



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ANDRÉ FABIANO PACÍFICO

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ÂMBITO DO DEBATE
REGRADO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EJAI**

**Nazaré da Mata-PE
2021**

ANDRÉ FABIANO PACÍFICO

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ÂMBITO DO DEBATE
REGRADO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EJAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anahy Zamblano
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Amorim
Gomes da Costa-Maciel**

**Nazaré da Mata-PE
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

Bibliotecária Responsável: Jacileide Silva – CRB 4/2189
P1170 Pacifico, André Fabiano

Operadores argumentativos no âmbito do debate regrado: uma proposta de intervenção na EJAI / André Fabiano Pacifico. – Nazaré da Mata: [s.n], 2021.
113 p.

Orientadora: Anahy Zamblano.

Coorientadora: Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

ANDRÉ FABIANO PACÍFICO

1. Debate Regrado. 2. EJAI. 3. Operadores Argumentativos. 4. Proposta de Intervenção. I. Zamblano, Anahy (orient.). II. Costa-Maciel, Débora Amorim Gomes da (coorient.). III. Título.

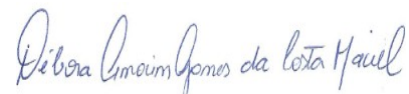
OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ÂMBITO DO DEBATE REGRADO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EJAI CDD 372.4

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 30/08/2021.

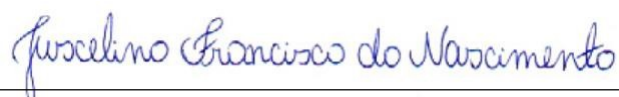
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Anahy Samara Zamblano de Oliveira

Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira
Orientadora – UPE/*Campus* Mata Norte



Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel
- UPE/*Campus* Mata Norte



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Examinador externo ao PROFLETRAS – UFPI



Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Examinador interno ao PROFLETRAS - UPE/*Campus* Mata Norte

Nazaré da Mata - PE

2021

AGRADECIMENTO À CAPES

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de mestrado durante dois anos, que possibilitou a realização desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico esta vitória aos meus filhos e a minha esposa Solange Pacífico, pela paciência, incentivo, amor, compreensão, conselhos e orações, que me possibilitaram não somente a minha permanência no curso, mas também a sua conclusão com sucesso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder vida, saúde, paz, proteção, segurança, inteligência e disposição para superar os obstáculos da vida.

A minha família: mãe, esposa, filhos e irmãos, pelo incentivo, pela compreensão e pela inspiração para a conclusão desta investigação.

Às Professoras Doutoras Anahy Zamblano e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, pelas quais tenho grande admiração e respeito, pela dedicação, cuidado, carinho, paciência e competência com que me orientaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Rossana Regina Guimarães Henz, Gláucia Renata Pereira do Nascimento e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, pelas leituras e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos amigos e amigas que, de perto ou de longe, acompanharam, incentivaram e contribuíram para o meu sucesso neste trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE) pelo respeito, dedicação e conhecimentos partilhados comigo e com todos os meus colegas de turma.

Aos colegas do mestrado pelas reflexões, brincadeiras, angústias e desejos compartilhados durante a minha difícil caminhada.

A todos os meus alunos da educação básica e superior, minhas fontes de inspiração para o desenvolvimento deste trabalho.

A Banca examinadora: Professora Dr^a. Rossana Regina Guimarães Henze e Professor Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca de defesa desta dissertação, bem como pelas ricas sugestões para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UPE) - Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Campus Mata Norte, em nome da professora Dra. Maria do Rosário, que esteve à frente da coordenação do curso de 2019 a 2020, e em nome do atual coordenador, professor Dr. José Jacinto, pelos quais tenho imensa admiração e carinho.

Às secretárias que atuam junto à coordenação do curso: Verônica e Rayane, pela atenção e paciência que tiveram com cada um dos mestrandos.

A todos/as que, de alguma forma, contribuíram com a realização deste meu sonho.

Quem gosta de ler não morre só.

(Ariano Suassuna)

RESUMO

Esta dissertação é dedicada a professores de Língua Portuguesa (LP) dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e visa favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos Operadores Argumentativos (OA) no gênero textual Debate Regrado (DR). De maneira mais específica, objetivamos elaborar e analisar uma proposta de intervenção, a partir dos OA no âmbito do DR e ampliar as possibilidades de ensino dos operadores nesse gênero na EJAI. A motivação para a realização desta investigação surgiu durante as minhas práticas docentes em uma turma dos anos finais da EJAI/EF, quando, após a realização de um DR nessa turma, senti dificuldades no tocante ao ensino dos OA. É uma pesquisa propositiva, de finalidade ou natureza básica, de abordagem qualitativa, que contribuiu diretamente para a elaboração de um plano de ação, cujo tema elegemos “Vacinar ou não vacinar, eis a questão!”: uma proposta de intervenção a partir dos Operadores Argumentativos no âmbito do Debate Regrado na EJAI, que foi inspirado na

Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004) e foi destinado aos docentes da LP do 5º módulo da EJAI/EF. Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa, embasamos nossos estudos à luz da Linguística Textual, e tomamos como referência as orientações contidas na BNCC (2017) e as considerações realizadas por Ducrot (1987/2009), Koch (2005; 2006; 2007; 2009), Koch e Elias (2017), Dolz; Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2004; 2005; 2008; 2010), Oliveira e Costa-Maciel (2016), Paiva (1983), Freire (1996), Solé (1998), Arroyo (2006), Soek (2010), Strelhow (2010), entre outros. Esperamos que a proposta de intervenção aqui elaborada, que será transformada em Guia Didático para docentes do EF da EJAI, partilhada com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e publicada em formato de *e-book* em diferentes redes sociais, possa ampliar as estratégias de ensino dos OA na EJAI e, consequentemente, minimizar os problemas relacionados ao ensino desses elementos linguísticos no gênero oral argumentativo DR, considerando, claro, as especificidades desse público alvo.

Palavras-chave: Debate Regrado, EJAI, Operadores Argumentativos, Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

This dissertation is dedicated to Portuguese Language (PL) teachers of the final years of Elementary Education (EE) of Education for Young, Adult and Elderly (EYAE) and aims to favor strategies for reflection on the role of Argumentative Operators (AO) in gender textual Ruled Debate (RD). More specifically, we aim to prepare and analyze an intervention proposal, based on the AO within the RD and expand the possibilities of teaching operators in this genre at EYAE. The motivation for carrying out this investigation came during my teaching practices in a class in the final years of EYAE/EE, when, after taking a RD in that class, I felt difficulties regarding the teaching of AO. It is a purposeful research, with a basic purpose or nature, with a qualitative approach, which directly contributed to the development of an action plan, whose theme we chose “To vaccinate or not to vaccinate, that's the question!”: an intervention proposal based on of the Argumentative Operators within the scope of the Ruled Debate at EYAE, which was inspired by the Didactic Sequence by Dolz and Schneuwly (2004) and was intended for PL teachers of the 5th module of EYAE/EE. To

achieve the objectives of this research, we base our studies in the light of Textual Linguistics, and we take as reference the guidelines contained in the BNCC (2017) and the considerations made by Ducrot (1987/2009), Koch (2005; 2006; 2007; 2009), Koch and Elias (2017), Dolz; Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2004; 2005; 2008; 2010), Oliveira and Costa-Maciel (2016), Paiva (1983), Freire (1996), Solé (1998), Arroyo (2006), Soek (2010), Strelhow (2010), among others. We hope that the intervention proposal elaborated here, which will be transformed into a Didactic Guide for EYAE PE teachers, shared with the Pernambuco State Education and Sports Department and published in an e-book format on different social networks, can expand the AO teaching strategies at EYAE and, consequently, minimize the problems related to the teaching of these linguistic elements in the RD argumentative oral genre, considering, of course, the specificities of this target audience.

Keywords: Ruled Debate, EYAE, Argumentative Operators, Intervention Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de Sequência Didática

57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação do debate regado quanto aos aspectos extralinguísticos.....	53
Quadro 2: Tipos de operadores argumentativos.....	91
Quadro 3: Operadores Argumentativos Aplicados de Modo Incorreto.....	97
Quadro 4: Regras do Debate Regado.....	99

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Centros de Ensino Supletivo
CNE	Conselho nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DR	Debate Regrado

EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GN	Gramática Normativa
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LT	Linguística de Texto
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NGB	Nomenclatura Geral Brasileira
OA	Operadores Argumentativos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCE	Parâmetros Curriculares do Estado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Educação Integrada
SA	Semântica Argumentativa
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SD	Sequência Didática
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
I SEÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Argumentação.....	20
2.1.1 Argumentação: uma breve contextualização.....	20
2.1.2 Argumentação: conceito, classe e escala argumentativa.....	24
2.1.3 O ensino da argumentação em sala de aula.....	27
2.1.4 Os Operadores Argumentativos.....	31
2.1.5 A importância dos Operadores Argumentativos na construção do Debate Regrado.....	35
2.2 O gênero discursivo oral Debate Regrado.....	40

2.2.1 A Linguística Textual (LT): contextualização e concepções acerca do texto, do gênero e da oralidade.....	40
2.2.2 Conceito e caracterização do Debate Regrado.....	48
2.2.3 O ensino do Debate Regrado e dos Operadores Argumentativos na EJAI.....	54
2.3 A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).....	59
2.3.1 Educação de Jovens e Adultos: contextualização e caracterização...	59
2.3.2 Caracterização, formação e prática pedagógica dos professores da EJAI.....	63
II SEÇÃO	69
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 Caracterização da pesquisa.....	70
3.2 Os passos da Sequência Didática.....	72
III SEÇÃO	82
4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6. REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que refletir sobre a língua e a linguagem na escola, local de complementação da formação cidadã, é parte importante no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o processo de comunicação social e, conseqüentemente, para introduzir esse cidadão no ensino superior ou no mundo do trabalho. Todavia, sabe-se também que a tarefa de ensinar a língua não é algo fácil de realizar, mesmo com todo o aparato de material disponibilizado por pesquisadores da área para os docentes de Língua Portuguesa (LP). E quando se trata do campo da argumentação, parece que o trabalho se torna ainda mais complicado, em face da complexidade desse conteúdo e também da dependência do nível de compreensão e de interpretação textual dos discentes.

Aprender a argumentar com consistência é uma necessidade humana, já que a argumentação oral e escrita está presente em diferentes situações de comunicação das quais participamos cotidianamente, sendo solicitados com frequência a se defender, a expor ideias, a discordar do outro. Nesse contexto, a escola é vista como lugar ideal para práticas argumentativas, proporcionando aos educandos o contato com atividades de linguagem que promovem a construção de novos conhecimentos, a reflexão crítica e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos discentes.

É nesse ambiente que encontramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Ensino Fundamental (EF), que abarca alunos que tiveram problemas de continuidade em suas épocas ou insucesso no ensino fundamental regular, tem previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBen)/1996, é orientada em Pernambuco pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a EJA (2012) e é referenciada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/2017.

Nessa modalidade de ensino, uma das questões a salientar é o uso do livro didático por parte do educador e do aprendiz. Esse recurso é bastante escasso, e mesmo com a reestruturação do ensino fundamental nesse tipo de ensino, realizada pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, que propôs novas orientações pedagógicas para os docentes dessa modalidade, ofertando-o em módulos semestrais, o ano letivo de 2020 foi iniciado sem esse apoio didático, tornando a tarefa de ensinar mais dificultosa ainda.

Contudo, é importante destacar que, mesmo que esse recurso didático venha a ser analisado pelo docente e adotado na escola, deve ser utilizado priorizando textos e atividades que promovam a reflexão crítica por parte dos alunos, desconsiderando aquilo que não contribui para a formação humana e integral do educando.

Nesse sentido, proporcionar ao estudante da EJAI (sigla que traz no [I] a inclusão e a representação dos idosos, os quais há anos frequentam os bancos escolares dessa modalidade de ensino) um material que complemente a ausência desse tipo de atividade em livros didáticos e que, portanto, explore a escolha lexical, temáticas polêmicas, o contexto de produção de enunciados, a intenção e os efeitos de sentidos produzidos por esses enunciados, como os vivenciados em Debate Regrado (DR) na sala de aula, pode aproximá-lo um pouco mais de sua realidade, já que o discente entrará em contato com textos e gêneros que, de vez em quando, estão presentes no seu meio social, ajudando-os a perceber que os conteúdos apreendidos na escola fazem sentido em sua rotina diária.

Nesse patamar, uma das temáticas que pode ser explorada em sala de aula e que pode vir a ser discutida em um DR é a vacinação contra a Covid 19, doença que fez a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar uma pandemia do novo Coronavírus em 2020. A partir de março daquele ano, o Brasil passou a enfrentar sérias dificuldades com o aumento do número de pessoas infectadas pelo referido vírus e, conseqüentemente, pela doença Covid 19, que pode levar, em casos mais graves, à morte. Em face dessa situação, as discussões em torno da vacinação como prevenção à doença têm gerado vários embates na sociedade brasileira: uns opinando pela vacinação, outros contrários e alguns nem totalmente a favor e nem completamente contra.

Nesse patamar, debater na escola um tema como esse é oportunizar uma experiência bastante enriquecedora para o contexto escolar e para a formação crítica dos alunos; é proporcioná-los a chance de opinar em sala de aula em torno daquilo que leem, ouvem e veem na atualidade, quer seja em casa, na vizinhança e, em alguns casos, no trabalho.

Outro tema que pode suscitar um grande debate na escola é a violência doméstica e familiar praticada contra a mulher, entendida na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Segundo dados da Secretaria de Defesa Social de Pernambuco, foram registrados 35.163 casos de violência praticada contra a mulher de janeiro a outubro de 2019. No mesmo período de 2020, 33.666 novas queixas foram catalogadas, representando uma diminuição de 4,26% nos índices. Todavia, de acordo com *Um Vírus e Duas Guerras*, parceria entre sete veículos de jornalismo independente, desde que a pandemia do novo Ccoronavírus iniciou, 497 mulheres perderam suas vidas. Foi um Femicídio¹ a cada nove horas entre março e agosto de 2020, com uma média de três mortes

¹ Assassinato de mulheres em contexto de violência doméstica ou em aversão ao gênero da vítima.

por dia, constatando e evidenciando a fragilidade das redes de proteção às mulheres brasileiras.

Outro ponto a destacar e não menos importante é a forma como o gênero oral é estudado na escola. Quando trabalhado no espaço escolar, esse tipo de gênero geralmente é usado como recurso da escrita, como é o caso de seminário, evidenciando ainda mais a tradição escolar voltada à cultura escrita.

O interesse pelo estudo da argumentação através do uso dos Operadores Argumentativos (OA) no gênero Debate Regrado (DR) surgiu das minhas experiências enquanto professor-pesquisador², pois, nas muitas vezes em que precisei abordar o ensino da argumentação em sala de aula, deparei-me com explicações, que não pareciam ser suficientes nem como justificativa de sua natureza linguística nem como critério de sua aplicabilidade.

A partir de um DR realizado no início do ano letivo de 2020 com alunos³ de uma turma do 5º módulo⁴ da EJAI/EF - anos finais de uma Escola Pública Estadual, local onde ensino, acerca de uma temática próxima da realidade deles, observei que os discentes sentem dificuldades em construir a argumentação, em desenvolver suas competências discursivas e apresentam problemas de coesão na articulação dos argumentos, conforme as regras estabelecidas pela Gramática Normativa (GN), refletindo negativamente na questão da unidade e da compreensão textual.

Verifiquei também a capacidade argumentativa desses aprendizes empobrecida, além de parecerem não conhecer a função dos OA nesse tipo de gênero, ressaltando que o domínio desses operadores pode trazer um significativo ganho linguístico para a leitura e escrita desses aprendizes, além de ajudar a desenvolver suas capacidades argumentativas.

Pensando em tudo isso, objetivamos nesta investigação, cuja linha de pesquisa é *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR. De forma específica, iremos elaborar e analisar uma proposta de intervenção, por meio dos OA no âmbito do DR, direcionada a docentes da LP que atuam na EJAI/EF. Em outras palavras, iremos propor um plano de ação, espelhado na Sequência Didática (SD) de Dolz e Scheneuwly (2004) e ampliar as possibilidades de ensino de OA, recurso linguístico de suma importância na articulação dos argumentos em função do propósito comunicativo objetivado pelos discentes (enunciador e coenunciador), no DR.

2 Uso a primeira pessoa do singular, nesta parte do texto, em face da relevância da minha trajetória profissional para a escolha do objeto de estudo que analiso nessa pesquisa.

3 Estudantes oriundos do ensino fundamental - anos iniciais de municípios da Região Metropolitana de Recife ou há tempos sem estudar.

4 Nomenclatura segundo as novas orientações para essa modalidade de ensino.

Para tanto, além desse trecho introdutório, dividimos este trabalho da seguinte maneira: a primeira seção trata da fundamentação teórica, que está arraigada na Linguística de Texto (LT), a qual nos fornece as concepções de texto, gênero e oralidade. Além disso, abordamos a EJAI, bem como a formação e a prática pedagógica dos professores dessa modalidade de ensino. A segunda seção traz os procedimentos metodológicos da pesquisa e a última trata da proposta interventiva, que abarca o plano de ação e a análise desse plano. Ao final, trazemos as considerações finais e as referências.

É importante registrar que não há a intenção de esgotar aqui as discussões acerca dos OA vistos a partir do DR. A nossa intenção nesta pesquisa é apresentar e discutir um plano de ação voltado para o ensino dos OA no contexto do DR, objetivando favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA nesse gênero oral argumentativo ainda pouco explorado no contexto escolar e ampliar as possibilidades de ensino dos operadores no âmbito do DR.

Almejamos que esse plano de ação, que será transformado em Guia Didático para professores do EF da EJAI, partilhado com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e publicado em formato de *e-book* em diferentes redes sociais, possa ampliar as estratégias de ensino dos OA na EJAI e reduzir os problemas relacionados ao ensino desses elementos linguísticos no gênero DR, considerando, claro, as particularidades desse público alvo.

I SEÇÃO

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após apresentarmos os aspectos introdutórios desta pesquisa, nesta seção, que se apresenta dividida em três partes, dialogamos com estudos que embasam nossa investigação, ressaltando os teóricos que dão sustentação aos objetivos propostos neste trabalho. Na primeira parte, que trata da argumentação, discorremos sobre as questões históricas relativas à trajetória e à evolução dos estudos dessa arte, com o objetivo de auxiliar na compreensão dessa atividade na língua; abordamos também o conceito de argumentação e questão do ensino da argumentação na escola, discutimos o conceito de Operadores Argumentativos e, por fim, falamos da importância desses operadores no DR.

Para isso, destacamos os estudos realizados por Ducrot (1987/2009), Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999), Dolz; Schneuwly (2004), Bonini (2005), Koch (2005; 2006; 2007; 2009), Toulmin (2006), Charaudeau (2008), Cabral (2010), Adam (2011), Leitão e Damianovic (2011), Fiorin (2015), e Koch e Elias (2017), além das orientações contidas na BNCC (2017).

2.1 A argumentação

2.1.1 Argumentação: uma breve contextualização

Voltando um pouco ao início da civilização humana, percebemos que muitos problemas entre os homens eram resolvidos na base da força; eles começaram a se juntar para, usando da violência, solucionar as demandas existentes daquela época. No entanto, também sabemos que nem tudo dava pra ser decidido daquela maneira. A vivência social trouxe para a humanidade a possibilidade de se estabelecer a comunicação, fundamental para a realização de relações interdiscursivas entre os falantes de uma língua, e foi através do uso da palavra, ancorada em todos os conhecimentos adquiridos nessas relações, que uns começaram a persuadir outros a fazer algo.

Por esse importante motivo, o advento da argumentação, segundo Fiorin (2015, p. 9),

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 do cotidiano da cidade, como na defesa de direitos, em decisões relacionadas ao comércio de produtos, em atividades profissionais (decisões políticas, jurídicas, educacionais etc.), é que surgem também os primeiros tratados de argumentação.

Em outras palavras, foi na Grécia Antiga, no século V a.C, que a história da argumentação se iniciou, quando, por meio da retórica – a arte de falar bem diante do público - os cidadãos julgavam, em plena praça pública e em foros, o que era importante para todos. Foi assim que surgiram os mestres que ensinavam a retórica: os sofistas, os quais instruíam sobre a arte de persuadir e convencer:

O objeto da retórica era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresenta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.6).

Filósofos como Sócrates e Platão ampliaram os estudos sobre a retórica. No entanto, foi principalmente Aristóteles, escritor da primeira teoria acerca da argumentação, quem aprofundou e sistematizou a teoria do discurso, que objetivava refletir em torno dos mecanismos de convencimento através da retórica.

As reflexões deste pensador giravam em torno de questões relacionadas especialmente à dialética e à argumentação. Para Fiorin (2015), a dialética está relacionada ao campo da lógica do que é provável; são os meios empregados na refutação. Já a comunicação social, por

intermédio da língua, apresenta como característica essencial a argumentatividade, uma vez que a capacidade de criticar, avaliar, discernir e decidir é inerente ao ser humano. As pessoas concordam ou divergem em seus discursos. O ser humano, provido da capacidade crítica de refletir acerca de si próprio e dos outros, pode, através da interação social, em determinada língua, utilizar-se do discurso sobrecarregado de intenções, para tentar manipular as ideias de seu interlocutor. Ao enunciarem, os indivíduos convertem a língua em discursos e transformam-se em sujeitos do processo de comunicação social.

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativo (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque 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 (FIORIN, 2015, p. 9).

De outro modo, na sociedade há diversos grupos sociais com interesses diferentes, o que faz com que cada um busque usar de argumentos, a fim de defender seus pontos de vista ou de refutar os dos outros. Assim, podemos dizer que, para atingir os seus propósitos comunicativos em um momento de interação, cada interlocutor usa os seus conhecimentos linguísticos, faz certas escolhas lexicais para, conseqüentemente, tornar evidente determinadas orientações conclusivas.

Outro ponto a destacar sobre Aristóteles está em sua obra *Retórica*, na qual o filósofo apresenta algumas diferenças entre o raciocínio científico, por meio de premissas verdadeiras e o silogismo analítico, cujo princípio era a lógica formal. O pensador firmou-se na questão do silogismo dialético (ou retórico), cuja finalidade era retirar conclusões admissíveis através de premissas prováveis, baseadas em opiniões, para influenciar um público. Segundo Fiorin (2015), eram conclusões que dependiam de valores e crenças. A retórica aristotélica subjaz à arte retórica que, por seu turno, está voltada à produção persuasiva através de estratégias argumentativas.

Resumindo, a retórica clássica era fundamentada na arte de argumentar e de desenvolver a persuasão. Além disso, a noção de tópicos, introduzida por essa teoria, com o passar do tempo, passou a significar lugares-comuns, centrais na retórica aristotélica. Essa concepção influenciou, mais à frente, pesquisas sobre a argumentação. Após essa fase, a retórica passou por um certo desprezo em face de diversas críticas relacionadas aos seus aspectos persuasivos. Porém, foi no século XVI que ocorreu, de verdade, um descrédito em

relação aos estudos aristotélicos, uma vez que a retórica se voltava a verdades prováveis, sem considerar sua veracidade. Outro fator que contribuiu para essa desvalorização foi o advento do raciocínio lógico, que superou o modo de persuadir.

No século XX, o interesse pela argumentação voltou à tona, ao surgir novas teorias, que aprimoraram técnicas ligadas a esse estudo. Duas linhas de estudos voltadas à atividade argumentativa se desenvolveram e direcionaram os estudos da argumentação:

Assim sendo, fazia-se uma distinção que vai acompanhar a história da argumentação: de um lado, o que pertence ao raciocínio, livre dos resíduos da psicologia humana; de outro, o que pertence à persuasão e que se mede pela capacidade de comover o outro através dos movimentos de psicologia (CHARAUDEAU, 2008, p.202).

