



PROFLETRAS



EVANDRO FERREIRA DA SILVA

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO
ORAL POR MEIO DO DEBATE
REGRADO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

NAZARÉ DA MATA – PERNAMBUCO

2018

Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – PPGL

Rua Amaro Maltez, nº 201, Centro - CEP 55800-000 – Nazaré da Mata – PE
Fone: 81- 3633-4615 – E-mail: profletras.upe.matanorte@gmail.com

EVANDRO FERREIRA DA SILVA

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO
ORAL POR MEIO DO DEBATE
REGRADO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Profa. Dra. Valéria Severina
Gomes

**NAZARÉ DA MATA – PE
MARÇO/2018**

EVANDRO FERREIRA DA SILVA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa
Campus Mata Norte CMN/UPE

S586e

Silva, Evandro Ferreira da.

O Ensino da argumentação oral por meio do debate
regrado no Ensino Fundamental / Evandro Ferreira da
Silva. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.

203p.

Orientador: Dr^a Valéria Severina Gomes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de
Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado
Profissional em Letras- PROFLETRAS, 2018.

1. Oralidade. 2. Argumentação. 3. Sequência didática. 4. Debate I. Título. II. Gomes, Valéria Severina. (orient.).

CDD 20th ed. – 370.153
Rosa Cristina - CRB4/1841

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ORAL POR MEIO DO DEBATE
REGRADO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

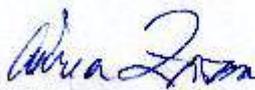
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 16/03/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



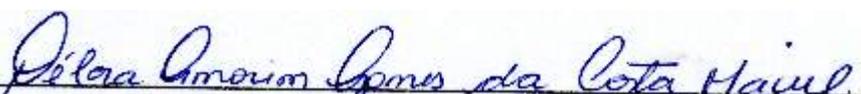
Profa. Dra. Valéria Severina Gomes

Orientadora-UPE



Profa. Dra. Áurea Suely Zavam

Examinadora Externa- UFC



Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel

Examinadora Interna- UPE

Nazaré da Mata- PE

2018

À minha Mãe, que me incentivou para fazer esse curso de mestrado. Aos meus irmãos, que fazem parte de minha vida e são apoio e estímulo. Aos meus sobrinhos para quem se dirigem os sonhos de realização de nossa família, para que essa etapa de minha vida pessoal possa incentivá-los na busca e realização profissional deles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta oportunidade, pois é um sonho que se realiza poder concluir esta pesquisa de mestrado. Agradeço pelo dom da fé que nos faz sonhar e perseguir um objetivo na vida, pelos momentos de oração aos meus Santos Cosme e Damião e a São José por terem me dado o que considero essa graça de fazer o mestrado, que tanto almejei.

À minha Mãe, Tereza Francisca da Silva, por ter me incentivado quando encontrei dificuldades. Poderia não ter feito a matrícula sem sua palavra de incentivo, num momento em que estava sem esperança. Por isso, sempre serei grato.

À minha família, pois são apoio e socorro em todos os momentos. À minha irmã Eliza, que sempre é prestativa e me ajuda em tudo que preciso. À minha irmã Lúcia, que é sempre alegria e acolhimento. Ao meu irmão Erivelto, que mesmo morando longe, é referencial de aconchego para todos. Aos meus sobrinhos, sempre disponíveis e amáveis, em quem depositamos nossas esperanças.

À minha orientadora, Profa. Dra. Valéria Severina Gomes, que me aceitou como orientando e me conduziu pelo caminho do conhecimento, proporcionando contribuições riquíssimas para esta pesquisa. Agradeço sua paciência, seu jeito pedagógico, polido e humano de saber corrigir, chamar a atenção e incentivar. É um grande exemplo de professora e em quem desejo me espelhar no trato com o próximo desta profissão.

Aos professores da segunda turma do Profletras de Nazaré de Mata, da UPE, pelo empenho, dedicação e valiosas contribuições na minha formação profissional. Todos foram excelentes tanto do ponto de vista pedagógico, quanto na relação humana com a turma. Esse corpo docente nos rerepresentou ao universo acadêmico e nos deu um novo olhar sobre nossa prática em sala de aula.

Aos meus colegas da segunda turma do Profletras, por compartilharem conhecimentos adquiridos, afeto, sonhos e por serem companheiros de todas as horas. Foi uma turma na qual não vimos divisões, todos incentivavam e ajudavam o outro. Serão sempre inesquecíveis para mim, como exemplos de professores, pesquisadores, estudantes dedicados e amigos.

À coordenadora do PROFLETRAS-UFC, da Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Mata Norte, Maria do Rosário da Silva A. Barbosa, pelo incentivo e alegria

dados à nossa turma, sempre nos encorajando e nos guiando nessa caminhada para correspondermos às expectativas de um curso tão complexo como esse, o qual, por ter o caráter de formação continuada, exigiu tanto empenho de nossa parte.

Aos funcionários do PROFLETRAS, principalmente a Breno e a Verônica, sempre solícitos, amigos, gentis e atenciosos a todas as necessidades de nossa turma.

Às professoras doutoras Débora Amorim G. da Costa Maciel e Áurea Suely Zavam pelo empenho e dedicação destinados à leitura e à avaliação do meu trabalho e ainda pelas importantes contribuições dadas nesse momento para a construção e o encaminhamento da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio à nossa pesquisa através da manutenção da bolsa de estudos, o que foi essencial para os diversos gastos financeiros que envolvem esta pesquisa como também todo o curso.

Aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, participantes deste trabalho, que abraçaram esta proposta de pesquisa, colaborando com alegria em cada etapa e à diretora de minha escola, Marta da Silva dos Santos, que foi compreensiva e colaborativa, incentivando minha formação continuada.

Agradeço também à Gerência Metropolitana Sul que concedeu o afastamento parcial necessário para que eu pudesse me dedicar com afinco aos estudos e à realização desta pesquisa.

Aos ex-presidentes do nosso país, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, pela iniciativa de criação do PROFLETRAS, como medida de formação continuada do professor da Educação Básica Brasileira, e faço votos que o referido projeto possa continuar independente de qual seja o partido político, ou presidente governante, para que a melhoria do ensino público da nossa pátria de fato aconteça.

Por fim, a todos os meus amigos pessoais e de profissão que transmitiram a força que eu precisava para obter esse título de mestre, com o qual tanto sonhei.

RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, verificar a competência argumentativa que os alunos revelam em situação pública de uso da oralidade antes e depois da experiência com uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso. Esta pesquisa situa-se na área da Linguística em interface com a Análise da Conversação baseada em Marcuschi (2001) e na argumentação com Ingedore Koch (2011), Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005) e Fiorin (2016). Para a realização da sequência, é proposta uma primeira situação de debate para se avaliar o que os alunos já conheciam desse gênero e quais os tipos de argumentos e estratégias argumentativas eles empregavam; após as intervenções dos módulos da sequência didática, outro debate é realizado para uma análise dos resultados alcançados. A oralidade é focada nesta pesquisa, pois, apesar de os PCN afirmarem que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas, essa modalidade da língua ainda é pouco trabalhada em sala de aula. Os resultados demonstram que a sequência didática tem contribuído no desenvolvimento do ato de argumentar, da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública. É essa variação de competências comunicativas desencadeadas por meio do debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento da linguagem, particularmente no que diz respeito às estratégias argumentativas.

Palavras-chave: oralidade; argumentação; sequência didática; debate.

ABSTRACT

We intend, with this work, to verify the argumentative competence that the students reveal in public situation of use of orality before and after the experience with a didactic sequence based on the genre debate of controversial background opinion. This research is in the area of Linguistics in interface with the Analysis of the Conversation based on Marcuschi (2001) and in the argument with Ingedore Koch (2011), Perelman and Olbrecht-Tyteca (2005) and Fiorin (2016). To carry out the sequence, a first discussion situation was proposed to evaluate what the students already knew about this genre and what types of arguments and argumentative strategies they used; after the interventions of the didactic sequence modules, another discussion was held for an analysis of the results achieved. The orality was focused in this research, because, although the NCPs affirm that it is the school to teach the student to use the oral language in the planning and realization of public presentations, it is still little worked in the classroom. The results demonstrate that the didactic sequence has contributed in the development of the act of arguing, of the critical and reflexive position on questions of social interest; the recognition of different points of view during the debate; the ability to present points of view, to dialogue, to listen and respect the other, and to mobilize textual strategies and expressive resources appropriate to the purpose of the public interaction situation. It is this variation of communicative competences triggered by the debate that equally corresponds to the aims of the school and that allows the development of language, particularly with regard to argumentative strategies.

