentou exposições estendidas, ao passo que no segundo debate constatamos

um número ainda mais significativo de alunos que apresentaram desenvoltura nos turnos de fala. Reconhecemos, porém, que alguns estudantes ainda sentem dificuldades na expressão, pois uns não articularam bem a própria opinião e outros demonstraram inibição em falar em público.

Quanto à capacidade argumentativa, os avanços também foram consideráveis, uma vez que verificamos que o uso dos recursos e das técnicas argumentativas apresentou desenvolvimento progressivo e gradual nas três produções elaboradas: roda de conversa, produção inicial e produção final. Especial destaque merece o uso de expressões e modalizadores argumentativos como forma de evidenciar os posicionamentos principalmente na produção final, pois, como vimos no capítulo referente às análises, no decorrer da primeira produção algumas intervenções não apresentaram marcas argumentativas, havendo, portanto, predominância de exposição de fatos. Já no segundo debate percebemos maior predominância no uso das unidades de responsabilidade enunciativa e das modalizações.

Embora tanto no primeiro quanto no segundo debate algumas intervenções se mostraram confusas, com sobreposições de ideias, sem coerência e encadeamento argumentativo na elaboração de pontos de vista, podemos perceber que, ao contrário do que deveria ocorrer, na segunda produção esses problemas se apresentaram de modo mais evidente. No nosso entendimento, isso ocorreu por conta de alguns fatores contextuais: na primeira produção tivemos um número de debatedores bem menor do que na segunda produção; alguns alunos que apresentaram tais dificuldades nas intervenções, a priori, não queriam participar da produção final, portanto, revelaram desinteresse, o que resultou no evidente despreparo na organização das ideias; outros, devido ao nervosismo de falar em público, não conseguiram responder satisfatoriamente às questões discutidas.

Por esse motivo, percebemos que, apesar dos progressos no que concerne à fluência argumentativa, há a necessidade de maiores intervenções a fim de que nosso objetivo de ampliação da capacidade argumentativa alcance todos os alunos. Isso mostra, como salientamos na Introdução deste trabalho, que o estudo de gêneros argumentativos precisa ser feito desde as séries iniciais, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de ampliar progressivamente as capacidades argumentativas e não apenas no final do ensino fundamental e no decorrer do ensino médio, conforme vemos na realidade atual.

Outro aspecto que convém destacar e que possivelmente tenha influenciado a dificuldade de alguns alunos nas intervenções do segundo debate refere-se à escolha do tema. Percebemos que na produção inicial os alunos se sentiram à vontade para discutir o assunto, enquanto que na produção final, devido ser um tema de maior complexidade, que exigia

pesquisa e preparação antecedente, alguns apresentaram insegurança e nervosismo, o que evidencia que as etapas de preparação para o debate precisariam ser melhor conduzidas.

Inclusive, nessa fase da sequência didática, a de organização do debate, nos deparamos com a problemática da realização de pesquisa, uma vez que embora a escola possua um laboratório de informática o mesmo não pôde ser utilizado porque não há um provedor de *internet* disponível. Nesse sentido, em se tratando da segunda produção, tivemos que providenciar o material de estudo para os grupos, visto que apenas poucos alunos conseguiram trazer o material de casa, o que foi bem menos produtivo do que se eles próprios tivessem selecionado os textos. Na primeira produção essa problemática foi menos evidente, porque os alunos tiveram acesso aos textos no próprio livro didático.

Todas essas constatações nos permitiram perceber que os gêneros orais formais implicam, conforme salientam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), “modos de gestão mediados” e “exigem antecipação”, portanto, necessitam de “preparação”, pois mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, “a gestão do discurso não depende unicamente de regulações locais, mas de estratégias globais” (p. 147). Em se tratando do debate de opinião, embora seja um gênero imediatamente reconhecível por todos, no sentido de que a maioria dos falantes consegue identificar composições e estratégias de um debate nas diversas interações cotidianas, é um gênero que demanda preparação, com períodos de leitura e reflexão, assim como necessita de um enfoque maior nas estratégias de expressão e argumentação.

Outra percepção que nos permite atestar a consecução dos nossos objetivos refere-se ao modo como os estudantes demonstraram entendimento em todos os aspectos trabalhados na aplicação das oficinas de produção, principalmente no que diz respeito aos elementos essenciais de elaboração do gênero, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Isso ficou bastante evidente nas adequações feitas por eles, especificamente no uso da linguagem, nas condutas durante as produções, na compreensão dos elementos organizacionais, contexto de produção, finalidade do gênero e papéis definidos. Além disso, observamos que os alunos demonstraram respeito pelo ponto de vista do outro, na medida em que não houve momento de interrupção dos turnos de fala durante os debates, tampouco depreciação dos pontos de vistas defendidos.

Outrossim, para além da dimensão linguística, compreendemos que a proposta de estudo do gênero debate de opinião abrange outra perspectiva importante que é a dimensão social, uma vez que se constitui numa ferramenta essencial para a formação cidadã, afinal, para o exercício da cidadania precisamos saber nos expressar, assim como temos o dever de

ouvir e respeitar o outro. Para que isso ocorra é imprescindível que o professor elabore um plano de trabalho que transcenda as dimensões ensináveis do gênero e permita ao aluno tanto o desenvolvimento das suas capacidades oral e argumentativa quanto a sua utilização como instrumento de exteriorização da opinião e da reflexão coletiva sobre problemáticas sociais que se apresentem diante deles.

Somente a partir do empreendimento de uma abordagem didática sistematizada é que o debate de opinião poderá se constituir num excelente mecanismo de aprofundamento de conhecimentos, de construção de novas significações, de desenvolvimento da argumentação, da exposição oral, do reconhecimento de opiniões controversas, e, sobretudo, de escuta e respeito à opinião e ao discurso do outro.

Além disso, como consequência de um trabalho articulado e contínuo teremos a possibilidade de aprimoramento das dimensões potenciais, tais como os modos próprios de emissão da opinião a partir da elaboração de argumentos mais persuasivos e do uso de modalizações nos enunciados. Afinal, permitir o desenvolvimento de capacidades da linguagem, especificamente orais e argumentativas, é uma das finalidades da escola, principalmente se pensarmos na formação de sujeitos que façam uso efetivo da língua nas mais diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L.; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de Letras da Paraíba. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M (Orgs.). **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 9º ano**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

CRUZ, W. A. **Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, 2012.

DIAS, E. *et al.* Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: Uma questão de nomenclatura? In: **Revista- Journal Interações**, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANO, M. R. C. P. A argumentação no livro didático: análise de um capítulo de Cereja e Magalhães. In: REIS, M. S; MARIANO, M. R. C. P; OLIVEIRA, D. M. (Orgs). **Leitura e argumentação no ensino de Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015, p. 40-51.

MARQUES, C. A argumentação oral formal em contexto da sala de aula. In: LUÍS, Ana R. (coord.). **Estudos de Linguística**. Vol I. Portugal: Universidade de Coimbra, 2011. p. 133-148.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M.(orgs). **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 35-61.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 05.

RUIZ, L.; LEITÃO, S. Ensinar a argumentar: desenvolvimento de competências argumentativas em professores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 79-98.

SANTOS, M. F; AZEVEDO, I. C. M. Gêneros do discurso de caráter argumentativo no livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: AZEVEDO, I. C. M. (Org). **Linguagens em diálogo: reflexões bakhtinianas em diferentes perspectivas**. São Cristóvão: Editora UFS, 2017. p. 85-103.

SCHNEUWLY, B.; ROJO, R. As Relações Oral/Escrita nos Gêneros Oraís Formais e Públicos: O Caso da Conferência Acadêmica. In: **Linguagem em (Dis)curso LemD**. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO A – Transcrição da atividade oral e dos debates realizados

ANEXO A1: Roda de conversa

Nesta primeira atividade oral, optamos por trabalhar a mesma temática que seria abordada na produção inicial: “O uso do celular em sala de aula”. A atividade teve por intuito verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema, bem como perceber o modo como opinavam de forma oral e identificar as tomadas de posição mediante o uso de recursos argumentativos. A professora pesquisadora foi quem mediou a atividade. Abaixo, segue transcrição da primeira produção oral realizada. Optamos por colocar as imagens trabalhadas para melhor entendimento dos aspectos abordados.

Professora: BOM ...hoje nós vamos falar: ... sobre um assunto... que tem trazido polêmica:: ... nas escolas... que é a questão... do uso do celular... em sala de aula... proibIR ou permitir? o uso do celular... traz evolução para o ambiente da sala de aula... ou traz a distração? ((ruídos)) vamos: ... vamos ver...mediante essa:: ... essa:::: ... imagem aqui... no qual nós vemos uma professora dando aula e todos os celulares em cima da mesa... quem é que gostaria de emitir uma opinião a respeito disso? se está coRRETO... ou não está correto... ((ruídos)) pronto... quem gostaria? Você? falar sobre o ... pode falar...



<http://uaigente.com.br/patrocinio-uso-de-celular-em-sala-de-aula-e-proibido-pelo-ministerio-publico/>

Aluno: eu acho assim... que depende do que (usa) o celular... se a professora for passando uma atividade...que tem uma conduta... tipo assim... pesquise alguma coisa... você vai e usa o celular pra isso... ((ruídos)) mas... na maioria das vezes não ((ruídos))

Professora: e o que você acha a respeito da::: ... dessa atitude dessa profeSSORA.... de pegar::: ... todos os celulares e colocar em cima da::: ... da mesa...

Aluno: ()

[

Aluno: errado

[

Aluno: errado

[

Aluno: certo

[

Aluno: eu acho certo

((ruídos))

Professora: é certo... por que que é certo?

Aluno: eu acho que é certo...

Professora: quem acha que é certo?

Aluno: porque se tivesse com os alunos provavelmente eles estariam escutando música ou mexendo... (nas redes sociais) no Whatsapp... eu acho certo... aí quando terminasse tudo aí ele quisesse que ela não tomasse... ele não trazia

Professora: não trazia...((ruídos))...você acha que é errado? Por que?

Aluno: eu acho que é errado... assim ó... nenhuma pessoa deve tomar o celular da outra ((risos))

Aluno: não traz ((ruídos))

Aluno: na sala de aula ()... cada um pode ter um celular.... porque se deixar misturado aí... ninguém sabe o que é de ninguém... ((ruídos)) ((sobreposição de vozes)) ()

Professora: e até a professora não ia saber... () ((sobreposição de vozes)) ()

Aluno: é só colocar o nome

Professora: então... essa atitude de colocar celular::... em cima da:: da::... da meSA::...

((ruídos)) ((sobreposição de vozes)) ()...ok

Aluno: professora... professora... mas é só saber a senha do celular... ((sobreposição de vozes)) tem gente que sabe que quanto tem... que senha... ((sobreposição de vozes)) () meia hora com o celular na mão... a professora vai querer tomar... (agora si ela usar) vai ter que tomar o dela também...((ruídos)) ((risos))

Professora: gente...

Professora: pronto... então vamos ver... então não é muito certo colocar o... o::... o::... celular em cima da mesa... porque trariam...

Aluno: problemas

Professora: problemas...e o que vocês acham... dessa... dessa::... gravura aqui?

Aluno: ((risos)) o que é isso aí? ((ruídos))

Professora: nós temos aqui... a professora dando aula... e o alu... o professor dando aula... e o aluno está com um celular escondido no caderno ((ruídos))...a colega se inscreveu aqui

Aluno: eu acho que é um problema... é um problema muito grande na atualidade... () todo mundo tem um celular... a maioria das pessoas... () a maioria tem celular... e de algum jeito



<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-disputam-atencao-de-alunos-com-redes-sociais/8i7ugq1uxkjhgibhy7hgl5ji>

eles tentam mexer no celular escondido... isso acaba atrapalhando na maioria das vezes... ((ruídos)) e também tem um lado positivo como negativo... e eu acho que o negativo é muito maior do que o positivo.

Aluno: é mesmo é? ((ruídos))

Professora: então aqui... vocês acham que essa atitude aqui desse aluno está correta? Enquanto o professor está dando aula... ele está usando o celular pra acessar as redes sociais

Aluno: (isso é) fora do Brasil?

Professora: não... no Brasil

Alunos: ((Sobreposição de vozes))



<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573>

()

Professora: oi... quem gostaria de falar? ((ruídos))

Aluno: eu acho essa imagem errada... porque... às vezes o professor tá explicando alguma coisa...dando revisão... aí o aluno não presta atenção... aí... quando é no dia da prova perde... igual as professora fala aqui no colégio... que as () é o professor...((ruídos))

Professora: pode... pode concluir ((sobreposição de vozes)) ()

Aluno: aí eu acho errado... porque o professor não tá vendo () ((sobreposição de vozes))

Professora: ((ruídos)) ok... então... ((ruídos))

Aluno: também quando a professora for chamar atenção... que não prejudique os outros... (porque se ela) tá explicando prejudica os outros

Professora: você pode falar mais alto? ((sobreposição de vozes)) ()...aí nós temos aqui... essa outra imagem... olha só... aqui nós temos os alunos... alguns fazendo atividades... e essas duas alunas estão fazendo o quê?



Aluno: ((ruídos)) escutando música

Professora: escutando música... e aí?

<http://www.celularcomcamera.com.br/artigo/uso-de-celulares-em-sala-de-aula-proibido-por-lei>

essa atitude... ela deve ser permitida dentro da sala de aula?

Aluno: não...tem gente que escuta música só pra se inspirar e fazer a atividade

((sobreposição de vozes)) ()

Aluno: é... depende

Aluno: na maioria das vezes quem tá escutando música tá fazendo a atividade mais do que quem não tá

Aluno: () eles ouvindo música e fazendo o dever... é melhor do que conversando e fazendo zoadas ((ruídos))

Professora: então vocês concordam que... a depender da situação... pode ser permitido ouvir a música na hora de fazer a atividade?

Aluno: aí tá errado porque elas não estão fazendo nada

Professora: ah:::

Aluno: mas assim...eu ()

Professora: CERto... mas essa atitude delas aqui está correta?

[

Aluno: errada

[

Aluno: tá errada

[

Aluno: errada

[

Aluno: porque elas estão mexendo no celular e não estão fazendo nada

Professora: elas estão mexendo no celuLAR e não estão fazendo atividade... ok...exatamente... vamos ver outra imagem aqui... BOM::... nesse caso aqui... o que é que o aluno está fazendo?

Aluno: no momento tá fazendo a atividade

Professora: nesse caso aqui... a pessoa está fazendo o BOM uso do celular na sala de aula?

((ruídos)) ela está fazendo uma pesquisa

Aluno: isso aí é certo

Aluno: como eu disse... o celular traz suas vantagens também... mas:::....

Professora: mas dentro do contexto aqui... da nossa escola... o::: celular ele ajuda ou atrapalha?

[

Aluno: atrapalha

[

Aluno: atrapalha

[

Aluno: atrapalha

Professora: atrapalha POR que?

Aluno: sei lá ((ruídos))

Aluno: porque os alunos daqui toma liberdade e quer usar (toda hora)

Professora: olha só... ((ruídos)) aqui é uma professora... ela fez um projeto de utilizar o celular em sala de aula... e aí? só que esse projeto que ela fez... foi voltado para atividades de pesQUISA... de registro em sala de aula... e aí eu pergunto pra vocês... nesse sentido aqui:::.... o uso do celular é bom?

Aluno: é

Aluno: isso eu acho certo

Professora: quem acha que não?

Aluno: () as professoras daqui deviam seguir esse exemplo

Aluno: professora:::.... é::: nessa aí que ela fez (isso) o desempenho foi maior?

Professora: lá na:::....lá no... no::: site... não tinha dizendo qual foi o resultado... aqui só tinha dizendo que ela tinha criado um projeto para a inclusão do uso do celular na aula... e aí? o que que vocês acham dessa ideia aqui?

Aluno: brilhante

Aluno: não entendi foi nada



<http://www.livrosepessoas.com/tag/celular-em-sala-de-aula/>

Professora: quem gostaria? quem não... não falou ainda? quem gostaria de emitir uma opinião a respeito... ((ruídos)) então... nesse caso aqui

Aluno: mas professora... às vezes nem todo mundo tem celular...

Aluno: é... e nem tem internet

Aluno: eu acho que (é legal) ((ruídos))

Professora: vamos ouvir... sim... pode falar

Aluno: assim...em vez de eles tarem... tipo... é:: acessando a interNET... faceBOOK ((risos)) whatsapp... eles tão fazendo uma pesquisa que possa... mais na frente ajudar eles... é:: um avanço

Professora: certo... então nesse caso seria legal

Aluno: é... seria legal

Aluno: tipo assim... e em vez dos professores tirarem o celular obrigado ((quis dizer à força)) como nesse tempo de agora... o uso do celular tá muito grande... em vez deles... deles... fazer isso... tirarem obrigado... eles deviam aproveitar a oportunidade... e passar um assunto que envolva o celular... mas também que não prejudique nas atividades

Aluno: eu acho que não daria certo isso aqui... porque assim...é::... os alunos não ia tipo querer fazer a pesquisa... eles não iam querer fazer a pesquisa ou estudar... eles iam querer ficar mexendo no celular... facebook... whatsapp... não ia dar certo

Professora: então...pelo que pudemos perceber...as opiniões estão divididas...aliás...alguns acham que o celular pode trazer benefícios se for usado corretamente...outros acham que ele não deve ser usado de nenhuma forma na sala de aula...isso será discutido novamente...alguém quer falar mais alguma coisa?

Aluno: não

[

Aluno: não

Professora: ok...