Essas duas bases teóricas deram início a novos estudos contemporâneos relativos à argumentação, que ganharam espaço, sobretudo, em áreas como a Pragmática, a Psicologia, a Linguística e a Análise do Discurso. No campo da linguística, as pesquisas de Ducrot (1987) resultaram na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) ou Semântica Argumentativa (SA), base teórica criada para compreender a atividade argumentativa. A TAL se define pelas escolhas linguísticas, divergindo do conceito de argumentação dos estudiosos da retórica.

Com o passar do tempo, o modo como a TAL idealizava a argumentação foi alterado, uma vez que a noção de *topos*⁵ sofreu alterações em face da dificuldade de se sustentar devido a sua ineficiência. Ao discorrer acerca da TAL, Cabral (2010) esclarece o seguinte:

A tese definida pelos criadores da Teoria da Argumentação da Língua é de que há, na língua, imposições que regem a apresentação dos enunciados e as conclusões a que eles conduzem. Para esses pesquisadores, os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados a informações que eles veiculam; desse ponto de vista, um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões (CABRAL, 2010, p.15-6).

E esse é exatamente o pensamento de Ducrot (2009), o de que frases distintas com o mesmo operador argumentativo proporcionam conclusões diferentes, constatando-se que a argumentação não está apenas inscrita na materialidade da língua, mas também no discurso. Assim, depois de algumas reformulações da teoria, Ducrot (2009) destaca o valor semântico dos enunciados, ao estabelecer a noção de *topos* inserida em uma abordagem mais próxima à retórica e, em seguida, a noção de blocos semânticos, na perspectiva sintagmática (Teoria

5 Operadores argumentativos que direcionavam a leitura argumentativa dos enunciados.

dos Blocos Semânticos – TBS).

Acerca da TBS, Hubner (2016, p. 117) explica o seguinte:

Para a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que essa expressão evoca. Esses discursos são chamados encadeamentos argumentativos e são esquematizados pela fórmula X CONECTOR Y, ou seja, dois segmentos unidos por um conector. É preciso ressaltar que cada um dos segmentos encadeados somente forma um sentido em relação com o outro, o que a teoria denomina interdependência semântica.

Em outras palavras, para a TBS, um discurso depende de outro para ter sentido e, para que isso ocorra, faz-se necessário que a expressão dialogue com os discursos argumentativos invocados por ela. A ligação semântica entre os enunciados é realizada por um conector.

Koch (2006) confirma essa relação semântica quando traz a argumentação na perspectiva dos operadores argumentativos, os quais são elementos linguísticos que indicam a direção dos enunciados em uma sequência lógica, estabelecendo coesão e coerência. Para a estudiosa, em toda interação social há atividade argumentativa, uma vez que, a todo instante, tenta-se influenciar a ideia ou o comportamento de outrem.

É com base principalmente nos estudos realizados por Koch (2005; 2007) e por Koch e Elias (2017), que nos ensinam que argumentar não é apenas dizer o que se pensa acerca de alguma coisa, porque sempre há por trás de um ponto de vista, mesmo que de forma inconsciente, a reprodução de ideologias e interesses, e que a argumentação nasce da oposição de ideias, de conflitos, de polêmicas, que nos debruçaremos sobre os OA no âmbito do DR, gênero que nos possibilita a investigação desses operadores na construção da coesão e conseqüentemente da coerência textual, uma vez que está arraigado em defender ou contradizer um ponto de vista. O trabalho com os OA é uma condição “sine qua non” para que os/as alunos/as consigam ampliar suas habilidades argumentativas dentro de uma sociedade que exige deles essa habilidade. Para tanto, diante do contexto pandêmico que enfrentamos a mais de um ano, resolvemos direcionar nosso olhar para os professores de LP da EJAI/EF. Nosso intuito precípua é elaborar um material de apoio que possa orientar esses profissionais no trabalho em sala de aula com os conectores ou, em outras palavras, com os OA.

Dessa forma, acreditamos que elaborar uma proposta de intervenção para professores de LP da EJAI com base na argumentação irá contribuir com a mobilização de

várias habilidades nos alunos que vão além do falar, já que para argumentar é necessário organizar o pensamento em uma gama de argumentos e usar de determinadas estratégias para agir sobre o outro por meio da linguagem.

2.1.2 Argumentação: conceito, classe e escala argumentativa

A argumentação, segundo a maioria dos dicionários da língua portuguesa, consiste na arte de discutir ideias, pontos de vistas opostos, de contrapor razões, através do raciocínio lógico, a fim de convencer pessoas sobre aquilo que defende.

Para Bonini (2005),

argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso” (BONINI, 2005, p. 220-221).

De outro modo, argumentar é construir um discurso que vise convencer, modificar, alterar outro discurso. O ser humano, munido de vontade e de razão, julga, avalia, critica e, através da fala ou da escrita, procura influenciar o comportamento do seu interlocutor ou fazer com que ele aceite o seu ponto de vista. Nesse sentido, argumentar é saber gerenciar informações com o objetivo de convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias. É persuadir o outro a fazer alguma coisa. Para Koch e Elias (2017, p. 24), a argumentação é fruto de uma associação entre diversos elementos, “que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva”. De outra forma, para defender uma tese, é necessário conhecimentos linguísticos, ter conhecimento de mundo e de textos, uma vez que sem conhecimentos não se chega a algum lugar.

Para iniciar uma discussão, necessário se faz planejá-la. Saber quem é seu interlocutor, conhecer o tema e o contexto situacional, definir o gênero textual, o ponto de vista e selecionar as melhores ideias, tudo isso faz parte do planejar a fala e a escrita. Assim, após identificar com quem irá interagir, conhecer o contexto e a temática a ser discutida e definir o gênero textual para se comunicar, os usuários da língua devem determinar os seus pontos de vista. Koch e Elias (2017, p. 162), discorrendo sobre isso, afirmam o seguinte: já que “os pontos de vista podem ser tantos que fica difícil administrá-los, o melhor mesmo é definir logo nas primeiras linhas qual vamos assumir no desenvolvimento do texto”. É uma ótima forma de iniciar um debate argumentativo. As

teóricas supracitadas fazem menção a Ferdinand Saussure⁶, o qual disse ser o ponto de vista o criador do objeto de estudo.

Definida a tese, os passos de cada interlocutor no debate é argumentar, ou seja, apresentar fatos, trazer à tona acontecimentos históricos ou não, dados, explicações, estatísticas, que foram escritas ou faladas por alguém em algum momento, a fim de fundamentar os seus pontos de vista. De outra forma, na argumentação se estabelecem os recursos da retórica e da persuasão, os acordos e as premissas produzidas a partir da utilização dos mecanismos linguísticos.

Nesse patamar, é importante registrar que a organização textual e a competência argumentativa dos interlocutores são fatores essenciais para a argumentação, uma vez que os enunciadores capazes de selecionar e articular melhor as unidades linguísticas guiam seus destinatários a conclusões que têm muito a ver com o seu objetivo dentro do discurso.

Dentro desse processo comunicativo, cada um acompanha o raciocínio do outro, identificando os argumentos, ativando os conhecimentos pré-existentes, completando as lacunas, construindo os sentidos do discurso. Segundo Koch e Elias (2017, p. 121), é articulando as orações, os períodos e as sequências que cada um vai contribuindo para a compreensão textual e a construção do sentido. “As marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão são denominadas articuladores textuais, operadores de discursos ou marcadores discursivos”.

Esses articuladores, de acordo com as estudiosas, podem assumir diversas funções no texto, dentre elas a de determinar as “relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro que é tomado como tema” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 132).

Nesse sentido, esses encadeamentos podem aparecer dentro de um mesmo período ou em mais de um e até mesmo entre os parágrafos de um texto, sendo, por isso, chamados pelas referidas autoras de “operadores ou encadeadores do discurso”. Como eles determinam as orientações argumentativas dos enunciados que iniciam são chamados também de “operadores argumentativos”, que estabelecem relações discursivo-argumentativas no texto. Na seção “Operadores Argumentativos”, iremos abordar com maior atenção os tipos de operadores e as principais funções e relações que eles podem exercer.

No tocante aos campos da argumentação, especificamente em relação ao tipo

6 Pai da Linguística Moderna.

lógico, Toulmin (2006) ressalta que:

dois argumentos pertencem ao mesmo campo quando os dados e as conclusões em cada um dos dois argumentos são, respectivamente, do mesmo tipo lógico; diz-se que eles vêm de campos diferentes quando o suporte ou as conclusões de cada um dos dois argumentos não são do mesmo tipo lógico. (TOULMIN, 2006, p.20)

A citação acima traz de forma implícita os conceitos de classe e escala argumentativa abordados por Ducrot (1987). O primeiro se refere à ocorrência de enunciados de pesos argumentativos iguais que concorrem para uma mesma conclusão. Já o segundo se refere à existência de enunciados argumentativos de pesos diferentes, representando uma escala de força entre eles, que vai do de maior força argumentativa para o de menor, direcionada a uma mesma conclusão.

Como exemplos disso, apresentamos as seguintes frases: (1) Ana é muito dedicada, concluiu a graduação e iniciou o mestrado. Os argumentos *concluiu a graduação e iniciou o mestrado* formam uma classe argumentativa, porque possuem o mesmo peso argumentativo e se somam (indicação realizada pelo OA *e*) a favor de uma mesma conclusão: *Ana é muito dedicada*; (2) A paralisação parece inevitável, pois não apenas os discentes, como também os docentes, inclusive os gestores estão indignados com os desvios de verbas por parte dos governantes. Observamos nessa frase que os OA *não apenas, como também e inclusive* somam argumentos que apoiam uma mesma conclusão: *A paralisação parece inevitável*. Todavia, o OA *inclusive* marca o argumento mais forte desse período e, por isso, esse conjunto de argumentos forma uma escala argumentativa.

Adam (2011), discorrendo acerca disso, esclarece que os argumentos que possibilitam a origem de diversos outros ocupam um lugar mais alto na escala argumentativa, têm a mesma orientação e possuem diferentes forças. Nesse sentido, o argumento mais forte se sobressai em relação ao mais fraco, ou seja, o enunciador apresenta proposições fortes que suprimem as fracas. O linguista explica também que, no ato de argumentar, o enunciatário apresenta sua tese e põe em ação a sua capacidade de persuadir, de influenciar, de manipular e de alterar o discurso do outro, usando de argumentos que dão sustentação as suas opiniões, que justificam as suas afirmações. De outra forma, cada interlocutor, com o seu ponto de vista, tenta seduzir e emocionar o outro, em busca de refutar a opinião alheia e de ratificar a sua.

Pensando em tudo isso, iremos estudar os OA usados em DR, e acreditamos que, com a construção de um plano de ação, que objetiva principalmente favorecer estratégias de

reflexão sobre a função dos OA no gênero DR e especificamente ampliar as possibilidades para professores da LP da EJAI/EF no ensino desses operadores no âmbito do DR, poderemos também estar contribuindo com a ampliação da capacidade de argumentação dos alunos frente a diferentes temas em DR, inclusive o do uso da vacinação contra Covid 19 e o da violência doméstica⁷, uma vez que a atividade de argumentação faz parte da rotina das relações sociais e, a quase todo instante, alguém quer convencer o outro de suas opiniões.

2.1.3 O ensino da argumentação em sala de aula

A formação e o desenvolvimento de cidadãos competentes na arte da argumentação é fator fundamental para a evolução social. As interações realizadas nas negociações diárias impulsionam os indivíduos nessa direção. Nesse sentido, os estabelecimentos educacionais também exercem papéis essenciais nesse contexto, já que, conforme BNCC (2017), é função da escola ampliar a competência comunicativa nas várias situações de comunicação, inclusive nas questões que abrangem a atividade argumentativa. Logo, é imprescindível que a escola crie mecanismos para desenvolver e estruturar a capacidade de argumentação do aluno, a fim de que ele possa melhor defender suas opiniões com base em argumentos sólidos e legítimos, visto que atualmente as avaliações locais e nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), respectivamente, como também o mundo do trabalho vêm exigindo cada vez mais da competência argumentativa das pessoas.

Corroborando essas conclusões, a BNCC (2017) ainda afirma que os espaços escolares devem “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação” (BRASIL, 2017, p. 465), e que atitudes como essas podem realmente favorecer

a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2017, p. 465-466)

⁷ Tema muito próximo da realidade dos discentes da EJA

Ademais, a BNCC (2017) assevera que a escola necessita se estruturar para “promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;...” (BRASIL, 2017, p. 467). Uma vez conseguindo criar essas possibilidades, a escola estaria disponibilizando ao discente oportunidades de se posicionar, de fazer julgamentos e comparações, através de argumentos que são construídos a partir do contato com o outro e com a leitura, que, de acordo com Koch (2006, p.159), é de fundamental importância, já que o educando necessita ser capaz de “apreender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los”.

Dentro dessa visão, é tarefa do professor encorajar os alunos a chegarem nesse patamar, promovendo situações que os motivem cada dia mais a lerem e a compreenderem melhor a realidade do mundo em que vivem. Atividades como leituras de livros e artigos que discutam uma temática próxima da realidade dos alunos, e debates orais em torno dessa temática, que deve ser escolhida por eles, ajudam no desenvolvimento da argumentação dos discentes, visto que eles, através das discussões, exposições de ideias, defesa de pontos de vista, estarão exercitando a arte de convencer o outro. Contudo, todos sabem que não é uma tarefa fácil de cumprir, uma vez que desenvolver a capacidade argumentativa nos discentes exige atenção especial por parte da escola e, claro, do docente. Ampliar essa capacidade pode significar o desenvolvimento do senso crítico nos educandos, caminho essencial para a conquista de autonomia nas decisões do dia a dia.

Nesse sentido, Leitão e Damianovic (2011, pag. 14-15) observam que houve recentemente um aumento significativo de pesquisas realizadas por professores e demais pessoas ligadas à educação em relação ao papel que a argumentação pode e também deveria desempenhar em práticas de ensino-aprendizagem na escola e que “esse interesse reflete, antes de tudo, o reconhecimento de que o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão”.

Também de acordo com essas estudiosas, durante o exercício da argumentação, as pessoas definem seus pontos de vista e os firmam através de fundamentos admissíveis.

Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a

dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições [...]. (LEITÃO e DAMIANOVIC, 2011, pag. 15)

Ampliando essa discussão, é importante destacar que, apesar de a arte de argumentar estar presente na vida humana desde cedo, é necessário se percorrer um longo caminho para desenvolvê-la. Essa constatação traz implícita a ideia de que a argumentação pode ser vivenciada na sala de aula desde cedo, inclusive na educação infantil, e isso, de certa forma, encoraja e desafia os professores da Educação Básica a planejarem aulas que de fato possam desenvolver competências argumentativas nos alunos.

Ainda segundo os estudos realizados por Leitão e Damianovic (2011), pesquisas recentes objetivam entender o papel desempenhado pela argumentação no processo de construção de conhecimentos na escola e de que maneira a atividade argumentativa pode ser colocada em prática em eventos de ensino-aprendizagem.

Em estudos dessa natureza, duas direções de investigação - complementares e de igual relevância - são, em geral, observadas. Numa primeira, a argumentação é vista como atividade cognitivo-discursiva que possibilita uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diferentes campos de conhecimento (história, ciências, línguas, matemática etc.). O interesse específico de investigação é, neste caso, argumentar para aprender,- como e em que medida a argumentação favoreceria a aprendizagem de conceitos e procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento [...]. Numa segunda direção de estudo, a argumentação é vista como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares (de identificação, produção e avaliação de argumentos) a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas. É, portanto, do aprender a argumentar que aqui se trata [...].(LEITÃO e DAMIANOVIC, 2011, pag. 15-16)

Com o olhar nessas explicações e na BNCC (BRASIL, 2017), podemos dizer que o ensino da argumentação deve iniciar pela modificação do agir do professor, o qual, considerando que a prática argumentativa é natural do ser humano e que o uso da língua se dá através de textos, deve trabalhar mais a atividade argumentativa em sala de aula, a partir dos inúmeros gêneros textuais escritos e também orais, que fazem parte da realidade dos estudantes. O docente deve dar uma atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula, sejam essas criadas por eles ou de forma espontânea. De outra maneira, como o ensino da argumentação ainda é relativamente pouco presente no cotidiano escolar, apesar da conscientização de alguns professores do papel dessa arte na aprendizagem, é necessário um maior engajamento dos educadores no tocante à didatização da argumentação, apoiando-se

em temas e gêneros próximos da vivência discente.

Pensando nisso, é importante também que as temáticas trazidas para o debate em sala de aula sejam polêmicas, através das quais sejam possíveis articular inúmeros e contrários argumentos. Assim, situações de reflexão acerca de temas como políticas de cotas, legalização do aborto, pena de morte e violência contra a mulher, temática alvo da nossa proposta de intervenção, podem contribuir com a construção de conhecimentos curriculares e com o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, os quais, por meio das discussões travadas em torno desses assuntos, podem ser influenciados a mudarem seus pontos de vista iniciais.

Sendo assim, educadores podem planejar atividades escolares cujos exercícios requeiram dos educandos o envolvimento em argumentação, como, por exemplo, um DR. Neste tipo de gênero, cada interlocutor assume um papel importante, que envolve operações cognitivo-discursivas de suma importância na discussão da temática, tanto para a edificação da argumentação, quanto para a construção de conhecimento. Cabe ao enunciador trazer à tona argumentos que deem sustentação ao seu ponto de vista, examinar os contra-argumentos do seu oponente, ou seja, avaliar a sustentabilidade de suas afirmações diante da contra-argumentação alheia e modificar ou reafirmar seu ponto de vista inicial. Já ao enunciatário cabe trazer para o debate questões e afirmações que possam pôr em dúvida os argumentos do seu proponente. A partir disso, novas possibilidades de entendimento do conteúdo debatido podem ser geradas e, nesse sentido, o professor vai, em sala de aula, desencadeando nos discentes mecanismos cognitivo-discursivos fundamentais à reflexão crítica e à aprendizagem deles. Em outras palavras, sistematizar o ensino da argumentação em sala de aula irá favorecer a compreensão da atividade argumentativa.

Nessa perspectiva, Koch (2006) defende essa ideia, trazendo à tona outra problemática envolvendo o ensino da argumentação: quando se ensina elementos da gramática normativa como as conjunções, por exemplo, esquece-se que a força argumentativa do texto também está na interpretação e no sentido dessas marcas linguísticas dentro de um determinado contexto. Dessa maneira, entendemos que o professor deve estar atento a essas situações, e deve procurar romper com a ênfase, muitas vezes dada nos planejamentos escolares, a tópicos gramaticais, procurando trazer ao ambiente escolar situações em que os discentes possam discutir, argumentar e desenvolver a criticidade de forma consciente.

Partindo disso, entendemos, com base nos estudos realizados por Marcuschi (2008), que é importante que uma proposta interventiva, que pretenda trabalhar a argumentação em sala de aula, seja construída a partir de situações interativas, incluindo para essa situação os gêneros orais

argumentativos.

Nesse sentido, o DR se constitui como suporte pertinente para o exercício da prática argumentativa na escola. É fundamental exercitar a relação da fala com o gênero, uma vez que “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.143). É provocando um debate em sala de aula, partindo de temas sociais e controversos, que o docente vai contribuindo com a prática argumentativa discente. Nesse tipo de situação, os alunos vão exercitando a tomada de posição, sustentando um ponto de vista, argumentando e ampliando os seus conhecimentos a partir das colocações dos outros colegas, tornando-se protagonistas do processo de aprendizagem. Nessa lógica, conhecer e saber usar os OA será fundamental na defesa do ponto de vista de cada aluno dentro do DR, já que os operadores direcionam a argumentação.

Pensando nisso, ao propor nesta pesquisa um estudo sobre os OA usados no gênero oral DR, buscamos disponibilizar aos professores da LP da EJA um plano de ação que venha contribuir com o ensino dos OA e, conseqüentemente, com a argumentação no espaço escolar, a partir de temas muito presentes no cotidiano dos discentes da EJA, como é o caso da vacinação contra a Covid 19.

2.1.4 Os Operadores Argumentativos

Vimos anteriormente que, definido o ponto de vista por parte do enunciador em um debate, o passo seguinte é construir a argumentação, a fim de ratificar a sua tese. Vimos também que, ao articular as orações, os períodos e as sequências, cada interlocutor vai colaborando com a compreensão textual e com a construção dos sentidos, e que há no texto marcas linguísticas responsáveis pela ligação de segmentos textuais e que estabelecem as relações entre os enunciados. Essas marcas são os OA.

Marcuschi (2008) afirma que a coesão é a parte da Linguística textual (teoria que será abordada mais à frente) que determina um subconjunto importante de requisitos que, para construção textual e a estruturação da sequência superficial do texto, dá-se através de seus mecanismos, sejam eles recursos referenciais ou conectivos.

Partindo também dessa visão, por meio de uma proposta interventiva, cujo produto se configura como sendo um plano de ação que, além de trabalhar minuciosamente os operadores, acaba por contribuir, ainda que não seja seu objetivo primeiro, com o ensino da argumentação no discurso oral, ou seja, no DR, um dos pontos da gramática da LP que pode ajudar significativamente no desenvolvimento da argumentação na escola é a compreensão dos OA, cuja presença na Gramática Tradicional navega por várias classes morfológicas, tendo as conjunções, pronomes e advérbios como classes bastantes representativas desses

conteúdos linguísticos.

Partindo também dessa visão, propomos neste trabalho um plano de ação que, além de contribuir com o ensino da argumentação em sala de aula, possa minimizar as dificuldades dos alunos em articular os argumentos responsáveis pela construção de DR, já que trabalhar a oralidade no âmbito escolar, com base nesse gênero, pode contribuir para ajudar os alunos a organizarem melhor as defesas de suas ideias e opiniões e ainda consolidar o aprendizado de novos conhecimentos, uma vez que eles aprendem a ouvir e a falar um com o outro. Nesse ínterim, um dos pontos da gramática da LP que pode ajudar significativamente no desenvolvimento da argumentação na escola é a compreensão dos OA.

Para Koch (2005, p.30) o termo OA foi cunhado por Oswald Ducrot, “para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Ou seja, são elementos que além de assinalar a força argumentativa do enunciado, apontam a direção do caminho a ser percorrido pelo enunciador, dentro de cada enunciado, até chegar à conclusão. Esses operadores estabelecem no texto uma ponte, ligando o enunciador, o coenunciador e os efeitos de sentido pretendidos por ambos no ato da argumentação. Assim, os OA realçam uma intenção e cabe ao coenunciador compreendê-la.

Conforme Adam (2011, p. 189), esses elementos linguísticos são responsáveis pelo estabelecimento da coesão textual e são fundamentais na construção do sentido e na continuidade textual, já que “permitem a reutilização de um conteúdo proposicional seja como argumento, seja como conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como contra-argumento”. Em outras palavras, para que a argumentação se estabeleça em um texto escrito ou oral é indispensável que haja coesão e coerência, e o uso ou a substituição adequada desses OA não deve ser realizada de forma aleatória, já que esses elementos são carregados de sentido.

Na frase, *O número de pessoas infectadas diariamente pelo Corona vírus está aumentando, porém a média diária de mortes pela Covid 19 está estabilizada*, o conector *porém* está adequado a esse enunciado pela relação lógico-semântica de oposição, por contrapor elementos com orientação argumentativa contrária. Para que, em tese, a média diária de mortes não aumente, é preciso que o número de pessoas infectadas diariamente pare de subir. No entanto, como a inflação se estabilizou, esperava-se que os preços dos produtos não disparassem. O fato de o número de pessoas infectadas estarem aumentando opõe-se à ideia de estabilidade da média de mortes diária. Outros OA de mesmo sentido, como *mas*, *contudo*, *todavia*, *entretanto*, poderiam substituí-lo normalmente na frase. Por

outro lado, OA como *porque e logo* mudariam o sentido da frase, já que estes indicam causa e conclusão, respectivamente, e certamente não apresentariam, do ponto de vista argumentativo, a mesma orientação discursiva pretendida pelo OA *porém*.