Keywords: orality; argumentation; didactic Sequence; debate.

LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 - Contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita.....	26
Quadro 2 - Tipos e estratégias argumentativas que são analisados nos debates.....	54
Quadro 3 – Tipos e subtipos de modalização.....	65
Quadro 4 - Sequência didática	71
Quadro 5: Tópicos discursivos do primeiro debate.....	95
Quadro 6 - Tópicos discursivos do segundo debate.....	119
Quadro 7 - Marcadores interacionais do segundo debate.....	128
Quadro 8 - Tipos de argumentos encontrados no segundo debate.....	133
Quadro 9 - Tipos de modalização do segundo debate.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
NupArg	Núcleo de Pesquisa da Argumentação
NURC/SP	Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SD	Sequência Didática
UD	Unidade discursiva

SUMÁRIO	
1 INTRODUÇÃO	13
2 GÊNEROS DA ORALIDADE E SUAS MARCAS CONVERSACIONAIS.....	23
2.1 Gêneros da oralidade.....	27
2.2 Debate como gênero oral.....	31
2.3 Marcas típicas da oralidade	33
3 A ARGUMENTAÇÃO	50
3.1 Os tipos de argumento.....	53
3.2 As estratégias argumentativas.....	58
4 METODOLOGIA	65
4.1 A sequência didática.....	67
4.2 Contexto da pesquisa.....	70
4.3 Sujeitos participantes	70
4.4 Materiais.....	72
4.5 Procedimentos.....	73
4.6 Desenvolvimento, aplicação da sequência didática e coleta de dados.....	76
4.6.1 Apresentação da situação	76
4.6.2 Produção inicial.....	78
4.6.3 Desenvolvimento dos módulos.....	80
4.6.4 Produção final – oitavo encontro – realização do 2º debate.....	88
5 ANÁLISE DOS DEBATES, RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
5.1 Participação dos alunos nos debates.....	90
5.2 Análise do primeiro debate.....	91
5.2.1 Do ponto de vista das condições de produção.....	91
5.2.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade.....	98
5.2.3 Do ponto de vista das estratégias argumentativas.....	105
5.3 Análise do segundo debate.....	118
5.3.1 Do ponto de vista das condições de produção.....	120
5.3.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade.....	126
5.3.3 - do ponto de vista das estratégias argumentativas.....	133

6 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIDÁTICA.....	155
APÊNDICE B - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	157
APÊNDICE C – PERGUNTAS ESCRITAS PARA GUIAREM O DEBATE.....	171
APÊNDICE D – TRECHOS DA TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO DEBATE.....	173
APÊNDICE E – TRECHOS DA TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO DEBATE.....	179
APÊNDICE F - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	189
ANEXO A - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	190
ANEXO B - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	191
ANEXO C - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	192
ANEXO D - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	192
ANEXO E - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA.....	193
ANEXO F – TABELA DE TRANSCRIÇÃO DO NURC.....	195
ANEXO G - RECORTE DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICO-METODOLÓGICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	196
ANEXO H- RECORTE DOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	201

1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, a partir de 1995, grande atenção passou a ser dada às teorias de gênero de texto (ROJO *apud* J. L. MEURER, 2005). Podemos dizer que essa virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino. Podemos dizer que a noção de gêneros foi convocada para favorecer o ensino de leitura e produção de textos escritos e orais.

Algumas passagens dos PCN fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos de uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero – unidade de trabalho – e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades.

Do mesmo modo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, mediante seu pertencimento a um gênero textual que circula em variados campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Duas novidades na virada conceitual a respeito da Língua Portuguesa em sala de aula são importantes para a abordagem do tema deste trabalho:

- 1) o ensino de linguagem e gêneros orais (formais públicos);
- 2) a valorização dos contextos de uso e circulação dos gêneros textuais.

A partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, operou-se uma mudança de perspectiva. Pensava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos ao uso da língua. Hoje, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. A escrita, numa sociedade

como a nossa, é mais do que uma tecnologia, ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou rurais. Sua prática e avaliação social deram-lhe um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

A oralidade, como nos diz Maciel (2014, p.7-8), se apresenta, no campo do currículo, como um dos eixos didáticos de menor tradição escolar, e pensar a estruturação didática do oral envolve dimensões de produção e compreensão de gêneros orais formais e informais. Buscamos, nesse sentido, com esta pesquisa dar mais visibilidade ao eixo oralidade, como também à argumentação. Assim como Koch (2017, p 9), cremos que, como falantes de língua, somos competentes linguisticamente (e aqui se inclui a competência argumentativa), mas essa competência pode e deve ser aprimorada, pois, ao longo da nossa vida, vamos participando de diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar em razão dos muitos papéis sociais que temos de assumir. Dessa forma, neste trabalho vamos tratar da argumentação na oralidade por meio do gênero debate.

Investigando alguns trabalhos com relação à argumentação e ao debate no ensino, encontramos o Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), da Universidade Federal de Pernambuco, onde se encontram algumas referências bibliográficas produzidas pela professora Selma Leitão. Um dos trabalhos investiga “o papel mediador de uma atividade discursiva particular – a argumentação – no desenvolvimento do pensamento reflexivo”. A proposição central é a de “que os mecanismos semiótico-dialógicos que constituem a argumentação (justificação de pontos de vista, consideração de objeções e reação a elementos contrários) desencadeiam, no indivíduo, um processo de reflexão de natureza metacognitiva.” (LEITÃO, 2007, p. 454). Essa é uma reflexão importante para a presente pesquisa, uma vez que mostra a importância do trabalho com a argumentação na educação de uma forma geral, estimulando o indivíduo para a aquisição de novos conhecimentos.

Outro trabalho que consideramos relativamente próximo ao que estamos desempenhando é intitulado “O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente”. Nele a autora investigou possibilidades de trabalho com a argumentação, em situações de ensino e aprendizagem que fossem a um só tempo: 1) teoricamente fundamentadas; 2) capazes de favorecer, simultaneamente, o

ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes; 3) que apresentassem flexibilidade de adaptação para uso em outros contextos, de modo a possibilitar sua apropriação, ativa e flexível, por uma comunidade educacional mais ampla e diversificada, e não necessariamente familiarizada com o estudo da argumentação (LEITÃO, 2007b, p.75).

Nessa pesquisa, a autora problematiza o fato de que quando se examina a literatura sobre propostas de práticas de argumentação para a sala de aula, a impressão que surge é que boa parte delas consiste em propostas *ad hoc*, nas quais não se podem identificar claramente os fundamentos que as ancoram. Leitão (2012) faz alguns questionamentos pertinentes com relação ao ensino da argumentação em sala de aula:

i) De que concepções de argumentação partem e como essas concepções se refletem nas práticas pedagógicas propostas?

ii) Que mecanismos reflexivos e de construção do conhecimento se pressupõe existir na argumentação, e como tais mecanismos poderiam ser potencializados em práticas concretas de argumentação em sala de aula?

iii) Que diferenças substanciais haveria (se alguma) nos objetivos que se pode alcançar com o uso de diferentes métodos de trabalho com a argumentação?

Perguntas como essas apontam lacunas a serem preenchidas se quisermos avançar na formulação de propostas de trabalho com a argumentação, teoricamente fundamentadas e empiricamente exequíveis nos diversos ambientes educativos. Propostas que sirvam, também, como recurso para desenvolvimento das próprias competências argumentativas dos estudantes e não só o uso da argumentação como recurso mediador na apropriação do conhecimento em diferentes campos (Leitão, 2012, p.25).