ANEXO A2 – Transcrição da produção inicial

Este primeiro debate correspondeu à produção inicial da sequência didática e teve por tema “Celular em sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?”. A temática foi sugerida por Cereja e Magalhães (2015) na abordagem do gênero debate de opinião no livro didático *Português: Linguagens do 9º ano*. Participaram desta atividade oito alunos como debatedores, dois como secretários (um para cada grupo) e outro aluno como controlador do tempo. O papel do moderador foi assumido pela professora pesquisadora, a fim de que neste primeiro momento os alunos pudessem perceber a função deste na organização e gestão do debate.

Debate 1 – Celular em sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?

Moderadora: nós vamos fazer um debate... nesse primeiro debate nós vamos discutir um tema que não é novo... tá:: é um tema bastante comum... celular em sala de aula... vilão ou evolução pedagógica? O tema não é novo... o uso de celular em sala de aula tem dividido... não só a atenção dos alunos...MAS a opinião de muitos educadores... afinal... o uso dos celulares em sala de aula... é um recurso tecnológico... que pode contribuir no aprendizado do aluno... OU é pura distração? É isso que nós vamos está tratando nesse debate... nós temos aqui o grupo B:: E o grupo A... representadas pelos debatedores D um... D quatro... D cinco... D oito... nós temos no grupo B os debatedores D dois... D três... D seis... D sete... tá? conforme a gente fez o sorteio... nessa pergunta de número um nós vamos ter a:: a:: o debatedor um responderá a pergunta o direito de réplica será do debatedor dois e tréplica volta novamente ao debatedor um... ok?

Primeira pergunta... (ruídos) o uso do celular em sala de aula... tem provocado inúmeras discussões entre professores... pais de alunos... e até entre os próprios estudantes... na opinião do grupo... o celular representa um vilão... OU pode ser considerado como uma ferramenta de evolução pedagógica? Ou seja... como uma ferramenta que pode auxiliar no aprendizado em sala de aula?

D1: bem... um vilão né? Porque na maioria das vezes ele é uma distração para os alunos em sala de aula... em vez de estarem prestando atenção no professor... eles tão navegando na internet, whatsapp... facebook... instagram... twitter... e causa também prejuízos (como o de reprovar nas provas)... é:: não estuda direito...

Moderadora - grupo B:... tem direito a réplica... debatedor dois

D2 – se procurarmos um jeito... de aliar o celular entre a sala de aula e o (módulo) educativo... poderemos elevar nosso nível de educação... sabemos que os jovens (sabem) os benefícios dele podem elevar (vários)...exemplos... podemos anotar um dia... ou um assunto importante para trabalhos escolares... podemos consultar alguns exemplares... ou até mesmo (pesquisar)...especialistas em ensino a distância... já consideraram o celular como aliado para a educação por sua facilidade de acesso... exemplos... os professores podem usar os celulares nas aulas... (não quando faltam) desde que (usem de) tarefas... exercícios de leituras... e programação cultural...exercícios preparatórios...outras dicas podem ser enviados por torpedos ()

Moderadora: vamos agora o grupo A tem direito a réplica... mediante o:: a réplica feita pelo grupo B... o que é que o grupo A tem a dizer

D1: mas eles já pensaram no que pode trazer (consequências)? e é::... e eles podem ficar desinteressados pelas aulas... podem ficar desinteressados pelas aulas e se distrair totalmente

Moderadora: ok? Certo... vamos agora para a pergunta de número dois... lembrando que por exemplo... na réplica... é:: pode haver uma pergunta direcionada ao grupo opositor... mas na réplica... você não pode mais fazer pergunta... você vai somente responder... ok?

pergunta de número dois... na câmara dos deputados existe um projeto de lei em análise... o PL cento e quatro/dois mil e quinze... que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis... como celulares e tablets... nas salas de aula da educação básica e superior de todo o país... ou seja... não só no ensino fundamental... mas no ensino médio... nas faculdades... esse projeto de lei... visa proibir o uso dos celulares e tablets... lembrando que esse projeto visa proibir... é::... o uso sem está relacionado ao uso pedagógico... uso por exemplo das redes sociais... enfim... qual é a opinião do grupo B a respeito deste projeto? ele deve ser aprovado ou não?

D3: sê aprovado... pois o celular pode ser uma ferramenta útil na sala de aula com pesquisas... é:: também... a gente também pode sê feita na sala de aula... é:: nas redes sociais vocês podem pedir... é:: conselho nas redes sociais pra fazer uma tarefa por exemplo... é:: como exemplo aqui eu vou citar uma escola nos Estados Unidos... onde eles não usam... é:: cadernos que tenham folhas... eles só usam notebooks... é:: tablets e smartphones... e o desempenho desses alunos nessa escola foi muito grande... tanto que ela é uma das escolas mais disputadas da cidade... e:: a... o... desempenho deles em matemática e literatura cresceu muito... porque... de acordo com as outras escolas... e é isso

Moderadora: ok? Agora vamos para a réplica do grupo A...com o debatedor quatro... tempo

D4: foi estudada um população que (liga) celulares de alta frequência... () celular que eles tendem a terem (maiores sedados) e menor satisfação com a vida... isso significa

infelicidade... em relação aos (ãh) que usam os celulares com menores frequências... segundo constatou-se nos estudos... as distrações atingem todo mundo...mas são piores os avanços com celulares... e ainda piores () naqueles com notas baixas

Moderadora: a opinião do grupo é? ... no caso a opinião do grupo é a favor ou contra a:: a aprovação desse projeto?

D4: contra

Moderadora: contra a aprovação do projeto de lei que proíbe o uso de celulares?

D4: a favor

Moderadora: a favor... direito para réplica do grupo B

D3: eu acho que:... sou contra porque se souber administrar o uso do celular na sala de aula... ele pode se tornar algo positivo... e não negativo como todos pensam... e é isso

Moderadora: ok? Já usou seu tempo? Pronto... vamos passar para a pergunta de número três... agora o direito de resposta será do grupo A... o debatedor cinco vai responder... o direito de réplica será aplicado a D seis... e depois a réplica volta para o debatedor cinco... lembrando... se os debatedores sentirem-se a vontade para ficar de pé... fica melhor para as outras pessoas ouvirem... tá?...em 2014... a UNESCO que é a Organização das Nações Unidas para a Educação... Ciência... e a Cultura... publicou as diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel... neste documento... a organização... a UNESCO... elenca os benefícios da aprendizagem móvel... ou seja... do uso de celular em sala de aula como forma de assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula... criar comunidades de estudantes... e auxiliar estudantes com necessidades educacionais especiais entre outros... tá? então esse documento... que.. é:: orienta as escolas... os governos... como eles podem fazer essa... a::... o uso dessa aprendizagem móvel... como uma ferramenta de aprendizagem... então como o grupo se posiciona diante da publicação dessas diretrizes? Essas diretrizes... elas:: trouxeram pontos positivos? Pontos negativos? Elas efetivamente estão sendo realizadas? Ou aplicadas nas escolas? A exemplo do Brasil

D5: bem... o que a UNESCO diz () é que o uso do celular é somente para a aprendizagem... mas o que a gente vê na sala de aula... e o que os professores veem é que os alunos não usam o celular só pra abrir e-mail... e sim para mandar mensagem... e fica com o celular em redes sociais... e também ainda foi registrado que a (ansiedade) é maior entre os alunos que usam o celular em sala de aula... em outras palavras... é que os alunos que usam o celular em sala de aula aprendem menos

Moderadora: tempo... agora vamos é:: direito de réplica para o grupo B... debatedor seis

D6: o telefone móvel já faz parte da vida de mais de cinquenta por cento da população brasileira... e isso inclui (claro... diversas questões)... por isso proibir o uso de celulares na escola/ na sala de aula acaba levando um tipo de... de desentendimento... porque a sala de aula... claro que vai ter alunos que não... não vão () com o professor... mas se o professor estabelecer um limite... um consenso entre eles... que você só usa... só pode usar celular de acordo com o que ele passar.. e caso eles... qualquer um se desentenda... é só não ter... não... não realiza isso... e:: e está conectado em sala... em sala de aula... não necessariamente significa distração enquanto ver fotos quando dentro é ensinado... essa tentativa é também uma das maneiras de aprender como pesquisar... coletar dados e referências de (interagir) em assuntos atuais no tempo... ou seja... o aluno acaba se tornando o protagonista do próprio aprendizado

Moderadora: certo... então como o grupo se posiciona diante dessa:: dessa aplicação da UNESCO Debatedor seis?... o grupo é a favor dessas diretrizes para a aprendizagem com o uso do celular e tablets em sala de aula?

D6: sim

Moderadora: direito para a réplica... para o grupo A

D5: As diretrizes são feitas para os alunos estudarem com o celular em sala de aula... certo? então... mas isso não acontece... a maioria dos professores aqui... dizem que no Brasil... o celular é a maior distração... e a maioria dos alunos que usam celular em sala de aula tiram notas baixas... então isso é... pra mim é (ponto)

Moderadora: sim... então no caso... só pra que vocês possam entender... na visão do grupo de vocês... essas diretrizes D cinco... elas estão sendo efetivamente CUMpridas? OU não?

D5: não

Moderadora: não estão sendo... ok... para terminarmos esse bloco aqui... vamos para a pergunta de número quatro... tá? esse foi um debate... não muito extenso... em virtude da questão do tempo... para a organização... MAS... a pergunta de número quatro... vai para... é::... a resposta vai para o grupo B... o debatedor sete vai responder... o direito de réplica vai para o grupo A... debatedor oito... depois a réplica volta novamente para o debatedor sete... mediante tudo que foi discutido... será necessário mesmo proibir o uso de celulares na sala de aula? OU somente uma campanha educativa falando sobre o uso consciente resolveria o problema? como a nossa escola... a gente tá falando agora de um problema local... como a escola pode resolver essa questão?... tempo

D7: acho que somente o estabelecimento de regras no caso... ele seria usado... o celular... não seria necessariamente o vilão... e... peraf me atrapalhei... e... ele seria usado... mas teria algumas regras de utilização do celular... e eu sou a favor

Moderadora: ok... pronto... agora o grupo A... vai ter o direito a réplica

D8: a proibição do uso do celular em sala de aula... é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está... a sala de aula é um local de aprendizagem... onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor conhecimento das matérias... nesse contexto o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação de ensino aprendizagem... visto que atrapalha não só um indivíduo... mas todos que estão ao seu redor

Moderadora: direito de tréplica para o grupo A

D7: porém já (temos) recomendações do governo como criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel... conscientizar sobre sua importância... expandir e melhorar opções de conexão... ter acesso igualatório/igualitário (igualitário)... garantir equidade do gênero... criar e utilizar conteúdos educacional... treinar professores... capacitar educadores usando tecnologias móveis... promover o uso seguro... saudável e responsável da tecnologia móvel... criar tecnologia para melhorar a educação e a gestão educacional

Moderadora: ok... então na visão do grupo de vocês... não deveria proibir... e sim

D7: ensinar o uso... no caso

Moderadora: vocês acham que seria possível esse ensinamento... essa campanha educativa ser feita na nossa escola?

D7: sim... com muito esforço

Moderadora: ok... só é:: como a gente determinou entre os debatedores... eu gostaria que... se alguém da plateia quiser se posicionar... a respeito do que foi discutido... OU da proibição ou não do celular... pode se inscrever levantando a mão... e emitir a sua opinião...((ruídos)) alguém... alguém gostaria de se inscrever para dizer... a opinião se deve usar o celular ou não em sala de aula? ((ruídos)) sendo assim... como não temos mais... ah.. e os debatedores... gostariam de salientar alguma coisa a mais?

D3: é:: não só com campanhas... mas também com professores... ensinando que... como devemos utilizar o celular... fazer campanhas... criando aplicativos para isso...é:: em escolas particulares como o ELO ((uma das escolas particulares da cidade)... eles usam um portal da positivo... onde não trabalham somente na escola... e sim em casa... nos dias e em determinadas horas... e isso é um lado positivo... e a gente pode trabalha fora escola... como se tivesse lá... entendeu?

Moderadora: o grupo A tem alguma coisa a salientar? Debatedor cinco? Vi que você tá aí consultando suas anotações... mediante o que o grupo B falou sobre... essa questão da:: da acessibilidade na escola... de termos aplicativos... pra trabalhar conteúdos não só dentro da escola... mas fora da sala de aula...

D5: eu acho que seria melhor fora da sala de aula... porque tempo eu sei que eles vão ter... o total acesso que eles tem... eles vão querer avançar mais no acesso do que só (para estudar)

Moderadora: então eles podem utilizar não só pra questão educacional... mas pra redes sociais

D5: nas escolas particulares sim... mas no CESF ((outra escola particular de ensino fundamental da cidade) os alunos tem mais acesso... escola pública não tem tanto acesso assim... por isso que não daria certo... tão certo assim em escola pública... (ruídos) é... nem todos tem celular... internet em acesso... só se a escola () deixar que eles tenham mais acesso

Moderadora: no caso seria um outra problemática a questão da acessibilidade... nem todos os alunos teria condições de:: de usar esses aplicativos ((ruídos)) o aparelho... ok?

D3: é:: no Brasil... no Brasil não... no mundo todo... noventa e seis por cento das pessoas... tem um aparelho celular... então... isso fica mais fácil também... e... poderiam disponibilizar wi-fi nas escolas () sabendo administrar tudo... isso pode sim acontecer com a ajuda do governo... também ajudaria muito no desempenho escolar dos alunos

Moderadora: o grupo A... tem alguma ressalva a fazer? ((ruídos)) alguém da plateia gostaria de se manifestar a respeito de alguma fala?

Plateia – pra mim o celular só vem a prejudicar os alunos... em vez de que o celular... é::... possa/ como que eu posso dizer... aumentar a capacidade do aluno... não acho isso, porque o celular tira muito o foco do aluno... tipo ela tá falando que o celular pode se usar na aprendizagem... mas não... porque muitas vezes o aluno fica acessando as redes sociais e não presta atenção...

Moderadora: alguém mais quer fazer alguma colocação?...não? então aqui encerramos o nosso primeiro debate...gostaria de agradecer e parabenizar os debatedores...a controladora do tempo...e a todos que não só participaram...mas também vieram prestigiar esse momento de aprendizagem...

ANEXO A3 – Transcrição da produção final

Este segundo debate correspondeu à produção final da sequência didática e teve por tema “Uso de animais em pesquisas: crueldade ou mal necessário?”. Diferentemente do que ocorreu na produção inicial, optamos pela escolha coletiva de uma temática ao invés da que os autores Cereja e Magalhães (2015) sugeriram como segunda produção no livro didático *Português: Linguagens do 9º ano*. Participaram desta atividade vinte alunos como debatedores, dois como secretários (um para cada grupo) e outro aluno como controlador do tempo. O papel do moderador foi assumido por uma estudante que demonstrou ter compreendido a função do moderador na organização e gestão do debate.

Debate 2 – Uso de animais em pesquisas: crueldade ou mal necessário?

Moderadora: bom dia a T.O.s... estamos aqui para a realização da atividade final do projeto... oralidade e argumentação... uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião... esta atividade... é fruto das oficinas realizadas com a turma do nono ano A... do colégio _____... no primeiro debate... discutimos sobre o Uso do celular em sala de aula... já o tema escolhido pela turma... para este debate foi... o uso de animais em experimentos científicos... crueldade OU mal necessário? a utilização de animais em laboratórios... tanto para fins médicos... quanto para fins comerciais... é uma questão muito polêmica... animais de várias espécies... sendo os camundongos mais intensamente utilizados... são empregados em experiências científicas e testes... a fim de comprovar... a eficiência de produtos como vacinas... cosméticos... medicamentos... e entre outros... as opiniões são divididas... de um lado temos aqueles que defendem a utilização consciente... segura... e ética de animais em experimentos científicos... de um... de ou... de outro lado... temos... ativistas... ONGS... e pessoas que pedem o fim o uso de animais em pesquisas científicas... desse modo... teremos aqui... a defesa desses dois pontos de vista... SOBRE o assunto... dois grupos que têm a visão diferente a respeito do tema... antes de iniciarmos nosso debate... convém falaremos algumas regras

Esse lado é o grupo a favor... e esse é o contra...

Regras... todos tem o direito de ouvir e falar livremente... não se deve interromper a exposição do outro... cada um só deve falar quando for sua vez... como temos os deba... debatedores definidos... a plateia só poderá participar ()... na parte final do debate... quando abriremos... abriremos a oportunidade... então no final do debate... eu vou perguntar se alguém tem alguma

coisa pra falar... todos temos o direito de expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado... não se deve... por exemplo.. zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição...

todos os debatedores terão trinta segundos para elaborarem suas respostas e um minuto de apresentação... dos seus argumentos... haverá direito de réplica e tréplica... apenas a tréplica poderá ser dispensada... se o debatedor quiser acrescentar alguma fala... deverá levantar o braço para se inscrever e esperar o comando do mediador

o grupo vencedor será escolhido... levando em conta... dois critérios... qualidade dos argumentos apresentados... e adequação à situação formal de comunicação... não serão permitidas ofensas... manifestações de agressão verbal... e nem de preconceito ou ódio... nestes casos... o moderador... após conversa com o professor e os juízes... anunciará a punição... que poderá sê um ponto...de um ponto... considerada leve... três pontos... mediana... ou desclassificação do grupo... a mais pesada... alguma dúvida?

((ruídos))

para iniciarmos nosso debate... a primeira pergunta terá como objetivo... a referência do posicionamento de cada grupo... de:... de debatedores... sendo assim a primeira pergunta vai para o debatedor nove e o debatedor dez fará réplica... e o deba... fará a réplica e o debatedor nove responderá à tréplica... então... é:: quem vai responde a pergunta número um é o debatedor nove e quem vai ter direito a réplica é o D dez... e se o D nove quiser responder a tréplica...ele responde... se não ele pode passar a tréplica

é::... primeira pergunta... o uso de animais em experimentos científicos e pesquisas têm causado muita polêmica... de um lado há os que afirmam ser necessária a utilização... de outro... temos ativistas e ONGS que lutam para acabar com a utilização de animais em pesquisas e experimentos... em sua opinião... é necessário... realmente usar animais como cobaias? trinta segundos

D9: não...