Em gêneros argumentativos como o DR, é muito importante conhecer recursos linguísticos responsáveis pela organização dos argumentos no texto, entre eles estão os OA, foco do nosso estudo. Acerca desse relevante recurso, Koch (2011, p. 101) destaca que é

Importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas, porém, embora, já que, pois etc.*, e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais.

Em outras palavras, os OA são elementos relacionais e fazem parte da gramática da língua. No entanto, não há uma seção específica na Gramática Normativa sobre eles. Lá eles pertencem a classes como conjunções (em sua maioria), locuções conjuntivas, advérbios, entre outras) ou palavras que a Nomenclatura Geral Brasileira (NGB) não engloba nas classes gramaticais e, por conta disso, foram classificadas à parte. Em algumas gramáticas são vocábulos que denotam retificação, inclusão, exclusão, como, por exemplo, *aliás, inclusive e salvo, respectivamente*.

As conjunções parecem ser os OA mais significativos, já que, além de apontarem a direção dos enunciados, representam a força argumentativa entre eles. Ao determinarem as ligações de sentido no texto, elas estabelecem o tipo de relação entre as proposições, que pode ser de conclusão, causa, oposição, soma de duas ou mais ideias, entre outras relações. No entanto, nas gramáticas tradicionais as conjunções aparecem como elementos linguísticos que servem para unir as orações coordenadas ou subordinadas, sem a devida reflexão sobre o papel da língua em exercício como atividade discursiva, inclusive sem mostrar uma das suas maiores finalidades: manter e/ou opor a orientação argumentativa, articulando o argumento para uma conclusão, apesar de ligar orações ser uma importante função dentro do texto, já que contribuem para a coesão e coerência textual.

Apesar de vários estudos contemplarem a definição, as características, as funções e as gradações dos OA, iremos centrar a nossa atenção nos estudos realizados por Koch (2007, p. 31-38), que os classifica em nove categorias considerando suas funções nos textos:

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*.

- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., etc.
- c) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
- d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, etc.
- e) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.
- f) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.).
- g) Operadores que tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc.
- h) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total: um pouco e pouco.
- i) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, tão...quanto, etc. O valor semântico desses OA é de comparação. Eles comparam dois enunciados, podendo ser por igualdade, inferioridade ou superioridade. No exemplo *O aluno foi tão culpado quanto o docente*, o OA sublinhado estabelece uma comparação de igualdade entre o aluno e o docente, ratificando a culpa igual entre ambos. Já no exemplo *Novou demais em Santa Catarina como foi previsto*, O OA *como* assume a ideia de conformidade.

Com base em tudo que foi explanado aqui em torno dos OA, podemos dizer que, apesar de sabermos que o embate argumentativo é imprevisível, a escolha dos argumentos e de outras unidades linguísticas importantes podem ajudar os interlocutores dos discursos a alcançarem seus objetivos. Dominar as estratégias e as formas linguísticas que favorecem os enunciadores e os coenunciadores do discurso são fundamentais, dado que na argumentação o propósito de cada um é convencer o outro de que as suas proposições proferidas oralmente ou por escrito são verdadeiras.

Por isso, é fundamental que o ensino da argumentação nas escolas seja trabalhado com mais empenho e atenção por parte dos/as professores/as, e no EF da EJAI mais ainda, uma vez que os alunos precisam saber argumentar para ocupar principalmente vagas

laborais ou, em outras palavras, para ocupar seu lugar no mundo. Fazer um estudo sistemático dos OA em sala de aula é proporcionar aos discentes um maior contato com elementos e mecanismos linguísticos que contribuem para uma melhor organização dos argumentos nos discursos, assegurando-lhes oportunidades de ampliar as suas capacidades argumentativas.

Portanto, nessa pesquisa iremos elaborar uma proposta de intervenção, cujo produto final será um plano de ação direcionado para professores de LP da EJAI. É importante que os docentes de LP tenham acesso a materiais que facilitem seu trabalho na EJAI, principalmente com assuntos da língua que chamam a atenção por sua importância na comunicação cotidiana, repercutindo no desenvolvimento da competência discursiva. Trabalhar os OA, que são marcas embuídas de sentidos e determinam as orientações argumentativas dos enunciados, é algo que requer preparação. Algo que necessita de material e temas atuais, uma vez que ninguém consegue construir um debate sem minimamente conhecer ou ouvir falar sobre o assunto.

Pensando nisso, escolhemos o tema “vacinar ou não vacinar: eis a questão”, temática muito presente na sociedade nesse período pandêmico em que estamos vivendo desde 2020. Olhando por esse viés, a dissertação busca construir um plano de ação arraigado na classificação de Koch (2007) com a liberdade de acoplar, mesclar, diminuir ou alargar essa classificação de acordo com o tema tratado e com o gênero escolhido (DR). Gênero oral este que atua significativamente na ampliação do desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

2.1.5 A importância dos Operadores Argumentativos na construção do Debate Regrado

Para um trabalho com um gênero oral como o DR, argumentativo por natureza, é importante que o professor apresente aos alunos debatedores os recursos linguísticos responsáveis pela orientação argumentativa e pelas relações lógico-semânticas instauradas ao longo dos enunciados. O aluno precisa compreender de forma bastante clara, o porquê do estabelecimento dessa relação. O professor primeiro o faz compreender por que “lógica (vem do raciocínio dos enunciadores) e por quê semântica (nasce dos sentidos revelados nos enunciados) para depois, dessa compreensão, o aluno aprender quais são esses operadores e o que são capazes de fazer quando bem utilizados, chegando, através de um trabalho de várias etapas do professor, a ampliar a sua capacidade de defender um ponto e vista

Para evidenciarmos a importância dos OA no sentido da argumentação, observemos

os exemplos abaixo: (1) José é muito educado; (2) José precisa de carinho. Se inseríssemos um OA de causa-explicação, teríamos o seguinte: José é muito educado, porque precisa de carinho. Todavia, caso colocássemos um OA de tempo, teríamos: José é muito educado, quando precisa de carinho. Assim, os OA direcionam argumentativamente os dois enunciados de forma diferenciada. Apesar de as assertivas serem as mesmas, os sentidos em cada uma delas são diversos, ressaltando, desse modo, o peso argumentativo dos OA.

Por esse ângulo, fica claro que um estudo acerca desses operadores, recursos imprescindíveis para a argumentação, e das relações entre os períodos num DR favorecem aos discentes o reconhecimento de algumas manobras discursivas realizadas pelos enunciadores, posto que os OA além de serem importantes para a coesão textual, uma vez que ligam os diferentes argumentos em um texto, são essenciais para a coerência do texto, na medida em que trazem à tona as relações de sentido reveladas pelos argumentos. Portanto, é imprescindível que o professor da EJAI desenvolva um trabalho proficiente sobre esse assunto. Por ter sido por muitos anos professor da EJAI e saber que não recebemos esse tipo de apoio em termos de um material bem montado, estudado e eficiente é que essa dissertação resolveu se debruçar sobre essa temática.

Ciente do valor dos OA para coesão e coerência textual, Koch (2007) afirma que os OA são importantes marcas linguísticas que determinam o valor argumentativo dos enunciados. Ao fazer determinadas escolhas durante a enunciação, o interlocutor evidencia a sua opinião, a intensidade de sua argumentação, aponta a direção do seu percurso argumentativo. De outro modo, os OA são recursos fundamentais para a argumentação, já que eles apontam para a orientação e o posicionamento argumentativo do sujeito, indicando o tipo de argumento a ser defendido e o caminho a ser percorrido para consecução dos seus objetivos no discurso. Em outras palavras, para a linguista, os OA são essenciais para a coesão textual e para a coerência textual, uma vez que unem os vários argumentos em um texto e trazem à tona as relações de sentido expressadas entre os argumentos, respectivamente, clareando o entendimento dos argumentos usados.

Nesta seção, iremos ratificar os tipos de OA apontados por Koch (2007, p. 31-38), e apresentar alguns exemplos de OA que podem ser encontrados em DR.

a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive. Com esse tipo de OA, as ideias são voltadas para uma mesma conclusão, mas o argumento mais forte recebe uma ênfase de peso de um OA que marca essa importância. No exemplo *O gestor não foi sensível ao problema da aluna, e ela disse, **inclusive**, que ele não foi empático*, o OA em negrito

identifica o argumento mais forte da escala argumentativa (*que ele não foi empático*) na direção da conclusão.

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., etc. Esses OA encadeiam ideias, desenvolvem o discurso, acrescentam um dado novo à orientação argumentativa, ligam enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão. O valor semântico é de adição. No exemplo *o aluno reprovado em Português não só deixou de estudar, mas também faltou a todas as provas da disciplina*, os OA sublinhados somam os argumentos *deixou de estudar* e *faltou a todas as provas da disciplina* em favor de uma mesma conclusão: *o aluno reprovado em Português*. Em outro exemplo, *Deitou-se e dormiu*, o valor semântico do OA *e* não é de adição, mas de prosseguimento no tempo, não sendo possível modificar a ordem das orações. Já no exemplo *André adora futebol e Arthur, de jogar no celular*, o OA em negrito expressa uma ideia de confronto. O OA *e* também pode assumir sentido adversativo, como no exemplo *Prometeu estudar e não leu o livro*. Esse OA ainda pode assumir o sentido de consequência, de acordo com o exemplo *Caiu do viaduto e morreu*.

c) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc. O valor semântico desses OA é de conclusão, que está relacionada a argumentos que foram apresentados anteriormente. No exemplo *Os professores da rede pública de ensino entraram em greve. Conseqüentemente não houve aulas nas escolas do governo*, o OA grifado inicia um enunciado de valor conclusivo em relação ao anterior.

d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc. O valor semântico desses OA é de Alternância (disjunção argumentativa). Eles ligam enunciados distintos, que buscam mudar a opinião para o que está em primeira instância seja aceito, ou seja, eles criam possibilidades ou alternativas de conclusões. No exemplo *Toda discriminação racial é crime. **Ou** não foi injúria racial quando o professor chamou o aluno de “nego safado”?*, o OA em destaque abriu uma alternativa para conclusões diferentes: Toda discriminação racial é crime ou chamar o aluno de “nego safado” não é injúria racial.

e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, tão...quanto, etc. O valor semântico desses OA é de comparação. Eles comparam dois enunciados, podendo ser por igualdade,

inferioridade ou superioridade. No exemplo *O aluno foi tão culpado quanto o docente*, o OA sublinhado estabelece uma comparação de igualdade entre o aluno e o docente, ratificando a culpa igual entre ambos. Já no exemplo *Nevou demais em Santa Catarina como foi previsto*, o OA *como* assume a ideia de conformidade.

f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc. O valor semântico é de explicação ou justificação. Esses OA introduzem enunciados que explicam/justificam a afirmação anterior, de forma a mostrar sua razão/motivação. No exemplo *O docente não foi trabalhar **porque** contraiu a Covid 19*, o OA em negrito inicia uma explicação/justificação em relação ao que foi dito antes: *O docente não foi trabalhar*.

g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.). O valor semântico é de oposição e de concessão, respectivamente. Esses OA ligam enunciados com orientações argumentativas diferentes. No exemplo *Ana é uma aluna comportada, mas não gosta de ler*, o OA grifado coloca em oposição dois argumentos contrários: *Ana é uma aluna comportada* e *não gosta de ler*. Nessa contraposição de ideias, prevalecem os argumentos do enunciado introduzido pelo OA *mas*, “operador argumentativo por excelência” (KOCH, ELIAS, 2016, p. 134). Ou seja, predomina o argumento contra *Ana não gosta de ler*. Já no exemplo ***Embora** Ana não goste de ler, é uma aluna comportada*, o OA em negrito indica a ideia de concessão. Nesse caso, prevalece o argumento em favor de *Ana é uma aluna comportada*. Em outras palavras, os dois exemplos acima expressam oposição; a diferença, portanto, está na orientação argumentativa que cada um estabelece: o OA *mas* orienta para uma conclusa contrária e inicia o argumento decisivo; já com a oração concessiva, a conclusão contrária se encontra no segmento não iniciado pelo OA *Embora*, pois este anulará o argumento enunciado por esse tipo de OA.

h) Operadores que tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc. O valor semântico é de pressuposição. Esses OA introduzem pressupostos de ideias no enunciado. No exemplo *Você **ainda** mora em Recife?*, o OA em destaque indica uma pressuposição do interlocutor.

i) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total: um pouco, pouco, quase, apenas. O valor semântico é de comparação. Esses OA marcam uma comparação entre ideias que se direcionam a uma determinada conclusão. No exemplo *O*

Governo gasta apenas três reais por dia com a saúde pública no Brasil, o OA sublinhado funciona numa escala argumentativa orientada para a negação total.

Portanto, observando o exposto acima, podemos afirmar que o que determina a escolha dos OA é a intenção e o sentido objetivados na interação, uma vez que, ao falar ou escrever nas práticas sociais do cotidiano, as pessoas não fazem escolhas aleatórias das palavras, mas se orientam pelos sentidos e propósitos a serem partilhados em cada situação de interação.

Por sabermos da relevância dos OA para a estruturação e encadeamento da argumentação em DR, escolhemos propor um plano de ação que possa complementar o material a ser usado pelo professor no tocante ao trabalho com os OA no gênero DR.

2.2 O Gênero discursivo oral Debate Regrado

Não é razoável estudarmos gênero sem fazermos menção à Linguística de Texto (LT). Por isso, nesta parte abordamos essa teoria, trazendo suas concepções em torno do texto, do gênero e da oralidade, discutimos o conceito e as características do gênero discursivo Debate Regrado e tratamos da questão do ensino desse gênero oral e dos Operadores Argumentativos na EJA.

2.2.1 A Linguística Textual (LT): contextualização e concepções acerca do do texto, do gênero e da oralidade

A LT surgiu na Alemanha, por volta da década de 1960. De acordo com Fávero e Koch (2012), a origem da denominação da LT está em Coseriu (1955). Todavia, foi Weinrich (1967) quem a empregou primeiro no sentido que lhe é atualmente concebido.

Segundo as autoras, com o passar dos tempos e com os estudos linguísticos realizados, a LT saiu da investigação da palavra e concentrou-se no estudo da frase, ocupando-se com as causas que levaram ao desenvolvimento das gramáticas textuais. Mais à frente, a LT passou da teoria da frase para a teoria do texto e os momentos que marcaram esse acontecimento foram os seguintes: o primeiro, da análise transfrástica, concentrou-se nos estudos dos tipos de relação estabelecidas entre os enunciados que formam uma sequência textual com sentido; no segundo, o da gramática textual, procurou-se investigar a capacidade do usuário da língua em diferenciar um texto com coerência de um aglomerado de enunciados sem sentido e de “parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19); o terceiro momento coincidiu com o da virada pragmática, que de acordo com Koch (2009, p. 13), o texto passou a ser visto como a “unidade básica de comunicação/interação humana” e com o da virada cognitivista, no qual o texto passou a ser visto como “resultado de processos mentais” (KOCH, 2009, p. 21). Neste último momento, o foco passou a ser o tratamento do texto nos seus contextos cognitivo, linguístico e pragmático, concebidos como recursos externos ao texto, ampliando o entendimento dos fenômenos linguístico do texto como um todo.

Importante dizer que a virada pragmática trouxe a noção de língua não somente como recurso para transmitir informações, mas como elemento de interação nas práticas de linguagem do cotidiano, e que o desenvolvimento dos estudos no campo da LT possibilitou aos usuários da língua a organização cognitiva de suas falas. O texto passou a ser visto como elemento fundamental na comunicação social, como “o próprio *lugar* da interação e os

interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2009, p. 33, grifo da autora).

Para Marcuschi (2008, p. 73), a LT é definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos de uso”. Para a LT, a língua não funciona em unidades isoladas, mas em unidades de sentido, os textos, quer sejam orais ou escritos.

Feita essa rápida contextualização acerca da LT, que se ocupa em estudar, descrever e explicar as estratégias usadas pelos interlocutores em suas práticas discursivas convencionadas como gêneros discursivos (o Debate Regrado é um deles e é alvo de nossa pesquisa, uma vez que nos dá suporte para estudarmos os operadores argumentativos), é relevante destacarmos, antes de mais nada, dois fatores de textualidade, que se referem aos níveis semântico e sintático: a coesão, que se refere ao modo como os elementos linguísticos se interligam em busca do sentido no texto, e a coerência, modo como esses elementos constroem o sentido das sequências textuais. De acordo com Koch (2009), esses fatores permitem o estabelecimento de diversas ligações entre os elementos do texto, os quais são os responsáveis pela construção do sentido do texto.

Nesse sentido, o texto pode ser entendido como algo pequeno dentro de uma imensidão de informações veiculadas por alguém em um dado momento, cujo ouvinte ou leitor poderá ampliar ainda mais essas informações, revelando o caráter sociointeracional da linguagem. De outra maneira, o texto é um ato comunicativo, construído da relação entre o sujeito e a sociedade, no qual operam ações cognitivas, sociais e linguísticas.

Para Fávero e Koch (2012, p. 34), o texto é considerado como toda demonstração da capacidade de comunicação de uma pessoa realizada através de um sistema de signos, ou seja, “qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significativo independente de sua extensão”. Já para Marcuschi (2008), a comunicação humana acontece através de textos, ou seja, da interação entre as pessoas em determinadas situações.

O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual surge e funciona. [...] O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Adam (2011) compreende o texto como algo concreto e empírico, que é resultado de enunciações envolvidas e estabelecidas pelos discursos:

O texto é certamente um objeto empírico tão complexo que sua

descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência. (ADAM, 2011, p. 25)

Após trazermos algumas reflexões em torno do conceito de texto, continuaremos abordando essa temática e faremos também uma distinção entre texto e gênero. Em termos práticos, texto é uma unidade concreta, enquanto gênero é um modelo instaurado pela sociedade para facilitar a comunicação. Portanto, *texto* e *gênero* são diferentes. Este último pode ser concebido ora como sendo gênero textual - Marcuschi (2004 e 2008) e Adam (2011) e ora como gênero discursivo, a partir dos estudos de Bakhtin (2003). Vejamos, nas linhas que seguem, um pouco mais sobre a concepção por nós adotada no tocante aos gêneros.

Inicialmente, podemos dizer que é inegável a importância dos estudos bakhtinianos em torno da noção de gênero. Bakhtin (2003) adota a língua como um instrumento de interação entre os indivíduos e enxerga o gênero como produto da atividade comunicativa da língua em sua realização dialógica, defendendo que as pessoas produzem enunciados no momento da comunicação, os quais se constituem como os recursos formais da língua (lexicais e gramaticais), e refletem as particularidades e objetivos de cada um dentro do processo de comunicação. Para o linguista, todo texto tem um emissor, que atua em função de um receptor, tornando clara a relevância das relações enunciativas para a noção de texto.

Como sabemos, o gênero vai sofrendo alterações em sua composição, a depender da situação em que se encontra inserido. Ou seja, cada momento social origina um novo gênero com características próprias. Considerando as inúmeras situações comunicativas vivenciadas pelos indivíduos dentro do contexto social e somente realizáveis por conta do uso da língua, podemos dizer também que vários serão os gêneros usados no processo de comunicação.

Bakhtin (2003) faz uma distinção entre os gêneros, classificando-os em: primário e secundário. O primeiro pertencente ao grupo dos gêneros da vida diária, da comunicação verbal espontânea e de contexto mais imediato; o segundo diz respeito aos da comunicação cultural mais elaborada, como, por exemplo, a jurídica, a religiosa, a política, a científica.

Tratando especificamente acerca da definição de gêneros discursivos, o autor apresenta três elementos indissociáveis que auxiliam em seu conceito: o tema (conteúdo), a forma composicional (estrutura) e o estilo (marcas linguísticas). Esses elementos caracterizam os “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.280).

Marcuschi (2008), que adota a ideia de gênero textual, mas abraça os conceitos

bakhtinianos, afirma que o texto é produzido na perspectiva da enunciação, sendo aspectos centrais no processo de interação a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Ao se construírem textos escritos ou orais, enunciam-se conteúdos e sentidos que são elaborados, compreendidos e determinados mutuamente pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Para esse autor, um consenso existente entre os estudiosos do gênero é que, para que seja estabelecida uma comunicação, o interlocutor recorre a um dos gêneros, a fim de se adequar ao contexto em que se encontra inserido. Com base nisso, ele questiona o porquê do uso de termos distintos como gênero textual e gênero do discurso ou gênero discursivo, se os textos e/ou discursos circulam no meio social através dos gêneros. Para ele, “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”. (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Nesse sentido, o gênero é um produto sociocultural usado pelos escritores/falantes de uma língua em diferentes contextos sócio-comunicativos e, de acordo com Marcuschi (2004), está associado à ideia de texto materializado, já que se encontra centralizado na forma composicional, sendo dividido em cinco tipos textuais: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição.

Para Adam (2011, p.60), os gêneros tratam de “práticas discursivas institucionalizadas”, que acontecem num espaço de interação e são reguladas pelas formações discursivas. Ampliando essa visão, Adam (2011, p. 63) afirma que “toda ação de linguagem inscreve-se em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso”. Com base nessas declarações, o linguista deixa clara a concepção de gênero desenvolvida em seus estudos.

Logo, considerando as definições e discussões acima expostas em torno de texto e de gênero, esta pesquisa adotará a concepção de gênero textual, já que essa concepção atende as questões relacionadas às práticas sociais e àquilo defendido pelos estudiosos da LT, teoria que, como dito anteriormente, fundamenta esta investigação.

Um último ponto a considerar nesta pesquisa em torno da LT e que está diretamente associada aos gêneros é a questão da oralidade, um dos eixos norteadores do letramento e que está inserido tanto na BNCC (2017), quanto nas novas orientações pedagógicas para a EJA. A BNCC (2017), por exemplo, ressalta que a habilidade da

oralidade não é desenvolvida “de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. (BRASIL, 2017, p. 75)

Ampliando essa discussão, Marcuschi (2005) afirma que os professores devem se preocupar com o trabalho da oralidade no ensino de língua, mas adverte que a função da escola não é ensinar o aluno a falar, uma vez que toda pessoa já traz a língua materna internalizada, mas possibilitar ao discente reconhecer os usos orais nas inúmeras situações comunicativas.

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Ou seja, já que a oralidade é adquirida nas relações sociais do nosso cotidiano, desde o momento da concepção de cada ser humano, é através das práticas da oralidade que cada indivíduo vai se inserindo e se incluindo na vida social.

No entanto, a tradição escolar ainda está voltada à cultura da escrita, ignorando de certa forma os gêneros que envolvem a oralidade. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) constataam esse fato ao dizerem que, nas práticas orais realizadas na escola, é comum a reunião de escrita e fala ou, em muitos casos, o objetivo da prática oral é evidenciar a escrita como objeto de estudo, como é o caso da apresentação de seminários principalmente.

Ademais, ultimamente com a atenção dada pelo Enem e pela academia aos gêneros argumentativos, as escolas começaram a dar uma maior ênfase ao ensino de gêneros escritos que tratam diretamente de expor opiniões, de contrapor ideias, de sustentar argumentos em defesa de um ponto de vista, como, por exemplo, o texto dissertativo/argumentativo e o artigo de opinião, evidenciando ainda mais o distanciamento do trabalho do oral em sala de aula, o que de certa forma vai na contramão do ensino de textos comumente usados pelos educandos.

Sabemos que esse distanciamento não é bom para o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler, escrever e também de oralizar, de acordo com a norma padrão. É preciso também que o professor esteja atento às necessidades dos discentes em todos os campos, pois as atividades a serem executadas em sala de aula devem fazer sentido para o aluno, necessitam estar conectadas às vivências sociais dos aprendizes.

Ampliando ainda mais essa discussão, especificamente, em relação à oralidade, podemos dizer que, quando a escola disponibiliza espaços para o diálogo entre alunos e

professores acerca de diferentes temáticas, isso faz com que os discentes se tornem autônomos em relação as suas atitudes e falas, opinando e defendendo os seus pontos de vista, acrescentando novos conhecimentos aos seus repertórios.