O trabalho de Leitão parte do pressuposto psicológico básico de que discurso e cognição são processos mutuamente constitutivos e necessariamente interdependentes (EDWARDS, 1997; VIGOSTSKI, 2001 *apud* LEITÃO, 2012). Seu trabalho volta-se para situações educativas diversas e enfatiza os aspectos cognitivos, psicológicos e traz contribuições significativas para a reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Partindo dos questionamentos apontados por Leitão (2012), mas não seguindo exatamente o mesmo percurso, a presente pesquisa se detém ao campo linguístico-discursivo e investiga os tipos de argumentos e as estratégias argumentativas em correlação com as marcas interativas empregadas pelos alunos durante o debate de opinião.

A escolha desse gênero nos remeteu ao artigo ‘Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito’, de Ana Amélia C. da Rosa, que discute a importância do trabalho com gêneros orais na sala de aula da escola pública. A autora faz uma revisão bibliográfica na área de gêneros discursivos, com ênfase na oralidade. A sua experiência com o gênero debate em sala de aula traz como principais sujeitos os alunos de um primeiro ano do Ensino Médio. Sua proposta de sequência didática leva em consideração os aspectos da ordem do argumentar, mas o foco recai mais no gênero debate.

A proposta da nossa pesquisa é focar mais na argumentação oral, nas estratégias argumentativas empregadas pelos alunos durante o debate de opinião e na análise das marcas interativas presentes nessa interação.

Santos (2016) desenvolveu um trabalho no qual encontramos aspectos próximos à nossa proposta, com a diferença de que seus objetivos eram “desenvolver as competências comunicativas dos estudantes em situação formal de uso da linguagem na produção do gênero textual debate” e “desafiar o aluno a superar possíveis dificuldades de socialização e conduzi-lo a assumir uma postura de sujeito ativo no uso da palavra, para efetivar o discurso”. O nosso objetivo está mais focado em contribuir com o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos em situação pública de interação oral por meio de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso.

A pesquisa de Gonçalves (2009), da PUC de São Paulo, verificou como o gênero debate foi utilizado em uma aula de Língua Portuguesa, na 6ª série do Ensino Fundamental, observando como se instaurou a interação no debate e quais foram os elementos linguísticos utilizados pelos alunos e pela professora-mediadora no processo interacional. Nessa pesquisa, Gonçalves também analisou os marcadores conversacionais. Esse é um ponto de contato com a nossa pesquisa, uma vez que

analisamos os tipos de argumentos e as marcas da oralidade presentes na interação pública em correlação com as estratégias argumentativas emergentes no debate.

No artigo de Cristóvão, Durão e Nascimento (2003), o objetivo é detectar evidências de que a situação de comunicação esteja sendo geradora automática do gênero “debate”, que não foi descrito e nem ensinado pela professora, mas foi aprendido pelas práticas de linguagem cotidianas do ambiente escolar pesquisado, através das representações dos agentes verbais e dos parâmetros próprios à situação em que se encontram os participantes.

Uma questão contemplada no texto de Cristóvão, Durão e Nascimento (2003) é a variedade de assuntos que podem ser trabalhados com o gênero debate e a necessidade de o professor fazer um recorte metodológico do que ele pretende ensinar. Conforme as referidas autoras afirmam (2003, p.5) que a diversidade de aspectos ensináveis desse gênero permite a elaboração de diferentes módulos ou sequencias didáticas para o trabalho com o debate e cita vários assuntos que o professor pode trabalhar como a distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito, entre outros.

Diante dessa diversidade de aspectos mencionados acima, nossa pesquisa foca o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; os tipos de argumentos.

Os trabalhos mencionados concentram-se mais na abordagem do gênero debate. Já a presente proposta verifica a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral por meio de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso. O principal diferencial desta pesquisa é que o nosso foco está na ordem do argumentar, e não no gênero oral debate por si mesmo. Buscamos

verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral por meio da elaboração de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso; investigar as estratégias argumentativas empregadas pelos alunos durante o debate de opinião; analisar as marcas interativas presentes na interação pública em correlação com as estratégias argumentativas emergentes no debate e constatar se houve ampliação da competência comunicativa da situação inicial para a final da sequência didática.

Todos esses trabalhos mostram a importância do professor como mediador no desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos alunos, não só na escrita, mas também na oralidade. O professor deve possibilitar ao aluno a inserção em situações comunicativas diversas, contribuindo para que saibam adequar-se às condições de produção e de recepção de diferentes gêneros em eventos comunicativos que vão do domínio privado ao público. Nesse sentido, o presente projeto busca colaborar com o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno, por meio do gênero debate de opinião de fundo controverso.

Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições de interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente de uma situação interativa, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever, com clareza, ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de fatos da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.

O fato de a oralidade ser utilizada naturalmente e cotidianamente não garante que os alunos consigam apresentar competência comunicativa em diferentes situações de interação oral. Algo que precisa ser exercitado, como nos diz Antunes (2003), é o discurso formal das situações públicas da interação oral (o que chamamos de falar em público), pois tal discurso apresenta traços especiais, diferentes daqueles outros do discurso informal, próprios das situações coloquiais.

Este trabalho abordará a modalidade oral, pois, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), há poucos trabalhos de pesquisa e sequências didáticas nessa área, como também de abordagens linguísticas sobre a competência argumentativa dos alunos nos debates. Entre os tipos de debates mencionados por Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004) foi escolhido para a construção da sequência didática o debate de opinião de fundo controverso, pois seu objetivo é fazer com que os participantes defendam seu ponto de vista para convencer os demais diante de um tema polêmico. Como a intenção deste trabalho é analisar a capacidade argumentativa dos alunos numa interação oral pública, os debates deliberativos ou de resolução de problemas não se encaixariam, já que o primeiro visa a uma tomada de decisão e o segundo à solução de um problema, o que exigiria uma atividade prática que seria útil sob o aspecto social, mas extrapolaria o objetivo e o tempo disponibilizado para a pesquisa.

Partiremos de um estudo bibliográfico sobre gêneros textuais, especificamente o debate, texto da ordem do argumentar, para formular uma sequência didática que nos ajude a investigar os recursos argumentativos empregados pelos alunos em uma situação pública de interação oral, as marcas interativas próprias de uma situação real de fala, auxiliando-os, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de seu posicionamento crítico e na adequação às condições de interação.

Partindo do princípio geral de que a língua não é apenas um sistema de regras ou simples informação, mas também uma atividade sociointerativa, histórica e cognitiva, como nos diz Marcuschi (2010), e tendo em vista que a linguagem é uma forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade, como afirma Koch (2011), este trabalho visa verificar, não apenas o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, mas, sobretudo, estimular o desenvolvimento da sua capacidade de refletir de maneira crítica sobre o mundo que o cerca.

Entendendo a utilização da língua como instrumento de interação social, faz-se necessário que o aluno se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais orais e escritos. Tendo em consideração que a oralidade e a escrita não são dicotômicas, mas são práticas e usos da língua com características próprias, esta pesquisa foca na modalidade oral da língua. Percebemos que essa modalidade ainda é pouco trabalhada em sala de aula, apesar da BNCC enfatizar que ao componente Língua Portuguesa cabe possibilitar aos educandos experiências que contribuam para a ampliação de seus conhecimentos linguísticos, levando-os a ter uma participação significativa e crítica dos mesmos nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Defendendo a proposta de Koch (2011) de que “o ato linguístico fundamental” é o ato de argumentar e levando em consideração que muitos alunos sentem dificuldades na produção de textos com componentes argumentativos, tanto no aspecto composicional (estrutural), quanto no configuracional (pragmático-retórico), pretendemos, com este trabalho, elaborar uma sequência didática que possa contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa oral dos alunos.

O ato de argumentar, segundo Koch (2011), é orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões. Significa também que comunicar é montar discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva realiza-se nos diversos atos argumentativos construídos na tríade do falar, dizer e mostrar. Com base nesse entendimento, este trabalho pauta-se em atividades sociodiscursivas da oralidade, ao mesmo tempo em que mobiliza o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; da capacidade de argumentar e expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro; e de mobilizar estratégias interacionais, textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública.