((ruídos))

Moderadora: pode continuar

D9: não... pois como já sabemos... nem sempre os resultados obtidos em animais... são os mesmos obtidos em seres humanos... considerando também que os animais também tem comportamentos ()... ou seja... eles sentem dor a esse tipo de:: experimento... e::: também que:::... é:: (só isso)

Moderadora: Agora o D dez tem direito a réplica... trinta segundos

D10: ((ruídos)) sabemos que os animais são submetidos a comitês de ética... (para) não causar sofrimento ou dor... (e sim) criar normas que protegem o bem estar desses animais em testes no Brasil...sem usar esses animais tornaria a ciência brasileira dependente da tecnologia externa

Moderadora: é:: D nove tempo com direito a tréplica... passa ou você vai falar?

((ruídos))

D9: eu discordo... porque... é:: mesmo que... tenham o cuidado dos animais (nesses locais)... é::...o processo não pode ser interrompido...porque... se for interrompido... é::... é::... a interrupção pode influenciar na:... nos resultados do teste... então não teria como passar por esse procedimento sem sentir dor... a não ser que eles interrompessem o processo... e se interrompesse o processo influenciaria nos resultados

Moderadora: a pergunta agora vai para D onze e o direito de réplica vai para D doze... e: tréplica para D onze... é:: primeira pergunta/segunda pergunta...a utilização de animais em experimentos... não é feita somente para fins médicos...mas também para desenvolver produtos de beleza... Alimentos inDUStrializados... e até venenos... nesse sentido... é válida toda e qualquer utilização de animais como cobaias... como cobaias?

D11 - a rede nacional de médicos alternativos ERRANA... disponibilizou através de uma rede de laboratório... associada a um:: as metodologias () OCT... organização cooperativa do desenvolvimento... observando os princípios... os princípios de (boas) pastas do laboratório... contribuindo dessa forma... para garantia da qualidade () produtivo... igualmente a sua competi...competitividade internacional... os objetivos principais são... monitorar pare/periodicamente o desenvolvimento dos laboratórios associados... por meio de (contrações) interlaboriais... e sua OUtra... é incentivar os/as implantações do sistema de qualidade labo... laboratoriais. () os princípios de duas práticas de laboratório ((ruídos))

Moderadora: D doze agora tem direito a réplica

D12: é:: a utilização dos animais na:: experimentos... é:: com os médicos... eu discordo pois... ((ruídos)) pois o médicos só visam o bem dos próprios homens... os seres humanos... mas eles esquecem que... os animais são... são também uma espécie...não como os humanos... mas uma espécie que pode sê extinta ()

Moderadora: D onze tem direito a tréplica

D11: infelizmente ainda não há como substituí o animal em todos os testes...(sendo) que este método (é) eficaz e comprovado como pesquisa...a ciência tem o objetivo de reduzir ou até abolir o uso de animais... quando novas formas forem realmente (encontradas) aí poderemos substituí

Moderadora: D treze vai ter direito a resposta... é::... D quatorze a réplica... e D treze a tréplica ((ruídos)) é::: quando vocês forem falar... vocês tem que falar eu concordo OU discordo... porque vocês começam a fala e:: ninguém sabe se vocês concordam ou discordam...

terceira pergunta... vai pra D treze...D quatorze tem direito a réplica e D treze a tréplica... terceira pergunta...no Brasil existe a Lei Arouca nº onze mil setecentos e noventa e quatro... que foi desenvolvida e aprovada por cientistas e pesquisadores para credenciar centros de pesquisas... e universidades que utilizam animais em experimentos científicos/científicos... e com isso foi criado o Conselho Nacional de Controle da Experimentação Animal... que dá oportunidade para as ONGs nos Comitês de Ética... na opinião de vocês essas medidas são suficientes para garantir um tratamento digno aos animais utilizados em pesquisas?... D treze

D13: eu concordo... () porque essas leis protegem os animais em testes científicos... na atualidade há uma discussão sobre a (ética) tudo em função (do bem estar dos animais)

Moderadora: D quatorze

D14: eu::... na minha opinião a pesquisa tem limite... mas por outro lado...(ela é boa para) animais e humanos (porque a tecnologia) para identificar os efeitos colaterais em humanos é a mesma... todas as drogas que conhecemos se são eficazes ou (não) foram testadas em animais

Moderadora: D treze tem direito a réplica

D13: é conveniente citar... que a lei não é específica de forma clara... quais seriam os limites para a utilização de animais...nesse (documento) legal só tem dizendo que é o conselho nacional que faz o controle e expe... experimentação animal

Moderadora: eu queria lembrar a vocês... que a tréplica... é você contestar contra o outro debatedor... entendeu? Então... é:: vocês tem que discordar da resposta do outro debatedor... entendeu?

Moderadora: então... resposta para D quinze... réplica para D dezesseis... e tréplica para D quinze...quarta pergunta... em mil novecentos e cinquenta e nove... o zoologista William M.S. Russell... e o microbiologista Rex L. Burch... publicaram um livro em que estabeleceram os três R's... ((ruídos)) das pesquisas em animais... replace (substituir)... reduce ... e refine... para eles... a substituição de animais em experimentos científicos...já avançou muito... podendo ser utilizados... no lugar de animais... culturas de células... simuladores e modelos matemáticos... para vocês... esses outros métodos poderiam substituir o uso de animais em pesquisas? ou os testes em animais são tão eficazes que não podem ser substituídos? D quinze...

D15: eu acho que não... não poderiam sê substituídos o uso de animais em pesquisas... pois todos os animais... ((ruídos)) todos os animais utilizados em pesquisa são nascidos e criados

em laboratórios e são submetidos somente a experiências científicas... tenho CERteza que os outros animais não seriam (prejudicados) com o uso desses animais em pesquisas

Moderadora: D dezesseis

((ruídos))

D15: você concorda ou discorda do que eu falei?

D16: discordo

D15: por quê?

D16: Porque muitos animais sobrevivem em situações precárias... muitos animais vivem em situações precárias nos laboratórios

Moderadora: é:... o D quinze tem direito a tréplica

D15: mas todos os animais são criados e nascidos lá... no laboratório... para ser somente usado em pesquisa...

Moderadora: a quinta pergunta vai para o D dezessete... o D dezoito tem direito a réplica e o dezessete a tréplica ...pela legislação vigente... todo experimento que puder causar dor ou angústia ao animal... deve ser desenvolvido sob sedação... analgesia ou anestesia... ao fim da pesquisa... o animal deve ser submetido à eutanásia...eutanásia é:: quando eles matam... quando o animal tem direito a morte sem sofrimento ou antes mesmo do término... Porém... nem sempre os métodos para tirar a dor... é:: podem ser utilizados... pois podem influenciar nos resultados...é:: os medicamentos que eles utilizam nos animais para tirar a dor... é:: pode influenciar nos resultados da pesquisa... nesse caso específico... do animal sentir dor... será mesmo que temos o direito de fazer isso?

D17: não... porque todos os animais anestesiados podem retornar por consciência própria

Moderadora: D dezoito

D18: a principal razão para o uso de anestésico é prevenir alguma infecção () do animal... visando também atingir (o) animal para o relaxamento muscular... para facilitar a cirurgia e principalmente (para) o animal (ficar) inconsciente... a fim de que o animal não sofra... () o sucesso da anestesia não é somente o uso de drogas... mas poupar o animal ((ruídos))

Moderadora: D dezessete tem direito a tréplica

D17: noventa e cinco por cento das drogas homologadas... por testes em animais...são imediatamente descartadas... desnecessárias ou perigosas a humanos...por isso acho que não temos direito de fazer com que eles tenham dor

Moderadora: a sexta pergunta vai para o D dezenove... o D vinte tem direito a réplica e o dezenove a tréplica...cientistas e pesquisadores que são a favor do uso de animais em experimentos... afirmam que os animais mais utilizados são ratos e camundongos... bichos

que geralmente são mortos quando invadem as casas... neste caso... como a maioria das pessoas mata os roedores... quando estes invadem suas casas... não deveria ser atribuído o mesmo juízo de valor para quem utiliza estes animais em experimentos científicos? não seria válida... portanto... a utilização dos roedores para experimentos?

D19: eu concordo... pois os camundongos e ratos que até entram em nossas casas... a gente mata (sendo que) podem ser usados em experimentos... e na maioria das vezes... usam primeiro os ratos e camundongos pra ver se:: se vai dá certo... aí... DEpois eles usam em animais de maior porte... e se der certo aí é que vão usar em seres humanos... e os testes com animais são submetidos a comitê de ética... a principal ênfase... não é causa o sofrimento ou a dor... e o conselho nacional de controle e experiências animal que é o CONCEA... cria normas que protegem o bem estar desses animais

Moderadora: D vinte tem direito a réplica

D20: eu acho errado o uso de animais... pois as reações obtidas em animais podem sê diferentes a de ser humano

D19: mas os testes em animais... beneficiam também os próprios animais...pois são usados em desenvolvimentos de rações... vacinas... e medicamentos (detectados)... e sem contar... que desde 2008... para um cientista brasileiro realizar pesquisas com cobaias animais... tem que obedecer vários tipos de regras que beneficiam os animais... e antes de testar em humanos... eles fazem uma série de exames... pra ter certeza se vai dá certo ou não... só depois eles utilizam

Moderadora: a sétima pergunta vai para o D vinte e um... D vinte e dois tem direito a réplica e o vinte e um a tréplica...Steven Wise... professor de direito dos animais da Universidade de Harvard... defende que apenas algumas espécies... deveriam possuí os mesmos direitos a integridade e liberdade física que os humanos... a tese de que apenas algumas espécies deveriam possuí os mesmos direitos que os humanos deve sê aceita? OU esses direitos teriam que sê estendidos a todas as espécies?

D21: eu sô contra... eu acho errado o uso de animais em experimentos científicos... pois é muita judiação

Moderadora: D vinte e dois

D22: ao contrário do que muitos pensam... a pesquisa científica não trabalha com (o bem somente dos) seres humanos (mas) dos próprios animais... um bom exemplo é a vacina de que demorou por volta de dois mil anos para sê desenvolvida... e hoje salva milhões de () e outros animais... a cada sessão de pesquisa com animais (os) animais não humanos... e muitas espécies não sentem as mesmas dores que nós... mas apesar da diferença (dos humanos) de

animais principalmente de ratos e camundongos... são vistos pela comunidade científica como vitais... na busca ((ruídos)) alguns cientistas... na busca () são tão () possíveis em testes com animais... isso implica algumas vacinas em testes para o câncer... para o asma e HIV... e:: além da lei que protege os animais... ou seja... obriga as instituições a () comitê de ética no uso dos animais... para regulamentar a prática de cada local... além dos especialistas e biólogos... as entidades que (lidam) com animais devem fazer parte desse órgão também () e caso o centro de pesquisa e ensino descumpram as regras estarão sujeitos a pagar multa de cinco mil a vinte mil reais

Moderadora: como moderadora... eu tenho direito a avaliar a resposta de vocês...e:: não foi coerente a resposta do D vinte e um e nem do D vinte e dois... porque a pergunta é o seguinte...vocês acham que o direito de:: é porque assim... a pergunta é o seguinte... pergunta sete... é:: vocês acham que o direito de animais de sê usados em pesquisas... é:: (ruídos) porque assim... tá falando aqui que todos os animais tem direito de ser usados ou não em pesquisas... então não foi muito coerente a resposta de vocês

Moderadora: vocês não foram... não falaram coisas coerentes de acordo com a pergunta

Moderadora: eu vou refazer a pergunta... e vocês vão ter que responde de novo...Steven Wise... professor de direito dos animais da Universidade de Harvard... defende que apenas algumas esPÉcies... deveriam possuí os mesmos direitos a integridade e liberdade física que os humanos... entenderam? assim:: a gente não utiliza os humanos como pesquisa de medicamentos... apenas animais... e ele defende que a gente não deveria:: é:: algumas espécies e humanos a tese de que apenas algumas espécies deveriam possuí os mesmos direitos que os humanos deve sê aceita? OU esses direitos teriam que sê estendidos a todas as espécies?

D21: bom... eu acho errado... há algumas espécies tipo o macaco... há algumas espécies que tão utilizando em experimentos científicos... já tá ficando... já tá é:: ficando em extinção... já tá ficando pouco os macacos... por isso eu acho errado

Moderadora: D vinte e dois

D22: eu discordo do ponto de vista dele... porque não pode usar todos os animais... mas tipo... tem essa lei que protege... então eles tem cuidado com os animais... então não vai acontecer nada com eles ((ruídos))

D21: mesmo/mesmo tendo esse (cuidado)... eu acho errado... porque as vezes pode acontecer uma falha...de dá errado

Moderadora: D23 tem o direito de resposta... D24 o direito de réplica e D23 de tréplica...quando falamos em utilizar animais em experimentos científicos... esquecemos que o homem também é um animal...o que pressupõe uma superioridade do ser humano... com

relação a outras espécies de seres vivos... o que justificaria...então... utilizar animais de outras espécies para beneficiar somente a nossa?

D23: eu sou a favor... pois todos os animais são irracionais... exceto a raça humana... outros animais sentem... mas não falam e não serão capazes de reclamar de dor ou expressar qualquer outra reação... com tudo isso digo que todos eles poderiam sê utilizados em laboratório

D24: eu acho que o D23 está equivocado... pois ignora o fato de que testes em laboratório causam dores (enormes) em qualquer que seja o cobaia... um grupo de cientistas já comprovou que animais não humanos também possuem os chamados substratos neurológicos... que é o que causa dor...então eu acho que (ninguém) tem o direito de causar dor nos animais... sendo que existe outros meios para fazer essas pesquisas

Moderadora: D vinte e três tem direito a tréplica

D23: eu digo que eles são necessários... pois antes um rato a um ser humano

Moderadora: o direito de resposta vai para D vinte e cinco... a réplica para D vinte e seis e tréplica para D vinte e cinco...o ...Michael relata que teve é:: vários amigos de profissão perseguidos... atacados ou ameaçados de morte... por ativistas ligados à defesa dos direitos animais... os ativistas agem de maneira correta atacando os cientistas? OU há outras maneiras de combater a prática de uso de animais em experimentos científicos?

D25: sim... reconhecemos que os ativistas foram errados... pois há formas de combater isso... sem ser com agressões... e sim com diálogo... reuniões... debates... e nisso poderão entrar em consenso e achar outras formas de fazer suas experiências científicas sem ser com animais

Moderadora – D vinte e seis tem direito a réplica

D26: os ativistas foram errados porque... tem uma lei que legaliza o uso de animais em testes laboratoriais... é::... ()

Moderadora: sua resposta não foi coerente... a pergunta é:: você tem que debater contra a resposta dela... e a pergunta foi... há outras maneiras de combater a prática desses animais em experiências científicas? (ruídos) você tá concordando ou discordando?

D26: discordando

Moderadora: por que você tá discordando?...você tá discordando da pergunta ou da resposta dela?

D26: da resposta

Moderadora: por quê? dê sua opinião agora... por que você tá discordando da resposta dela?

Moderadora: e aí? ((ruídos)) trinta segundos...

D26: eu não sei ((ruídos))

Moderadora: lembrando que você também pode concordar com a fala dela... entendeu? Você não pode somente discordar... você concorda e pode acrescentar mais alguma coisa... quer que eu refaça a pergunta de novo? é:: o ...Michael relata que teve vários amigos de profissão perseguidos... ou seja... eles foram perseguidos porque eles usavam animais... e ONGS contra o uso desses animais perseguiam eles... e ameaçavam eles de agressão... ou acabar com a carreira deles... é:: os ativistas agem dessa maneira correta.. atacando os cientistas? ou há outras maneiras de combater a prática do uso de animais em experiências científicas?

D26: eu concordo com o que o debatedor vinte e cinco falou... porque ()

Moderadora: ãn? fale mais alto

D26: eu concordo com o que o debatedor vinte e cinco falou... porque () também há uma lei que legaliza o uso de animais em experimentos científicos () ruídos

Moderadora: o debatedor vinte e cinco tem direito a tréplica

D25: passa

Moderadora: a P&G usou um almíscar artificial...almíscar artificial apesar da substância ter causado câncer em ratos... eles alegaram que os resultados nos testes dos animais eram de pouca revelância...relevância para os humanos... nesse caso... se os resultados em animais não são os mesmos em humanos... por que utilizá-los em pesquisas? D vinte e sete

D27: na minha opinião... o uso de animais em pesquisa...

Moderadora – é:: fale mais alto e devagar... por favor

D27: na minha opinião...o uso de animais em pesquisa é certo porque dois por cento das doenças humanas são constatadas através de animais... então é melhor você usar um animal do que usar uma pessoa pra fazer experiência

Moderadora: debatedor 28 tem direito a réplica

D28: eu concordo com o que ele falou... porque é melhor fazer com os animais do que com nós humanos

Moderadora: é:: a resposta não teve muita coerência porque... vocês acham que faz sentido eles usarem animais... já que os mesmos resultados em animais... não são os mesmos em seres humanos... vocês acham que realmente eles deviam fazer isso? ((ruídos)) é:: já que já tivemos o final do debate... alguém da plateia quer falar alguma coisa? debater também? ((ruídos)) não? e alguém do debate? ninguém? Então...