Ratificando esse pensamento, a BNCC (2017) acentua que

a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo”, e isso certamente contribui de forma importante na formação discente. (BRASIL, 2017, p. 243)

A fim de refletir um pouco mais sobre o desinteresse em não priorizar a oralidade na sala de aula como objeto de ensino, concluímos, a partir de vários estudos já realizados por estudiosos da matéria, que alguns fatores contribuem decisivamente para isso, como, por exemplo, a formação do professor e a quase ausência do trabalho com gêneros orais no espaço escolar.

Sobre o primeiro aspecto, é relevante dizermos que alguns docentes sequer tiveram, em sua formação inicial, atividades reflexivas da prática da oralidade em sala de aula. E isso se deve, de acordo com Avila, Nascimento e Gois (2012), ao fato de a teoria bakhtiniana do gênero do discurso ter sido inserida nos currículos de Letras recentemente, resultando na falta de diálogo destes professores de Português em sua formação acadêmica com essa importante teoria, dificultando assim as suas práticas docentes. Acerca do segundo fato, apesar de já ter sido evidenciado aqui que a BNCC orienta as escolas para o trabalho com gêneros orais em sala de aula, esses estudiosos asseguram que poucos docentes dão a devida atenção a isso, desprezando assim a oportunidade de desenvolver estratégias didáticas para potencializarem a competência oral dos seus discentes. Os autores asseguram inclusive que esses professores se sentem inseguros em trabalhar com os gêneros orais, pela deficiência em suas formações iniciais, limitando-se a um trabalho com apresentação de trabalho em forma de seminário ou apresentação teatral.

Essas falas encontram apoios em Dolz e Schneuwly (2004), os quais recomendam que as escolas confirmem à oralidade o mesmo lugar de destaque da escrita, indo além dessas apresentações, evidenciando mais em suas práticas o uso dos vários gêneros orais, os quais ocorrem através da interação social e ultrapassam os muros da escola. Assim, de acordo com esses estudiosos,

A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento de práticas orais de

linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.140).

Sendo assim, para evidenciar a oralidade em sala de aula, faz-se necessário observar as práticas diárias e propiciar aos alunos um entendimento dos aspectos implicados nessa interação.

É pensando nessa lacuna em sala de aula do trabalho com os gêneros orais, que reforçamos a defesa do uso desses gêneros como objeto de estudo na escola, já que a partir de um contexto oral adota-se um gênero. Bakhtin (2003) compactua com essa ideia ao declarar que a fala é organizada pelos gêneros do discurso e, por isso, é imprescindível que esses gêneros sejam inseridos como objeto de ensino, a fim de que sejam reconhecidos e assimilados como gêneros orais.

Nesse sentido, podemos afirmar que, a partir desse reconhecimento, os alunos podem perceber as suas falas como sua forma mais habitual de expressão, rompendo com aquela antiga ideia de que, para ser competente na língua materna, é primordial conhecer as regras de sua gramática. É claro que conhecer a gramática da língua e as suas regras de escrita também é importante. No entanto, dizer que saber essas regras determina a competência linguística de alguém é conceber uma ideia equivocada.

Portanto, é fundamental que os docentes procurem conscientizar os seus alunos no sentido de compreender a importância da oralidade na mesma medida da escrita e que inúmeras variedades linguísticas podem ser evidenciadas na construção do conhecimento e no texto argumentativo. Isso significa dizer que é essencial a integração da oralidade no ensino da língua, até mesmo para desenvolver atividades ligadas aos gêneros orais, inclusive aqueles que favorecem o amadurecimento da argumentação e da crítica, como é o caso da discussão em grupo, da entrevista oral e do DR. Se a fala é estruturada pelos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2003), é preciso incluí-los como objeto de estudo no espaço escolar, a fim de que possam ser compreendidos e reconhecidos como gêneros orais e automaticamente utilizados como objetos de ensino.

Em face disso, é necessário que a escola possibilite o uso da modalidade oral da língua tanto quanto o da escrita, uma vez que é importante também levar os discentes a dominar as formas diárias de produção oral. Dentro dessa perspectiva, surge a necessidade de se discutir em sala de aula um gênero oral muito importante para o domínio de práticas argumentativas com o apoio dos OA: o DR.

Essa ideia ganha força com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), os quais explicam

que, em muitos estabelecimentos educacionais, os professores se queixam das dificuldades que boa parte dos discentes tem em usar a palavra, em discutir ideias e problemas com os demais colegas e em defender ou refutar um ponto de vista. Isso decorre como consequência da falta de atividades escolares que levem à prática da oralidade e da argumentação.

Assim, não se pode deixar de questionar o papel da escola em não priorizar também o ensino da oralidade em sala de aula, uma vez que, conforme Marcuschi (2010), a oralidade e a escrita são entendidas como práticas e usos da língua com características próprias e complementares, porém não dicotômicas, uma vez que as duas modalidades permitem exposições formais e informais, variações de diversos tipos e a construção de textos em que a oralidade pode estar presente na escrita e vice-versa.

A fala, para Marcuschi, é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Em outras palavras, a fala é caracterizada pela utilização da língua em forma de sons, com algumas características específicas, envolvendo aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como movimentos do corpo e gestos. A escrita, do mesmo modo, é uma forma de “[...] produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica...” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Esse autor enfatiza que, com relação aos usos da língua, a utilização da fala ou da escrita irá depender da situação de uso, uma vez que há práticas que são mais adequadamente mediadas pela modalidade oral da língua e outras mais mediadas pela escrita. Assim, “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas” (MARCUSCHI, 2010, p. 37, grifos do autor). De outra forma, nenhuma é superior à outra. Assim como a escrita, a oralidade é uma das formas de expressão humana.

Concordando com esse pensamento, Koch (2007, p. 78) reconhece que, a depender da situação comunicativa, “[...] existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita.” Logo, a visão dicotômica entre fala e escrita é contrária à realidade da língua em uso.

Com base nessas falas, fica claro que é preciso trabalhar as duas modalidades no processo de ensino-aprendizagem em conjunto, uma vez que são formas essenciais dentro do processo de comunicação. Nesse contexto, é importante registrar a compreensão da BNCC

em torno da oralidade, afirmando que o

Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista...também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 78-79)

Em outras palavras, é através da oralidade que cada pessoa exprime suas ideias, seus pontos de vista acerca de quaisquer temas de seu interesse, diz o oposto, barganha, ou seja, argumenta em seu favor ou em sentido contrário. E por que não aprimorar essas habilidades dos alunos na sala de aula, priorizando situações orais que façam sentido de verdade? Será que apenas pedir ao aluno para ler em voz alta é privilegiar situações orais em sala de aula? Acreditamos, assim como tantos outros pesquisadores dessa área, alguns já citados aqui, que a oralidade só faz sentido a partir do trabalho junto aos vários gêneros em situações de uso na prática social, como também o DR, gênero alvo dessa pesquisa.

2.2.2 Conceito e caracterização do Debate Regrado

De acordo com os estudos realizados por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o DR é um gênero argumentativo, que constitui formas orais de comunicação e é caracterizado pelo discurso persuasivo em torno de um tema controverso, cujo objetivo é induzir alguém acerca de uma ideia. Em face disso, os debatedores precisam organizar suas falas, usando de argumentos para convencer os outros de suas opiniões.

O debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções – cada uma delas fornece esclarecimento à questão controversa, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p.72).

Nesse sentido, o debate proporciona aos participantes colocarem suas convicções em cheque ao confrontá-las com a opinião dos demais interlocutores. Daí a necessidade não apenas de argumentar, mas também de contra-argumentar, antecipando-se às opiniões dos outros. Assim, mediados por um moderador, os interlocutores, a fim de selecionar os argumentos mais adequados à defesa de sua posição inicial, necessitam se apropriar das informações sobre a temática em questão, a qual é importante que tenha conexão com o cotidiano dos discentes e suscite diferentes opiniões.

Tratando também do conceito de DR, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam o seguinte:

Um debate público se volta sempre para uma questão controversa e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, de construir uma resposta comum à questão inicial. Pode ser chamado de regrado quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 166).

Outro ponto destacado em torno do debate diz respeito ao aperfeiçoamento das capacidades cognitiva, social e linguística dos participantes. Ademais, a prática da escuta ativa, da gestão da palavra entre os debatedores, da tomada e da retomada do discurso é essencial para o desenvolvimento do DR. Como veremos mais adiante, outra questão a ressaltar é que o uso dos OA em um DR é uma estratégia muito importante e fundamental, uma vez que eles, juntamente com os fatos expostos, proporcionam a força argumentativa dos enunciados.

O debate que se quer trazer para sala de aula é aquele com objetivos comunicativos, com finalidade específica de praticar a linguagem oral, de criticar, de desenvolver a argumentação. Assim, os alunos vão formulando e reformulando suas falas, defendendo seus interesses, seus pontos de vista, através de argumentos produzidos com base em suas leituras e nos posicionamentos dos outros colegas de turma. Através do DR, o docente pode

Outra perspectiva importante em torno do debate, e que também veremos mais à frente, é que ele é um gênero essencialmente oral, mas que depende da escrita para existir, já que esta faz parte da pesquisa, da coleta e do registro de informações e de argumentos possíveis sobre o tema alvo da discussão (etapa de planejamento), da realização do debate, quando

[...] é necessário anotar as observações para lembrar-se delas ou para transmiti-las aos outros; é preciso transcrever certas expressões para comentá-las [...]. Mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 274-275).

Assim, podemos dizer que o DR é certamente uma experiência muito enriquecedora para o contexto escolar e para formação crítica do aluno, já que também é uma prática cidadã, uma vez que o aluno participa da vivência social, é protagonista de seus pensamentos e ações, desenvolve a linguagem oral e a escrita, ampliando sua capacidade

argumentativa, conforme afirmam os autores abaixo descritos:

o debate desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. (DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 214)

Nesse sentido, ao promover o DR em sala de aula, a escola e o professor estarão promovendo espaços de cidadania, ofertando aos alunos oportunidades de colocar em prática as suas ideias e opiniões, a partir de temas relevantes socialmente falando.

É essencial ressaltar nesse instante que, ao tratarmos aqui do gênero DR, não estamos nos referindo ao debate apresentado pela TV, até porque as circunstâncias de produção desse tipo de comunicação se diferem pelo objetivo e local. Apesar de ser um tipo de DR, a ideia de uma contenda que deve ser vencida por um dos participantes, a existência de câmeras que possibilitam a edição de imagens e a presença dos assessores dos candidatos fazem com que os debates da televisão sejam diferentes dos desenvolvidos em sala de aula, já que estes não apresentam o caráter de disputa; são espaços de construção coletiva e de diálogos construtivos. Acerca disso, os autores supracitados explicam o seguinte:

[...] ele [o debate televisivo] funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade oponentes que tentam, por todos os meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar o adversário. A escuta desse último, por sua vez, é direcionada a encontrar falhas que permitam desarmar seu predecessor. O objetivo da empreitada 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, tendenciosamente, o todo desses eventos da mídia que, em parte, têm interesse, precisamente, nessa dimensão belicosa. (DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 71)

Por falarmos em tipos de debates, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) conceituam três espécies distintas. A primeira é o *debate de opinião de fundo controverso*, chamado aqui de DR, que é aquele que, através do confronto, procura influenciar ou transformar a opinião ou crença alheia. É um tipo de debate que se caracteriza como um poderoso instrumento de entender um assunto controverso, já que através dele o aluno vai percebendo as várias particularidades em torno do tema discutido, podendo inclusive ir modificando seus argumentos já usados ou apresentar novas ideias em torno do assunto. Esse é o tipo de

debate que será estudado nesta pesquisa. A segunda é o *debate deliberativo*, cuja argumentação objetiva a tomada de decisão ou a negociação entre as partes opostas, a fim de se chegar a uma solução para o problema central do debate. A última é o *debate para resolução de problemas*, cujo objetivo é o conhecimento, ampliando as competências, as habilidades dos discentes em busca de soluções. Para a realização dos propósitos desta pesquisa, o DR aqui referido é o *debate de opinião de fundo controverso*, o qual proporciona o desenvolvimento de competências bem complexas, inclusive a da capacidade de argumentação.

Acerca da organização e realização de um DR, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que alguns aspectos e regras devem ser observados e respeitados: a maneira de posicionar os debatedores: se em círculo ou em grupo; a alternância de turnos entre eles: cada um terá o mesmo tempo para falar e não deverá ser interrompido; o respeito às ideias apresentadas por cada debatedor, não devendo haver provocações e zombarias por parte dos outros em torno dessas ideias; a réplica e a tréplica devem ser oportunizadas para os debatedores, a fim de contrapor os argumentos apresentados em oposição ao ponto de vista de cada um; utilizar-se da escrita para anotar os principais argumentos usados pelos outros para refutá-los no momento oportuno; o papel do mediador do debate, no caso o professor, que é o responsável pela abertura e pelo encerramento do debate, pelo controle das falas dos alunos, pela organização geral do debate. Além disso, é também fundamental para o sucesso do debate a questão da preparação da atividade, as leituras realizadas para preparar os debatedores e ainda os mecanismos usados para convencer o outro. É claro que alguns discentes já trazem para o contexto escolar a habilidade de expor suas ideias de forma organizada e de escutar o outro. Todavia, em sua maioria, os alunos não apresentam habilidades de defender de forma ordenada os seus pontos de vista e de saber negociar suas ideias durante o debate.

Além dessas questões estruturais em torno do DR, outros aspectos também são importantes para a sua realização: os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, que possuem uma relação direta com os aspectos linguísticos, os quais se referem à produção verbal em si e são, portanto, inseparáveis, uma vez que o seu conjunto é que gera o sentido do texto.

Segundo os estudos realizados por Melo e Cavalcante (2007), esses aspectos são definidos da seguinte maneira:

- Os aspectos extralinguísticos dizem respeito a características que devem ser apresentadas durante a produção de um gênero de texto e que, embora não sejam

características propriamente linguísticas, afetam a produção verbal. São eles: grau de publicidade (número de participantes envolvidos na situação comunicativa), grau de intimidade dos participantes (conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento), grau de participação emocional (grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade), proximidade física dos parceiros de comunicação (comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas ou assíncronas), grau de cooperação (maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico), grau de espontaneidade (grau de planejamento da comunicação; comunicação preparada previamente ou não), fixação temática (o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo ou não).

- Os aspectos paralinguísticos estão ligados a ações corporais que acompanham a fala, como, por exemplo, a qualidade da voz, elocução, risos/suspiros/choro/irritação.
- Os aspectos cinésicos estão relacionados à movimentação durante a fala e podem ser organizados da seguinte maneira: atitudes corporais, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais.
- Os aspectos linguísticos são ligados à produção verbal em si. São exemplos deles: marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, expressões prontas, atos de fala /estratégias de polidez positiva e negativa.

Ainda de acordo com Melo e Cavalcante (2007), esses aspectos irão se diferenciar de acordo com a realização de cada gênero da oralidade que for analisado e que, quanto maior for o grau de publicidade do gênero, mais divergentes serão os aspectos extralinguísticos em relação aos gêneros de menor grau de publicidade, apresentando, assim, classificações opostas. No entanto, de maneira geral, a classificação desses aspectos extralinguísticos, para cada gênero, irá variar numa escala gradual, a partir da função sócio-comunicativa que cada gênero oral apresenta.

Acerca disso, Oliveira e Costa-Maciel (2016) apresenta um quadro de classificação dos elementos extralinguísticos atribuídos ao gênero DR:

Quadro 1 - Classificação do debate regrado quanto aos aspectos extralinguísticos

Aspecto	Classificação
Grau de publicidade	Público
Grau de intimidade entre os participantes	Conhecimento básico dos participantes entre si;
Grau de participação emocional	Pouca possibilidade de expressar afetividade / emoção
Proximidade física dos parceiros da comunicação	Proximidade física relativa
Grau de cooperação	Produção interativa de natureza formal
Grau de espontaneidade	Comunicação preparada previamente
Fixação temática	Tema fixado com antecedência

FONTE: Oliveira & Costa-Maciel (2016, p. 29)

Usar o gênero DR como objeto de ensino, considerando todos os aspectos acima referidos, é muito importante didaticamente falando. Ainda segundo Oliveira e Costa-Maciel (2016), a produção de gêneros orais formais /públicos precisa da atenção desses aspectos linguísticos, pois, do contrário, corre-se o risco de se perder a atenção do auditório ou mesmo de se perder a credibilidade no debatedor. Ademais, alertamos para a relevância de enfatizar a dimensão argumentativa do gênero, manifestada através de réplicas e tréplicas, levando em consideração os elementos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e dos propriamente linguísticos. Um DR deve levar em consideração o tratamento didático com todos esses aspectos, os quais devem se situar no texto de forma harmoniosa.

Diante dessa constatação, sabendo que o DR pode ser vivenciado no tratamento com vários mecanismos, entendemos que a estrutura típica do DR associada à adequada seleção de elementos linguísticos presentes nos enunciados dos usuários da língua, como os OA, por exemplo, e ao encadeamento das sequências textuais argumentativas que compõem os textos, tem como objetivo convencer ou persuadir os interlocutores do discurso a partilhar de suas

opiniões, fazer uma ação estabelecida ou assumir um posicionamento. Por isso, propomos neste estudo uma didatização dos OA a partir do DR, espelhando-se em uma sequência didática (SD), a qual será explicada e debatida mais à frente.

2.2.3 O ensino do Debate Regrado e dos Operadores Argumentativos na EJA

Já é uma questão consolidada nas diversas pesquisas realizadas no âmbito do ensino a dificuldade encontrada por professores, inclusive os da EJA, no tocante à produção dos alunos, quer seja oral, quer seja escrita. Geralmente, os discentes resistem à proposta de ter que se pronunciar em público ou escrever algo, transformando esse tipo de aula num ato desagradável, sem prazer.

Nesse sentido, o docente “perde” um importante tempo da aula com o trabalho de conscientização do aluno quanto à necessidade de ele ter que praticar a oralidade e a escrita, a fim de, em qualquer contexto, saber o que falar e escrever para quem quer que seja. As atividades de produção devem ser sempre voltadas dentro dessa perspectiva interativa. Sendo assim, exercitar discussões de temas próximos da realidade dos discentes em sala de aula é fundamental para “quebrar” essa resistência e também despertar no aprendiz a postura de crítico social, essencial para sua formação cidadã.

Bakhtin (2003) defende que a interação entre os indivíduos através da língua acontece em práticas discursivas através de textos. Ele entende que, se o gênero não existisse, a comunicação entre as pessoas seria praticamente impossível, já que, para alcançar os objetivos comunicativos, usam-se diferentes possibilidades de comunicação. Ou seja, toda e qualquer comunicação social ocorre por intermédio de algum gênero discursivo, o qual se realiza através de um texto oral ou escrito. Marcuschi (2008, p. 154), corroborando com essa ideia, também sustenta a tese de que é impossível não se comunicar, verbalmente, através de algum gênero e texto: “Isso porque toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero.”

Com relação ao uso dos gêneros no âmbito escolar, a BNCC (2017, p. 68) destaca que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Com isso, a BNCC ressalta a importância do estudo dos gêneros cada dia mais presentes em sala de aula.

Outro ponto importante a destacar e que tem a ver com o ensino dos gêneros é a questão das habilidades requeridas para os alunos do ensino fundamental. A BNCC ressalta que elas “não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da

leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 74). Dessa forma, as habilidades serão pouco a pouco adquiridas, a partir do contato do discente com textos que pertençam a diferentes gêneros que circulam no seu cotidiano.

Isto posto, fica claro que a BNCC mantém uma íntima relação com as ideias fundamentadas nas práticas comunicativas e nos gêneros e que, para dominar um gênero específico, é preciso se apropriar linguisticamente de vários contextos particulares desse gênero. E é dominando os gêneros do discurso que os alunos vão se socializando e se inserindo cada vez mais nas práticas de atividades de comunicação.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar as poucas pesquisas que evidenciam o ensino da oralidade no ensino fundamental da EJA através de algum gênero oral, bem como a quase ausência do trabalho de situações comunicativas que envolvam os gêneros orais no contexto escolar. Boa parte dos professores prefere trabalhar os textos dos gêneros escritos, muitas vezes por não dispor de recursos necessários para o trato do oral na sala de aula.

Ademais, Marcuschi (2008) critica a forma como o texto é ensinado no âmbito escolar da seguinte maneira:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI 2008, p.58).

Em outras palavras, podemos dizer que houve uma grande preocupação em inserir o texto em sala de aula, mas parece não ter havido uma dedicação voltada para como trabalhá-lo em seus vários contextos de uso no espaço escolar. Nesse sentido, é necessário que o trabalho com o texto em sala de aula, como também com o de gênero faça sentido para o aprendiz tanto no âmbito escolar quanto em seu espaço social. Por isso, é importante conhecer o aluno, o que ele já traz, a fim de melhor aproveitar os seus conhecimentos e as suas competências em prol do ensino dos gêneros, que são importantes instrumentos de articulação entre os objetivos escolares e as práticas sociais. “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.74).

Assim, é importante que o docente da EJA traga para sala de aula aqueles gêneros da vivência diária dos alunos, com fim específico de desenvolver situações de comunicação, de ampliar as estratégias de argumentação, de analisar o discurso, e não com a finalidade de conhecer a estrutura e as características do gênero apenas e, nesse contexto, o estudos dos OA

a partir do DR se encaixam perfeitamente.

Marcuschi (2008, p.55) acentua que a escola “[...] não ensina a língua, mas usos da língua e formas corriqueiras de comunicação escrita e oral”. Isto é, são os enunciados e as situações cotidianas de interação que devem ser praticadas no espaço escolar, para mostrar aos alunos que eles compreendem a língua que falam, pois estarão sempre em contato com conteúdos e gêneros de seu domínio linguístico. É refletindo sobre a língua que o discente vai ampliando seus letramentos.

Ao optar por ensinar os OA a partir do gênero DR, o professor deve estar atento a estratégias que conduzam os estudantes a refletir sobre os seus usos no cotidiano, com atividades que integrem o ensino gramatical ao da construção de textos, ressaltando o caráter dos OA como responsáveis pela produção da força argumentativa dos enunciados. Da mesma maneira, o uso dos OA em um DR, como já foi dito aqui anteriormente, mostra-se como uma estratégia relevante, pois são os OA que, em conjunto com os fatos expostos, vão promover a força argumentativa dos enunciados.

É usando diferentes estratégias argumentativas na escola que o professor vai favorecendo o desenvolvimento da prática de argumentar nos alunos, facilitando assim a busca por razões que sustentem os seus pontos de vistas a respeito de inúmeros temas que circulam dentro dos muros escolares e fora deles e, consequentemente, ampliando os seus conhecimentos linguísticos e de mundo. A aceitação de uma tese está diretamente associada aos argumentos apresentados, uma vez que estes são peças fundamentais no debate argumentativo. Nesse sentido, saber escolher o argumento para defender um ponto de vista, como também saber usar o OA apropriado para o período tornam-se essenciais para persuadir o interlocutor.

Como o gênero oral focado nesta pesquisa é o DR e, para melhor compreendê-lo e praticá-lo, o ideal é estudá-lo a partir do desenvolvimento de uma Sequência Didática (doravante SD), pensamos em sugerir uma proposta de intervenção, a partir do trato com os OA no âmbito desse gênero, direcionada a docentes da LP que atuam na EJAI/EF.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a SD são etapas de ensino organizadas metodicamente com o objetivo de melhorar práticas de linguagem, através do trabalho com os gêneros. O seu foco é proporcionar ao professor e ao discente o domínio das características discursivas de um determinado gênero.