Como o interesse desta pesquisa é o ensino da argumentação por meio do debate regrado, a nossa fundamentação teórica pauta-se em dois pilares: 1- Oralidade e Gênero; 2- Argumentação. No que diz respeito aos conceitos de oralidade, gênero, sequência didática e debate, pautamos este trabalho na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com base em Bronckart (2006); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2010). No que tange à análise do texto argumentativo, nos baseamos em Koch (2011), Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005) e Fiorin (2016). A partir desses autores faremos um estudo teórico sobre a argumentação, os tipos de argumentos e as estratégias argumentativas empregadas no discurso persuasivo.

O debate é usado como meio para desenvolver a capacidade argumentativa, pois é um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011), de exploração dos campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. A ideia de trabalhar com o debate como forma de auxiliar e verificar a competência argumentativa dos alunos germinou a partir de algumas considerações, como o fato de esse gênero desempenhar papel importante na sociedade, incluir um

conjunto de habilidades necessárias para a convivência, como a escuta do outro, a gestão da palavra entre os participantes, a retomada de seu discurso e dos outros em suas próprias intervenções, etc.

Além disso, consideramos importante a investigação sobre a capacidade e o desenvolvimento argumentativo dos alunos com base no gênero debate por ele pertencer às formas orais de comunicação pública (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e por haver poucos estudos nesse domínio, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entram em questão: a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos e no jogo e de engendrar novos temas que daí decorram do tema proposto; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso.

Assim, este trabalho visa à produção de sequência didática, levando em consideração o gênero debate, a partir de um estudo sobre a argumentação da língua, que possa ajudar o aluno das séries finais do Ensino Fundamental a ampliar seu potencial crítico e sua capacidade argumentativa. Para isso temos em mente os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral por meio da elaboração de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso.

Objetivos Específicos:

1- Investigar os tipos de argumento e as estratégias argumentativas empregadas pelos alunos em situação pública da interação oral, ou seja, durante o debate de opinião.

2- Analisar as marcas típicas da oralidade presentes na interação pública em correlação com as estratégias argumentativas emergentes no debate.

3- Verificar o desempenho argumentativo dos alunos, comparando a situação inicial e final da sequência didática.

Para atender a esses objetivos, o presente trabalho está dividido em mais quatro capítulos, além desta parte e da Conclusão: Gêneros da oralidade e suas marcas conversacionais; A Argumentação; Metodologia; e Análise dos Resultados. No tópico “Gêneros da oralidade e suas marcas conversacionais”, discutimos as características próprias da oralidade e da escrita. Do ponto de vista do contínuo, há textos escritos que se situam próximos da fala (bilhete, textos de humor, etc.) e textos orais que se aproximam da escrita (exposição acadêmica, discursos oficiais, conferências, etc.). Tendo isso em mente, o professor deve mobilizar o ensino do oral através de gêneros orais específicos, e seu olhar didático deve se voltar também para os elementos linguísticos característicos desses gêneros (estruturas sintáticas, seleção lexical, estratégias interativas, etc). Nesse capítulo, focalizamos o que é gênero com destaque para o gênero oral escolhido para esta pesquisa, o debate de opinião de fundo controverso e seus tipos.

O capítulo “A Argumentação” consiste na abordagem dos aspectos ligados à teoria da argumentação, ressaltando que, nesta pesquisa, nosso interesse se concentra nas estratégias de argumentação, sob a ótica de Koch (2011) e Fiorin (2016) ao mesmo tempo em que focalizamos as teorias desenvolvidas pela Nova Retórica de Perelman (2005): os tipos de argumentos, as trocas argumentativas que se estabelecem entre um orador e um auditório, as técnicas argumentativas com vistas a obter a adesão do auditório às teses apresentadas. Nesse capítulo delimitamos quais os tipos de argumentos e estratégias argumentativas serão investigadas no texto oral público produzido pelos alunos durante o debate de opinião de fundo controverso.

No capítulo “Metodologia”, abordaremos o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os materiais utilizados, o desenvolvimento e aplicação da sequência didática e a coleta de dados. A sequência didática foi elaborada de acordo com a estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos e produção final. Como nosso objetivo é verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral, por meio da elaboração de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso, utilizamos um gravador para fazer o registro de dois debates, que foram transcritos seguindo a proposta do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP (1995).

No capítulo “Análise dos Resultados”, analisamos, na Sequência Didática, o primeiro debate e o segundo debate e fazemos a comparação entre eles a fim de se verificar durante os debates: a postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro; a mobilização de estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública; a manutenção do turno; o assalto ao turno; a passagem consentida do turno; as correções; a marcação conversacional verbal e suprasegmental; a abordagem dos recursos linguístico-discursivos; o emprego dos tipos de argumentos, das estratégias argumentativas; e alguns recursos de modalização.

O diferencial desta pesquisa está no fato de trabalharmos a modalidade oral com foco na argumentação por meio do gênero debate, abordando os tipos de argumento, as estratégias argumentativas e elementos da oralidade utilizados numa situação pública de interação oral de alunos de uma escola pública. Para isso, os capítulos adiante nos trarão uma reflexão sobre os elementos típicos da oralidade usados na argumentação numa tentativa de sistematizar e didatizar esses elementos. Esperamos que este trabalho contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a argumentação oral em sala de aula, preparando o aluno para a cidadania, para defender suas próprias ideias, ter voz e exigir a vez, como também a respeitar os diferentes pontos de vista próprios de uma sociedade democrática.

2 GÊNEROS DA ORALIDADE E SUAS MARCAS CONVERSACIONAIS

Como nos diz Marcuschi (2010, p.17), seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. No entanto, a oralidade não é superior à escrita. A escrita também não pode ser tida como uma representação da fala, pois a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Por outro lado, a escrita apresenta elementos significativos, ausentes na fala, como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia, graficamente representados.

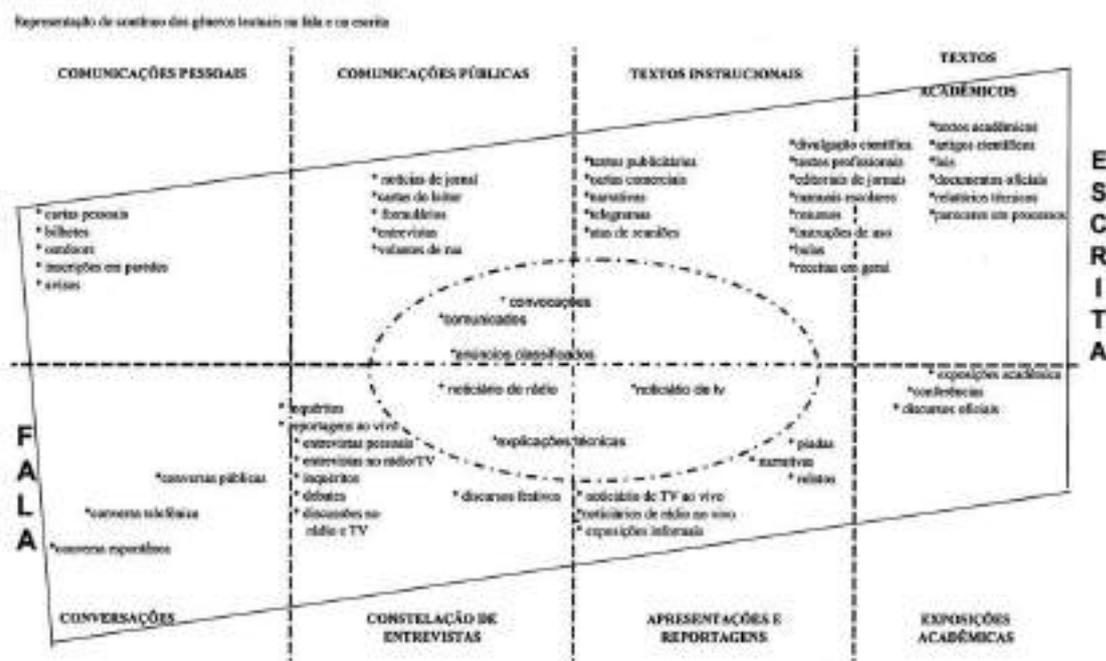
Em vista disso, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes e a elaboração de raciocínios abstratos, exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. A tese da grande virada cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento na humanidade é um mito já superado.