Moderadora: é:: a P&G usou um almíscar artificial... é:: apesar da substância ter causado câncer em ratos... eles alegaram que os resultados nos testes dos animais eram de pouca relevância para os humanos... nesse caso... se os resultados em animais não são os mesmos em humanos... por que utilizá-los em pesquisas? debatedor 27

D27: () ((ruídos))

Moderadora: fale de novo por favor

D27: concordo... pois os testes feitos em animais e os resultados mostram apenas (cinco) por cento a vinte e cinco por cento... noventa e cinco por cento das drogas () em testes por animais são () descartadas () testes em animais não estão ()

D28: eu concordo... porque é melhor causar câncer no animal do que em nós seres humanos

Moderadora: queria lembrar que o debatedor vinte e oito é do grupo contra ((risos))

D28: eu sei... mas é que eu concordo ((ruídos))

Moderadora: debatedor vinte e sete tem direito a tréplica

D27: passa

Moderadora: então... debatedor quatorze... pode dá sua opinião agora

D14: é:: só pra deixar claro que... ele... esses experimentos não só servem pros seres humanos... e não é porque a gente tá usando os animais e não dá em animais ((efeitos colaterais)) que vai dar em humanos também... porque:... por conta desses experimentos tem vacinas que são a favor dos animais... e sem... e sem esse negócio de fazer experimentos com animais... como é que ia curar outras doenças que tem nos animais? e também como não só os animais tem... vacinas... remédios que...dessas pesquisas... que servem para humanos também... e... e... Também não é só vacinas e remédios como produtos... rações para os animais... e produtos que servem... que beneficiam a eles

Moderadora: é:: debatedor nove

D9: é:: eu gostaria de responder a pergunta do (do D vinte e sete)... que diz se realmente é necessário utilizar animais em experimentos científicos... se o almíscar da P&G causou câncer né? ...a pergunta diz o seguinte... é:: a P&G usou um almíscar artificial... apesar da substância ter causado câncer em ratos... eles alegaram que os resultados nos testes dos animais eram de pouca relevância para os humanos... nesse caso... se os resultados em animais não são os mesmos em humanos... por que utilizá-los em pesquisas? Então... como a própria pergunta já diz... se os resultados não são os mesmos em humanos... por que a gente deve utilizar os animais ao invés dos seres humanos? é:: e... o que ele ((referindo-se ao debatedor D14)) disse é que esses experimentos em animais servem também para os animais... então por que não utilizar os animais como cobaias para os próprios benefícios do animal... e os humanos para o benefício dos humanos? seria mais correto... porque usar os animais nos experimentos é como uma forma de (prejudicá-los)

D11: eu acho que a gente... realmente... tem que usar os animais... mesmo que seja um pouco prejudicial a ele... o uso de animais garante mais saúde aos seres humanos... e:: como o

debatedor quatorze falou... eu vou usar o exemplo dele... a saúde do próprio bicho... eu sei que... pode causar (vários tipos) de doenças , MAS se você for usar ((levar))... em consideração a todas a vacinas que você tomou agora... e vê que sua saúde que está agora... foi baseado nas vacinas que bichos usaram... então... se for... realmente... você parar pra pensar... é realmente necessário... porque uma pesquisa... ou um próprio... (ruídos) um próprio exame técnico pra usar o nosso sangue pra fazer esses tipos de pesquisas também não será tão eficaz quanto nos animais... e também... sobre o ebola... ah:::... eles estavam usando os animais que realmente estavam contaminados... pra testar as vacinas... pra ver se tinham coerência e se realmente iam funcionar

Moderadora: mais alguém quer falar? Levante a mão por favor... ((ruídos)) ninguém?

Moderadora: eu quero falar a minha opinião também...é:: no final do debate... eu (sou a favor) sim ao uso de animais... é... em experimentos científicos... e quero lembrar pra vocês que... o uso dos animais não é só para o bem dos humanos... e sim pra eles também... é:: o uso dos animais em experimentos científicos... pode sê usado para fazer rações... vacinas... para doenças deles mesmos... e::... produtos como xampu... condicionador... pra dar banho neles também... e também... não é só utilizado em:: é: em animais... a gente também é um animal... mas não nesse caso... muitos::... muitas pessoas que tem câncer... já participaram de pesquisas... e::... algumas delas deram certo outras erradas... é... então é isso... eu sou a favor do uso de animais... com leis que protegem os animais... e é isso... é:: quero agradecer a todos que participaram do debate... os debatedores... aos juízes... que dispuseram o tempo de vocês... à plateia que também se fez presente... acreditamos que as discussões que aqui foram apresentadas nos trouxeram grandes aprendizagens... pois não apenas discutimos um tema... mas fizemos aqui reflexões sobre como vimos os animais de outras espécies e como o ser humano também tem tratado eles... a todos um excelente fim de manhã e obrigada

Quadro 6: Normas para transcrição de textos orais

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou frases	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: o dinheiro
Silabação	–	por motivo de tran-as-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	... a demanda da moeda - vamos dar essa notação - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá?

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO B

Unidade 3, Capítulos 1 e 3, do Manual Didático de Língua Portuguesa, 9º ano, coleção *Português: Linguagens, Cereja e Magalhães (2015)*.

Capítulo 1 – Produção de texto I

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma parte desse debate.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?

[...]

Rafael: Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo, o cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem tem e aí ele vai... querer... praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

[...]

Roberson: Eu discordo completamente do que o Rafael falou porque eu acho que não é porque a pessoa é pobre que ela vai daí sair por aí roubando ou fazendo qualquer coisa, entendeu? Eu acho, que, meu, todas as pessoas praticam o ato da violência, independente da classe social. Desculpa, mas eu acho que você está sendo totalmente preconceituoso com o que você falou.

Rafael: Na verdade, eu não quis dizer que a pessoa é pobre e então ela tem que roubar. Disse que ela tem obrigatoriamente a necessidade de fazer isso. Quem é rico não vai precisar fazer isso. O pobre vai ter que fazer porque ele não tem o que fazer; o que tem é o que é desempregado, que mora na rua, por exemplo, ele vai querer viver como eu também.

Moderador: Esse foi o seu direito de réplica, concluiu? Direito de tréplica.

Roberson: Obrigado. Mas depende, uma pessoa pode ser rica, mas ela pode ser drogada. Ela vai começar a roubar porque ela vai perder tudo na casa dela. Ela vai começar a praticar o ato da violência dentro da casa dela, vai começar a ir pra rua pra roubar porque ela não vai ter dinheiro pra comprar droga. E aí?

Moderador: O.K., o próximo inscrito agora. Sofia.

Sofia: Eu concordo com o que ele disse. Eu acho que você mesmo falou que a pessoa que é drogada vai ter que sair roubando pra poder comprar mais droga e, se ela é rica, ela consegue o dinheiro que ela quiser. Agora, as pessoas que são pobres, quer dizer, que têm a necessidade, que não têm... não têm o que fazer pra conseguir o que as pessoas ricas têm, elas querem fazer parte da sociedade, do mundo, elas querem fazer parte daquilo que as pessoas são, daquilo que as pessoas têm. Elas querem ter um salário legal, elas querem ter aquele carro, elas querem morar numa casa legal, elas não podem... Então elas têm que roubar pra isso. Essa é minha opinião.

Moderador: O.K. Roberson, depois Amanda.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coit... Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoa, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
2. No debate em estudo:
 - a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
 - b) No trecho transcrito, todos participaram?
 - c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar?
3. Como o nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?
4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?
 - b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta.
5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?
6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que, na minha opinião, a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.
- a) No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.
- b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, respondam: Quais são as principais características do debate regrado? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem.

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania.

AGORA É A SUA VEZ ►

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**

Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER. COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. "Como? Você não tem celular?", perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

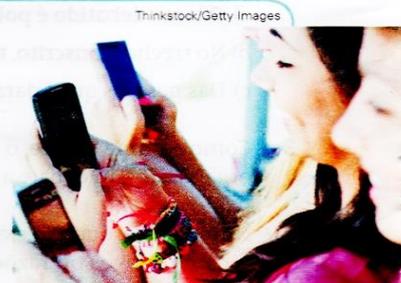
O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedos, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o álibi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)



Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

“Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato”, diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. “Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de microtédios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço.”

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedo, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedo, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários “baixados” em aparelhos celulares.

“Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas”, diz o professor.

[...]

(Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-acesso-a-educacao.htm>. Acesso em: 29/5/2014.)



Thinkstock/Getty Images

Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar

[...]

[...] membros do corpo docente da Faculdade de Educação, Saúde e Serviços Humanos pesquisaram mais de 500 estudantes universitários. O uso diário de telefone celular foi registrado junto com uma medida clínica da ansiedade e do nível de satisfação de cada aluno com a sua própria vida ou, em outras palavras, a felicidade. Finalmente, todos os participantes permitiram aos pesquisadores acessar seus registros universitários oficiais, a fim de anotar a pontuação média real e acumulativa na faculdade (GPA). [...]

[...]

[...] para a população estudada, usuários de alta frequência de telefonia celular tendem a ter menor GPA, maior ansiedade e menor satisfação com a vida (felicidade) em relação aos seus pares que usaram o celular com menor frequência. O modelo estatístico que ilustrou essas relações foi altamente significativo.

No início deste ano, uma equipe liderada por Lepp e Barkley também identificou uma relação negativa entre o uso de telefone celular e aptidão cardiorrespiratória. Tomados como um todo, estes resultados sugerem que os alunos devem ser encorajados a monitorar seu uso do telefone celular e refletir sobre isso de forma crítica para que este uso não venha em detrimento do desempenho escolar, a saúde mental e física, e no geral bem-estar ou felicidade.

(Disponível em: <http://www.inpaonline.com.br/celular-queda-desempenho-escolar/>. Acesso em: 29/5/2014.)



Icon Images/Alamy/Getty Images



Arre ZH/Agência Zero Hora



Arre ZH/Agência Zero Hora

(Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/infografico/o-celular-como-arma-pedagogica-35735.html>. Acesso em: 29/5/2014.)

Planejamento e realização do debate

Para participar do debate, siga estas orientações:

- Pense sobre o tema e assumo um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido.
- Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações.
- Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.
- Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados; elas podem servir como guia para conduzir seu raciocínio.
- Leia o quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”.
- Direcione sua fala para o público e cuidado com a impoção da voz: não fale nem muito alto, nem muito baixo, nem gritando, nem sussurrando. Procure passar segurança e credibilidade com sua fala.
- Fique atento aos argumentos e contra-argumentos dos outros debatedores, para que você possa refutá-los adequadamente, sem, no entanto, ser agressivo.
- Utilize uma linguagem adequada ao debate, sem o uso excessivo de gírias e de expressões típicas de uma conversa informal, ou repetição excessiva de uma mesma expressão, como “tipo”, “assim”, “né”, “tá”, entre outras.
- Se possível, filme o debate. Assim, posteriormente, todos poderão assistir a ele ou a partes dele a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar os próximos debates.

Fancy/Keystone Brasil



Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

Avaliação do debate

Após a realização do debate, avaliem-no em conjunto com o professor e os colegas, levando em conta os seguintes aspectos:

- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- Os debatedores falaram olhando para o público, de forma clara, com altura e voz adequadas?
- Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de determinadas expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição ou a concentração do público?

Para escrever com expressividade

O VERSO E SEUS RECURSOS MUSICAIS

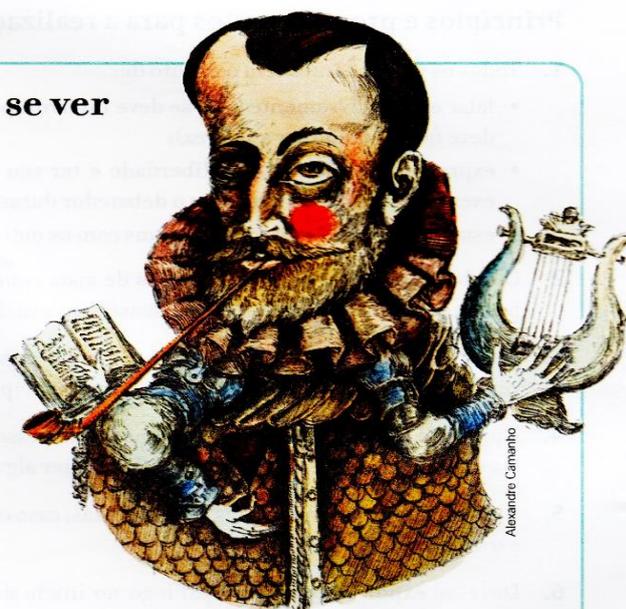
É comum em poemas o emprego de recursos como metáforas, metonímias, polissíndetos, anáforas, antíteses, etc. Outros recursos também presentes com frequência em poemas são a métrica, a rima e o ritmo. O procedimento de compor um texto em versos é chamado de **versificação**.

Leia este poema, de Luís de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer;
 É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É nunca contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder;
 É querer estar preso por vontade;
 É servir a quem vence, o vencedor;
 É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
 Nos corações humanos amizade,
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?



(In: Vera Aguiar (coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. p. 83.)

Capítulo 3 – Produção de texto II

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO: O PAPEL DO MODERADOR

No capítulo anterior, você participou de um debate regrado público e notou que essa atividade precisa ter certa organização, sob o risco de fracassar. Por exemplo, é necessário organizar a vez das pessoas que querem falar, estabelecer o tempo de duração do debate e um tempo máximo para a exposição de cada participante, evitar agressões pessoais, etc.

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação.

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

- a) **Apresentação:** o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.
- b) **Organização e regras:** o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:
 - Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
 - O tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
 - Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
 - Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.
- c) **Regulação das trocas:** o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).

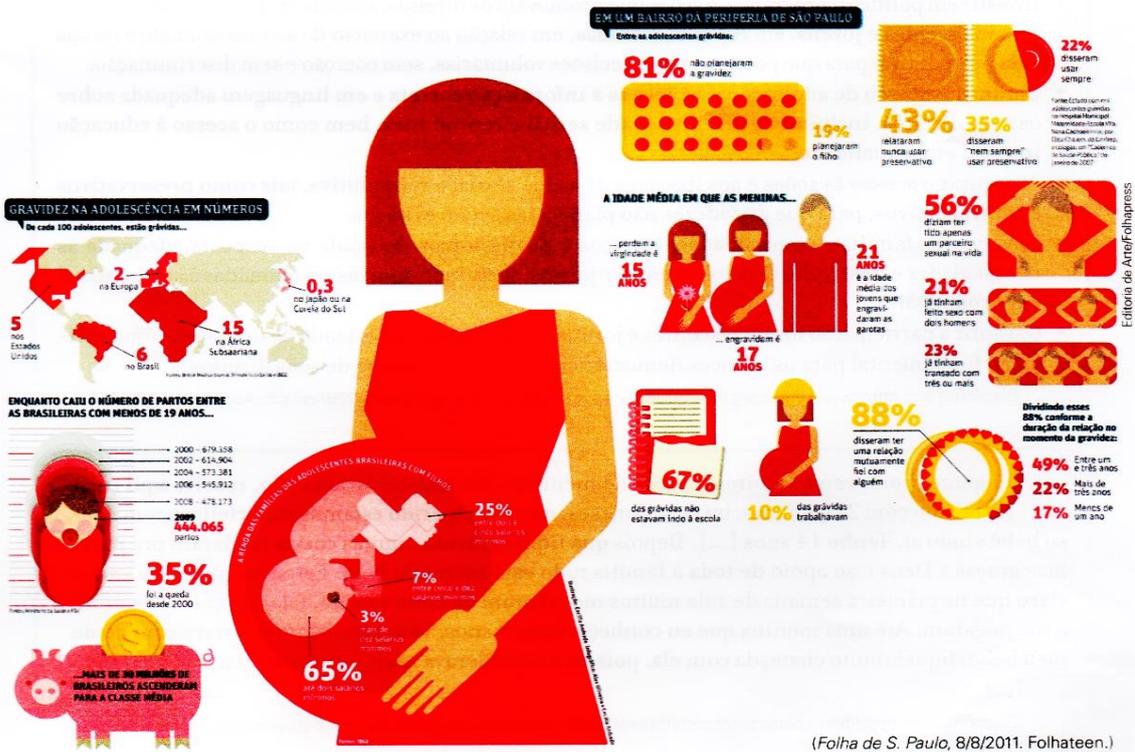


Fernando Favoretto/Clear Imagem

- d) **Animação e aprofundamento:** o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:
- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?";
 - alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.
- e) **Fechamento:** perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.

AGORA É A sua vez ▶

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país. Leia o painel de textos que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema e depois participe de um debate regrado com os colegas.



Gravidez na adolescência no Brasil

A juventude é uma fase de escolhas que podem ter influência determinante no presente e no futuro de cada pessoa, seja levando ao pleno desenvolvimento pessoal, social e econômico, seja criando obstáculos à realização destas metas. [...] De acordo com dados oficiais:

- 26.8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- Cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhos e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- Em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- Em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%).

A taxa de natalidade de adolescentes no Brasil pode ser considerada alta, dadas as características do contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo observado um viés de renda, raça/cor e escolaridade significativo na prevalência desse tipo de gravidez (adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes).

[...] Ao engravidar, voluntária ou involuntariamente, essas adolescentes têm seus projetos de vida alterados, o que pode contribuir para o abandono escolar e a perpetuação dos ciclos de pobreza, desigualdade e exclusão.

Para romper esse ciclo e assegurar que adolescentes e jovens alcancem seu pleno potencial, é preciso:

- Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação;
- Garantir o acesso de adolescentes e jovens à informação correta e em linguagem adequada sobre os seus direitos, incluindo o direito à saúde sexual e reprodutiva, bem como o acesso à educação integral em sexualidade;
- Assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, tais como preservativos e contraceptivos, para que gravidezes não planejadas sejam evitadas;
- Envolver as famílias, comunidades, serviços e profissionais de saúde na resposta adequada às necessidades e demandas de adolescentes e jovens, incluindo aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva;
- Garantir a participação de adolescentes e jovens nos processos de tomada de decisões, como condição fundamental para os avanços democráticos e para a realização de seus direitos.

(Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2/6/2014.)

Oii gente, bom, vendo muitos tópicos de meninas que engravidaram cedo, resolvi aqui criar este. [...] Estou com 21 semanas, ou seja, 5 meses, eu e meu marido estamos superfelizes com nosso bebê vindo aí. Tenho 14 anos [...]. Depois que fiquei grávida, muitas coisas mudaram pra mim, mas graças a Deus e ao apoio de toda a família tudo está correndo bem. Estou no primeiro ano, e claro que na primeira semana de aula muitos me olharam de cima a baixo, falaram coisas de mim, e me julgaram. Até uma menina que eu conhecia fazia 9 anos, veio me dizer que estava com dó do meu bebê, fiquei muito chateada com ela, pois eu a considerava muito amiga minha.

[...]

(Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/thread/198501/contando-um-pouco-da-minha-gravidez-aos-14-anos>. Acesso em: 2/6/2014.)

Ninguém comenta a gravidez na adolescência

De modo geral, não temos nos preocupado muito com a gravidez indesejada entre adolescentes.

De quando em quando, vemos campanhas que alertam sobre a necessidade dos cuidados para evitar a gestação nessa etapa da vida, mas nada realmente consistente ocorre a esse respeito. [...]

Nós estamos diante de um fato bem recente: a adolescência antecede a puberdade. Dessa forma, quando o corpo faz a passagem do infantil para o adulto, as experiências de uma vida adulta já são diversas.

Entretanto, essas experiências não são suficientes para precipitar a maturidade.

Por isso, os jovens praticam o sexo adulto de forma infantil: sem compromisso com os resultados que podem advir de seus atos. Não se previnem da gravidez, tampouco das doenças sexualmente transmissíveis. E fica bem claro o motivo: porque eles ainda não desenvolveram o que chamamos de autocuidado. Esse conceito significa a atenção que se exerce sobre si mesmo e que, para ser praticado, exige maturidade.

Pois bem: quando a gravidez acontece, a jovem, em especial, se sente perdida. O que acontecerá com a vida dela estando grávida? Já que são imaturas, a maior preocupação das garotas costuma ser a reação dos pais. [...]

As famílias podem ajudar a evitar que a situação com os filhos atinja esse ponto. Proteger a infância dos filhos é uma medida que costuma ser benéfica [...]. Além disso, manter o interesse verdadeiro pela vida do filho e manter com ele conversas significativas – conversas, e não sermões – são atitudes que podem ajudar muito.

(Rosely Sayão. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/1116263-ninguem-comenta-a-gravidez-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 2/6/2014.)



Alamy/Glow Images

Reality show ajuda a diminuir taxa de natalidade entre adolescentes nos EUA

GUILHERME CELESTINO

DE SÃO PAULO 07/04/2014 02h08

Programas de reality show na maioria das vezes são sinônimos de má qualidade e pessoas em situações vergonhosas, mas, nos EUA, um reality show da MTV está apresentando resultados nobres: ajudar a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes.

Desde o início do reality show, em 2009, "16 and Pregnant" (Grávida aos 16), que acompanha adolescentes do sexto mês de gravidez até três meses após a gestação, ajudou a diminuir a taxa de natalidade entre adolescentes segundo estudos da organização privada National Bureau of Economic Research (Escritório Nacional de Pesquisa Econômica).

A taxa, que diminuiu em média 2,5% ao ano entre 1991 e 2008, passou a diminuir em média 7,5% ao ano entre 2009 e 2012. [...]

Quando foi ao ar, o show causou muita controvérsia, pois parte da opinião pública acreditava que ele poderia glamorizar a gravidez na juventude.

Ao contrário, diz o pesquisador, o show descreve a jovem grávida com relacionamentos instáveis e dificuldades familiares. "A mensagem passada pelo show é a de uma narrativa que outras adolescentes não querem imitar", disse.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/04/1436700-reality-show-ajuda-a-diminuir-taxa-de-natalidade-entre-adolescentes-nos-eua.shtml>. Acesso em 2/6/2014.)

Em conjunto com a classe, escolham um colega para ser o moderador do debate e, com base nos textos lidos, em suas pesquisas e em ideias próprias sobre o assunto, realizem um debate sobre o tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens.**

Tome nota!

Lembre-se de tomar notas durante o debate: anote os pontos de vista e os argumentos que você considerar mais relevantes e convincentes. No próximo capítulo, você vai utilizá-los para produzir um artigo de opinião sobre esse mesmo tema.

Debatendo o tema e observando o debate

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar a sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçá atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem.
- Procure identificar os argumentos mais fortes que fundamentam cada uma das posições. Se preferir, anote os argumentos num caderno para organizá-los e hierarquizá-los.
- Se você for um dos debatedores, manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**
- Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivo de gírias e de “apoios” como **ahn...**, **né?**, **tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes.
- Respeite os princípios básicos de um debate democrático (reveja-os na página 141).

Avaliando o debate

Após a realização do debate, o grupo de observadores deve avaliar a atividade e indicar os pontos positivos e negativos, por exemplo, relativos à participação do moderador, à dinâmica das trocas, à qualidade dos argumentos, etc., com vistas ao aprimoramento de debates futuros. Para isso, poderá seguir as orientações para avaliação do debate apresentadas no capítulo anterior (página 142).

Contudo, o aspecto que prioritariamente deve ser discutido pelo grupo de observadores e pela classe é o desempenho do moderador (se foi eficaz ou não e por quê).

Se o debate foi filmado, os aspectos discutidos poderão ser revistos a partir da gravação.

Buscando outros interlocutores

Se você gostou de participar desse debate, amplie-o. Produza um texto argumentativo escrito, manifestando seu ponto de vista sobre o tema debatido, e envie-o a *blogs* e fóruns de debate da Internet.



Thinkstock/Getty Images



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA



Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) do nono ano do ensino fundamental, _____, localizado no município de Euclides da Cunha/BA, autorizo a professora Débora Cunha Costa Gama a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião”, realizado numa escola pública em Euclides da Cunha/BA, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Euclides da Cunha, ____ de _____ 2017.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA



Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Euclides da Cunha/BA, ____ de _____ 2017.

Assinatura por extenso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA



PROFLETRAS

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião

Pesquisador responsável: Débora Cunha Costa Gama

Orientador: Prof^a Dr^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas

A pesquisadora do projeto “Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Dr^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ 2018

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Débora Cunha Costa Gama	
Prof ^a Dr ^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano	



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião

Pesquisador responsável: Débora Cunha Costa Gama

Orientador: Prof^ª Dr^ª Márcia Regina Curado Pereira Mariano

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (75) 99917-8881

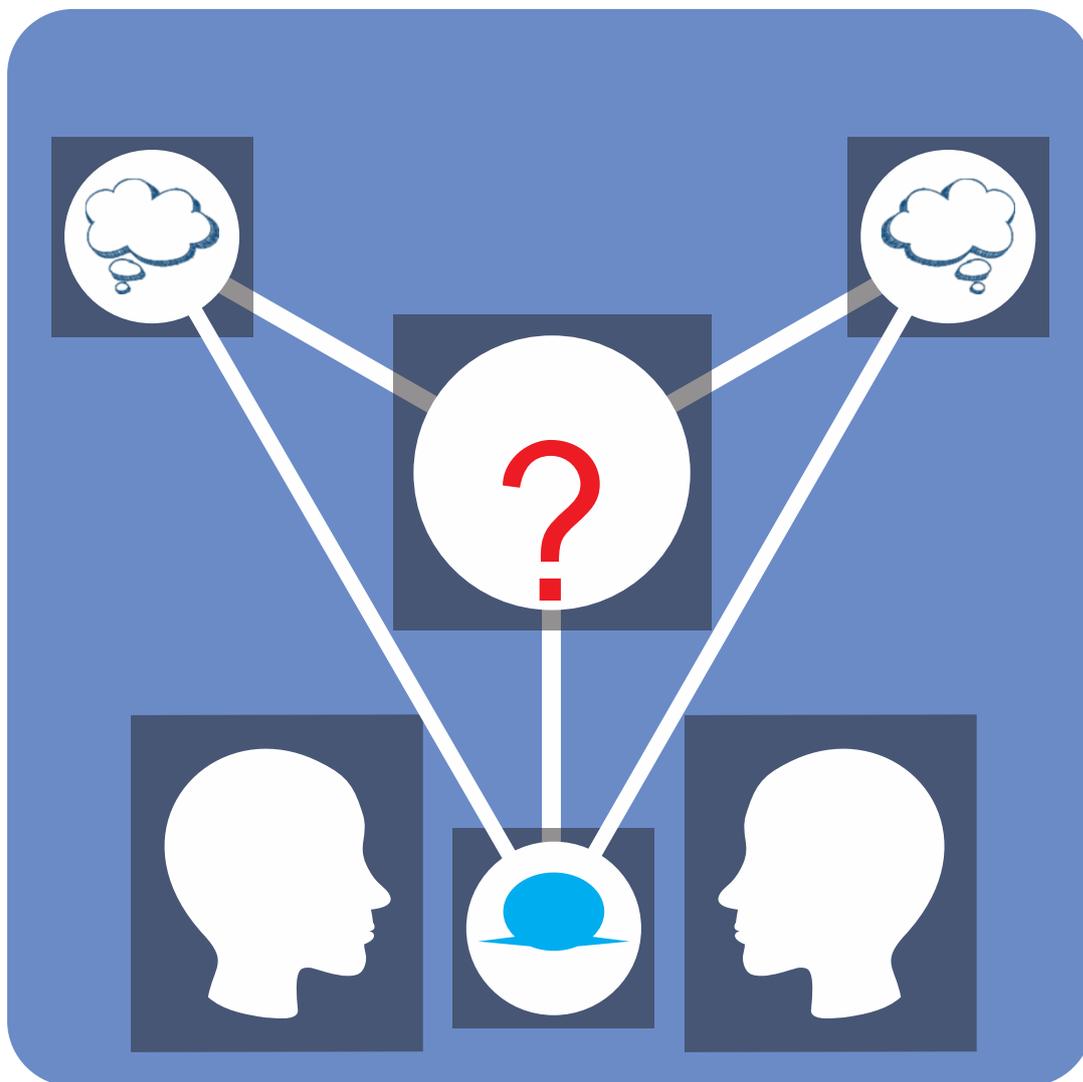
A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Débora Cunha Costa Gama	
Prof ^ª Dr ^ª Márcia Regina Curado Pereira Mariano	

*Caderno Pedagógico*¹

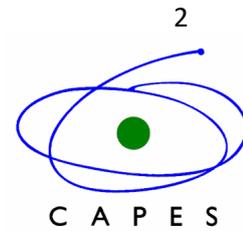


Uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião



*Itabaiana - SE
2018*





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA

CADERNO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO

Caderno pedagógico apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe - UFS/Itabaiana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ITABAIANA-SE
2018

Sobre a autora

Déborá Cunha Costa Gama

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Batista Brasileira (FBB).

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, Campus de Itabaiana.

Professora de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio



Apresentação

Caro professor,

Este caderno pedagógico apresenta-se como uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião para turmas de 9º ano. Ele surgiu a partir de um projeto de pesquisa de mestrado que, por sua vez, foi oriundo de algumas inquietações em minha prática docente enquanto professora de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental e iniciais do ensino médio em escolas públicas das rede estadual e municipal. Dentre estas inquietudes, podemos ressaltar o pouco enfoque ao ensino de gêneros orais nos livros didáticos, bem como a dificuldade apresentada pelos estudantes em elaborar textos argumentativos.

Sabemos que um dos grandes desafios que hoje se apresenta em nossas salas de aula é propiciar o ensino/desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a partir da compreensão linguística e da reflexão sobre as práticas de linguagem nas diferentes esferas comunicativas, das mais cotidianas às mais formais. Nesse sentido, tornar os alunos proficientes em gêneros orais e escritos em práticas sociais que demandam diversos níveis de interação deve ser o real propósito de nossas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, como ressaltamos anteriormente, o nosso objetivo é, a partir de um encaminhamento metodológico e do desenvolvimento de uma sequência didática, apresentar sugestões e atividades que contemplam uma abordagem sistemática do gênero debate de opinião em sala de aula. Por esse motivo, nosso caderno estrutura-se em quatro partes: a primeira diz respeito à abordagem teórica do gênero; a segunda corresponde às atividades práticas; a terceira e quarta contempla um material específico para o aluno, a fim de melhor aprofundamento no estudo do gênero e das técnicas argumentativas.

Ressaltamos que todo o material constitui em **sugestão**, portanto, você, caro educador, poderá enriquecer e ampliar a proposta aqui apresentada, adaptando-a ao seu fazer didático-pedagógico, aproximando-a da realidade em que atua. Desejamos que nosso objetivo seja alcançado e que, juntos, possamos criar condições para que nosso aluno se torne usuário proficiente da sua própria língua.

Com satisfação,

A Autora.



Introdução

Partindo da concepção de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos, reconhecemos e consideramos a mudança de paradigmas no ensino de língua materna ocorrida nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Nesse sentido, baseados na concepção bakhtiniana, os PCN's e as Orientações Curriculares afirmam que os gêneros se constituem em instrumentos privilegiados de ensino e são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, para o estabelecimento da comunicação e, sobretudo, para o domínio da língua. Portanto, é impensável, na atualidade, um ensino que esteja desvinculado do trabalho com os gêneros.

Nesta acepção, ressalta-se aqui a necessidade de abordagem da multiplicidade de gêneros orais e escritos na escola, a fim de que possamos tornar nossos alunos usuários competentes da língua, apresentando domínio sobre os diversos gêneros, pois, conforme salienta Bakhtin:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário). Refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Desse modo, a apropriação dos gêneros é, pois, condição essencial para que os sujeitos falantes de uma língua possam agir discursivamente de forma plena, bem como possam alcançar o nível mais alto de desenvolvimento da linguagem, que é dominar os gêneros dos mais simples aos mais complexos. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (MEC) atribuam o mesmo grau de importância tanto à produção oral, quanto à escrita, o que se tem observado, ainda, é a predileção pelo trabalho com o texto escrito em nossas salas de aulas. Muitas vezes os gêneros orais são ainda vistos sob a concepção da oralidade, no uso da linguagem oral em discussões nas salas de aula, leituras compartilhadas, dentre outras.

No que diz respeito aos gêneros argumentativos, vimos a importância destes no nosso cotidiano, pois nas múltiplas situações de comunicação somos levados a argumentar e é através dessas práticas sociais que temos a condição de exercer o nosso papel de cidadão quando somos solicitados a nos posicionar sobre determinado tema, assunto ou acontecimento, seja nas situações formais ou



informais. Nesse sentido, ainda que nossas interações com a família, amigos e com a sociedade de modo geral nos possibilite desenvolver nossa capacidade argumentativa, precisamos conhecer e nos apropriar de outras formas de argumentação mais elaboradas, bem como adquirirmos o conhecimento sobre os discursos argumentativos e as operações de linguagem com as quais se relacionam. Portanto, é tarefa da escola promover um ensino que leve em consideração tanto o ensino do oral, quanto o da argumentação com o estabelecimento de práticas educativas planejadas e estruturadas que contemplem o estudo sistemático dos gêneros orais argumentativos.

A partir desta percepção, vimos no gênero debate de opinião a conveniência em abordar a problemática que envolve o ensino do oral e da argumentação em sala de aula, visto que pela sua composição e classificação permitirá ao aluno desenvolver a habilidade de expor sua opinião sobre determinado tema, bem como argumentar e se expressar oralmente de modo organizado, objetivo e coerente. De acordo com Dolz e Schneuwly,

o debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial (1998, p. 66 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 49).

Como se pode depreender, o gênero debate de opinião pode contribuir para que o educando tenha a possibilidade de ampliar a sua competência discursiva-argumentativa. Nesse sentido, percebemos que trabalhar somente a estruturação do gênero debate é insuficiente para que você, professor, consiga promover o desenvolvimento da expressão oral e da argumentação. Desse modo, surge uma questão crucial: que aspectos do debate de opinião podem ser trabalhados em sala de aula?

Dolz *et al* (2004), a partir de estudos das teorias da argumentação, dados obtidos através da experiência de realização de uma sequência didática do gênero debate e análises das produções dos alunos, evidenciam algumas dimensões que foram por eles abordadas e que tomamos como sugestões para a elaboração da nossa proposta. É importante ressaltar que os autores, no intuito de contribuir para a didatização do gênero, lançaram um modelo de sequência didática no qual descrevem o que foi necessário ser trabalhado por eles na experiência de desenvolvimento de um procedimento de ensino do gênero debate.



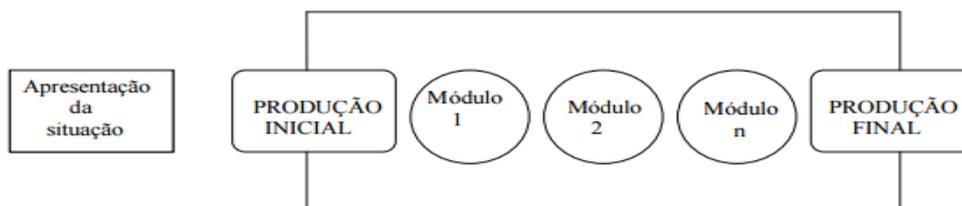
Como entendemos ser indispensável o enfoque de tais aspectos no quadro de tratamento do debate de opinião em sala de aula, faremos breve descrição sobre alguns elementos trazidos por eles e que consideramos essenciais na abordagem do gênero. Segundo Dolz e *et al* (2004), os aspectos relevantes para trabalhar em sala de aula referem-se à: estrutura dos argumentos, gestão do debate e interação, responsabilidade enunciativa, modalizações, nominalizações e conectivos, escolha do tema, dentre outros (p. 217). Portanto, na construção da sequência didática que apresentaremos a seguir, procuramos abranger todos esses elementos essenciais à elaboração do gênero debate de opinião.