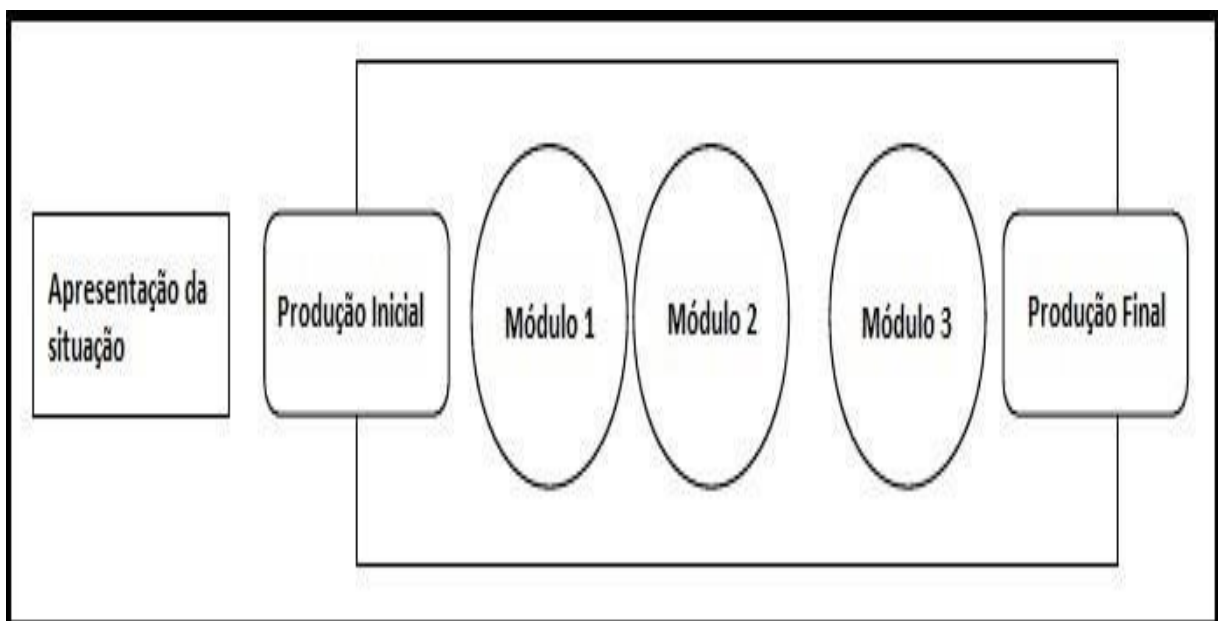
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), essas atividades devem:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor

uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe.

Segundo esses estudiosos, a estrutura de uma SD deve conter as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo *n* e produção final, conforme esquema abaixo:

FIGURA 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), cada uma dessas etapas permite desenvolver nos discentes suas “capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”. Nesse sentido, podemos dizer que essas etapas possibilitam ao aprendiz dominar melhor o gênero escolhido, bem como exercitar novos mecanismos linguísticos, ampliando assim sua capacidade textual e discursiva também.

Segundo os estudiosos logo acima citados, essas etapas podem ser definidas da seguinte maneira para um DR: na *apresentação da situação*, que é a preparação para a produção inicial, o moderador (geralmente o docente) deve fazer uma descrição do problema de comunicação que os discentes necessitam solucionar e conscientizá-los da importância deles dentro do projeto. Além disso, é fundamental que nessa etapa os debatedores (os educandos) consigam responder as seguintes perguntas: *Qual o gênero abordado? A quem se dirige essa produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?*; a

Produção inicial é uma etapa muito importante da sequência, pois é nela que os alunos revelam o que eles sabem do gênero abordado. Essa produção fornecerá ao professor o diagnóstico necessário para as intervenções que serão feitas durante os módulos da sequência, a fim de resolver os problemas apresentados pelos discentes. Nessa etapa, o professor, responsável pela organização e realização do debate, deverá cumprimentar e apresentar os envolvidos no debate (debatedores e plateia), expor o tema e as regras, além de mediar a comunicação entre todos os envolvidos na discussão; os *módulos* têm como objetivo desenvolver ações específicas que contemplem: as situações comunicativas por parte dos alunos, o planejamento estrutural do texto, com base na intenção comunicativa dos interlocutores, em seus perfis, no tempo e no lugar onde se insere a mensagem; a realização dessa mensagem através de elementos linguísticos adequados ao contexto comunicativo. Nessa etapa, ainda, podem ocorrer atividades de observação e de análise de textos, nova produção textual e de leitura dessas produções, que permitam aos alunos comentarem e criticarem seus textos ou os dos colegas; na *produção final*, o discente põe em prática tudo o que ele aprendeu nos módulos realizados acerca do DR. Nessa etapa, o professor poderá avaliar se tudo o que foi trabalhado durante o projeto foi apreendido de forma eficiente pelos alunos.

Assim, espelhando-se nas etapas de uma SD mais à frente descrita e com base no aporte teórico desta pesquisa, iremos elaborar uma proposta de intervenção, a fim de favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR e ampliar as possibilidades para docentes da LP da EJAI/EF no ensino dos OA no âmbito do DR.

Nesta última parte de nossa fundamentação teórica, fazemos a contextualização e a caracterização da Educação de Jovens e Adultos, bem como tratamos da caracterização, da formação e da prática pedagógica dos professores da EJAI.

2.3.1 Educação de Jovens e Adultos: contextualização e caracterização

Se hoje em dia as camadas menos prestigiadas da sociedade brasileira enfrentam enormes dificuldades para usufruir do direito à educação previsto tanto na Constituição Federal brasileira quanto na LDB nº 9.394/96, o que falar do gozo desse direito por parte dessa parcela da população no Brasil colônia e também do Brasil império?

Resgatando um pouco a história da educação brasileira, podemos dizer que naqueles períodos as oportunidades de escolarização eram bastante restritas e o direito a frequentar os bancos escolares estava sempre atrelado aos interesses políticos e econômicos, levando os brasileiros pertencentes à faixa socioeconômica mais baixa praticamente a serem excluídos do sistema educacional.

Na época colonial, segundo Strelhow (2010), a Companhia de Jesus, constituída de padres jesuítas, ensinava às crianças e aos índios os dogmas da igreja católica, bem como a língua portuguesa, que era a língua oficial da metrópole (Portugal). No entanto, com a retirada dessa Companhia do território nacional em 1759, a educação na colônia passou a ser restrita à elite daquela época, ou seja, aos filhos dos colonizadores portugueses, excluindo-se os negros e também os índios da política educacional colonial e imperial. Assim, o conhecimento foi monopolizado pela classe dominante, o que, de certa forma, permanece, em menor grau, até os dias de hoje.

Apesar de a Constituição de 1824 (outorgada) fazer menção à instrução primária gratuita para todos os cidadãos, incluindo aí as mulheres e homens pobres livres, as negras e os negros escravos, livres e libertos, somente os jovens e os adultos gozaram desse direito. Conforme Strelhow (2010),

a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas [...]. A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. (STRELHOW, 2010, p.3)

Observando essas palavras, notamos o descrédito carregado pelos alunos da EJAI, quer seja naquela época, quer seja atualmente, o que acaba por causar neles uma percepção negativa de si mesmos. Essa relação histórica entre a elite e os jovens e adultos não escolarizados em suas épocas regulares colocou e ainda vem colocando os alunos da EJAI em

uma posição “inferior” na área da educação, como estudantes “marginalizados”. É como se a oferta dessa modalidade de ensino fosse uma “esmola” do governo a esses cidadãos.

Após o fim do império, através da proclamação da república em 1889, pouca coisa mudou na educação, culminando em números absurdos de analfabetos no início do século XX, despertando um certo incômodo na sociedade. Até porque, com a constituição republicana de 1891, a qual ficou em vigor até 1934, o direito ao voto ficou restrito apenas aos alfabetizados e com posses, evidenciando ainda mais a exclusão dos analfabetos daquela época.

Para Soek (2010), foi a Revolução de 1930 que deu início ao processo de reformulação da função do setor público brasileiro, e que a sociedade do país passou por relevantes transformações em decorrência do processo de industrialização. De acordo com a autora, pela primeira vez no Brasil a EJA passou a ser vista como política nacional, em face da Constituição de 1934, que estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário tanto para jovens quanto para adultos.

Logo no início, a EJA foi disponibilizada apenas para o nível equivalente ao primário, sendo estendida em 1960 para o antigo ginásio. No começo de 1964, foi aprovado, através do Decreto nº 53.465, de 21JAN1964, o Programa Nacional de Alfabetização, o qual previa a disseminação, por todo o país, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Todavia, três meses depois, o governo imposto pelo regime militar revogou esse decreto, por meio do Decreto nº 53.886, de 14ABR1964, interrompendo esse programa e permitindo apenas programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialista e conservador.

Com o advento da LDB nº 5.692/71, o Ensino Supletivo ganhou destaque legal, e o art. 24, alínea “a”, dessa lei estabeleceu que esse programa educativo tinha por finalidade “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Conforme Soek (2010, p. 23), o Supletivo foi “o evento de maior realce para a reinserção escolar daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na época certa”. Após a criação do Supletivo, o Ministério da Educação (MEC) criou os Centros de Ensino Supletivo (CES), para atender todos os alunos, que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau, incluindo os egressos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que havia sido criado em 1967 pelo governo federal, com a finalidade de alfabetizar e de dar continuidade à educação de jovens e adultos.

Durante o período do golpe militar, várias pessoas que defendiam a educação popular

e a alfabetização foram perseguidas, inclusive Paulo Freire. Mesmo assim, o MOBRAL continuou em evidência, chegando a todo o território do Brasil. Uma de suas realizações foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que reduzia o primário em poucos anos e abria a possibilidade de continuidade dos estudos para os recém-alfabetizados do MOBRAL.

Na metade da década de 70, alguns movimentos populares e sindicais começaram a defender os interesses sociais, reagindo contra o autoritarismo e a repressão, impulsionando-se uma educação popular autônoma e reivindicativa. Por conta disso, o governo federal fundou o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), objetivando a redução das desigualdades e elegendo a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania.

O MOBRAL foi extinto com o fim do regime militar e, em 1985, surgiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Essa fundação objetivava fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção dessa fundação em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a assumir a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos. Em 1994 foi concluído o Plano Decenal, que fixou metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

A LDB nº 9.394/96, atualmente em vigor, reafirmou o direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado as suas condições, assim como o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Essa lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular.

Já a resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirma que cabe à EJA, como modalidade do ensino básico, garantir o direito à educação dos cidadãos, considerar o ritmo de aprendizagem e o perfil de cada um, afastando-se da ideia de compensação e de suprimento e assumindo funções muito importantes nessa área: as de reparação e de equidade, que não visam apenas restabelecer um direito negado aos jovens e adultos, mas também de assegurar o direito a uma educação com qualidade; e a equalizadora, que oferece igualdade de oportunidades, ao possibilitar aos educandos a inserção e a permanência no mundo do trabalho, na vida social e cultural.

Segundo o que está prescrito no documento logo acima referenciado, a EJA proporciona ao jovem e ao adulto “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilita

um nível técnico e profissional mais qualificado” Brasil (2000, p.10). Dessa maneira, a EJA pode ser compreendida como uma modalidade de ensino que objetiva transformar a vida de todos que dela participe.

Um dos fatos mais marcantes para a EJA na primeira década do século XXI, além da criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por parte do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que objetivou alfabetizar jovens, adultos e idosos, foi a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual possuía vigência de 2007 até 2020, mas que se tornou permanente, por porção de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), aprovada em 25 de agosto de 2020. No entanto, é importante destacar, de acordo com os estudos realizados por Silva (2019, p. 74), que a inclusão da EJA no Fundeb

ocorreu progressivamente e ante condições desfavoráveis, uma vez que o fator de ponderação atribuído as matrículas efetuadas nos cursos presenciais dessa modalidade são menores em relação as demais etapas e modalidades. Todavia, tal ação deve ser considerada, visto os recursos disponibilizados serem maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então.

Acerca do perfil da EJA, pesquisas evidenciam que os estudantes possuem origens, traços de vida, idades, vivências profissionais e ritmos de aprendizagens muito diferenciados. Paiva (1983), por exemplo, diz o seguinte sobre isso:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

Castro (2015) atesta e reforça esse perfil, ao afirmar que atualmente não é difícil ouvir na EJA

(...) relatos de estudantes que sofrem algum tipo de preconceito em suas próprias famílias – principalmente estudantes idosos - por decidirem voltar aos estudos, inclusive casos de senhoras que saem de

suas casas sem o uniforme cedido pelas escolas com receio de serem vítimas de algum tipo de “chacota”. Em nossa experiência em sala de aula nessa modalidade de ensino, muitos foram os relatos sinceros e comoventes que ouvimos de estudantes que expressaram o desejo de – apesar de sofrerem alguma resistência de algum familiar ao voltarem à escola – ao menos, aprenderem a escrever seus nomes, a preencher fichas e a ler os letreiros dos transportes coletivos. Isso é, sem dúvida, uma forma de inserção na sociedade – uma sociedade que sempre apartou esses estudantes de suas atividades sociais, culturais e políticas -, uma forma de autonomia e a alfabetização desses jovens e adultos configura-se como um forte elemento político, pois torna esses indivíduos, uma vez alfabetizados, entes sociais com capacidade crítica mais aguçada (CASTRO, 2015, p. 67 e 68).

Ao falar acerca da diversidade encontrada na EJA, Arroyo (2006) afirma o seguinte:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2006, p. 35).

Observando todo esse histórico, podemos dizer que a EJA é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou não puderam continuar seus estudos na idade apropriada, cujos objetivos são o desenvolvimento da autonomia dos discentes, a preparação de cada educando para o mundo do trabalho e para o prosseguimento nos estudos, o compromisso com a formação humana dos alunos, além da elevação do nível de escolaridade de seus aprendizes.

Ao analisar as legislações que edificaram a EJA no Brasil, como também as circunstâncias associadas a essa modalidade de ensino, notamos a quase inércia, a negligência, a desvalorização e o desinteresse por parte do poder público. Em outras palavras, é notória a desatenção e o desrespeito para com a EJA por parte das entidades governamentais do país ao longo dos anos. Contudo, é importante destacar que, mesmo com todo esse descaso governamental, que reflete inclusive na falta de recursos tecnológicos, de ferramentas de comunicação e de materiais em geral para essa modalidade de ensino, a EJA vem tentando sobreviver e superar as dificuldades do cotidiano.

2.3.2 Caracterização, formação e prática pedagógica dos professores da EJA

Conforme visto na parte anterior, e de acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA é uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio”. No Brasil, é

marcada pelo descaso governamental e pelo descrédito carregado por professores e alunos, colocando essa modalidade de ensino numa posição de inferioridade na área educacional brasileira. Apesar da sua previsão legal na LDB/96, de ser referendada na BNCC e das orientações pedagógicas para os docentes, a EJAI ainda é carente de recursos tecnológicos e de uma formação pedagógica que considere as suas realidades e as suas dificuldades, o que torna a tarefa de ensinar mais dificultosa ainda, uma vez que, sem formação adequada, a prática pedagógica do docente se mostrará em desacordo com a realidade dos educandos. Em outras palavras, a qualidade e o sucesso no processo de ensino aprendizagem estão intimamente atrelados à formação e à qualificação do professor.

Isso porque é a prática do professor quem revela as suas concepções de educação e de conhecimento de mundo, fatores muito importantes na questão do ensino/aprendizagem na EJAI, cujo público alvo é completamente diferente dos alunos do ensino regular no tocante às experiências de vida, objetivos de aprendizagens e profissionais, desejos, perfis etc.

Acerca da prática pedagógica ou práxis pedagógica, Souza (2012, p. 28) afirma que são:

processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica.

Nesse sentido, no contexto escolar, a prática pedagógica pode ser compreendida por todas as ações praticadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, inclusive nas relações entre professor e aluno, gestor e docente, discente e educador, diretor e educando. Todavia, a prática pedagógica como um todo não está restrita apenas à educação escolar, mas também à vida política, social, culturais e educativa do qual os alunos fazem parte. Ou seja, a prática pedagógica escolar está inserida dentro do contexto da prática social. Assim, é fundamental o estudo dessas práticas para a compreensão dos elementos que atuam na formação discente, já que a prática pedagógica escolar é diretamente influenciada por todas as interações vivenciadas no cotidiano, dentro e fora da escola, pelos sujeitos atuantes do referido processo.

Partindo dessa compreensão, podemos situar a prática pedagógica docente como uma dimensão da prática pedagógica escolar e é aquela prática que revela os conhecimentos de mundo do professor, suas concepções na área de educação, suas formas de interagir com os seus alunos. Por essas razões, a prática pedagógica docente na EJAI é um dos principais fatores para a qualidade do ensino nessa modalidade, uma vez que o público alvo da EJAI é específico em

relação às experiências de vida, ao perfil, aos objetivos de vida, às aprendizagens. entre outros.

De acordo com Freire (1996), ensinar não é transmitir ou “depositar” conteúdos no outro; é na verdade um ato que permite ao sujeito, através do diálogo com seu professor, a construção de conhecimentos importantes para a sua vida, e que o faça refletir de forma crítica em suas inúmeras interações no cotidiano, além de fazê-lo compreender o seu papel de agente transformador. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor requer uma compreensão por parte do docente, de que o conhecimento construído de forma crítica colabora com o processo de conscientização dos alunos. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE,1996, p.95).

Nesse sentido, o professor é o exemplo a ser seguido por aqueles que estão começando a realizar uma leitura crítica de mundo e o ato de ensinar exige dele um planejamento de ensino que considere os saberes prévios dos educandos, o aprofundamento crítico de seus conhecimentos, uma formação permanente. Sobre disso, Freire (1996, p. 98) diz o seguinte:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper.

Em outras palavras, um docente fundamentalmente comprometido com o que diz e com o que pratica, não ficará inerte, mas assumirá sua posição política, já que a educação é política.

Acerca da formação dos docentes da EJA, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dessa modalidade de ensino dispõe o seguinte:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

Dessa maneira, esse documento reforça a tese de que, se preparado devidamente, o professor da EJA se torna um profissional diferenciado, bastante dialógico, que procura se colocar no lugar do seu discente, a fim de enxergar o seu ponto de vista.

Ainda a respeito da formação do professor, o parecer do CNE/CP 009/2001 chama a atenção para a questão da especificidade da EJA em cursos de formação de docentes, ressaltando as características que deve ter esse educador da seguinte maneira:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que trabalha com alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio) os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e as práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (CNE/CP 9/2001 p. 26).

Nessa mesma linha de pensamento, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que regulamenta as diretrizes curriculares nacionais da EJA, também recomenda uma formação específica para os professores dessa modalidade de ensino:

[...] um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

O documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, VI CONFINTEA, 2009b, p. 47) também trata da questão da formação do professor e inseriu como sugestão no rol de políticas públicas desejáveis endereçadas aos professores de EJA a formação inicial e a formação continuada. Esse documento traz em seu bojo diversas recomendações específicas para a área da formação docente, no meio delas a de que haja incentivo a programas de formação tanto na graduação quanto na pós-graduação para educadores de EJA e técnicos das redes públicas, em horário compatível com o exercício da docência, considerando a diversidade de sujeitos da EJA (BRASIL, 2009b, p. 49).

Esse instrumento de referência nessa área destaca ainda “a importância de reconhecer a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo formação para atuar na modalidade EJA, de modo a garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2009b, p. 40-41). Em outras palavras, a EJA precisa de professores capacitados continuamente, a fim de que eles possam estar antenados com as atuais exigências da sociedade brasileira e consigam promover com qualidade, em sala de aula, a sua multiculturalidade. Quanto mais se der oportunidades de formação e de capacitação aos profissionais dessa modalidade educativa, maior será uma aproximação com

um ambiente de aprendizagem mais rico e com um ensino de melhor qualidade.

Assim, conhecer as características e especificidades do público docente da EJAI é fundamental para que o direito à educação dos alunos dessa modalidade de ensino não lhes seja novamente negado.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2019, existem quase dois milhões de professores na educação regular no Brasil, enquanto que a EJA possui apenas 233.574 docentes. Desses profissionais, cujas idades médias variam entre 41 e 50 anos, a maioria é licenciada, são mulheres, trabalham em mais de uma escola e não possuem formação específica em EJA. Este último dado vai de encontro às estratégias didáticas para os alunos de EJAI, que, por serem diversos (idosos, adolescentes, trabalhadores informais e desempregados), requerem educadores preparados especialmente com, no mínimo, especialização na área, para atuar nessa modalidade específica de ensino.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que professores sem a formação especializada em EJAI, sem as condições necessárias e com pouco interesse em trabalhar adequadamente nessa modalidade podem, em muitos casos, limitar as possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos seus alunos. O professor de EJAI precisa desenvolver atividades que contribuam para a reflexão e para a construção da consciência dos educandos da EJAI, levando-se em consideração as especificidades dessa população. Ensinar o discente a realizar uma leitura social, oferecer informações sobre o contexto, dar pistas para ler nas linhas e também nas entrelinhas, propor uma seleção de gêneros diversos, trabalhar a argumentação com o auxílio do OA em gêneros como o DR, criar espaços de leitura coletiva podem ajudar os educandos a atingirem os objetivos traçados por essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, cabe à escola respeitar e dar autonomia a esses sujeitos, para que se sintam acolhidos e identificados no espaço escolar, já que são pessoas vitimadas pelo desinteresse social, pelo preconceito e também pela vergonha da discriminação. Conforme os estudos realizados por Solé (1998), esse auxílio do professor pode ser ainda mais eficaz quando ele ensina estratégias que façam com que o discente compreenda no texto lido os seus propósitos, ativando os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Nesse patamar, a inadequação do material didático pode contribuir em sentido contrário ao alcance desses objetivos.

É por esses motivos que propomos nesta pesquisa a elaboração de um plano de ação que possa ajudar os professores de LP da EJAI no ensino dos OA no DR, a partir de temas próximos à realidade dos alunos, como é o caso da vacinação contra a Covid 19 e da violência praticada contra a mulher. Acreditamos que é oportunizando uma vivência dessa natureza em

sala de aula que os docentes dessa modalidade de ensino vão contribuindo com a construção de novos aprendizados para seus alunos, com a reflexão e a discussão de temas sociais importantes, com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes e éticos, voltados para o respeito à diversidade como um todo, numa sociedade cada dia mais plural e exigente.

II SEÇÃO

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, caracterizamos a pesquisa e descrevemos os passos da SD, que subsidiaram a produção de uma proposta de intervenção para auxiliar os professores de LP da EJAII no ensino dos operadores argumentativos no gênero debate regrado.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa propositiva, de finalidade ou natureza básica, já que o material de

apoio didático que será aqui proposto irá assistir os/as professores/as de LP da EJAI no ensino dos OA no DR.

Por causa dos propósitos, essa investigação terá uma abordagem qualitativa. Minayo (1992, p. 203) afirma que:

um estudo qualitativo deve descrever, compreender e explicar a realidade. O estudo qualitativo tem as seguintes características: objetividade, sistematização e inferência, aplicadas à análise de materiais escritos ou verbais, usada para mensurar as variáveis.

Para Bardin (2004), a abordagem qualitativa tem como objetivo ajudar a olhar além do que já está explícito, permitindo recorrer às inferências dos discursos produzidos.

Nesse sentido, essa pesquisa se encaixa perfeitamente nas afirmações das estudiosas acima citadas, uma vez que iremos propor um instrumento didático objetivo, sistemático, que auxiliará o docente a enxergar o que está implícito no tocante ao ensino dos OA no DR.

Nesse sentido, os estudos realizados nesta pesquisa acerca da argumentação produzida em DR, arquitetada através do uso dos OA, visam à elaboração de uma proposta interventiva, que apoie os educadores de LP da EJAI no ensino dos operadores nesse gênero discursivo.

Importante destacar que as atividades que serão propostas poderão sofrer ajustes durante a sua aplicação, em função das demandas dos/as professores/as. Acerca dessa possibilidade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 110) afirmam o seguinte:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos.