A oralidade apenas tem uma “primazia cronológica”, pois foi através da oralidade que lendas, mitos, histórias, e culturas foram ensinados e transmitidos de geração a geração muito antes da escrita. Entretanto, nos diz Marcuschi (2010, p.17) que os usos da escrita, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade. A escrita, após se tornar fenômeno de massa desejável a todos os seres humanos, passou a receber um status bastante singular no contexto das atividades cognitivas de modo geral. Para muitos, o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento. Pelo fato de a oralidade ser adquirida em contextos informais do dia a dia nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê e, por outro lado, a escrita, em sua faceta institucional, ser adquirida na escola, é que muitas vezes o trabalho com a modalidade oral em sala de aula é visto ainda por alguns como desnecessário. Porém, mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Desse modo, as características típicas da fala em diferentes situações de uso, como também os gêneros orais, precisam ser discutidas e ensinadas em sala de aula. Como nos dizem Dolz e Schneuwly (2011, p.147), o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais institucionais.

Devemos levar em consideração, na relação oralidade e escrita, que as diferenças e semelhanças entre elas não são dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (MARCUSCHI, 2010, p.45). Há textos escritos que se situam próximos da fala (bilhete, textos de humor etc.) e textos orais que se aproximam da escrita (conferência, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos etc.), como também há gêneros mistos, que se realizam em meio gráfico e oral, sonoro e escrito. Um noticiário de TV, por exemplo, é um gênero misto. Para exemplificar, podemos relembrar o uso dos áudios e das transcrições das conversas telefônicas entre Dilma e Lula, tornadas públicas pela Justiça Federal do Paraná em 16 de março de 2016, de acordo com a Folha

de São Paulo. Na transmissão dessa notícia, tivemos o uso do meio gráfico, escrito (a transcrição) e o sonoro, o oral (o áudio). Assim, a relação de diferenças e características entre a fala e escrita se dão ao longo de um *continuum* tipológico (MACIEL, 2014, p. 45-46). É no *continuum* tipológico que observamos o movimento de aproximação e distanciamento da modalidade escrita ou falada de um gênero.

Quadro 1 - Contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita:



Fonte: Marcuschi (2010, p.197).

No quadro acima, formulado por Marcuschi (2010), podemos visualizar gêneros que se dão num círculo intermediário entre uma ou outra modalidade, gêneros mistos ou híbridos que apontam para o fato de que a relação fala e escrita não é dicotômica. O gênero debate, utilizado neste trabalho, realiza-se na modalidade oral no contexto de produção de sala de aula, mas também existem debates produzidos na modalidade escrita principalmente agora que temos a interação online através de redes sociais e fóruns de pesquisa.

Não obstante a imensa penetração da escrita e as profecias de absoluto domínio da escrita, a fala continua na ordem do dia. Nas palavras de Graff (apud MARCUSCHI, 2010, p. 37), poderíamos dizer que:

[...] a despeito das décadas nas quais os estudiosos vêm proclamando uma queda na difusão da cultura oral “tradicional”, a partir do advento da imprensa tipográfica móvel, continua igualmente possível e significativo o poder persistente de modos orais de comunicação.

Parece que hoje se redescobriu que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente letradas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje. A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso. Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, (Dolz, 2011, p.114) que entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas:

i) podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender. Uma peça de teatro, por exemplo, depende da escrita, mas é um escrito produzido para ser oralizado. Uma exposição oral também mantém um relacionamento próximo da escrita, já que fará uso dela para nortear sua produção interacional falada. Até mesmo uma simples leitura ou um poema, apesar de ser um texto escrito, em algum momento ele será oralizado e poderá ganhar um novo olhar, um novo significado, na compreensão subjetiva do leitor.

ii) Por outro lado, há textos orais que se distanciam significativamente da escrita, como um debate ou uma conversa cotidiana, e ambos podem fazer uso da escrita em algum momento, mas têm características próprias do texto falado .

De acordo com Dolz (2011), não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objeto de um trabalho escolar.

Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos “gêneros”, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica. Sobre essa concepção do oral como realidade multiforme, (DOLZ, 2011, p. 114) levanta algumas questões importantes, como: que gêneros trabalhar e por quê? Que relação instaurar com a escrita? Como definir a relação fala e escrita? Quais são as marcas interativas presentes nos diversos gêneros falados?

O professor deve compreender que não existe “o oral”, mas gêneros orais diversos, e através de gêneros orais específicos trabalhar os elementos linguísticos neles presentes.

2.1 Gêneros da oralidade

Os estudos sobre gêneros textuais é algo que vem sendo desenvolvido desde a Retórica Antiga, com relevância nas classificações tradicionais da literatura, mas foi com o avanço dos estudos linguísticos e com a aceitação do texto e do discurso como objetos de estudo da Linguística que os gêneros passaram a ser alvos das reflexões de muitos pesquisadores.

Para falar sobre o ensino dos gêneros orais (formais públicos), é necessário salientar que, de acordo com Marcuschi (2002), gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico – social em que surge e circula. Dizendo com outras palavras, são formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas.

Os gêneros são os textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Bezerra (2017) afirma que existe uma flutuação terminológica quando se pesquisa, estuda e ensina gêneros, pois uns usam o termo gênero textual, como Marcuschi (2002), e outros autores usam gênero discursivo. Rojo (2005) constata duas vertentes metateoricamente diferentes, ambas decorrentes de diferentes leituras da “herança bakhtiniana”: a teoria dos gêneros do discurso ou discursivos, referente a estudos centrados nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a teoria dos gêneros de texto ou textuais, relacionada a pesquisas que se concentram na “descrição da materialidade textual”. Para a autora, as designações “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” são o signo de uma polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana. A expressão gêneros discursivos sinalizaria uma aproximação, enquanto “gêneros textuais” indicaria maior refração. O uso da terminologia não só sinaliza uma determinada concepção de gêneros, mas também indica uma filiação teórica específica.

Na concepção da autora, apesar de utilizar a terminologia gênero textual, “a rigor, Marcuschi (2002) opera com a mesma noção de gênero empregada na obra de Bakhtin”, uma vez que concebe os gêneros como forma de uso da língua, determinadas pelos objetivos dos falantes e pela natureza do tópico (tema) envolvido na situação

comunicativa. Assim, conclui a autora que a diferença entre Bakhtin e Marcuschi, não é de ordem conceitual, mas apenas terminológica.

O termo corrente nas tradições é apenas gênero, “salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. No Brasil, em que múltiplas abordagens “mestiças” (MOTTA-ROTH, 2008) têm se desenvolvido a partir de diferentes teorias, uma compreensão dicotômica da terminologia gêneros discursivos e gêneros textuais dificilmente mostrará alguma produtividade.

A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como discursivo ou apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão.

Segundo Devit (1993), o conceito de gênero, compreendido como uma entidade semiótica dinâmica, seria a categoria capaz de contribuir para a construção de uma teoria unificada, pois oferece a possibilidade de “ilustrar como unificar forma e conteúdo, situar o texto no contexto, equilibrar processo e produto e fazer justiça tanto ao papel do indivíduo como ao da sociedade” (DEVIT, 1993:573). Nesta pesquisa, utilizamos a terminologia escolhida por Marcuschi, mas compreendemos gêneros textuais e discursivos sem distinção.

Alguns exemplos de gênero são: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, horóscopo, piada, aulas virtuais, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, conferência, etc. Quanto à oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros orais, Antunes (2003, p.102) nos diz que: os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplos de gêneros da modalidade oral.

Marcuschi (2014) distingue gênero textual e tipo texto. O primeiro são textos materializados em situações comunicativas recorrentes, e o segundo caracteriza-se mais como sequências linguísticas ou retóricas. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, enquanto os gêneros são inúmeros e dizem respeito a sua função na

sociedade, como um telefonema, um sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva ou um debate, entre outros. É importante que o professor traga para a sala de aula, essa discussão sobre tipo e gênero textual, pois o ensino da língua não pode ser dissociado de seu uso, permitindo que os estudantes se tornem agentes que utilizam a oralidade e a escrita com uma visão social, passando a ser comunicadores atentos e poderosos no mundo do discurso.