Proposta metodológica

Nossa proposta metodológica refere-se à sugestão de uma sequência didática de abordagem do gênero debate de opinião. De acordo com Dolz et al (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Portanto, as sequências didáticas constituem-se num conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática e servem para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ et al, 2004. p. 83).

Na elaboração desta sequência didática, tivemos como base a estrutura proposta pelos autores e representada no esquema seguinte:

Esquema da sequência didática



(DOLZ *et al*, 2004. p. 83)

Conforme podemos observar, no esquema da sequência didática proposto por Dolz et al (2004) a apresentação da situação refere-se a uma descrição de maneira detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão

realizar na produção inicial do gênero trabalhado. É na produção inicial que o professor deverá avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos, para, assim, definir atividades e exercícios que levem em conta as possibilidades e dificuldades reais de cada turma. Além do mais, é na produção inicial que o professor poderá ter melhor clareza de quais capacidades desenvolver para os alunos melhor dominarem o gênero em questão.

Em se tratando dos módulos, segundo os autores, deverão ser constituídos por várias atividades, a fim de que os problemas apresentados na produção inicial sejam trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Nesse sentido, na proposta de intervenção, procuramos realizar atividades que pudessem trabalhar sistematicamente as dificuldades apresentadas na produção inicial, bem como promover maior aprofundamento no estudo do gênero. É pertinente esclarecer que adaptamos o elemento “Apresentação da situação” ao “Estudo Inicial”, bem como o elemento “Módulos” às “Oficinas”.

Na proposição das oficinas, vimos a necessidade de elaborarmos um material de estudo para o aluno, a fim de trazer maior aprofundamento do gênero, pois o conteúdo trazido pela maioria dos livros didáticos, principal recurso utilizado pelo professor e muitas vezes o único disponível nas escolas públicas, além de trazer informações resumidas, não contempla o estudo dos tipos de argumentos, das técnicas argumentativas e das modalizações, elementos essenciais à produção do debate. Desse modo, além deste caderno pedagógico de uso do professor, teremos, paralelamente cadernos de uso do aluno.

Retomando a questão do esquema da sequência didática proposto por Dolz et al (2004), o último elemento, o da produção final, consiste no momento em que o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos em todo decorrer do processo, além de se constituir em oportunidade de avaliação sobre os aspectos trabalhados na sequência. Vemos, portanto, que a produção final permite observar pontos essenciais, tais como as aprendizagens efetivadas, assim como “planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (p. 91). Ademais, a avaliação da produção final “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (*Idem*).

Abaixo, segue proposta de abordagem do gênero debate de opinião direcionada para o 9º ano, mas que pode ser adaptada e aplicada por você, professor, para turmas de outros anos e tem por objetivos favorecer o conhecimento



e domínio do gênero oral formal debate de opinião; auxiliar no desenvolvimento da capacidade de exposição coerente da opinião e da competência argumentativa e formar leitores críticos e sujeitos capazes de exercerem a cidadania através da reflexão, do saber posicionar-se, do opinar, refutar e justificar pontos de vista. O tempo de aplicação da sequência é de aproximadamente 18 h/aulas, podendo variar para mais ou menos de acordo a turma na qual será desenvolvida. A sequência apresenta os conteúdos abrangidos em cada etapa, bem como deixa evidente os objetivos, as atividades, o material necessário e a duração de cada oficina, conforme se pode observar no quadro seguinte.

Proposta de sequência didática para o ensino do gênero debate de opinião

CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
ESTUDO INICIAL				
<ul style="list-style-type: none"> •Exposição oral sobre um tema polêmico. •Familiarização com textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de temas polêmicos, a fim de perceber o modo como opinam de forma oral e se fazem uso de recursos argumentativos em seus posicionamentos. •Identificar tomadas de posição e argumentos estruturados na composição de textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Atividade oral: “Em minha opinião...” (o professor deverá escolher o tema que vai ser debatido na produção inicial e, a partir disso, solicitar que os alunos emitam opiniões orais a respeito do assunto) •Leitura de um artigo de opinião a respeito do tema debatido na produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> •Para esta atividade, sugerimos que o professor leve imagens verbais e não-verbais para que haja a sensibilização do tema a ser discutido na leitura do texto argumentativo e na produção inicial. •Texto escrito impresso; 	2 h/ aulas de 50 min.



PRODUÇÃO INICIAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Realização do 1º debate de opinião; 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, de modo geral, sem aprofundamento, quais aspectos do gênero os alunos conhecem; • Fazer levantamento de quais características precisam ser melhor trabalhadas pelo professor no decorrer da sequência (argumentação, gestão do debate, recursos de expressividade, dentre outros); • Utilizar a produção inicial como objeto de análise dos próprios alunos na realização das oficinas teóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Leitura da transcrição de trecho de um debate. Breves considerações a respeito do gênero podem ser lidas no próprio livro didático, afinal, este é um gênero que consta como conteúdo curricular do 9º ano; • Atividade 2: Preparação para o primeiro debate. Delimitação do tema, definição dos papéis e elaboração prévia dos argumentos; • Atividade 3: Realização do primeiro debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático; • Livros, revistas, computador e celulares para realização de pesquisas sobre o tema a ser debatido; • Câmera de vídeo; • Cronômetro 	4 h/ aulas de 50 min.
OFICINAS				
OFICINA 1				
<ul style="list-style-type: none"> • Debate de opinião: aprofundamento das características e definição do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero debate de forma mais aprofundada para entender suas características composicionais e linguísticas; • Promover a apreciação geral do gênero; • Analisar debate em vídeo para perceber o funcionamento do 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Observação e escuta de um debate, em vídeo, para que os alunos observem as características do gênero, bem como a produção discursiva e os mecanismos argumentativos utilizados. • Atividade 2: Estudo do 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo, data show, notebook, caixas de som e caderno teórico impresso. 	2h/ aulas de 50 min.



	gênero.	gênero debate de opinião, a partir de conceitos do caderno teórico do aluno.		
OFICINA 2				
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentação: tipos de argumento, mecanismos argumentativos, operações linguísticas argumentativas. • Recursos expressivos e modalidades. • Análise dos argumentos utilizados pelos participantes da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tomadas de posição, ou seja, saber perceber os argumentos dentro de um texto. • Conhecer e classificar os tipos de argumentos e compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentações), bem como as operações linguísticas decorrentes deles. • Perceber os tipos de argumentos utilizados pelos próprios alunos na produção inicial. • Exercitar a prática de argumentação e contra-argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Exibição de slides e vídeos a respeito dos tipos de argumentos, mecanismos e operações linguísticas argumentativas, bem como sobre recursos expressivos e modalidades; • Atividade 2: Analisar o debate realizado na produção inicial, a fim de que eles percebam os tipos de argumentos utilizados por eles. É interessante que o professor faça a transcrição da produção inicial e distribua cópias entre os alunos para a realização da análise. • Atividade 3: “Eu afirmo, você contesta”. Nesta atividade, o professor poderá explorar a argumentação e refutação de forma oral. Divide-se a sala em grupos e o 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo, data show, notebook, caixas de som, cópias da transcrição do debate e caderno teórico impressos. 	4h/aulas de 50 min.



		professor, a partir de temas diversificados, poderá solicitar, mediante sorteio, que determinado grupo elabore um argumento e outro faça a refutação. O grupo que tiver maior quantidade de argumentos ou contra-argumentos aceitos, será o vencedor.		
OFICINA 3				
<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a produção final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder à escolha do tema com a participação dos alunos; • Pesquisar e selecionar informações a respeito do tema a ser debatido na produção final; • Elaborar o planejamento do debate, a partir da definição dos papéis de cada participante (moderador, debatedores e auditório); • Realizar a elaboração prévia dos argumentos, mediante material pesquisado. • Preparar roteiro com detalhes da execução da produção final 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Escolha do tema. Nesta atividade é interessante que o professor ouça as sugestões dos alunos, mas direcione o processo para a escolha seja de um tema controverso. Se possível, trabalhar um de forma interdisciplinar para que haja maior aprofundamento do estudo do tema. • Atividade 2: Delimitação dos papéis de cada participante (moderador, debatedores, auditório e juízes), assim como da perspectiva do 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de variados suportes: revistas, jornais, sites de internet, livros, etc; • Celulares, internet. • Data show, notebook, caixas de som. 	4h / aulas de 50 min.



		<p>tema a ser defendida por cada grupo de debatedores;</p> <ul style="list-style-type: none">• Atividade 3: Realização de pesquisas e seleção de informações a respeito do tema, considerando a perspectiva a ser defendida pelos dois grupos;• Atividade 4: Preparação dos argumentos. Para esta atividade, sugerimos que o professor leve trechos de um debate, a fim de mostrar como a argumentação precisa ser construída pelo grupo de debatedores. Ótimo exemplo é o filme “O grande desafio”, que mostra um campeonato entre debatedores de duas universidades dos Estados Unidos. Além disso, podem ser criados dois grupos no whatsapp para que o professor faça a orientação de forma virtual.		
--	--	---	--	--



		<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 5: Preparação do roteiro do debate. Nesta atividade os alunos terão ciência da ordem de apresentação dos debatedores. O professor deverá trazer um roteiro prévio, a fim de facilitar o processo de organização. 		
PRODUÇÃO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Debate de opinião sobre tema controverso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o debate final, no intuito de perceber se as dificuldades apresentadas na produção inicial foram solucionadas, a partir da execução da sequência didática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Realização do debate; • Atividade 2: Avaliação oral a respeito da produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de som; • Microfones; • Câmera de vídeo. • Cronômetro. 	2h / aulas de 50 min.



Atividades práticas

Nesta seção, apresentaremos algumas atividades que podem ser desenvolvidas no decorrer das oficinas. Ressaltamos que são apenas **sugestões**, portanto, você, professor, poderá não somente utilizá-las como também adaptá-las ao perfil de cada uma das suas turmas.

Atividade 1: Tipos de argumentos

Considerando o que estudamos no caderno 2, a respeito dos tipos de argumento, leia os excertos abaixo e identifique os argumentos presentes em cada trecho.



<https://www.google.com.br/search?q=tipos+de+argumentos>

a) Ao se desesperar num congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica. São Paulo só chegou a esse caos porque um seletivo grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos.

(Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)

Tipo de argumento: _____

b) “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” - a famosa frase-conceito do diretor Gláuber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado.

(Adaptado de Época, 14/04/2004)

Tipo de argumento: _____

c) " O Brasil já tomou várias medidas para promover a igualdade de gênero. Começou pela Constituição Federal, que estabelece direitos iguais, reconhece a união estável, cria a licença-paternidade, equipara os direitos dos filhos independentemente da situação dos pais. Vieram, também, as Delegacias de Defesa da Mulher, o crime de assédio sexual, a Lei Maria da Penha, as Varas de Violência Doméstica."

(Estadão, 06 de dezembro de 2011)

Tipo de argumento: _____

d) "Pesquisa do IBGE divulgada nesta sexta-feira revela o aumento do acesso precoce a bebidas alcoólicas e a drogas ilícitas entre alunos do 9º ano. Mais da metade dos jovens (55%, ou 1,44 milhão de alunos) relataram já ter tomado ao menos uma dose de bebida alcoólica, proporção superior aos 50,3% registrados em 2012".

(Adaptado de Estadão, 26 de agosto de 2016)

Tipo de argumento: _____

e) A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades. Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos "para fora", utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não "funcionam".

(Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

Tipo de argumento: _____

Gabarito:

- a) Causa e consequência
- b) Argumento de autoridade
- c) Argumento pelo exemplo
- d) Argumento por dados concretos
- e) Argumento pelo exemplo



* Alguns argumentos desta atividade foram retirados de “O blog de redação”. Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/10/tipos-de-argumentos.html>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

Atividade 2: Exercício de contra-argumentação

Você fala, eu discordo...

Nesta atividade, você e seu grupo terá que elaborar um contra-argumento às afirmações que os outros grupos apresentarão a respeito de alguns temas polêmicos. Atentem-se, principalmente aos operadores argumentativos e às modalizações.



<https://www.google.com.br/search?q=contra-argumento&sourceMM:>

- 1) Restringir a propaganda de bebidas alcoólicas diminuirá o consumo?
- 2) Quem consome drogas deve também ser responsabilizado pela violência do narcotráfico?
- 3) Deveria ser permitido o trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos para ajudar no sustento da família?
- 4) Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave quanto comercializá-los?
- 5) Gravidez na adolescência: falta de informação ou irresponsabilidade dos jovens?
- 6) A venda de armas para cidadãos sem antecedentes criminais deve continuar sendo permitida no Brasil?
- 7) As vantagens que a internet proporciona compensam os problemas que ela pode provocar?
- 8) A Liberdade de Expressão deve ter limites ou deve ser irrestrita?
- 9) A descriminalização/legalização da maconha para consumo próprio deve ser liberada no Brasil?
- 10) O aborto, em qualquer circunstância, deve ser legalizado no Brasil?
- 11) Você acredita que o Brasil deve aderir à prisão perpétua para punir assassinos, traficantes de drogas, políticos corruptos, entre outros?
- 12) A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade como forma de combater a delinquência juvenil?
- 13) A beleza física é um valor do mundo contemporâneo?
- 14) A evolução da sociedade humana levará os homens à destruição?
- 15) Os adolescentes já têm maturidade para escolher o seu futuro?
- 16) A discriminação à orientação sexual deve ser considerada crime?
- 17) Uso de animais em investigações científicas: crueldade ou mal necessário?
- 18) O Brasil é um país de preconceituosos?
- 19) Cotas para negros nas Universidades: discriminação ou política de inclusão?
- 20) Violência na escola: ausência de regras mais rígidas ou falta de diálogo entre alunos e escola?

GRUPO 1: _____

TEMA ESCOLHIDO: _____

ARGUMENTAÇÃO: _____

GRUPO 2: _____

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO / REFUTAÇÃO: _____



Atividade 3: Preparando o debate

Agora que o tema a ser debatido já foi escolhido por você e seus colegas, o seu grupo irá registrar as seguintes informações:

A) Tema escolhido para o debate: _____

B) Posicionamento do grupo: _____

C) Tese a ser defendida: _____

D) Argumentação:

- Tipos de argumentos que serão utilizados: _____

- Argumento 1: _____

- Argumento 2: _____

- Argumento 3: _____



• Argumento 4: _____

• Possíveis contra-argumentos apresentados pelo grupo opositor: _____

• Formas de responder às contestações: _____

E) Fontes pesquisadas: _____



Atividade 4: Esta ficha avaliativa poderá ser utilizada no momento da produção final do gênero. Sugere-se que o professor convide outros educadores, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de serem avaliados mediante a apresentação dos argumentos e, portanto, tenham uma avaliação justa e objetiva.

Ficha avaliativa Debate de opinião: produção final



http://www.sintufmt.org.br/noticias/id-324570/primeiro_debate_dos_candidatos_a_reitoria_sera_no_hujim

Olá, caro avaliador! É com muita satisfação que recebemos a sua ilustre presença em nosso debate. Esta atividade apresenta-se como etapa final de um conjunto de oficinas de estudo sobre o gênero Debate de Opinião e terá como tema

Este assunto, bastante polêmico, foi escolhido pelos próprios alunos, bem como a construção da argumentação foi elaborada pelos dois grupos que apresentam divergência de opiniões: um contra, outro a favor da questão. O preenchimento da ficha abaixo é de fundamental importância para que tenhamos uma avaliação justa e satisfatória. Você deverá avaliar os argumentos atribuindo notas no valor de 0 - 4, sendo:

Valor atribuído	Desempenho
0	argumento não satisfatório
1	argumento pouco satisfatório
2	argumento razoavelmente satisfatório
3	argumento satisfatório
4	argumento plenamente satisfatório

Portanto, a tabela seguinte deverá ser preenchida no decorrer do debate e ao final de apresentação de cada argumento pelo respectivo participante.

	RESPOSTA	RÉPLICA	TRÉPLICA
PERGUNTA 1	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:
PERGUNTA 2	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:
PERGUNTA 3	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:
PERGUNTA 4	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:
PERGUNTA 5	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:
PERGUNTA 6	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:
PERGUNTA 7	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:
PERGUNTA 8	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:
PERGUNTA 9	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:
PERGUNTA 10	GRUPO B Nota:	GRUPO A Nota:	GRUPO B Nota:

Total de pontos do Grupo A:

Total de pontos do Grupo B:

Agradecemos por participar deste momento de aprendizagem!



Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.





Cadernos para estudo do aluno

Caderno 1

Este caderno foi elaborado para que você, estudante, possa ter mais informações a respeito do gênero que estamos estudando: o debate de opinião. Ele servirá como instrumento de apoio para a realização das atividades executadas nas oficinas de produção textual, por isso é de suma importância que você não esqueça de trazê-lo no dia combinado! Boa leitura e ótimas aprendizagens!

Aprendendo um pouco mais sobre o gênero...



<http://www.sintufmt.org.br/noticias/id-324570/primeiro-debate-dos-candidatos-a-reitoria-sera-no-hujm>

Para vivermos em sociedade, precisamos nos comunicar. E, para que isto ocorra, necessitamos usar a linguagem oral, escrita ou icônico-verbal (gestos, símbolos, etc). A utilização da linguagem, por sua vez, se dá mediante o uso de textos que se materializam em situações comunicativas recorrentes, os quais denominamos gêneros. Portanto, para nos comunicarmos, utilizamos enunciados orais e escritos que possuem características distintas, objetivos diversos e estilos peculiares. Em outras palavras, os gêneros surgem mediante a nossa necessidade de se comunicar de diferentes formas em situações comunicativas diversas. Exemplo disso é quando falamos ao telefone e fazemos uso de uma linguagem totalmente diferente da que usamos ao contarmos uma piada.