Logo, os estudos realizados por Paiva (1983), Ducrot (1987/2009), Freire (1996), Solé (1998), Perelman; Olbrechts-Tyteca (1999), Bakhtin (2003), Dolz; Schneuwly (2004), Dolz; Schneuwly e Pietro (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2004; 2005; 2008; 2010), Bonini (2005), Koch (2005; 2006; 2007; 2009), Arroyo (2006), Toulmin (2006), Melo; Cavalcante (2007), Charaudeau (2008), Cabral (2010), Soek (2010), Strelhow (2010), Adam (2011), Leitão; Damianovic (2011), Avila; Nascimento e Gois (2012), Fávero; Koch, 2012), Souza (2012), Castro (2015), Fiorin (2015), Oliveira e Costa-Maciel (2016), Koch; Elias (2017) e Silva (2019, além das orientações contidas na BNCC (2017), irão fundamentar a construção de um plano de ação para os professores da LP da EJAI no ensino

dos OA no DR, visando principalmente ao favorecimento de estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR e à ampliação das possibilidades de ensino dos operadores no gênero DR.

3.2 Os passos da Sequência Didática

A proposta de intervenção para os docentes de LP dos anos finais do Ensino

Fundamental da EJAI será embasada nesta SD, cuja estrutura e características já foram apresentadas na seção 2.2.3.

Em nossa concepção, a SD é um dos caminhos apropriados para as práticas pedagógicas, já que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), proporciona ao professor a contínua reflexão em torno das atividades propostas, bem como a constante interação entre aluno e professor. Este atua como mediador da aprendizagem, potencializando naquele o que já conseguiu captar, auxiliando-o nas dificuldades dentro do processo.

Elegemos abordar na proposta de intervenção um tema atual e coerente com a identidade do DR, uma vez que esse gênero, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é caracterizado pela argumentação em torno de uma temática discutível, cuja finalidade é convencer alguém em relação a um ponto de vista. Desde março de 2020, o Brasil vem enfrentando sérias dificuldades com o aumento do número de pessoas infectadas pelo Corona vírus e, conseqüentemente, pela doença Covid 19, que leva, em casos mais graves, à morte.

Em face dessa situação, as discussões em torno da vacinação como prevenção à doença têm gerado vários embates na sociedade brasileira: uns opinando pela vacinação, outros contrários e alguns nem totalmente a favor e nem completamente contra. Nesse sentido, debater na escola um tema como esse é oportunizar uma experiência bastante enriquecedora para o contexto escolar e para a formação crítica dos alunos da EJAI; é proporcioná-los a chance de opinar em sala de aula em torno daquilo que lêem, ouvem e vêem na atualidade, quer seja em casa, na vizinhança e, em alguns casos, no trabalho; é dar-lhes a chance de colocar em prática os OA, recursos que, de acordo com Koch (2007), são responsáveis por determinar o valor argumentativo dos enunciados e apontam para a orientação e o posicionamento argumentativo dos debatedores, indicando o tipo de argumento a ser defendido e o caminho a ser percorrido para consecução dos seus objetivos no discurso.

Esta SD é proposta em 2 (dois) módulos da seguinte maneira:

Apresentação da situação

Inicialmente, o professor deve apresentar o projeto aos alunos e convidá-los para vivenciar uma situação de aprendizagem: refletir acerca da função dos OA no gênero oral DR durante o horário normal de aulas. Para isso, o docente precisará de alguns recursos didáticos e tecnológicos, tais como textos de apoio, vídeos, celular, notebook, projetor de multimídia,

microfone, caixas de som, entre outros.

Ademais, o professor deverá explicar que, em face das peculiaridades do gênero escolhido, precisará gravar e transcrever os DR que serão realizados junto à turma, a fim de garantir os registros desses importantes momentos da SD proposta, uma vez que “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos. [...] O registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para melhora dos outros” (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004, p. 243).

Preti (2009) explica que, a fim de manter a fidelidade daquilo que foi falado num debate, por exemplo, no momento da transcrição do texto oral para o escrito não devem ser observadas com muito rigor as questões fonéticas e ortográficas, uma vez que o que se quer com as transcrições é dar a devida importância aos efeitos e as marcas da oralidade na comunicação em língua falada, trazendo à tona o que de fato foi dito no momento da interação.

Importante o educador salientar que as gravações e as transcrições serão objetos apenas para o desenvolvimento das atividades do material didático, não indo além dos muros da escola.

Produção inicial

A produção inicial terá como moderador e organizador geral o professor da turma. Os objetivos dessa produção inicial são: observar o conhecimento prévio dos alunos em torno do tema e do gênero em questão (o DR), promover a reflexão acerca do tema a debater, analisar a capacidade argumentativa dos debatedores e investigar se os discentes compreendem a função dos OA usados no debate.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o DR inicial deverá ser realizado, observando-se três etapas distintas:

1. Planejamento:

O docente poderá nesta etapa:

a) Apresentar aos alunos os seguintes textos:

I – 8 argumentos para usar com quem não quer se vacinar contra a Covid, disponível em:

<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/8-argumentos-para-usar-com-quem-nao-quer-se-vacinar-contr-a-covid-1220>

II – Os 10 melhores memes de jacaré após declaração de Bolsonaro.

Imagem 1



Flamenguista Revoltado

@RodrigoHFaria



Melhor virar jacaré do que viver na ignorância burra...



7:41 AM · Dec 19, 2020



♥ 101

💬 19 are Tweeting about this

Imagem 2



Carlosriconbr

@carlosriconbr



Em resposta a @brunogagliasso

#jacagado... a mutação do Gado.



12:05 · 19 dez 20 · Twitter Web App

Fonte: <https://www.dci.com.br/politica/os-10-melhores-memes-de-jacare-apos-declaracao-de-bolsonaro/64462/>

- b) Convidar todos os alunos da turma para participar de um debate, cuja duração será de 50 (cinquenta) minutos, exatamente o tempo de 1 (uma) hora-aula (h/a), em torno do tema apresentado nos textos lidos.
- c) Solicitar da turma a escolha de 9 (nove) debatedores, que irão formar 3 (três) grupos com três discentes em cada um deles (um grupo “a favor do uso da vacina que combate o vírus da Covid 19” , outro “contra esse uso” e o terceiro “nem contra e nem a favor do uso da vacina), e um aluno para auxiliar o professor, cuja função será ajudar o professor em todas as etapas do DR. O restante da turma será membro da plateia.
- d) Decidir a maneira de posicionar os debatedores: se em círculo ou em meia-lua.
- e) Organizar o espaço físico na sala para o debate.

Antes de iniciar o DR, o professor fará algumas perguntas sobre os textos apresentados, a fim de ativar os conhecimentos de mundo e direcionar o caminho argumentativo dos discentes.

2. Execução do debate:

Nesta etapa, o professor/moderador poderá:

- a) Apresentar todos os/as integrantes do debate à plateia;
- b) Ditar as regras do debate, sendo elas: cada integrante dos dois grupos terá 4 (quatro) minutos para debater de forma clara sobre o tema; quando alguém estiver fazendo uso da palavra, não poderá haver interrupções; respeito às pessoas e às ideias apresentadas pelos debatedores, não devendo haver provocações e zombarias por parte dos outros em torno dessas ideias; a réplica e a tréplica, caso sejam necessárias, deverão ser oportunizadas e realizadas por apenas um dos integrantes escolhido por cada grupo, os quais terão 3 (três) minutos no máximo, a fim de contrapor os argumentos apresentados em oposição ao ponto de vista de cada grupo;
- c) Realizar, antes de iniciar o debate, algumas perguntas sobre a temática, a fim de ativar os conhecimentos de mundo e direcionar o caminho argumentativo dos discentes;
- d) Aconselhar os debatedores/as a fazer uso da escrita, para anotar os principais argumentos usados pelos outros, a fim de refutá-los no momento oportuno;
- e) Fazer a abertura do debate;
- f) Controlar as falas dos alunos com o apoio de seu auxiliar, que deverá estar cronometrando o tempo de cada debatedor. Tanto o moderador quanto o seu auxiliar deverão manter posturas imparciais diante dos debatedores;
- g) Finalizar o debate.

3. Avaliação:

A partir dessa produção inicial, será possível realizar um processo de avaliação formativa, já que a análise dessa produção oral permitirá saber o nível dos produtores e as dificuldades encontradas por eles.

Conforme (1999), a avaliação formativa é compreendida como um processo de levantamento de informações acerca das aprendizagens dos discentes, que visa orientar o trabalho do docente e dos alunos diante das dificuldades apresentadas, contribuindo assim para que a aprendizagem aconteça de verdade.

O professor deverá refletir junto à plateia acerca das diferentes posições defendidas

pelos três grupos formados e das capacidades argumentativas de cada debatedor e, ainda, fazer algumas conclusões sobre as discussões travadas.

Com base em tudo o que será observado pelo professor nessa produção inicial, serão elaborados 2 (dois) módulos para a SD, com o fim específico de favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR, além de ampliar as possibilidades de ensino dos OA em DR na EJAI.

Antes de iniciar os módulos, cuja duração será de 12 (doze) h/a, será perguntado aos discentes como eles se sentiram diante do debate realizado na aula anterior, a fim de evidenciar as suas sensações após a produção inicial. Depois desses relatos, serão iniciados os módulos da SD, cujas temáticas, objetivos e atividades serão os seguintes:

Módulo 1

O módulo 1, cujo tema é “Vacinar ou não vacinar, eis a questão: olhares para os operadores argumentativos, terá a duração de 10 (dez) h/a.

Neste módulo, os objetivos são os seguintes: refletir a respeito dos tipos de conectores (operadores) argumentativos propostos por Koch (2007) e discutir a função de alguns OA usados no DR, a fim de observar como operam na construção dos argumentos e dos contra-argumentos.

Para alcançar os objetivos deste módulo, o professor irá abordar inicialmente o conceito de OA. Em seguida, destacará os tipos de conectores argumentativos apresentados por Koch (2007), catalogados no Quadro 2.

A fim de estimular a turma e exercitar a aprendizagem dos OA, o professor distribuirá com os alunos a ficha de atividade abaixo:

Ficha de Atividade

“Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro sobre vacina: 'Ignorante'”,

Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro sobre vacina: 'Ignorante'

O ex-presidente da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e médico sanitário Gonzalo Vecina Neto criticou, em participação ao UOL News, as declarações do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) sobre vacinas contra covid-19.

Ontem, Bolsonaro voltou a atacar muito a CoronaVac e mentiu mais uma vez ao dizer que a vacina contra a covid-19, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac, não tem comprovação científica, além de ser cara.

O presidente é pois um ignorante que se sobrepõe todos os dias e consegue ultrapassar a ignorância que falou no dia anterior.

Vecina Neto citou os resultados com a vacinação em massa na cidade de Serrana (SP) e a eficácia verificada em testes para reforçar que a imunização é fundamental para evitar mortes na população. "É uma vacina que protege populações. Ela tem uma eficácia de 50,3%. Se toda a população for vacinada, acontece o que aconteceu em Serrana, cai em 95% o número de mortes. Portanto, a vacina é segura e também eficaz", disse. Neste contexto, Vecina reafirmou que deixar de se imunizar pode trazer consequência para toda a população, já que as pessoas podem adoecer. "Não vacinar implica em morrer, e é isso que este presidente está propondo para nós, 'vamos morrer, CoronaVac é uma vacina ruim'. Ruim é a cabeça dele", afirmou.

Texto adaptado, publicado no dia 16 de junho de 2021, no site do VivaBem uol, disponível em: <http://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/gonzalo-vecina-bolsonaro-coronavac.htm>

Leia o texto acima e responda as questões abaixo:

1. Na frase *Bolsonaro voltou a atacar muito a CoronaVac e mentiu mais uma vez...*, o uso do operador e:
 - a) Contrapõe argumento orientado para conclusão contrária.
 - b) Indica uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior.
 - c) Introduce uma soma de ideias para atingirem uma mesma conclusão.
 - d) Indica conclusão para um argumento já apresentado.
 - e) Indica argumento alternativo, que pode indicar conclusão oposta.

2. Na frase *...a vacina contra a covid-19, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac, não tem comprovação científica, **além de** ser cara.*, a expressão sublinhada e em negrito:

- a) Contrapõe argumento orientado para conclusão contrária.
- b) Indica uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior.
- c) Introduce uma soma de ideias para atingirem uma mesma conclusão.
- d) Indica conclusão para um argumento já apresentado.
- e) Indica argumento alternativo, que pode indicar conclusão oposta.

3. Na frase *O presidente é **pois** um ignorante que se sobrepõe todos os dias e consegue ultrapassar a ignorância que falou no dia anterior.*, o que o operador argumentativo em destaque introduz ?

4. Na frase ***Portanto**, a vacina é segura e **também** eficaz.*, os operadores argumentativos destacados indicam respectivamente:

- a) uma contraposição de ideias e uma conclusão.
- b) uma justificativa e uma soma de ideias.
- c) uma soma e uma contraposição de ideias.
- d) Uma contraposição e uma explicação.
- e) uma conclusão e uma soma de ideias.

Após finalizar esse momento de reflexão sobre as funções dos OA, o docente irá entregar aos alunos a cópia da transcrição do DR inicial, realizada em momento anterior por ele, e solicitar aos discentes que, em dupla, identifiquem, num prazo de 50 (cinquenta) minutos, OA usados pelos debatedores no debate acima referido, bem como observem e discutam a forma como esses OA articularam as partes do texto e construíram os argumentos e contra-argumentos usados pelos alunos/as durante o debate.

Feito isso, o professor estará ajudando os discentes a refletir acerca da importância dos OA em DR, já que os operadores são tidos como elementos responsáveis pelo direcionamento da argumentação e pela construção do seu sentido.

Para finalizar essa etapa e o módulo, o docente apresentará, através de slides, algumas falas de alunos transcritas do DR inicial, para, junto à turma, refletir acerca da utilização que

fizeram dos operadores argumentativos na produção inicial.

Nesse contexto, o professor poderá, caso considere pertinente, chamar a atenção dos/as alunos para possíveis estruturas inadequadas, construindo junto aos discentes as formas como podem ser resolvidos os problemas identificados, segundo tudo o que foi vivenciado no módulo.

Módulo 2

Esse módulo, cuja duração será de 2 (duas) h/a, trará a temática do gênero Debate Regrado (DR) com os seguintes propósitos: discutir o conceito e as regras de um DR; enfatizar o planejamento e a função de cada debatedor no DR.

Para atingir esses objetivos, o professor apresentará o conceito de DR, que de acordo com os estudos realizados por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o DR é um gênero argumentativo, que constitui formas orais de comunicação e é caracterizado pelo discurso persuasivo em torno de um tema controverso, cujo objetivo é induzir alguém acerca de uma ideia. Em face disso, os debatedores precisam organizar suas falas, usando de argumentos para convencer os outros de suas opiniões.

Em seguida, ainda se embasando em Dolz e Schneuwly (2004), o docente apresentará e discutirá junto aos alunos as regras de um DR constantes no Quadro 4.

Depois, o professor deverá falar acerca do planejamento, frisando que ele enquanto moderador e responsável pela organização geral do DR, deverá:

- a) Apresentar aos discentes um texto ou um vídeo, que aborde um tema polêmico, que faça parte da realidade social de boa parte dos alunos/as da turma, a fim de prepará-los ao debate e conhecer os seus conhecimentos prévios em relação à temática a ser debatida;
- b) Convidar todos os alunos da turma para participar de um debate em torno do tema apresentado, cuja duração será de 50 (cinquenta minutos), exatamente o tempo de 1 (uma) hora-aula;
- c) Solicitar da turma a escolha dos debatedores e um aluno para ser o auxiliar do professor, cuja função será ajudar o docente em todas as etapas do DR. O restante da turma será membro da plateia;
- d) Decidir a maneira de posicionar os/as debatedores/as: se em círculo ou meia-lua;
- e) Organizar o espaço físico na sala para o debate.

Com relação à função de cada integrante, o docente deverá fazer as seguintes observações:

- O professor-moderador, responsável pela abertura e encerramento do debate, deverá apresentar todos os integrantes do debate à plateia, já definidos pelos alunos na aula anterior;
- O moderador deverá ditar as regras constantes do Quadro 4;
- O docente deverá realizar, antes de iniciar o debate, algumas perguntas sobre a temática, a fim de ativar os conhecimentos de mundo e direcionar o caminho argumentativo dos discentes;
- O professor aconselhará os debatedores a fazer uso da escrita para anotar os principais argumentos usados pelos outros para refutá-los no momento oportuno.

Produção final

Sugerimos a realização de um novo debate, a fim de avaliar o que foi aprendido pelos alunos sobre os OA no contexto do DR. Caso queira, o professor poderá escolher junto à turma outro tema polêmico para debater e apresentar um vídeo ou um texto, a fim de direcionar os debatedores no percurso argumentativo que percorrerão no DR final e estimulá-los ao debate.

Serão realizadas as mesmas etapas da produção inicial, quais sejam: planejamento, execução e avaliação, devendo o professor realizar todos os procedimentos já evidenciados aqui quando da produção inicial.

Depois de concluídas todas as etapas, o docente poderá apresentar, através de slides, algumas falas transcritas do DR final, para fins de reflexão junto à turma acerca do uso que os debatedores fizeram dos OA no DR. O Professor poderá, inclusive, chamar a atenção dos alunos para possíveis estruturas inadequadas, construindo/refletindo juntos aos discentes a respeito das formas como podem ser resolvidos os problemas encontrados, conforme tudo o que foi vivenciados nos dois módulos.

Para encerrar a proposta, o professor fará uma reflexão final acerca de todas as etapas realizadas no projeto, pontuando aspectos importantes revelados durante a sua realização. O docente deverá enfatizar junto aos alunos a função de cada OA usado pelos debatedores e a forma como eles construíram o sentido em suas falas.

III SEÇÃO

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“VACINAR OU NÃO VACINAR, EIS A QUESTÃO!”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ÂMBITO DO DEBATE REGRADO NA EJAI



Nesta seção, apresentaremos a proposta interventiva para os docentes de LP dos anos finais do Ensino Fundamental da EJAI construída com base no aporte teórico desta pesquisa, que dialoga metodologicamente com dimensões da SD, cujas etapas já foram apresentadas na seção 3.2.

Entendemos que a SD é um dos caminhos apropriados para as práticas pedagógicas, já que, conforme Dolz e Schneuwly (2004), proporciona ao docente a contínua reflexão em torno das atividades propostas, como também a constante interação entre aluno e professor. Este atua como mediador da aprendizagem, potencializando naquele o que já conseguiu captar e auxiliando-o nas dificuldades dentro do processo.

Como o termo SD não se aplica em sua totalidade a nossa proposta, uma vez que as ações recomendadas aqui não estão voltadas, exclusivamente, para o gênero textual, mas para os OA, assumimos o nome “plano de ação” para nos referirmos a essa sequência de atividades.

A escolha do DR se deu por ser um gênero, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), caracterizado pelo discurso persuasivo, cujo objetivo é induzir alguém acerca de uma opinião. Em face disso, os debatedores precisam organizar suas falas e usar de argumentos para convencer os outros de suas ideias, utilizando-se de OA, que, segundo Koch (2007), são recursos linguísticos responsáveis pela orientação argumentativa e importantes para a coesão e coerência textual, já que que ligam os diferentes argumentos em um texto e trazem à tona as relações de sentido reveladas pelos argumentos, respectivamente, clareando o entendimento dos argumentos usados.

É importante registrar que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 166), um debate público gira sempre em torno de uma questão controversa e concede aos debatedores a oportunidade de opinar e modificar a ideia alheia. É um gênero argumentativo que pode ser denominado de regrado no momento em que um “moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas...”.

Importante registrar também que o plano de ação aqui elaborado foi pensado de modo propositivo, já que o processo de vivência, característica do Mestrado Profissional, não pôde ser realizado junto aos discentes, em face da suspensão das aulas presenciais em Pernambuco no dia 18 de março de 2020, devido ao rápido avanço da Covid-19, doença causada pelo Novo Coronavírus.

É uma proposta voltada para o ensino de OA, no contexto do gênero oral

argumentativo DR, destinado a professores de LP que trabalham com o 5º Módulo da EJAI.

A fim de condensar o estudo dos OA e relacioná-lo ao gênero DR, organizaremos um passo a passo. Os procedimentos didáticos serão especificados de modo a fornecer orientações para a aplicação/viência prospectiva de cada etapa. Dessa forma, esse plano de ação poderá ser usado por outros docentes que se interessem pelo estudo dos OA.

Assumimos como objetivos os seguintes propósitos:

- a) favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos operadores argumentativos (OA) no debate regrado (DR);
- b) ampliar as possibilidades de ensino dos operadores argumentativos em debate regrado na EJAI.

Uma vez que nossa proposta toma como instrumento de mediação o gênero textual DR para o ensino de OA, elegemos abordar um tema atual e coerente com a identidade do DR, uma vez que esse gênero, conforme Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é caracterizado pela argumentação em torno de uma temática discutível, cuja finalidade é convencer alguém em relação a um ponto de vista.

É importante ressaltar a relevância dessa temática no momento de pandemia que o mundo vem passando. Desde março de 2020, o Brasil passou a encarar sérias dificuldades com o aumento do número de pessoas infectadas pelo Corona vírus e, conseqüentemente, pela doença Covid 19, que pode ocasionar, em casos mais graves, a morte. Em face dessa situação, as discussões em torno da vacinação como prevenção à doença têm gerado gerado vários embates na sociedade brasileira: uns opinando pela vacinação, outros contrários e alguns nem totalmente a favor e nem completamente contra. Nesse sentido, debater na escola um tema como esse é oportunizar uma experiência bastante enriquecedora para o contexto escolar e para a formação crítica dos alunos; é proporcioná-los a chance de opinar em sala de aula em torno daquilo que lêem, ouvem e vêem na atualidade, quer seja em casa, na vizinhança e, em alguns casos, no trabalho.

De acordo com Dolz e Scheneuwly (2004, p. 214), oportunizando o debate de temas controversos em sala de aula, a escola estará incentivando os discentes a “defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta”. Nesse sentido, conforme evidenciam esses autores, a escola e o professor estarão promovendo espaços de cidadania, ofertando aos alunos oportunidades de serem

protagonistas de seus pensamentos e ações, de desenvolverem a linguagem oral e a escrita, de ampliarem suas capacidades argumentativas.

A seguir, apresentaremos e analisaremos a proposta interventiva, orientando os momentos que podem ser seguidos pelos professores, a fim de trabalharem com os OA no âmbito do DR, na EJAI.

No primeiro momento, o professor poderá explicar a proposta que será vivenciada junto à sala/grupo, e que, em face das peculiaridades do gênero escolhido, precisará gravar e transcrever os DR que serão realizados junto à turma, a fim de garantir os registros desses importantes momentos da proposta, uma vez que “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos. [...] O registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para melhora dos outros” (DOLZ, SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 243).

Nesse contexto, uma gravação em vídeo e áudio pode ajudar a análise da produção oral, facilitando a busca de partes em que há necessidade de revisar o que foi dito e a forma como foi dito. Logo, para trabalhar o oral é necessário dispor de outros suportes em sala de aula, pois somente piloto e quadro podem não garantir o trabalho.

Hoje em dia, celular ou filmadora são fundamentais no espaço escolar, para que as falas produzidas pelos discentes num DR, por exemplo, possam ser objetos de análise coletiva, objetivando o crescimento efetivo do grupo como um todo.

Contudo, o educador deverá salientar que as gravações e as suas respectivas transcrições serão objetos apenas para o desenvolvimento das atividades do plano de ação, não indo além dos muros da escola, e que, como explica Preti (2009), para manter a fidelidade daquilo que foi falado num debate, por exemplo, não devem ser observadas com muito rigor as questões fonéticas e ortográficas no momento da transcrição do texto oral para o escrito, já que o que se quer com as transcrições é dar a devida importância aos efeitos e as marcas da oralidade na comunicação em língua falada, trazendo à tona o que de fato foi dito no momento da interação.