Acreditamos que o estudo dos gêneros constitui-se em uma contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e escrita, como também da oralidade, pois “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio” (KOCH, 2006, p.122). Para Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades”.

Os textos escritos ou orais diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes. Apesar disso, podemos constatar regularidades. Alguns gêneros interessam mais à escola, segundo Dolz e Schneuwly (2011), como os seminários, as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as notícias do dia, as receitas de cozinha para citar alguns. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tanto os gêneros orais públicos, que servem à aprendizagem escolar (entrevista, discussão em grupo, exposição, relato de experiências, apresentação de seminários etc.), quanto os gêneros orais públicos tradicionais da vida pública (debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial etc.) devem ser trabalhados na escola, pois, em algum momento, na escola ou na vida pública, os alunos poderão sentir necessidade de utilizá-los.

Mesmo sendo produzidos, em geral, de forma presencial (face a face), inscrevendo-se em uma situação de imediatez, tais gêneros exigem antecipação e necessitam, portanto, de uma ação pedagógica planejada, pois o fato de deixar o aluno em contato com a fala cotidiana, ou de deixá-lo ouvir o outro falar, não garante que o mesmo adquira as competências necessárias de uso da fala para além do convívio familiar.

Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que o oral formal apresenta domínios de linguagem que precisam ser estudados em um trabalho independente ou em um “trabalho isolado”, por isso seu ensino exige uma ação pedagógica. Cavalcante e Melo (2006, p.93), aportadas nos PCN de Língua Portuguesa, em Marcuschi (2002) e em

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), também reforçam que o ensino da oralidade deve ocorrer através de gêneros orais específicos, sobretudo gêneros da esfera pública formal.

Uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Este trabalho, que visa investigar a capacidade argumentativa dos alunos, será feito com o debate, texto da ordem do argumentar. Assim, partimos do pressuposto de que estudar a Língua Portuguesa, numa perspectiva textual e discursiva, mobilizada pelo uso dos gêneros no ambiente escolar, reforça o pensamento que de o ensino deva ser indissociável das relações sociais e cotidianas de seus falantes.

O trabalho com gêneros em sala de aula, tendo em vista a relação ensino e aprendizagem aguça o desenvolvimento da linguagem como elemento de formação cidadã, de interação entre textos e sujeitos, de continuidade das culturas às quais pertencem e da materialização de situações comunicativas pela argumentação no que tange às necessidades de cidadania.

Marcuschi (2002, p.19) afirma que os gêneros são “entidades sócio-discursivas e formas da ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Nesse sentido, os gêneros corporificam as relações de comunicação entre os sujeitos, ao associar contexto histórico, necessidades de interação em todas as esferas sociais. É válido pensar que os usuários de uma língua possam reconhecer um texto quando pertença a determinado grupo de características, cujas peculiaridades atestam seu propósito comunicativo da mensagem veiculada.

Além da natureza linguística, os gêneros são fatos sociais, emergindo em contextos diversos, ao levarem em consideração as particularidades de usuários quando estes agem comunicativamente entre si, no processo de construção dos sentidos. Para Bazerman (2005, p. 31), há o pensamento de que “podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processos de atividades socialmente organizados.”

Segundo Breton (2003), em “uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?” Nessa perspectiva, promover o trabalho com a argumentação oral através dos gêneros edificando relações sociais é um ato não só de interesse pedagógico como também um compromisso social e cidadão.

Com o olhar voltado para a natureza da interação social, em que a língua se caracteriza por manobras argumentativas, Koch (2011, p. 17) afirma que “o ato de

argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental”. Assim, a ideia de que o relacionamento do homem com o seu espaço e com o outro sujeito, sendo estruturado e contextualizado simbolicamente, evidencia-se como alicerce de propósitos argumentativos.

Consideramos o debate de opinião de fundo controverso um instrumento essencial para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, pois possibilita que os alunos amadureçam suas potencialidades de linguagem, já que defendem posicionamentos críticos e desenvolvem competências relacionadas ao uso dos recursos argumentativos, levando em conta a adequação às condições de interação em situação pública da interação oral.

2.2 Debate como gênero oral

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam o debate como um gênero da ordem do argumentar, que promove “uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”. Percebe-se, portanto, que um dos principais objetivos do gênero debate concentra-se no fato de procurar caminhos convincentes e relevantes como forma de soluções para problemas colocados em discussão, através de posturas essencialmente coletivas.

A participação em um debate exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões. Geralmente, ocorre divergência de ideias entre seus autores. Os sujeitos envolvidos no debate irão expor pontos de vista marcados pela subjetividade. As intervenções dos participantes do debate suceder-se-ão, fornecendo esclarecimentos a uma questão controversa, em um processo de produção discursiva poligerada, pois, mesmo representando diferentes papéis, constroem coletivamente o sentido.

Tal processo exige dos participantes a atenção voltada para a escuta, a reflexão e a apreensão dos discursos antecedentes, o que pode levar os debatedores à transformação da posição inicial. Os debatedores se escutam, discutem as tomadas de posição uns dos outros, retomando e reformulando o já-dito, por si próprios, ou pelo outro, e recorrendo a modalizações que dão nuances às tomadas de posição.

Segundo Dolz, Pietro e Scheneuwly (2004, p. 214), o debate coloca em jogo capacidades fundamentais do ponto de vista:

- i) linguístico-discursivo (a mobilização de estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública);
- ii) cognitivo (capacidade crítica e reflexiva);
- iii) social (escuta e respeito pelo outro);
- iv) individual (capacidade de expor pontos de vista, de se articular através de estratégias argumentativas numa tomada de posição, construção de identidade).

O debate põe à prova as capacidades argumentativas dos alunos e, de acordo com Dolz (2011, p. 220), as crianças, muito cedo, são capazes de produzir intervenções argumentativas, mas somente recentemente é que a argumentação tornou-se objeto de ensino na escola primária.

Para alguns professores, conforme Dolz e Scheneuwly (2011, p. 236), o trabalho com a oralidade é mais cansativo por causa da gestão da sala de aula. Sabemos que o barulho em uma sala de aula, com alunos falando ao mesmo tempo, risos, aplausos ou outras eventualidades da interação pública podem não ser bem interpretadas pelos gestores ou demais professores da escola, o que pode desestimular o trabalho de alguns professores com os gêneros da oralidade. Com relação ao gênero debate, o professor pode trabalhar para que os eventos enunciativos em sala de aula apresentem uma certa regulação interativa que pressupõe o respeito às regras conversacionais e à capacidade real de negociação. Isso significa uma variação bem menos “belicosa” do gênero, sem aspectos negativos que continuam a dominar os protótipos apresentados na TV.

Pelo que foi exposto, pode-se perceber que, no debate em sala de aula, há elementos a serem trabalhados pelo professor que podem ajudar os alunos a identificarem uma controvérsia, a evitarem os impasses que podem tornar o debate palco de interações conflituosas ou, ao contrário, “mornas” e sem motivação. Para isso, seria preciso construir um modelo didático de debate regrado que defina princípios orientadores para a intervenção do professor e torne possível uma progressão que possa abranger diferentes etapas da aprendizagem desse gênero. De acordo com Dolz e Scheneuwly (2011), temos três tipos de debates:

1º) Debate de opinião de fundo controverso – diante de um tema polêmico e de opiniões divergentes, os participantes procuram defender o seus pontos de vista, a fim de convencer os demais;

2º) Debate deliberativo – tem como objetivo tomar decisões em conjunto, chegando a um consenso. Há interesses opostos, negociações, mudanças de posição.

3º) Debate para resolução de problemas – busca-se a solução de um problema coletivamente, a partir da contribuição dos conhecimentos dos participantes.