Assim, os gêneros são textos (orais ou escritos) que encontramos e utilizamos em nossa vida diária e que apresentam padrões e características comuns em relação a sua composição e classificação. A utilização do gênero ocorre de forma espontânea, pois ainda que não saibamos reconhecer teoricamente a sua existência, conseguimos empregá-lo de maneira segura e habilidosa (BAKHTIN, 2016. p. 39). Isso pode ser percebido quando utilizamos gêneros do cotidiano,



como o bate papo descontraído, no qual moldamos o nosso discurso para certas formas desse gênero sem que percebamos esse processo de adequação. Assim, na comunicação discursiva vamos moldando o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras.



Alguns exemplos de gêneros seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito

policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador ou celular, aulas virtuais e assim por diante. Ah! E o debate, é claro! (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O debate é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema ou questão polêmica. A questão polêmica, por sua vez, surge, entre outras ocasiões, quando duas pessoas (ou dois grupos de pessoas) têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou assunto, o que faz cada uma delas (ou cada grupo) argumentar em favor de seu ponto de vista. Assim, **o debate de opinião (ou debate regrado)** acontece quando se tem ou quer saber opiniões opostas sobre determinado tema ou assunto. Mas existe apenas o debate de opinião? É claro que não! Temos outros que são utilizados em nosso dia a dia com finalidades distintas.

Você já se deparou com situações em que precisou tomar uma decisão coletiva, tais como: “Que livro ler coletivamente?”, “Aonde ir na viagem de formatura?”, “Qual farda escolher para a turma?”, “O que cada um e a escola podem fazer para minimizar os prejuízos ambientais?”. Pois é, em situações como essas, nas quais precisamos tomar uma decisão coletiva, fazemos uso do que chamamos



<http://frontlineqg.com/index.php/escolas> 1

de **debate deliberativo**. Neste tipo de debate, não só é necessário emitir uma opinião, mas decidir qual será a melhor solução para todos. Outro exemplo de debate





deliberativo é aquele utilizado nas Câmaras de Vereadores e Deputados, cujo objetivo é votar a aprovação de projetos de lei.

Há também o que caracterizamos de **debate para a resolução de problemas** surgidos não só na classe e/ou na escola, mas também na família, na sociedade, etc. Podemos citar como exemplos o debate para “resolução da falta de merenda na escola”, assim como outros que estejam relacionados à construção de saberes, tais como, “Como funciona a digestão?”, “Por que acontece o eclipse da lua”? (DOLZ, SCHENEUWLY E PIETRO, 2004, p. 216).

Como você já deve ter percebido, o debate está presente em inúmeras situações do nosso dia a dia que vão desde as informais (quando discutimos com um amigo a opinião sobre um filme) às mais formais (quando somos convidados a emitir nossa opinião sobre um assunto polêmico). Então, que tal observarmos como esse gênero também está presente em outras formas de linguagem, além da oral? Observe a gravura abaixo.

O debate em obra de arte



Discussão (1957), de Antonio Henrique Amaral. Linoleogravura 29,6 cm x 22,9 cm. Coleção particular.

O artista plástico Antonio de Henrique Amaral (1935-2015) fez, por meio de uma linguagem gráfica, a representação de uma situação de debate oral. Observe atentamente a gravura e comente com os colegas e o professor:

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher **argumentos persuasivos**, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Independentemente do resultado do debate, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 138).

a) Quais elementos do desenho mostram a atitude de debate?

b) O título da gravura é “**Discussão**”. Na sua opinião, debater é discutir?

Conhecendo um pouco mais sobre o gênero...

Como vimos anteriormente, existem vários tipos de debate, porém, o que iremos abordar neste estudo é o **debate de opinião** ou **debate regrado** como alguns estudiosos preferem chamar. Que tal conhecer algumas características principais do debate de opinião? Antes de tudo, é imprescindível que você compreenda que estamos nos referindo aqui aos aspectos formais do debate como uma atividade pedagógica que será desenvolvida em nossa sala de aula. Portanto, em situações corriqueiras e informais, alguns elementos poderão ser dispensados, outros adaptados ao que chamamos de **situação comunicativa** ou **contexto**.

Finalidade

No **debate de opinião**, os participantes apresentam diferentes opiniões que circulam na sociedade a respeito de um tema ou questão polêmica. Portanto, este tipo de debate não tem como objetivo a tomada de decisão, mas a apresentação de diferentes pontos de vista por meio de argumentos consistentes.

Contexto de produção ou circulação

Geralmente os debates de opinião aparecem mais na mídia, em programas de jornalismo, no rádio, na televisão ou na internet, onde especialistas debatem sobre algum fato ou assunto polêmico. Na mídia impressa também encontramos o debate sob duas formas: o debate simultâneo diante de um tema, ocasião em que são destacadas as posições a favor e contra, e o debate sequencial, quando se cria um diálogo entre diferentes posições ao longo de alguns dias.

Linguagem

De forma geral, por se tratar de um evento de fala pública, muitas vezes com vistas à escolha de um grupo vencedor, no debate o mais indicado é que a **linguagem formal** prevaleça, com uso de construções melhor elaboradas. Porém, como também é, sobretudo, um texto falado, geralmente apresenta marcas da oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**. Mas atenção: o uso de gírias e palavrões deve ser evitado.

Perfil dos interlocutores

Aqueles que participam de um debate devem se empenhar para não agir com agressividade, assim como precisam ser flexíveis e tolerantes para com os seus opositores. Saber ouvir o outro e aguardar o seu momento de fala também é um dos pré-requisitos para um bom debatedor.



Organização

A forma de organização do debate vai depender do tipo escolhido. O debate de opinião geralmente se organiza em **blocos de perguntas e respostas** que motivam os debatedores a emitirem suas opiniões. No debate realizado em sala de aula, por exemplo, há a possibilidade de revezamento dos debatedores.

Para que o debate de opinião se realize é necessário que haja pessoas com papéis definidos antes da realização. Dentre as atribuições mais comuns, temos:

Papéis

1) Moderador ou mediador - é responsável por abrir o debate, apresentando o tema e os debatedores. Cabe a ele indicar qual aspecto do tema deverá ser inicialmente debatido, o que é feito com uma pergunta. Ele também fecha a discussão, agradecendo aos participantes e, eventualmente, comentando sua contribuição para o avanço das discussões sobre o tema. Deve também intervir com perguntas quando entender que uma informação ou argumento não foi exposto com clareza.

2) Debatedores - São os que expõem os argumentos e defendem ou refutam uma tese ou tema previamente estipulado. A depender das regras estipuladas agirão de maneira a apresentar os argumentos para defender ou refutar. Podendo ou não ser orador. Em algumas modalidades de debate em grupo há participantes debatedores que não são oradores, participando apenas da construção argumentativa do seu grupo.

3) Plateia - São os indivíduos que assistem ao debate. Dependendo do modelo, das regras estipuladas e das circunstâncias podem participar diretamente fazendo perguntas e dando opiniões.

4) Assessores - A depender do contexto, os debatedores podem eleger pessoas para auxiliarem no debate. Os assessores terão a incumbência de anotar as falas e as discussões do debate, inclusive os principais argumentos utilizados pelo grupo opositor.



A troca de turnos conversacionais



<https://bankitasia.com/bankitasia/cloud-1>

Você deve ter percebido, após a leitura do quadro ilustrativo com os principais elementos do debate, que uma das características deste gênero é o fato dos **interlocutores** (neste caso, os debatedores) alternarem os papéis de falantes e ouvintes. Nesse processo, há uma espécie de negociação, por meio da qual os falantes tomam, conservam o turno conversacional ou o transferem ao interlocutor.

Chamamos de “**turno conversacional**” cada intervenção de um falante, isto é, **cada momento de fala** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 240).

Todas as intervenções são chamadas de **turnos conversacionais**, independentemente de sua extensão e de seu conteúdo. Há também as intervenções secundárias que mostram que o ouvinte está acompanhando seu parceiro conversacional. Podem ser constituídos por repetições de palavras, sinais de concordância ou entendimento (“hum-hum”, por exemplo), entre outros. Quando há a troca de interlocutores chamamos isto de **passagem de turno**.

No debate de opinião, algumas expressões argumentativas podem ser utilizadas para indicar a tomada de turnos conversacionais. Dentre elas podemos citar:

"Eu concordo / discordo porque..."

“Você falou..., entretanto...”

“No meu ponto de vista / na minha opinião...”

“Segundo o especialista/doutor; de acordo com dados publicados...”

“Mas, por exemplo se X acontece, então Y não será possível...”

“Não é assim, pois...”



Planejando e realizando o debate...

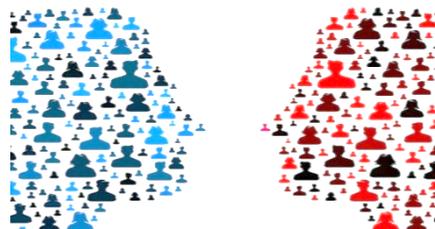
Como vimos, na introdução deste caderno, o debate de opinião é um gênero argumentativo e oral, portanto, realiza-se no plano da oralidade, ou seja, é um texto que falamos e não escrevemos. Por esse motivo, há quem pense que o debate não precisa ser planejado, tal qual como outros textos. Engana-se quem pensa desta maneira, pois a nossa fala pode ser planejada, sim! E, para isso, podemos precisar também da escrita!

Você também deve se recordar que o debate pode surgir em várias situações: numa conversa com amigos e familiares, na sala de aula, na tv, dentre muitas outras situações. Assim sendo, em algumas ocasiões o debate pode ocorrer de forma espontânea, em outras precisa-se de um planejamento, principalmente se for como uma atividade de sala de aula como a que realizaremos depois do estudo deste caderno. Que tal ler agora algumas orientações que auxiliarão na produção do debate na escola?

Assim como outros gêneros, o debate de opinião possui três etapas: planejamento, execução e avaliação.

Etapa 1: Planejamento

Em primeiro lugar é preciso ter um tema a ser debatido. Em sala de aula, combine com o professor e os colegas qual assunto polêmico será discutido. Escolha o ponto de vista que você irá assumir junto a um grupo de colegas.



<http://marqueteiros.com.br/19-08-2016-re-1>

- **Preparação** – Na etapa de planejamento, não levante apenas argumentos que sustentem o seu ponto de vista. Considere também os que podem ser usados para confrontá-lo. Um bom preparo implica estar ciente de tais argumentos e refutá-los. Recorra, portanto, a várias fontes de pesquisa: livros, jornais, *sites* da internet. Selecione tipos diferentes de argumentos: fatos para comprovação; citações de discurso; referências a obras artísticas; relações de causa e consequência; hipóteses; exemplos públicos de pessoas que viveram situações relacionadas ao tema; etc. (veremos como fazer isto no estudo do próximo caderno) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 244).

Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados; elas podem servir como guia para conduzir seu raciocínio. Lembre-se: quanto mais claros forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.



- **Definição dos papéis** – É na etapa do planejamento que são definidos os debatedores de cada grupo, bem como o moderador ou moderadores (podem ser dois se o debate tiver dois blocos distintos. Um deles assumirá a primeira parte, o outro a segunda parte ou encerramento). Durante a preparação, os moderadores devem planejar suas falas, definir as regras do debate (duração das falas e ordem de participação) e elaborar perguntas que possam contribuir para a progressão do debate.

- **Ensaio** – O planejamento do debate também deve contar com um momento de ensaio, em que os debatedores exercitarão sua argumentação e sua expressão. O grupo deve verificar se conseguiu se comunicar com clareza e adequação e chamar a atenção para falhas que precisam ser corrigidas, tais como voz baixa, ritmo acelerado, desvios gramaticais frequentes, excesso de gírias, etc.

Etapa 2: Na hora do debate

O papel de organizar o debate cabe ao moderador. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação. De acordo com Cereja e Cochar (2015, p. 160), os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento referem-se a:

- **Apresentação** – O moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

- **Organização e regras** – O moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:

- a) Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- b) Qual o tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- c) Como as pessoas que querem falar devem se inscrever – por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- d) Se haverá direito de réplica e tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.





- **Regulação das trocas** - O moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).

- **Animação e aprofundamento** – O moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem que estar atento aos argumentos apresentados. Assim, ele tem autoridade para:

a) realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?, Como?** Ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: “Todos compreenderam esse argumento?”;

b) alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado;

c) interferir sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

- **Fechamento** – perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.

Etapa 3: Avaliando o debate

Após a realização do debate, todos devem avaliar a atividade e indicar os pontos positivos e negativos. A turma poderá utilizar os critérios abaixo listados.



<http://frontlineqg.com/index.php/escolas 2>

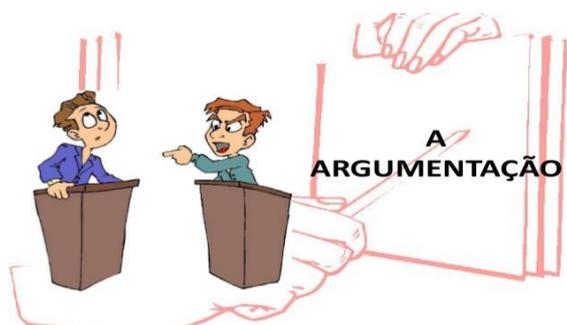
Grade de critérios para a avaliação do debate	
1	O debate ocorreu de modo organizado, sem situações de desrespeito.
2	O debate desenvolveu o tema indicado, sem se desviar demasiadamente para outros assuntos.
3	O moderador introduziu o debate de maneira adequada.
4	O encerramento do debate foi adequado: houve uma boa síntese dos principais argumentos.
5	Os argumentos foram bem aproveitados no momento do debate.

6	Os argumentos, consistentes e variados, mostraram bom preparo dos debatedores.
7	A linguagem apresentada estava adequada à situação formal de um debate sobre um tema sério.
8	O tom de voz e as expressões gestuais dos debatedores contribuíram para a eficiência da apresentação.
9	O resultado do debate foi uma discussão ampla, interessante e útil sobre o tema.

E aí, gostou de estudar sobre o Debate de opinião? Que tal aprender um pouco sobre como argumentar? Veja o que o segundo caderno tem a oferecer!



Caderno 2



<http://frontlinegg.com/index.php/escolas 4>

Olá! No caderno anterior, estudamos sobre o debate de opinião e entendemos que ele é um gênero oral e argumentativo, e que, para que seja produzido, é necessário haver alguma situação que demande o uso da **argumentação**. Que tal, agora, aprendermos um pouco sobre

como argumentar, não só no contexto de debate, mas na vida cotidiana? Imagine a seguinte situação: sua escola irá organizar uma excursão pedagógica ao Projeto Tamar, na Praia do Forte - Ba, mas seus responsáveis não permitem que você vá. O que você poderia dizer para convencê-los do contrário? Fale aos seus colegas e professor quais razões você usaria para convencer os seus responsáveis.



http://www.tamar.org.br/centros_visitant 1

E se você também tivesse que convencer algum colega seu a ir neste passeio, o que você diria? Participe aos seus colegas e professor quais motivos você apresentaria ao seu colega para convencê-lo.

Agora, leia os possíveis argumentos abaixo e discuta em sala de aula quais seriam mais adequados para os dois interlocutores: seus responsáveis ou um colega seu.

Razões apresentadas para convencer	
1	Todos os meus amigos vão;
2	Depois do passeio, elaboraremos um relatório como atividade avaliativa;
3	Vai ser muito divertido;
4	Faremos a maior festa no ônibus;
5	Vamos conhecer o projeto conservacionista brasileiro que revolucionou a luta pela preservação de espécies ameaçadas de extinção;
6	Estaremos acompanhados por todos os professores;
7	Veremos, ao vivo, coisas que só vemos nos livros, na internet;
8	Tomaremos um belo banho de praia.

Como você deve ter percebido, para tentar convencer seus interlocutores foi preciso apresentar razões que pudessem induzi-los a uma resposta positiva a respeito da viagem, ou seja, foi necessário fazer uso da **argumentação**. Você também notou que para cada pessoa ou tipo de pessoa usamos argumentos diferentes? Isso acontece porque sempre temos que adequar o nosso discurso à pessoa que tentamos convencer.

Nesse sentido, a argumentação é um recurso que tem como propósito convencer alguém, a fim de que este tenha a opinião ou o comportamento alterado. Portanto, sempre que argumentamos, temos o intuito de convencer alguém a pensar ou agir como nós. Leia a tira abaixo e responda às questões oralmente junto com os colegas e o professor.



- 1) Qual argumento Mafalda usa para convencer Miguelito de que não se deve matar as abelhas?
- 2) Como Miguelito entende o argumento de Mafalda?
- 3) Por que a conclusão de Miguelito gera humor na tira?

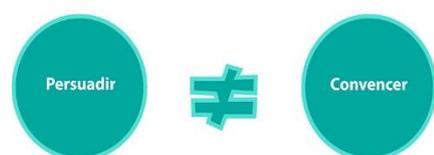
A argumentação está presente em quase todas as nossas interações cotidianas. É ela quem, de certo modo, permite o equilíbrio para a vida em sociedade, pois a quase todo instante precisamos fazer “negociações” para termos nossas vontades, convicções e opiniões aceitas pelas outras pessoas, para aceitarmos o ponto de vista delas ou para chegarmos a um acordo, um “meio termo”. Nesse sentido, a argumentação possui papel fundamental para que estabeleçamos consenso entre nós e as pessoas com as quais convivemos diariamente.