Sigamos para as etapas da proposta:

Produção inicial

Os objetivos dessa produção inicial são: observar o conhecimento prévio dos alunos em torno do tema e do gênero em questão (o DR), promover a reflexão acerca do tema a debater, analisar a capacidade argumentativa dos debatedores e investigar se os discentes compreendem a função dos OA usados no debate.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o DR inicial deverá ser realizado, observando-se três etapas distintas:

1. Planejamento: nesta etapa, o professor, que será o moderador do debate e também o responsável pela organização geral do DR, poderá:

a) Apresentar aos discentes os seguintes textos:

I - 8 argumentos para usar com quem não quer se vacinar contra a Covid.

Fonte: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/8-argumentos-para-usar-com-quem-nao-quer-se-vacinar-contr-a-covid-1220>

II - Os 10 melhores memes de jacaré após declaração de Bolsonaro.

Imagem 1:



Imagem 2:



Carlosriconbr

@carlosriconbr

Em resposta a @brunogagliasso

#jacagado... a mutação do Gado.



12:05 · 19 dez 20 · Twitter Web App

Fonte: <https://www.dci.com.br/politica/os-10-melhores-memes-de-jacare-apos-declaracao-de-bolsonaro/64462/>

Após a leitura dos textos, o professor poderá fazer aos alunos as seguintes indagações:

- i) Quais foram os argumentos utilizados pelos especialistas em favor do uso da vacina contra a Covid?
- ii) Os argumentos usados pelos especialistas a favor da vacina podem ser contra argumentados? Se sim, quais seriam os possíveis contra argumentos?
- iii) Haveria a possibilidade de argumentação que não assumisse nem uma nem outra postura? Se sim, de que maneira?

É importante destacar que os discentes podem, inclusive, apresentar argumentos diferentes dos especialistas em defesa do uso da vacina.

- b) Convidar todos os educandos da turma para participar de um debate, cuja duração será de 50 (cinquenta) minutos, exatamente o tempo de 1 (uma) hora-aula (h/a), em torno do tema do texto apresentado;
- c) Solicitar da turma a escolha de 9 (nove) debatedores, que formarão 3 (três) grupos com

(três) discentes em cada um deles (um grupo “a favor do uso da vacina que combate o vírus da Covid 19”, outro “contra esse uso” e o terceiro “nem contra e nem a favor do uso da vacina”), e um aluno para auxiliar o professor, cuja função será ajudar o docente em todas as etapas do DR. O restante da turma será membro da plateia;

d) Decidir a maneira de posicionar os debatedores dos três grupos: se em círculo ou em meia-lua;

e) Organizar o espaço físico na sala para o debate.

A escolha dessa temática se deu por conta do atual momento vivenciado por todos. A pandemia do Coronavírus trouxe ao mundo a necessidade da produção de uma vacina que possa combater o Coronavírus ou minimizar os sintomas da Covid 19. No entanto, muitos ainda divergem sobre a opinião de tomar ou não as vacinas que foram produzidas após vários estudos científicos. Nesse sentido, trazer para sala de aula um tema como esse é favorecer aos educandos oportunidades de novas leituras e de debater um assunto controverso. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o DR prioriza a capacidade de defesa oral ou escrita das opiniões desses discentes, que podem assumir, nesse caso, posicionamentos a favor da vacina, contra ou nem uma nem outra postura e, inclusive, modificar a forma de enxergar o tema durante a realização do debate.

Assim, a escola vai ajudando não apenas na possibilidade de ampliação da capacidade argumentativa dos alunos, ao exercitarem a argumentação na defesa de seus pontos de vista, mas também na reflexão de seus papéis sociais, de seus comportamentos e de suas responsabilidades diante de uma sociedade cada vez mais globalizada e exigente. Em outras palavras, ao promover DR de temas polêmicos em sala de aula, o professor poderá estar colaborando com a reflexão do modo como os discentes pensam, agem e interpretam os fatos diante de si e dos outros.

Após este momento inicial, nossa proposta amplia a discussão sobre o DR em busca de destacar as regras necessárias para a vivência do gênero.

2 Execução do debate

Nesta fase o professor-moderador, responsável pela abertura e encerramento do DR, deverá:

a) Apresentar todos os integrantes do debate à plateia;

b) Ditar as regras do debate, sendo elas: cada integrante dos três grupos terá 4 (quatro) minutos para debater de forma clara sobre o tema; quando alguém estiver fazendo uso da

palavra, não poderá haver interrupções; respeito às pessoas e às ideias apresentadas pelos debatedores, não devendo haver provocações e zombarias por parte dos outros em torno dessas ideias; a réplica e a tréplica, caso sejam necessárias, deverão ser oportunizadas e realizadas por apenas um dos integrantes escolhido por cada grupo, os quais terão 3 (três) minutos no máximo, a fim de contrapor os argumentos apresentados em oposição ao ponto de vista de cada grupo;

c) Realizar, antes de iniciar o debate, algumas perguntas sobre a temática, a fim de ativar os conhecimentos de mundo e direcionar o caminho argumentativo dos discentes;

d) Aconselhar os debatedores a fazer uso da escrita, para anotar os principais argumentos usados pelos outros, a fim de refutá-los no momento oportuno;

e) Fazer a abertura do debate;

f) Controlar as falas dos alunos com o apoio de seu/sua auxiliar, que deverá estar cronometrando o tempo de cada debatedor. Tanto o moderador quanto o seu auxiliar deverão manter posturas imparciais diante dos debatedores;

g) Finalizar o debate.

É importante frisar que, conforme Dolz e Schneuwly (2004), para ser regrado, é necessário que o moderador estruture e gerencie o DR, oriente os alunos acerca de suas regras (Quadro 3), evidencie a posição de cada debatedor, facilite a alternância de falas entre eles, resolva os possíveis conflitos e agregue as opiniões opostas.

Concluída essa etapa, é o momento de realizar a avaliação da produção inicial.

3 Avaliação

Nesta última etapa, o docente deverá refletir junto à plateia acerca das diferentes posições defendidas pelos três grupos formados na etapa anterior, especificamente em relação aos OA usados pelos debatedores para sustentar as suas opiniões em relação à temática. Além disso, o professor deverá fazer algumas conclusões sobre as discussões travadas.

Para isso, o professor apresentará, através de slides, algumas falas de alunos transcritas do DR realizado, para, junto à turma, refletir acerca da utilização que fizeram dos OA nesse DR e, conseqüentemente, sobre a sustentação do posicionamento de cada grupo. Dessa forma, o professor irá observar junto aos alunos as manobras discursivas realizadas pelos debatedores, destacando os OA responsáveis pela ligação dos diferentes argumentos usados e pela construção do sentido do texto.

De acordo com Koch (2007), os OA determinam o valor argumentativo dos enunciados, apontam para a orientação e o posicionamento argumentativo dos debatedores, indicando o tipo de argumento a ser defendido e o caminho a ser percorrido para consecução dos seus objetivos no discurso. Nesse sentido, ao observar o caminho argumentativo realizado pelos alunos, através do uso dos OA na produção inicial, o educador estará analisando suas capacidades argumentativas e investigando se os discentes compreendem a função dos OA usados em DR.

Ao término desse momento inicial, será possível realizar um processo de avaliação formativa, já que a análise dessa produção oral permitirá ao docente perceber o que parecem saber os produtores e as dificuldades encontradas por eles durante a realização do DR. Na visão de Perrenoud (1999), uma avaliação formativa é:

toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...] (PERRENOUD, 1999, p.78) [...] É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Nesse sentido, compreende-se a avaliação formativa como um processo de levantamento de informações acerca das aprendizagens dos discentes, que visa orientar o trabalho do docente e dos alunos diante de possíveis dificuldades apresentadas, contribuindo assim para que a aprendizagem aconteça de verdade.

Com base em tudo o que será observado pelo professor nessa produção inicial, serão elaborados 2 (dois) módulos, com o fim específico de favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR e de ampliar as possibilidades de ensino dos OA na EJAI.

Antes de iniciar os módulos, cuja duração será de 12 (doze) h/a, será perguntado aos alunos como se sentiram diante do debate realizado na aula anterior, a fim de evidenciar as suas sensações após a produção inicial.

Depois desses relatos, os módulos serão iniciados, cujas temáticas, objetivos e atividades serão os seguintes:

Módulo 1 (10 h/a)

Tema: “Vacinar ou não vacinar, eis a questão: olhares para os operadores argumentativos

Neste módulo, temos os seguintes objetivos: refletir a respeito dos tipos de conectores (operadores) argumentativos propostos por Koch (2007) e discutir a função de alguns OA

usados no DR, a fim de observar como operam na construção dos argumentos e dos contra-argumentos.

Para Koch (2005, p.30), o termo OA foi cunhado por Oswald Ducrot, “para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Ou seja, são elementos que além de assinalar a força argumentativa do enunciado, apontam a direção do caminho a ser percorrido pelo enunciador, dentro de cada enunciado, até chegar à conclusão.

A autora traz a argumentação na perspectiva dos operadores argumentativos, os quais são elementos linguísticos que indicam a direção dos enunciados em uma sequência lógica, estabelecendo coesão e coerência (KOCH, 2006).

Uma vez definido o ponto de vista por parte do enunciador em um debate, o passo seguinte é construir a argumentação, a fim de ratificar a sua tese. Ao articular as orações, os períodos e as sequências, cada interlocutor vai colaborando com a compreensão textual e com a construção dos sentidos. Sendo assim, há no texto marcas linguísticas responsáveis pela ligação de segmentos textuais e que estabelecem as relações entre os enunciados, que são os OA.

A fim de sistematizar e facilitar a compreensão dos operadores, o docente apresentará os tipos de OA abaixo sugeridos, todos embasados em Koch (2007), trazendo exemplos de cada uma das quatro categorias, a fim de dar aos discentes o conhecimento em torno dessas categorias e de ajudá-los a refletir sobre a função dos OA que compõem essas categorias.

Quadro 2 - Tipos de operadores argumentativos

<p>Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. etc.</p> <p>Esses OA encadeiam ideias, desenvolvem o discurso, acrescentam um dado novo à orientação argumentativa, ligam enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão. O valor semântico é de adição.</p>	<p>e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., etc.</p> <p>No exemplo <i>o aluno reprovado em Português <u>não só</u> deixou de estudar, <u>mas também</u> faltou a todas as provas da disciplina</i>, os OA sublinhados somam os argumentos <i>deixou de estudar</i> e <i>faltou a todas as provas da disciplina</i> em favor de uma mesma conclusão: <i>o aluno reprovado em Português</i>.</p> <p>Em outro exemplo, <i>Deitou-se <u>e</u> dormiu</i>, o valor semântico do OA <i>e</i> não é de adição, mas de prosseguimento no tempo, não sendo possível modificar a ordem das orações.</p>
---	---

	<p>Já no exemplo <i>André adora futebol e Arthur, de jogar no celular</i>, o OA em negrito expressa uma ideia de confronto. O OA <i>e</i> também pode assumir sentido adversativo, como no exemplo <i>Prometeu estudar e não leu o livro</i>. Esse OA ainda pode assumir o sentido de consequência, de acordo com o exemplo <i>Caiu do viaduto e morreu</i>.</p>
<p>Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.</p> <p>Com esse tipo de OA, as ideias são voltadas para uma mesma conclusão, mas o argumento mais forte recebe uma ênfase de peso de um OA que marca essa importância.</p> <p>Quando a escala é orientada para a <u>negação</u>, usam-se operadores como:</p>	<p><i>Até, mesmo, até mesmo, inclusive.</i> No exemplo O gestor não foi sensível ao problema da aluna, e ela disse, inclusive, que ele não foi empático, o OA em negrito identifica o argumento mais forte da escala argumentativa (que ele não foi empático) na direção da conclusão.</p> <p><i>Nem, nem mesmo.</i></p>
<p>Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</p> <p>O valor semântico é de oposição e de concessão, respectivamente. Esses OA ligam enunciados com orientações argumentativas diferentes.</p>	<p><i>Mas (porém, contudo, no entanto, entretanto, todavia), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.</i> No exemplo <i>Ana é uma aluna comportada, mas não gosta de ler</i>, o OA grifado coloca em oposição dois argumentos contrários: <i>Ana é uma aluna comportada</i> e <i>não gosta de ler</i>. Nessa contraposição de ideias, prevalecem os argumentos do enunciado introduzido pelo OA <i>mas</i>, “operador argumentativo por excelência” (KOCH, ELIAS, 2016, p. 134). Ou seja, predomina o argumento contra <i>Ana não gosta de ler</i>. Já no exemplo <i>Embora Ana não goste de ler, é uma aluna comportada</i>, o OA em negrito indica a ideia de concessão. Nesse caso, prevalece o argumento em favor de <i>Ana é uma aluna comportada</i>. Em outras palavras, os dois exemplos acima expressam oposição; a diferença, portanto, está na orientação argumentativa que cada um estabelece: o OA <i>mas</i> orienta para uma conclusão contrária e inicia o argumento decisivo; já com a oração concessiva, a conclusão contrária se encontra no segmento não iniciado pelo OA <i>Embora</i>, pois este anulará o argumento enunciado por esse tipo de OA</p>

<p>Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc. O valor semântico desses OA é de conclusão, que está relacionada a argumentos que foram apresentados anteriormente.</p>	<p><i>Portanto, logo, por conseguinte, dessa forma, conseqüentemente, pois, em decorrência, etc.</i> No exemplo <i>Os Professores da rede pública de ensino entraram em greve. <u>Conseqüentemente</u> não houve aulas nas escolas do governo</i>, o OA grifado inicia um enunciado de valor conclusivo em relação ao anterior.</p>
<p>Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior. O valor semântico é de explicação ou justificação. Esses OA introduzem enunciados que explicam/justificam a afirmação anterior, de forma a mostrar sua razão/motivação.</p>	<p><i>Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como, etc.</i> No exemplo <i>O docente não foi trabalhar porque contraiu a Covid 19</i>, o OA em negrito inicia uma explicação/justificação em relação ao que foi dito antes: <i>O docente não foi trabalhar</i>.</p>
<p>Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão. O valor semântico desses OA é de comparação. Eles comparam dois enunciados, podendo ser por igualdade, inferioridade ou superioridade.</p>	<p><i>Mais que, menos que, tão como, tão quanto, etc.</i> No exemplo <i>O aluno foi <u>tão culpado quanto</u> o docente</i>, o OA sublinhado estabelece uma comparação de igualdade entre o aluno e o docente, ratificando a culpa igual entre ambos. Já no exemplo <i>Nevou demais em Santa Catarina <u>como</u> foi previsto</i>, o OA <i>como</i> assume a ideia de conformidade.</p>
<p>Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas. O valor semântico desses OA é de Alternância (disjunção argumentativa). Eles ligam enunciados distintos, que buscam mudar a opinião para o que está em primeira instância seja aceito, ou seja, eles criam possibilidades ou alternativas de conclusões.</p>	<p><i>Quer...quer, ou...ou, ou então, seja...seja, etc.</i> No exemplo <i>Toda discriminação racial é crime. <i>Ou</i> não foi injúria racial quando o professor chamou o aluno de “nego safado”?</i>, o OA em destaque abriu uma alternativa para conclusões diferentes: <i>Toda discriminação racial é crime ou chamar aluno de “nego safado” não é injúria racial</i>.</p>
<p>Operadores que tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos. O valor semântico é de pressuposição. Esses OA introduzem pressupostos de ideias no enunciado.</p>	<p><i>Já, agora, ainda, etc.</i> No exemplo <i>Você ainda mora em Recife?</i>, o OA em destaque indica uma pressuposição do interlocutor.</p>
<p>Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o</p>	<p><i>Afirmção da totalidade (tudo): muitíssimo, muito, bastante, um pouco. Negação da totalidade (nada): pouquíssimo,</i></p>

<p>outro, numa escala orientada para a negação total. um pouco, pouco, quase, apenas.</p> <p>O valor semântico é de comparação. Esses OA marcam uma comparação entre ideias que se direcionam a uma determinada conclusão.</p>	<p><i>bem pouco, pouco).</i></p> <p>No exemplo <i>O Governo gasta apenas três reais por dia com a saúde pública no Brasil, o OA sublinhado funciona numa escala argumentativa orientada para a negação total.</i></p>
<p>Fonte: o autor (2021)</p>	

Como podemos ver no quadro acima, os operadores estabelecem no texto uma ponte, ligando o enunciador, o coenunciador e os efeitos de sentido pretendidos por ambos no ato da argumentação. Assim, os OA realçam uma intenção e é também através deles que a análise textual deve ser desenvolvida.

Para que a argumentação se estabeleça em um texto escrito ou oral é indispensável que haja coesão e coerência, e o uso ou a substituição adequada desses OA não deve ser realizada de forma aleatória, já que esses elementos são carregados de sentido.

A fim de estimular a turma e exercitar a aprendizagem dos OA, o professor distribuirá com os alunos a ficha de atividade abaixo:

Ficha de Atividade

“Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro sobre vacina: 'Ignorante'”,

Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro sobre vacina: 'Ignorante'

O ex-presidente da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e médico sanitário Gonzalo Vecina Neto criticou, em participação ao UOL News, as declarações do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) sobre vacinas contra covid-19.

Ontem, Bolsonaro voltou a atacar muito a CoronaVac e mentiu mais uma vez ao dizer que a vacina contra a covid-19, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac, não tem comprovação científica, além de ser cara.

O presidente é pois um ignorante que se sobrepõe todos os dias e consegue ultrapassar a ignorância que falou no dia anterior.

Vecina Neto citou os resultados com a vacinação em massa na cidade de Serrana (SP) e a eficácia verificada em testes para reforçar que a imunização é fundamental para evitar mortes na população. "É uma vacina que protege populações. Ela tem uma eficácia de 50,3%. Se toda a população for vacinada, acontece o que aconteceu em Serrana, cai em 95% o número de mortes. Portanto, a vacina é segura e também eficaz", disse. Neste contexto, Vecina reafirmou que deixar de se imunizar pode trazer consequência para toda a população, já que as pessoas podem adoecer. "Não vacinar implica em morrer, e é isso que este presidente está propondo para nós, 'vamos morrer, CoronaVac é uma vacina ruim'. Ruim é a cabeça dele", afirmou.

Texto adaptado, publicado no dia 16 de junho de 2021, no site do *VivaBem uol*, disponível em: <http://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/gonzalo-vecina-bolsonaro-coronavac.htm>

Leia o texto acima e responda as questões abaixo:

1. Na frase *Bolsonaro voltou a atacar muito a CoronaVac e mentiu mais uma vez...*, o uso do operador *e*:

- a) Contrapõe argumento orientado para conclusão contrária.
- b) Indica uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior.
- c) Introduce uma soma de ideias para atingirem uma mesma conclusão.
- d) Indica conclusão para um argumento já apresentado.
- e) Indica argumento alternativo, que pode indicar conclusão oposta.

2. Na frase *...a vacina contra a covid-19, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac, não tem comprovação científica, **além de** ser cara.*, a expressão sublinhada e em negrito:

- a) Contrapõe argumento orientado para conclusão contrária.
- b) Indica uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior.
- c) Introduz uma soma de ideias para atingirem uma mesma conclusão.
- d) Indica conclusão para um argumento já apresentado.
- e) Indica argumento alternativo, que pode indicar conclusão oposta.

3. Na frase *O presidente é **pois** um ignorante que se sobrepõe todos os dias e consegue ultrapassar a ignorância que falou no dia anterior.*, o que o operador argumentativo em destaque introduz ?

4. Na frase ***Portanto**, a vacina é segura e **também** eficaz.*, os operadores argumentativos destacados indicam respectivamente:

- a) uma contraposição de ideias e uma conclusão.
- b) uma justificativa e uma soma de ideias.
- c) uma soma e uma contraposição de ideias.
- d) Uma contraposição e uma explicação.
- e) uma conclusão e uma soma de ideias.

Após finalizar esse momento de reflexão sobre as funções dos OA, o docente irá entregar aos alunos/as a cópia da transcrição do DR inicial, realizada em momento anterior por ele, e solicitar aos discentes que, em dupla, identifiquem, num prazo de 50 (cinquenta) minutos, OA usados pelos debatedores no debate acima referido, bem como observem e discutam a forma como esses OA articularam as partes do texto e construíram os argumentos e contra-argumentos usados pelos alunos durante o debate.

Feito isso, o professor estará ajudando os discentes a refletir acerca da importância dos OA em DR, já que os operadores são tidos como elementos responsáveis pelo direcionamento da argumentação e pela construção do seu sentido.

Para finalizar essa etapa e o módulo, o docente apresentará, através de slides, algumas falas de alunos transcritas do DR inicial, para, junto à turma, refletir acerca da utilização que fizeram dos operadores argumentativos na produção inicial.

Nesse contexto, o professor poderá, caso considere pertinente, chamar a atenção dos alunos para possíveis estruturas inadequadas, construindo junto aos discentes as formas como podem ser resolvidos os problemas identificados, segundo tudo o que foi vivenciado no

módulo.

Como exemplo da importância da mediação docente, Albuquerque e Costa-Maciel (2020), em recente pesquisa realizada acerca dos OA no gênero comentário, mapearam e analisaram alguns comentários opinativos postados por discentes do 2º ano do Ensino Médio, em um grupo privado na rede social *Facebbok*, que foram produzidos a partir de uma reportagem selecionada e postada no citado grupo pelas pesquisadoras, de autoria do jornalista Bruno Santa Rita, publicada originalmente no suporte jornal Correio Brasiliense, em 08/03/2019, cuja temática discutia a relação de desigualdade de gênero social. Essa reportagem continha um infográfico, recurso que facilita a visão do leitor de dados dispostos a complementar o texto lido.

Após a coleta realizada no referido grupo, as docentes perceberam que os alunos sentiram dificuldades no uso dos OA e que houve repetições do operador *e* e do *mas*, que indicam, segundo Koch (2007), soma e oposição, respectivamente, demonstrando a limitação dos participantes da pesquisa, que poderiam ter substituído esses OA por outros de mesmo valor semântico. Além disso, as pesquisadoras pontuaram que os OA foram usados com atribuições que parecem não alcançar o propósito almejado, ocasionando uma ruptura de sentido naquilo que se pretende enunciar. Vejamos o quadro abaixo disponibilizado por elas na referida dissertação:

Quadro 3: Operadores Argumentativos Aplicados de Modo Incorreto

Fragmentos de comentários	Função do emprego do operador argumentativo
<i>“Portanto, as mulheres não possuem os mesmos direitos que os homens;”</i> (Carla)	Operador argumentativo utilizado no início do comentário. Seu uso torna-se inadequado, já que não há uma conclusão acerca de algo iniciado anteriormente.
<i>“precisamos entender que se um homem ele estuda se qualifica mas ele vai ter um salário superior de uma costureira por outro lado se uma mulher estuda se qualifica mas ela vai ter um salário superior de um pedreiro...”</i> (Dália)	Repetição do operador, “mas”. Nesse caso, há o uso do operador que indica uma conclusão contrária ao que foi dito anteriormente, mas, o recurso foi utilizado para indicar quantidade ou intensidade.

Fonte: Albuquerque; Costa-Maciel (2020, p. 95).

Na análise dos OA usados nos comentários realizados pelos alunos, as

pesquisadoras observaram que a estudante Carla iniciou inadequadamente o seu texto com um OA conclusivo (*Portanto*), uma vez que não há uma conclusão sobre algo dito anteriormente. De acordo com Koch (2007), “*Portanto*” é um operador que introduz uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores. Assim, à luz do que pontua a autora, esse OA deveria aparecer iniciando um enunciado e não finalizando. Por outro lado, o operador “*mas*” foi usado equivocadamente, uma vez que, em ambas as colocações feitas por Dália, o termo não traz a ideia de oposição, mas de intensidade.

Nesse sentido, produzir um plano de ação que se proponha a esclarecer o uso dos OA e a diversificar os seus usos, além de sanar problemas relacionados aos usos inadequados de OA em um gênero argumentativo (DR) pode contribuir com o ensino dos OA na EJAI, como também com a ampliação da capacidade argumentativa dos discentes dessa modalidade de ensino.

Módulo 2 (2 h/a)

Tema: O Debate Regrado (DR)

Neste módulo, temos como objetivos: discutir o conceito e as regras de um DR; enfatizar o planejamento e a função de cada debatedor no DR.