Para esta pesquisa, utilizaremos o debate de opinião de fundo controverso, já que nossa intenção é verificar a capacidade argumentativa dos alunos sem necessariamente tomar uma decisão ou solucionar um problema, como é o caso dos outros tipos de debate. Para entendermos melhor o jogo oral discursivo próprio desse gênero, no próximo tópico discutiremos um pouco sobre alguns aspectos ligados à oralidade para refletirmos sobre a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, algo que dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998).

2.3 Marcas típicas da oralidade

A oralidade, de acordo com Marcuschi (2001, p.25), “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” A realização dessa prática social pode ser mais informal ou mais formal dependendo de seus variados contextos de uso. O contexto é que determina o tipo de linguagem que deve ser usado.

O texto falado conversacional, segundo Fávero (2005, p.21), “é uma criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada”, ou seja, são indispensáveis habilidades e competências que vão além do conhecimento gramatical para a atividade comunicativa oral. O texto precisa ter uma organização para que possa existir uma compreensão dos participantes. No livro de Jubran e Koch (2006), vários pesquisadores brasileiros mostraram que o texto resulta dos seguintes processos de construção: (1) Representação do tópico discursivo: a unidade discursiva e o parágrafo; (2) Reformulação do quadro tópico: a repetição e a paráfrase; (3) Descontinuação do quadro tópico: a parentetização e a digressão; (4) Coesão textual.

Todos esses elementos podem ser encontrados no gênero oral debate. Já que o debate ocorre a partir de um tema, um tópico discursivo e os seus debatedores, ao fazerem uso da palavra, cada um em seu turno, para refutar um argumento ou sustentar sua opinião, reformularão o quadro tópico constantemente. Do mesmo modo, precisarão fazer uso da descontinuação tópica em seu discurso para justificar, argumentar, negociar

uma tomada de decisão, etc., e, para que seu discurso argumentativo de fato possa persuadir seu locutor todo, ele deverá ser construído com coesão.

No discurso falado, o tópico é o assunto, o tema à volta do qual acontecem as intervenções dos locutores. No caso do gênero oral debate, o tópico discursivo é o tema colocado em discussão. Neste trabalho, o tema do primeiro debate foi “o padrão de beleza da sociedade” e o do segundo foi “o uso (in)adequado da internet”. No capítulo metodológico, explicitaremos como foram planejados e ocorreram os debates.

A unidade discursiva (UD) é um segmento do texto caracterizado por reunir um grupo de sentenças que elaboram o tópico discursivo (CASTILHO,2015, p.399), correspondem a enunciados conversacionais; no texto escrito, correspondem aos parágrafos. No exemplo abaixo, retirado do segundo debate deste trabalho, podemos perceber algumas unidades discursivas (UD). As UD são destacadas por meio de letras entre parênteses; as orações, por algarismos arábicos seguidos de ponto; os marcadores conversacionais são colocados nas colunas que correspondem à margem esquerda e à direita.

Exemplo 1:

MARGEM ESQUERDA	NÚCLEO	MARGEM DIREITA
A1 (a)	1. O que distancia muito as amizades... é ...	
(b) tipo assim...	2. eu sou muito amiga deles...	beleza....
(c) nisso...	3. a gente chega no colégio....	
	4. eu também sou amiga dos dois...	
(d)	5. mas ando mais com ele ...	
(e)	6. porque ele é da minha sala e ela não...	
(f) daí	7. no facebook só posto foto com ele...	
	8. só falo com ele...	
(g)	9. no início do ano... eu tinha uma amiga que era assim comigo...	
(h) aí do nada...	10. ela falando que eu me distanciei dela...	
	11. isso e aquilo...	
	12. que eu não queria mais saber dela...	
(i)	13. hoje em dia.... nem fala mais comigo...	
	14. eu não falo nada...	
	15. nem olho pra cara dela...	

Fonte: Debate 2

A segmentação das unidades discursivas foi feita seguindo o modelo de Castilho (1989 apud ANDRADE, 1998) e usou-se o critério semântico acompanhando o desenrolar narrativo do texto falado da locutora (A1), que organiza a sua fala da seguinte maneira: o tópico discursivo (1), isto é, o assunto em desenvolvimento é “amizades na internet” e apresenta as seguintes UD:

- (a) tentativa de definir o que distancia as amizades;
- (b) exemplo de como ocorre esse distanciamento;
- (c) início de texto narrativo;
- (d) apresentação do motivo do distanciamento;
- (e) explicação e contextualização;
- (f) fato ápice do motivo do afastamento da amizade.

O conjunto dos tópicos ou assuntos, que movimentam um texto, chama-se quadro tópico. Ele configura o *status* informacional do texto, comportando informações dadas, já contidas no texto ou ocorrentes no contexto e informações novas, não vinculadas ao contexto. A construção do quadro tópico alterna-se com sua descontinuação, deixando-o de lado por algum momento, o que podemos constatar na fala de A1 a partir das unidades discursivas (g), (h), (i). Nessas unidades discursivas, A1 introduz sua experiência pessoal ao dizer como uma amiga se afastou dela:

- (g) Inicia um novo tópico discursivo: o exemplo de sua amiga
- (h) Pensamento da amiga
- (i) Como está a amizade atualmente

A locutora A1 utiliza a descontinuidade em sua fala para desenvolver o tópico discursivo “amizades na internet”, trazendo informações novas, não vinculadas ao contexto, para dar progressão ao seu texto argumentativo.

Esse traço característico da construção do texto falado, que é a descontinuidade, se reflete por meio de hesitações, interrupções, inserções, repetições, correções, empregadas de maneira significativa na interação. As descontinuidades são fenômenos constitutivos do texto falado e integram normalmente sua construção com vistas ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando, desse modo, a comunicabilidade. Jubran (1996, p. 63-64) afirma que a

“descontinuidade decorre de uma perturbação da seqüencialidade linear, acarretada ou pela suspensão abrupta e definitiva de um tópico, antes de seu necessário desenvolvimento, ou pela cisão de um segmento tópico em partes, que se apresentam de forma não-adjacente na linearidade discursiva”.

Quando um tópico discursivo é suspenso momentaneamente e reaparece na conversação em outros momentos, temos o fenômeno da inserção, que divide o tópico em segmentos não-contíguos. Uma forma de inserção é a parentetização. Na construção do texto falado, fazemos uso da parentetização, que são pequenos esclarecimentos, comentários e perguntas, através dos quais fazemos observações rápidas ao tópico em desenvolvimento, sem comprometer a centração tópica. No exemplo abaixo, retirado também do segundo debate, encontra-se um caso de parentetização:

Exemplo 2

A1: eu acompanho muito um canal de you tube... professor... eu acompanho um canal do you tube que se chama “beijo na boca”.... é de uma menina... aí ... ela faz... faz muito vídeo... aí um vídeo dela... foi sobre uma mulher... uma menina... chamada Amanda Tody... **o senhor conhece?... pronto... ela não é daqui... ela é do interior dos Estados Unidos... aí...**

Fonte: Debate 2

O trecho parentético do Exemplo 2 foi negrito. Nesse exemplo, vemos como a locutora A1, ao desenvolver seu texto narrativo sobre uma YouTuber, interrompe o fluxo de sua narração para indagar se o professor conhece a garota sobre a qual ela fala e ainda faz uma breve explicação de onde ela é. Todo o texto da locutora é marcado por pausas e sua parentetização inicia e termina com uma pausa breve, dando logo seguimento ao seu texto.

Na oralidade, também fazemos uso de digressões, que ocorrem quando encaixamos um tópico novo, desviando do assunto, por meio da inserção de uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico que vinha sendo desenvolvido, mas que culmina com a reintrodução desse. Vejamos abaixo um exemplo de digressão retirado ainda do segundo debate produzido em sala de aula:

Exemplo 3

Prof. M: (...) vocês acham que essa escriTA ... que hoje em dia esses jovens produzem no Facebook ...pode ser negativa para eles ...quando forem procurar um trabalho...

[

A1: Com certeza

Prof. M: Vocês acham que o patrão pode olhar o Facebook ou não?

(Todos falam ao mesmo tempo)

Prof. M: Um de cada vez... diga A1...