Desde a mais tenra idade, aprendemos a utilizar mecanismos argumentativos. Até mesmo antes de aprender a falar, o bebê, por exemplo, utiliza o choro como forma de convencer o adulto a atender suas vontades. Esses mecanismos vão evoluindo à medida que aprendemos a nos comunicar, portanto, à medida que a nossa linguagem é desenvolvida. Assim, quanto mais vivemos situações em que precisamos argumentar, mais ampliamos a nossa capacidade argumentativa.

Na internet, você já deve ter notado inúmeros vídeos de crianças que argumentam com adultos nas mais diversas situações. Exemplo disso é o famoso vídeo de Luiz Antônio, no qual ele argumenta com a mãe para não comer carne de polvo. O professor exibirá este vídeo em sala de aula, no entanto, se você quiser vê-lo basta acessar o link descrito abaixo da figura.



<https://www.youtube.com/watch?v=NX4O6smZrLE>



Ao assistirmos o vídeo, percebemos que a criança não só consegue convencer a mãe, mas também a deixa emocionada com a atitude. Neste caso, podemos dizer que ele, além de ser convincente, foi persuasivo. E há diferença entre convencer e persuadir? Sim! **Persuasão** é uma estratégia de comunicação que consiste em utilizar recursos emocionais ou simbólicos para induzir alguém a aceitar uma ideia, uma atitude, ou realizar uma ação. Já **convencer** é utilizar de motivos ou razões lógicas que demonstrem que tal linha de raciocínio é correta, ou a mais correta, ou a melhor.

Em outras palavras: **Convencer** está relacionado à razão, ou seja, usar de raciocínio lógico e de provas objetivas para fazer com que uma pessoa incorpore suas ideias; já **persuadir** implica emoção, ou seja, emocionar e comover atingindo o sentimento do interlocutor. Para convencer e persuadir, você precisa argumentar com coerência, a fim de dar sustentação a seu ponto de vista. Uma argumentação com alto poder de persuasão costuma combinar vários tipos de argumentos. Vamos conhecer alguns?



Tipos de argumentos



<http://mosquetearasliterarias.comunidade.1>

Antes de tudo, para você emitir uma opinião a respeito de um determinado assunto, é necessário que haja uma **tese**. A **tese** é uma síntese do ponto de vista defendido em qualquer texto argumentativo. Ela não precisa necessariamente expressar uma concordância ou discordância em relação a algo. Pode indicar um fator no qual um tema deve ser analisado, por

exemplo, sugerir que a proibição do fumo em lugares públicos deve ser analisada sob a ótica dos deveres do Estado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016. p. 195).

Observe como Virgílio Viana apresenta a tese no artigo “Água do rio Amazonas para o resto do Brasil”.

Você deve ter notado que ao afirmar que devemos nos preparar para lidar com a escassez da água, o autor do texto emite o seu **ponto de vista** ou sua **tese**.

“A escassez de água é um problema que se agrava em todo o mundo, inclusive no Brasil. O cenário é extremamente preocupante, especialmente no contexto das mudanças climáticas globais. Segundo a ciência, secas extremas estarão cada vez mais frequentes ao longo deste século. **Devemos nos preparar para isso e não tratar a seca de 2014 como um evento isolado.** Existem alternativas para lidar com o problema da escassez, sendo algumas consensuais e simples e outras mais complexas, que exigem estudos de viabilidade”.

VIANA, V. Água do rio Amazonas para o resto do Brasil. *Folha de S. Paulo*, 7 mar. 2015. Tendências/Debates. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2015/03/1599267-virgilio-viana-agua-do-rio-amazonas-para-o-resto-do-brasil.shtml>. Acesso em 05 out. 2017.

A partir de agora, então, o autor terá que utilizar argumentos para validar o seu ponto de vista. Existe uma enorme variedade de argumentos que pode ser utilizada para finalidades distintas. Como o nosso estudo volta-se para a abordagem do debate de opinião, gênero oral em que predomina a argumentação, veremos apenas alguns tipos de argumentos que podem ser utilizados pelos debatedores na hora da exposição das ideias.

1) Argumentação por citação ou argumento de autoridade: neste tipo de argumento, utiliza-se a voz de outras pessoas que confirmam a opinião do autor ou interlocutor. Normalmente essa pessoa (ou instituição) citada é um especialista na área ou alguém reconhecido pela sociedade como confiável.

Vejamos o trecho de um texto argumentativo, no qual a autora fala sobre a dificuldade de manter relacionamentos amorosos na atualidade e cita a fala de um sociólogo a respeito da efemeridade das relações.



“[...] Hoje, entretanto, convivemos com a dádiva (que por vezes se torna um ônus) de escolher se queremos ou não estar com alguém. Um dos pesos que nos impõe a vida líquida (repleta de relações igualmente líquidas, efêmeras), **como escreve o sociólogo Zygmunt Bauman**, é a possibilidade de tomarmos decisões (e arcar com elas)”.

LEAL, G. Felizes para sempre? Quem dera... In: *Mente e cérebro*. São Paulo: Dueto Editorial, fev. 2010. p. 3.



<http://pdhpsicologia.com.br/tag/relacion1>

Podemos notar o argumento de também nas propagandas.



<http://mundofantasma.blogspot.com.br/2001>

2) Argumentação por dados concretos: Estes

argumentos se baseiam em demonstrar a opinião através de estatísticas, dados que revelem o que o autor ou interlocutor quer provar.



“Os jovens estão bebendo mais e cada vez mais cedo, o que aumenta o risco de boa parte desta juventude desenvolver o alcoolismo. Esta equação se repete em praticamente todo o mundo, inclusive no Brasil, apesar de as pesquisas sobre o tema ainda serem bem escassas por aqui. O último Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid) e pela Secretaria Nacional Antidrogas (Senad), revela que **o consumo de álcool por adolescentes de 12 a 17 anos já atinge 54% dos entrevistados e desses, 7% já apresentam dependência**”.

CATOZZI, A. Alcoolismo na juventude. Disponível em: <http://revistavivasauade.uol.com.br/saude-nutricao/40/artigo42605-1.asp/>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

<http://mundofantasma.blogspot.com.br/2002>

3) Argumentação por exemplificação: Aqui se faz a defesa da tese, através da apresentação de um exemplo, um fato, um acontecimento que demonstrem o que o autor quer provar.

“É evidente o motivo pelo qual a cidade de Natal é conhecida como Noiva do Sol. Tudo se deve às belas praias aqui existentes, ao céu quase sempre ensolarado, ao clima quente convidativo. O inimaginável, no entanto, é o que se esconde à noite nessas mesmas praias: o turismo sexual, que dá à cidade a alcunha de Amante da Prostituição. [...] **O “prostiturismo” é, muitas vezes, estimulado pela nata natalense: donos de hotéis, de agências de turismo, de empresas de táxi, todos lucram com a prática, chegando até a anunciá-la mundo afora**”.

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/20>



<http://mundofantasma.blogspot.com.br/2003>

4) Argumentação por causa e consequência: a argumentação aqui passa por uma questão de lógica. O autor, ao usar este tipo de argumentação, estabelece uma relação entre o motivo (causa) e a consequência (efeito) de determinado fato. Assim pretende-se, de maneira lógica, provar a tese.



<http://wacandido.blogspot.com.br/2010/09/1>

“Os benefícios da leitura são cientificamente comprovados. Pesquisas indicam que crianças que têm o hábito da leitura incentivado durante toda a vida escolar desenvolvem seu senso crítico e mantêm seu rendimento escolar em um nível alto.”

Ler para compreender. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/ler-para-compreender.htm>. Acesso em: out. 2017.

5) Argumentação do tipo contra-argumento:

O contra-argumento consiste na refutação a um argumento oposto. Como assim? O que é refutar? A refutação caracteriza-se por apresentar ideias contrárias a um argumento, com o intuito da negação. Portanto, contra-argumentar ou refutar nada mais é do que contestar e derrubar o argumento opositor. Em um debate de opinião, a contra-argumentação é essencial para que cada um dos debatedores consiga demonstrar qual ponto de vista deve ser mais aceito. Assim, você pode ser contra, derrubando (fragilizando) os argumentos de quem é a favor ou ser a favor, derrubando (fragilizando) os argumentos de quem é contra.

Vejamos o exemplo de uma refutação ou contra-argumentação.



“André Petry, renomado jornalista, em artigo para a revista *Veja*, defende a regulamentação da prestação de serviços sexuais como profissão efetiva, dizendo ser essa a única maneira de retirar as prostitutas da míngua. **Em minha opinião, essa não é a solução mais viável, pois não basta dar condições de trabalho a quem usa a prostituição como meio de sobrevivência. O que deveria ser defendido era a abolição desse tipo de serviço, posto que é visto como algo degradante e que fere a dignidade de quem o pratica**”.

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf. Acesso em: out. de 2017.

Discorde, mas explique por que...

Discordar pode parecer um dos movimentos mais simples, mas, de fato, traz desafios ocultos. É necessário fazer mais do que simplesmente afirmar que não concorda. Você tem de fornecer motivos do porquê de sua discordância, ou seja, significa mais do que apenas acrescentar um “não” (GRAFF; GERALD, 2011, p. 54).

ALGUMAS DICAS DE COMO CONTRA-ARGUMENTAR

- 01 - Procure refutar o argumento que lhe pareça mais forte. Comece por ele.
- 02 - Tente atacar os pontos fracos da argumentação contrária.
- 03 - Veja se o opositor apresentou uma evidência adequada ao argumento apresentado.
- 04 - Escolha uma autoridade que tenha dito exatamente o contrário do que afirma o seu opositor.
- 05 - Cite outros exemplos semelhantes, que provem o contrário dos argumentos do seu opositor.



Ao discordar, você precisa utilizar algumas expressões que indiquem o posicionamento contrário ao do seu interlocutor. Existem algumas maneiras de começar um contra-argumento. Vejamos algumas:

Acho que X está equivocado (a), pois ele (a) ignora _____.

A própria X se contradiz ou X não pode ficar no muro. Por um lado, alega que _____. Por outro lado, ela também diz _____.

Discordo do ponto de vista de X de que _____, porque, conforme mostram as pesquisas recentes, _____.

A alegação X de que _____ se baseia na suposição questionável de que _____. (GRAFF; GERALD, 2011, p. 55-56).

Operadores argumentativos

Conforme você viu, existem algumas formas de introduzir um contra-argumento. Porém, existem também outros elementos que podem ajudar na elaboração de argumentos: os operadores argumentativos.

São certos elementos da língua (palavras), cuja finalidade é a de indicar a argumentatividade dos enunciados. As palavras que funcionam como operadores argumentativos são **os conectivos**, **os advérbios** e outras que, dependendo do contexto, não se enquadram em nenhuma das dez categorias gramaticais. Os operadores argumentativos são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos.

Os mais comuns são:

- **Operadores que introduzem argumentos que se somam a outro, tendo em vista a mesma conclusão:** e, nem, também, não só... mas também, além disso, etc.

“[...] mais da metade das prostitutas utilizam algum tipo psicoativo, entre os quais estão o álcool, o *crack* e a cocaína. **Além disso**, essa mesma parcela já sofreu ou infligiu algum tipo de violência [...]”

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf. Acesso em: out. de 2017.

- **Operadores que introduzem enunciados que exprimem conclusão ao que foi expresso anteriormente:** logo, portanto, então, conseqüentemente, sendo assim, etc.

“[...] **Sendo assim**, unidos – Estado e sociedade –, possivelmente poderemos evitar a consolidação do título de Amante da Prostituição e invalidar o dito do grande mestre Câmara Cascudo de que o potiguar só está de acordo se for para ouvir ou narrar anedotas.”

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em:

- **Operadores que introduzem argumentos que se contrapõe a outro visando a uma conclusão contrária:** mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de, etc.

“É muito comum ouvirmos comentários de que a culpa da prostituição é das próprias mulheres submetidas a essa vida. **No entanto**, dificilmente é citada a maior causa, provavelmente, de muitas se iniciarem nessa profissão: a sobrevivência”.

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf. Acesso em: out. de 2017.

- **Operadores que estabelecem relação de justificativa, explicação em relação a enunciado anterior:** pois, porque, que, etc.

“[...] Em minha opinião, essa não é a solução mais viável, **pois** não basta dar condições de trabalho a quem usa a prostituição como meio de sobrevivência. O que deveria ser defendido era a abolição desse tipo de serviço, posto que é visto como algo degradante e que fere a dignidade de quem o pratica”.

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf. Acesso em: out. de 2017.



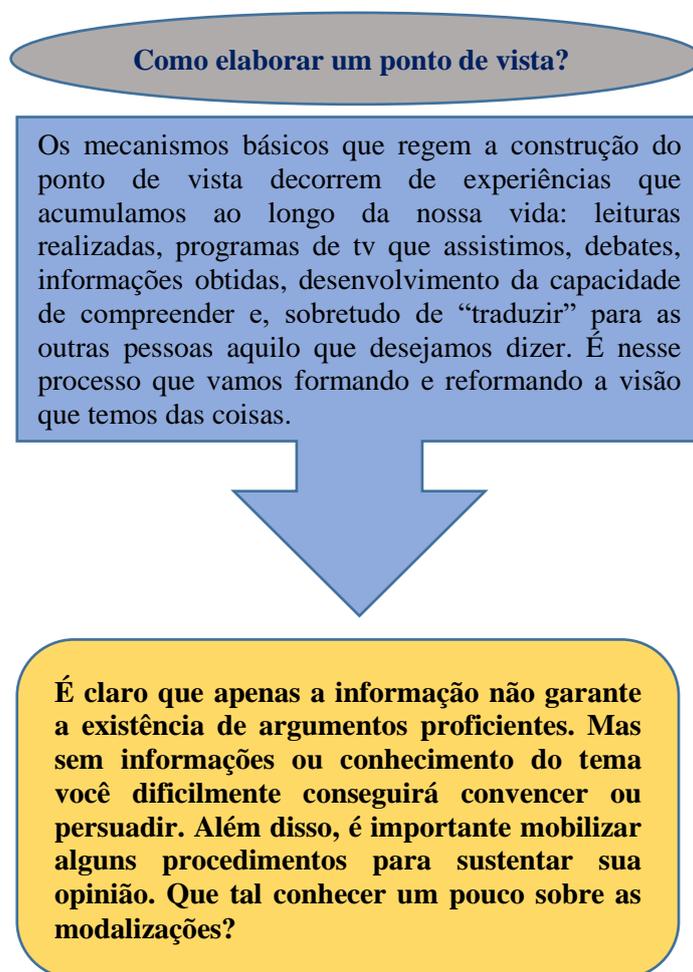
- **Operadores cuja função é orientar a conclusão para uma afirmação ou negação:** quase, apenas só, somente, infelizmente, etc.

“**Infelizmente**, diante dessas circunstâncias está o descaso de parte da sociedade natalense e do poder público para com a problemática”.

NOVAIS, T. *Natal: noiva do sol, amante da prostituição*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf. Acesso em: out. de 2017.



Você percebeu como os operadores argumentativos são importantes na construção dos argumentos? Além deles, há outros mecanismos que o ajudarão elaborar e defender o seu ponto de vista, a sua tese.



As modalizações...

A **modalização** é um fenômeno discursivo em que um sujeito falante se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais, e, ao mesmo tempo, toma uma atitude em relação ao que diz ou ao seu interlocutor. Ela pode ser evidenciada nas manifestações escritas e orais da linguagem, nos mais variados contextos. Em textos argumentativos, como é o caso do debate de opinião, a modalização pode:

- atenuar ou reforçar uma ideia. Por exemplo:

Eu acho que os acidentes de trânsito nunca deixarão de existir.

- influenciar o destinatário. Por exemplo:

Infelizmente, entrar na adolescência é muito difícil.

- exprimir os sentimentos que traduzem um ponto de vista pessoal. Por exemplo:

De acordo com especialistas, os acidentes de trânsito diminuirão no Brasil.

- expressar um julgamento. Por exemplo:

Difícilmente, os acidentes de trânsito diminuirão.

Observe como a partir de uma sentença os modalizadores conseguem modificar o sentido. Veja esta sentença:

Os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

- a) constatação:

Eu vejo que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

- b) o saber:

Eu sei que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

- c) a certeza:

Tenho certeza de que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

- d) a obrigação:

É preciso que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.





e) a possibilidade:

É possível que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

Como você deve ter notado, as modalizações referem-se ao uso de determinadas formas linguísticas (verbos, advérbios, adjetivos, pronomes, etc.) para evidenciar o posicionamento pessoal do enunciador diante de um fato. Elas também alteram completamente o sentido da oração que as segue e podem “neutralizar” a expressão subjetiva, ou tornar o enunciado menos subjetivo, eliminando as marcas explícitas do enunciador, ou seja, do “eu”. Por exemplo, em vez de dizer:

Eu constato que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

Pode-se afirmar, sem mudar o efeito da modalização:

Constata-se que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

Como você de ter notado, a modalização é um recurso muito usado na argumentação. Ela te ajudará a expressar melhor sua opinião e estruturar seus argumentos de forma mais eficaz. Além disso, existem os operadores argumentativos que também são essenciais para que você introduza o argumento de forma clara e objetiva.

Agora é sua vez e de seus colegas! Vocês irão organizar um debate a partir de uma **questão polêmica**. Esse tipo de questão surge, entre outras ocasiões, quando duas pessoas (ou dois grupos de pessoas) têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou assunto, o que faz cada uma delas (ou cada grupo) argumentar em favor de seu ponto de vista. O seu professor irá apresentar um bom número de temas considerados polêmicos na atualidade e você e toda a turma irá decidir qual tema será debatido.

Com base no tema escolhido, distribuam-se em dois grupos:

- Grupo 1: alunos que defendem uma posição **favorável** ao tema discutido.
- Grupo 2: alunos que defendem uma posição **contrária** ao tema discutido.

Organizados os grupos, releiam a seção “Planejando o debate” do caderno 1 e ótimo trabalho!

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

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

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