De acordo com os estudos realizados por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o DR é um gênero argumentativo, que constitui formas orais de comunicação e é caracterizado pelo discurso persuasivo em torno de um tema controverso, cujo objetivo é induzir alguém acerca de uma ideia. Em face disso, os debatedores precisam organizar suas falas, usando de argumentos para convencer os outros de suas opiniões.

Nesse sentido, o debate proporciona aos participantes colocarem suas convicções em cheque ao confrontá-las com a opinião dos demais interlocutores. Daí a necessidade não apenas de argumentar, mas também de contra-argumentar, antecipando-se às opiniões dos outros. Assim, mediados por um moderador, os interlocutores, a fim de selecionar os argumentos mais adequados à defesa de sua posição inicial, necessitam se apropriar das informações sobre a temática em questão, a qual é importante que tenha conexão com o cotidiano dos discentes e suscite diferentes opiniões.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as regras de um DR compreendem:

Quadro 4 – Regras do Debate Regrado

Regras	Objetivo pretendido
Cada integrante dos três grupos terá 4 (quatro) minutos para debater de forma clara sobre o tema.	Controlar o tempo das falas dos debatedores.
Quando alguém estiver fazendo uso da palavra, não poderá haver interrupções.	Praticar a escuta ativa.
Deverão ser respeitadas as pessoas e as ideias apresentadas pelos debatedores, não devendo haver provocações e zombarias por parte dos outros em torno dessas ideias.	Respeitar as pessoas e as suas ideias.
A réplica deverá ser oportunizada e realizada por apenas um dos integrantes escolhido por cada grupo, o qual terá 3 (três) minutos no máximo, a fim de contrapor os argumentos apresentados em oposição ao ponto de vista de cada grupo.	Oportunizar a contra-argumentação do grupo e controlar o tempo de fala do debatedor escolhido.
A tréplica, caso seja necessária, deverá ser oportunizada e realizada por apenas um dos integrantes escolhido por cada grupo, o qual também terá 3 (três) minutos no máximo, a fim de contrapor os argumentos apresentados em oposição ao ponto de vista de cada grupo.	Oportunizar a contra-argumentação do grupo e controlar o tempo de fala do debatedor escolhido.

Fonte: o autor (2021)

Analisando as regras acima, percebe-se que, o professor-moderador, após liberar o início de um debate, passa a controlar as falas dos alunos com o apoio de seu auxiliar, que deverá estar cronometrando o tempo de cada debatedor. Tanto o moderador quanto o seu auxiliar deverão manter posturas imparciais diante dos debatedores. O primeiro debatedor do grupo defenderá um ponto de vista em relação ao tema do DR e, conforme dito nas regras supracitadas, terá o mesmo tempo de exposição dos debatedores dos outros dois grupos, que falará, sob a ordem do moderador, logo após o término do tempo de fala do primeiro debatedor.

Os debatedores seguintes deverão reforçar os argumentos apresentados até então, respondendo a possíveis perguntas levantadas pelos outros grupos, até que todos os membros de cada um dos grupos tenham tido a oportunidade de falar.

Depois dessa primeira parte argumentativa, parte-se para o momento de refutação das argumentações apresentadas por cada grupo. Será o momento de exercer a réplica. Cada grupo deverá fazer uso da palavra e terá um tempo reduzido para isso, conforme evidenciado

no quadro acima. Após essa fase, caso desejem fazer mais alguma colocação, cada grupo terá uma última oportunidade de falar, a tréplica, com o mesmo tempo usado para a réplica.

Importante ressaltar que é o professor-moderador o responsável por encerrar o debate.

Após o debate, o professor poderá permitir a plateia de fazer perguntas para os grupos de debatedores. Com tudo o que o foi dito por cada debatedor, com o apoio dessas perguntas e com as respostas dadas por cada grupo, o professor estará promovendo uma reflexão sobre as argumentações e os pontos expostos pelos grupos.

É importante também que o professor ao final alerte os discentes para o cuidado em separar a imagem pessoal dos debatedores das ideias colocadas por eles no debate. O foco deve ser o objeto em discussão, e não nas imagens dos debatedores. Sendo assim, qualquer tipo de referência à imagem pessoal dos alunos de qualquer um dos grupos deve ser imediatamente corrigida.

No tocante à avaliação, o docente deverá refletir junto à plateia acerca das diferentes posições defendidas por cada grupo e das capacidades argumentativas de cada debatedor, além de fazer algumas conclusões sobre as discussões travadas.

Com relação ao planejamento, o professor, que geralmente é o moderador do debate e também o responsável pela organização geral do DR, deverá:

- a) Apresentar aos discentes um texto ou um vídeo, que aborde um tema polêmico, que faça parte da realidade social de boa parte dos alunos da turma, a fim de prepará-los ao debate e conhecer os seus conhecimentos prévios em relação à temática;
- b) Convidar todos os alunos da turma para participar de um debate em torno do tema apresentado, cuja duração será de 50 (cinquenta minutos), exatamente o tempo de 1 (uma) hora-aula;
- c) Solicitar da turma a escolha de 9 (nove) debatedores e um aluno para ser o auxiliar do professor, cuja função será ajudar o docente em todas as etapas do DR. O restante da turma será membro da plateia;
- d) Decidir a maneira de posicionar os debatedores: se em círculo ou meia-lua;
- e) Organizar o espaço físico na sala para o debate.

Acerca da função de cada integrante, o docente deverá fazer as seguintes observações:

1. O professor-moderador, responsável pela abertura e encerramento do debate, deverá apresentar todos os integrantes do debate à plateia, já definidos pelos alunos na aula anterior;
2. O moderador deverá ditar as regras já evidenciadas aqui neste material didático;
3. O docente deverá realizar, antes de iniciar o debate, algumas perguntas sobre a temática, a fim de ativar os conhecimentos de mundo e direcionar o caminho argumentativo dos

discentes;

4. O professor aconselhará os debatedores a fazer uso da escrita para anotar os principais argumentos usados pelos outros para refutá-los no momento oportuno.

Produção final

Em busca de avaliar o que foi aprendido pelos alunos sobre os OA no contexto do DR, sugerimos a realização de um novo debate. Nessa direção, poderão ser escolhidos pelos alunos os sujeitos que irão participar do debate final, cuja duração poderá ser de 50 (cinquenta) minutos. O docente poderá escolher junto à turma outro tema polêmico para debater. Conforme Dolz e Scheneuwly (2004), discutir temas controversos na escola é essencial, já que incentiva os discentes a pôr em prática as suas capacidades de defesa de opiniões de forma oral ou escrita.

Os discentes serão novamente orientados pelo docente acerca de todas as regras para a realização do debate e, após o DR, o professor finalizará o processo de avaliação formativa, que é um processo de levantamento de informações acerca das aprendizagens dos discentes, que visa orientar o trabalho do docente e dos alunos diante de possíveis dificuldades apresentadas, contribuindo assim para que a aprendizagem aconteça de verdade. Esse tipo de avaliação compreende a soma de vários instrumentos avaliativos em uma única nota, de acordo com Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), e deve ser realizada apenas na avaliação final. Para isso é necessário que o professor acompanhe a evolução dos alunos durante a realização de cada módulo, mesmo sem atribuir-lhes notas, pois essa observação influenciará o docente nesse tipo de avaliação.

Para o DR final, o professor poderá novamente ser o moderador do DR, mas deve consultar se algum aluno deseja assumir esse posto. O DR poderá ser mais uma vez gravado. Do mesmo modo que foi feito no debate inicial, a turma poderá ser dividida em 9 (nove) debatedores e um aluno será o auxiliar do professor, todos definidos por escolha dos discentes no módulo passado. O restante da turma será membro da plateia.

Em seguida, o docente apresentará os debatedores à plateia e irá ler novamente as regras para o debate (Quadro 3), a fim de que todos fiquem cientes do que podem fazer durante a realização do DR.

Logo após, o professor da turma, a fim de estimular os alunos e direcioná-los no caminho argumentativo que percorrerão no DR, que, caso queira novamente, será de 50 (cinquenta) minutos, poderá ler o texto “Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro

sobre vacina: 'Ignorante' ”, caso a temática seja a mesma da produção inicial.

Ex-presidente da Anvisa critica fala de Bolsonaro sobre vacina: 'Ignorante'

O ex-presidente da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e médico sanitário Gonzalo Vecina Neto criticou, em participação ao UOL News, as declarações do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) sobre vacinas contra covid-19.

Ontem, Bolsonaro voltou a atacar a CoronaVac e mentiu mais uma vez ao dizer que a vacina contra a covid-19 desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac não tem comprovação científica.

O presidente é um ignorante que se sobrepõe todos os dias. Ou seja, ele consegue ultrapassar a ignorância que falou no dia anterior.

Vecina Neto citou os resultados com a vacinação em massa na cidade de Serrana (SP) e a eficácia verificada em testes para reforçar que a imunização é fundamental para evitar mortes na população. "É uma vacina que protege populações. Ela tem uma eficácia de 50,3%. Se toda a população for vacinada, acontece o que aconteceu em Serrana, cai em 95% o número de mortes", disse. Neste contexto, Vecina reafirmou que deixar de se imunizar pode trazer consequência para toda a população.

"Não vacinar implica em morrer, e é isso que este presidente está propondo para nós, 'vamos morrer, CoronaVac é uma vacina ruim'. Ruim é a cabeça dele", afirmou.

(Texto publicado no dia 16 de junho de 2021, no site do VivaBem uol)

Fonte: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/gonzalo-vecina-bolsonaro-coronavac.htm>. Acesso em 20/06/2021.

Logo após a leitura desse texto, o professor fará as seguintes perguntas:

- a) Quais foram os argumentos usados no texto em favor do uso das vacinas contra Covid 19?
- b) Há no texto argumentos contra o uso das vacinas?
- c) Quais são os OA usados e quais as suas funções no texto?

O docente deverá discutir as respostas dos discentes e dirimir as dúvidas em relação às funções dos OA identificados pelos alunos.

O moderador iniciará o DR final e irá observar a função de cada OA usado na construção da argumentação e da contra argumentação pelos debatedores em defesa de seus pontos de vista, o respeito ao tempo de fala de cada debatedor e à opinião do colega, concedendo o tempo para a réplica e, a depender da situação, para a tréplica também.

Depois de concluídas todas as etapas, o docente encerrará o DR.

Em seguida, o professor apresentará, através de slides, algumas falas de alunos transcritas do DR final, para, junto à turma, refletir acerca da utilização que fizeram dos operadores argumentativos nesse DR. O docente poderá chamar a atenção dos discentes para possíveis estruturas inadequadas, construindo/refletindo junto aos discentes a respeito das formas como podem ser resolvidos os problemas, segundo tudo o que foi vivenciado nos módulos anteriores.

Para encerrar a proposta, o professor poderá fazer uma reflexão final acerca de todas as etapas realizadas no projeto, pontuando aspectos importantes revelados durante a sua realização. O docente poderá enfatizar junto aos alunos a função de cada OA usado pelos debatedores e a forma como eles construíram o sentido em suas falas.

É fundamental novamente destacarmos que a opção pelo DR se deu por ser, nas palavras de Dolz e Scheneuwly (2004), um gênero oral e argumentativo, através do qual se pode debater temas polêmicos, apoiando-se em argumentos, contra-argumentos e unidades linguísticas relevantes, como é o caso dos OA (foco da nossa pesquisa), responsáveis pela orientação e pela condução da (contra-)argumentação.

Realizar um estudo sistemático dos OA em sala de aula é proporcionar aos alunos um maior contato com elementos e mecanismos linguísticos que contribuem para uma melhor organização dos argumentos nos discursos, assegurando-lhes oportunidades de ampliar as suas capacidades argumentativas. A BNCC (2017, p. 181) recomenda, inclusive, como objetos de conhecimento nos anos finais do EF, o trabalho docente com a argumentação, através do uso dos OA no gênero DR: “Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.”

Nesse sentido, os debates em sala de aula são oportunidades de argumentar, com o apoio dos OA, em defesa de pontos de vista e em contraposição às ideias de outros enunciadores do discurso. Ratificando tudo isso, Koch (2007) afirma que os OA são importantes marcas linguísticas que assinalam o valor argumentativo dos enunciados. Ao fazer determinadas escolhas durante a enunciação, o enunciador evidencia a sua opinião, aponta a direção do seu percurso argumentativo e a intensidade de sua argumentação. Assim, podemos dizer que os OA são recursos fundamentais para a argumentação, uma vez que eles

apontam para a orientação e o posicionamento argumentativo do sujeito, indicando o tipo de argumento a ser defendido e o caminho a ser percorrido para consecução dos seus objetivos no discurso.

Outro ponto importante a destacar é que ensinar, de acordo com Freire (1996), é um ato que proporciona também ao professor oportunidades de construir novos conhecimentos para a sua vida, fazendo-o refletir acerca de suas interações cotidianas e do seu papel de elemento transformador. Assim, a prática pedagógica do docente requer uma compreensão por parte dele, de que o conhecimento construído de forma crítica colabora com o processo de conscientização dos alunos. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1996, p.95).

Nesse sentido, o professor é o exemplo a ser seguido por aqueles que estão começando a realizar uma leitura crítica de mundo e o ato de ensinar exige dele um planejamento de ensino que considere os saberes prévios dos educandos, o aprofundamento crítico de seus conhecimentos, uma formação permanente. Um professor comprometido com o que fala e com o que pratica, não ficará inerte, mas assumirá sua posição política, já que a educação é política.

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da EJA, a capacitação do professor dessa modalidade de ensino deve incluir as exigências formativas para qualquer docente e as relativas à complexidade diferencial para essa etapa de ensino. Em outras palavras, o educador da EJA deve ser diferenciado, dialógico, empático, que procura se colocar no lugar do seu aluno, para enxergar e considerar a sua opinião.

Nesse sentido, docentes sem a devida formação específica em EJA, sem interesse em atuar nessa modalidade podem, em muitos casos, limitar as possibilidades de desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos seus discentes. É importante que o professor de EJA desenvolva atividades que incitem a reflexão dos educandos da EJA, levando-se em consideração as especificidades dessa população. Trabalhar a argumentação com o auxílio do OA em gêneros como o DR, por exemplo, pode ajudar os alunos a alcançarem os objetivos propostos para essa modalidade de ensino. Nesse contexto, a inadequação do material didático pode contribuir em sentido contrário à consecução desses objetivos.

Para concluir, podemos dizer que este plano de ação, inspirado na Sequência Didática, de caráter propositivo, contém atividades que podem ser desenvolvidas no contexto escolar, as quais foram construídas através de estudos realizados a partir de teóricos que

tratam das temáticas aqui abordadas. O plano objetiva ampliar as possibilidades de ensino dos OA em DR no 5º módulo da EJAI, bem como favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos OA no DR. Não é uma proposta fechada, portanto, necessita da intervenção docente, passo a passo, no sentido de adaptar o que propomos à realidade de sua sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos favorecer estratégias de reflexão sobre a função dos operadores argumentativos no âmbito do DR. Além disso, especificamente, visamos à elaboração e à análise de um plano de ação para professores da LP do 5º módulo do ensino fundamental da EJAI, bem como à ampliação das possibilidades de ensino dos OA no DR.

O interesse pelo estudo dos OA no gênero Debate Regrado (DR) neste trabalho surgiu de um das minhas experiências docentes. A partir de um DR realizado no início do ano letivo de 2020 com alunos de uma turma do 5º módulo da EJA/Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, acerca de uma temática próxima da realidade deles, observei

que os discentes sentem dificuldades em construir a argumentação, em desenvolver suas competências discursivas, retratando uma capacidade argumentativa desses aprendizes bastante empobrecida, além de parecerem não conhecer a função dos OA nesse tipo de gênero.

Tudo isso nos inquietou e nos fez pensar em elaborar uma proposta interventiva para professores de LP da EJAI, que pudesse minimizar esses problemas observados, enfatizando em Debates Regrados o ensino dos OA, recursos linguísticos responsáveis pela construção e direcionamento da argumentação.

Nessa caminhada em busca dessa proposta, tivemos que tratar ao longo da pesquisa de aspectos importantes relacionados aos problemas apresentados pelos alunos. Um deles foi a questão da oralidade e dos gêneros orais, que, como pudemos ratificar, precisam ocupar o mesmo espaço dos escritos no ensino de LP, já que o trabalho com os gêneros orais, que é uma das possibilidades de praticar o oral em sala de aula, pode trazer resultados relevantes para os alunos, inclusive ampliando suas capacidades argumentativas e linguísticas.

Outra questão constatada nesta investigação foi que todo discurso é argumentativo e que os OA são mecanismos que exercem as funções coesivas e de coerência textual e, sobretudo, discursivas. Os OA, sob o olhar da argumentação, são considerados instrumentos sintático-semânticos que colaboram com a organização das ideias usadas e determinam a orientação argumentativa, a sequência textual e as inferências. A utilização adequada desses recursos possibilita ao texto a progressão textual e o entendimento temático dos enunciados por parte do leitor.

Não tivemos o propósito de conceituar argumentos ou apresentar os seus tipos, mas procuramos evidenciar nesta investigação os OA catalogados por Koch (2007), recursos linguísticos, que contribuem com a construção, o direcionamento e a força dos argumentos e, conseqüentemente, da argumentação, além de guiarem as orientações discursivas dos interlocutores a favor dos argumentos apresentados pelos locutores. Ademais, procuramos também confirmar a importância do gênero oral DR no desenvolvimento da capacidade argumentativa de alunos, posto que, através de debates, os discentes vão ampliando os seus conhecimentos em torno de várias temáticas e exercitando o uso de mecanismos linguísticos relevantes do discurso argumentativo.

Outro ponto focado e discutido nesta pesquisa foi o perfil da EJAI, a formação e a prática dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Evidenciamos que os alunos são trabalhadores de ocupações não qualificadas ou estão em busca do primeiro emprego, são

pais jovens ou idosos, moradores rurais ou urbanos de periferias, culturalmente marginalizados nas esferas social, econômica e educacional, fatores que contribuem para uma exclusão social e, conseqüentemente, para uma participação menos ativa nos campos profissional e cultural. Permanecem mais tempo na escola em face de repetências acumuladas e interrupções na vida escolar, principalmente por causa da necessidade de trabalhar precocemente.

Ao consultar os documentos legais que tratam da formação e da prática dos docentes da EJAI, apuramos que para trabalhar com esse público específico, o professor, além da formação na área, necessita de capacitação contínua, para que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado nessa modalidade de ensino. Quanto mais esses profissionais se qualificam em termos teóricos e práticos, maior será a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino nesse tipo de ensino. Evidenciamos também que, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, a maioria dos educadores da EJAI, apesar de serem licenciados, exercem a profissão em mais de uma escola e não possuem formação específica para atuar na EJAI, e isso vai na contramão das estratégias didáticas para os discentes de EJAI, que, por serem diversos (idosos, adolescentes, trabalhadores informais e desempregados), requerem educadores preparados especialmente com, no mínimo, especialização na área, para atuar nessa modalidade específica de ensino.

Nessa sentido, podemos dizer que professores que não se enquadram no perfil exigido pelos documentos legais que embasam a EJAI podem, de certa forma, limitar as possibilidades de desenvolvimento em diversos campos dos seus alunos. As atividades desenvolvidas pelos educadores da EJAI precisam contribuir com a reflexão e com a criticidade de seus alunos. Realizar uma leitura social, oferecer informações sobre o contexto, trabalhar a argumentação com o auxílio do OA em gêneros como o DR, por exemplo, podem ajudar os discentes a alcançarem os propósitos almejados por essa modalidade educativa.

Nesse patamar, o professor quando ensina estratégias que façam com que o aluno entenda no texto lido os seus propósitos, ativando os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, pode ser ainda mais eficaz. Por outro lado, a utilização de um material didático inadequado pode contribuir negativamente para que os objetivos sejam alcançados.

Pensando nisso, produzimos um plano de ação com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino dos OA no DR, a fim de contribuir com os professores de LP dos anos finais da EJAI, a partir de temas próximos à realidade dos alunos, como é o caso da vacinação contra a Covid 19. Ao propor a vivência das atividades propostas no referido plano, o professor estará contribuindo com a construção de novos aprendizados para seus

alunos, com a reflexão e o debate de temas sociais importantes, com a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, conscientes e éticos, voltados para o respeito à diversidade.

Assim, as análises realizadas no corpo textual desta pesquisa contribuíram para o favorecimento de estratégias de reflexão sobre a função dos Operadores Argumentativos (OA) no gênero textual DR, bem como para ampliar as possibilidades de ensino desses recursos linguísticos no DR. Importante frisar que a construção do plano de ação e as análises realizadas só foram possíveis em face dos estudos realizados em Ducrot (1987; 2009), Koch (2005; 2006; 2007; 2009), Koch e Elias (2017), Dolz; Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2004; 2005; 2008; 2010), Oliveira e Costa-Maciel (2016), Paiva (1983), Freire (1996), entre outros.

Portanto, dessa forma, antenado com os objetivos do Profletras de capacitar professores da educação básica e por consequência, propiciar a melhoria da qualidade do ensino dos discentes do ensino fundamental, tendo em vista realizar a pretendida curva ascendente quanto à proficiência desses estudantes no tocante às habilidades de leitura e de escrita, esta pesquisa visou favorecer a reflexão sobre a função dos operadores argumentativos no contexto do DR e especificamente elaborar uma proposta de intervenção e ampliar as possibilidades para docentes de LP dos anos finais do Ensino Fundamental da EJAI no ensino dos OA no DR.

Nesse sentido, esperamos que essa proposta de intervenção, que será transformada em Guia Didático para docentes do EF da EJAI, partilhado com a a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e publicado em formato de *e-book* em diferentes redes sociais, seja um dos recursos didáticos a ser usado por docentes de LP do Ensino Fundamental II dessa modalidade de ensino na instrução dos OA em um gênero oral argumentativo por natureza e, conseqüentemente, possa minimizar os problemas relacionados ao ensino desses elementos linguísticos no contexto do DR, considerando as especificidades desse público-alvo.

6. REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. A linguística: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, T.; COSTA-MACIEL, D. **Operadores argumentativos no contexto do gênero textual comentário: mapeando cenários e propondo intervenções**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, p. 123. 2020.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2006.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Glaucia; GOIS, Siane. Ensino da oralidade: Revisitando documentos oficiais e conversando com professores In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.) A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. (2004). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 10JUN2020.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 10JUN2020.

_____. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Programa Nacional de Alfabetização. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/476127/publicacao/15666486>. Acesso em 10JUN2020.

_____. Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964. Revogação do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10JUN2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20JUN2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20JUN2020.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em 10SET2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 10JUN2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Em A força das palavras: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e Discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. Argumentação retórica e argumentação linguística. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n.1, p.20- 25, jan./mar.2009.

ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística Textual: introdução – 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A coesão textual. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça;

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A inter-ação pela linguagem. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e Argumentar. 1ª ed. São

Paulo: Contexto, 2017.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção. Campinas. Pontes. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, Luiz Antônio; Dionísio, Angela Paiva (Orgs.). Fala e escrita. Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão . São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - EJA (2012)

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

PRETI, Dino. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. Oralidade em textos escritos. São Paulo: Humanitas, 2009. P. 309-315.

RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOEK, Ana Maria. Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. Trad. de Virgínia Küster Puppi. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOULMIN, Stephen Edelston. Os usos do argumento. Tradução de Reinaldo Guarany. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Sites pesquisados:

8 argumentos para usar com quem não quer se vacinar. A gazeta 2021. Disponível em:

<<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/8-argumentos-para-usar-com-quem-nao-quer-se-vacinar-contr-a-covid-1220>

Os 10 melhores memes de jacaré após declaração de Bolsonaro. Viva bem 2021. Disponível em: <<https://www.dci.com.br/politica/os-10-melhores-memes-de-jacare-apos-declaracao-de-bolsonaro/64462/>

Vavina Bolsonaro coronavac. Viva bem 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/gonzalo-vecina-bolsonaro-coronavac.htm>. Acesso em 20/06/2021.