A1: **...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...**

[

A5: Tá falando.. tá falando de novela!::

A1: aí tem aquele Eugênio...

A3: Força do Querer...

A1 : É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né... a sobrinha dele é transexual... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido

A6: é difícil julgar as pessoas... porque na minha mãe () pra ver se a pessoa bebe ()

[

A1: (...) o cara detesta homossexual

(vozes sobrepostas)

(...)

Prof. M: **... um de cada vez... a questão é qual aí?... Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...**

A1: Se aceitaria ou não (...)

[

A3: (...) (Não podia demitir ele não) Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...

Fonte: Debate 2

No fragmento acima, o tópico discursivo era “o problema da escrita do jovem no Facebook e o trabalho”, todavia esse tópico é interrompido pelo locutor A1, que faz uma digressão, ao levantar o tema da novela. Esse tópico desviante passa a ocupar longamente a atenção dos demais alunos. A digressão é tão evidente que rapidamente A5 protesta contra o desvio do tópico discursivo, mas não há mobilização dos interlocutores em retomar o tópico anterior. Até o Moderador do debate atesta essa digressão ao dizer “...**Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...**”

Existem diferentes estratégias de articulação textual: o tema caótico, o constante, o derivado e o fendido (CASTILHO, 2015, p.407). O tema caótico é típico das conversações espontâneas, não planejadas, o falante hesita em fixar-se em determinado tema, produzindo sequências truncadas, separadas por reticências. O termo caótico, não significa, entretanto, que esse tipo de tema interfere na construção de sentido do texto, apenas revela um traço característico da oralidade que é a visibilidade dos processos cognitivos, interativos na superfície do texto. Na fala de A15, retirada do segundo debate, podemos perceber como a simultaneidade entre o planejamento e a emissão lhe leva a esse tipo de articulação:

Exemplo 4

A15: É só porque **teve um caso aqui na escola...** foi minha amiga... ela estuda de manhã... **ai o menino pediu que ela tirasse uma foto só de sutiã ... ai ela me chamou e eu não sabia que era pra ela...** ai ela tirou a foto e mandou pra ele... quando foi no outro dia... ai ele mostrou () oia essa otária tirou foto e mandou pra mim.. **ai fez foi:: num foi? Foi...** () mandou postar no face... **quando ele postou no face...** ai... **ela foi chegou em casa e falou...** mentira que eu nunca mandei isso pra ele não... **e eu tava no dia ... ai depois disso ela teve que sair da escola... ela saiu daqui e foi morar ... lá em... Vitória.... por causa disso...**

Fonte: Debate 2

A15 não conclui alguns enunciados, levando em consideração que é um texto narrativo e que o interlocutor compreende, no contexto, o que ela quer dizer. As sequências são truncadas, deixando lacunas em sua narração como no trecho no qual ela afirma que “**ele postou no face... ai... ela foi chegou em casa e falou...**” e não diz com quem ela falou, nos levando a inferir que falava com sua mãe ou pai. Todo seu enunciado é cortado por pausas constantes que indicam seu planejamento no ato de fala.

O tema é sempre o mesmo, podendo ser introduzido por um substantivo e retomado por repetições, sinônimos, pronomes ou por uma elipse, entre outras estratégias. No Exemplo 5, há um trecho da fala de A1 que mostra como ela utiliza pronomes para retomar o referente “cara”, que seria o personagem preconceituoso da novela.

Exemplo 5

A1 : É Força do Querer.. ai **o cara...** o homem que trabalha com ele... é uma trans... **ele... é...** num gosta né... a sobrinha **dele** é transexual... e tudo né... **ele** morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista **dele** também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se **ele** visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido

Fonte: Debate 2

Em dados momentos, o “ele” ou “dele” se refere ao motorista que “se monta”, mas o enunciado é produzido para levantar o tema do padrão preconceituoso. Há traços de descontinuidades, pausas para planejamento do texto oral, pausas reformulativas e uso de marcadores conversacionais, como “e tal”, “né”, “e tudo né”.

Partindo da ideia de que o tema da sentença contém a informação sabida, e a informação nova seria o rema, o tema derivado é o rema que passou a ser o tema, através dos seguintes processos, de acordo com Castilho (2015, p. 408-409):

- a) repetindo o mesmo item lexical: “Quero **uma ajuda.... Sua ajuda....**”;

- b) usando uma nominalização: “ O assassino **foi preso.... Sua prisão...**”;
- c) preenchido por um substantivo inferido a partir do rema : “O diretor da escola **encarregou** os professores de organizar a festa . **A decisão** foi tomada...”;
- d) por uma relação antonímica com algum termo do rema: “Soluções técnicas para resolver o problema da moradia popular temos **em excesso...a escassez** está na vontade política de enfrentar esse problema”.

No caso do trecho do Exemplo 5 apresentado acima, em dado momento, o rema que é “o motorista trans” do “ cara”, o padrão preconceituoso, passa a ser o tema em dado momento:

Exemplo 6

...mas sendo que **o motorista dele** também é ... **ele** se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook **dele...** e visse ele lá todo montado... ia ser demitido

Fonte: Debate 2

O tema fendido se desdobra em outros temas, como nos exemplifica Castilho (2015 p.409):

Linguística é a ciência dos signos verbais. A **Pragmática** estuda relações entre os signos. **A Semântica** estuda as relações entre os signos e seus referentes. **A Gramática** estuda as relações dos signos entre si.

No *corpus* desta pesquisa, não conseguimos identificar o tema fendido em unidades discursivas. No entanto, podemos identificá-lo se levarmos em consideração os tópicos discursivos que foram surgindo durante o debate. Por exemplo, o tópico discursivo do primeiro debate foi o “padrão de beleza”, mas, durante o debate, surgiram outros tópicos: machismo, direitos da mulher, assédio, estupro.

Ao longo de uma conversação, temos de reativar nosso discurso, o que corresponde a uma reformulação do tópico discursivo. Entre as diversas estratégias de reformulação tópica, temos a repetição e a paráfrase. A repetição é a recorrência das mesmas palavras e sentenças, é um dos processos constitutivos da língua falada (CASTILHO, 2015, p. 411). É um ato de reformulação do discurso em que a relação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado repetido é idêntica ou muito forte. As repetições, sobretudo de orações, têm um papel importante na condução da argumentação. Servem como estratégia para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos (JUBRAN, 2015, p.231). Podemos constatar um exemplo de repetição

utilizada como reafirmação para dar ênfase à defesa argumentativa na fala de A1, retirada do segundo debate deste trabalho:

Exemplo 7

A1: Vamos tirar pela novela Rock story... Quem viu aquela cena da menina que () ela veio da europa... ela tava numa praia () aí ela foi fazer topless... () só porque ela tava sem camisa.... ela foi pedir desculpa para ele ... () Ele... por ver ela.... sem a parte de cima do biquíni ... agarrou ela... porque ela tava sem camisa... ele veio falar que ela tava se jogando pra ela... num tava não () **não é porque** ela tava sem camisa que tu pode me tocar... **NÃO! ... Não é assim. Não é porque** eu uso um short que eu sou puta.. **não! ... Não é assim....**porque roupa não define o caráter de ninguém **não...** eu sou o que eu sou... mesmo eu usando short... mesmo eu usando biquíni...**não** tem essa **não!**

Fonte: Debate 2

A1 repete o advérbio de negação **não** diversas vezes em seu turno, em alguns momentos acompanhando uma explicação, em outros como uma modalidade deôntica de proibição, na defesa de seu argumento de que a roupa da mulher não dá direito a que ela sofra abuso ou seja injuriada. É uma repetição utilizada como ênfase argumentativa.

A paráfrase vale-se de outras palavras para repetir um conteúdo conversacional. É um enunciado reformulador que mantém com o enunciado anterior uma relação de equivalência semântica (explicação, reiteração, ênfase) com o objetivo de assegurar a intercompreensão entre os participantes da conversação. No exemplo abaixo, podemos verificar algumas repetições e paráfrases. A3 retoma a fala de A1, em concordância com seu argumento, parafraseando o enunciado dela:

Exemplo 8

Prof. M.: Vocês acham que existe uma... um padrão de beleza em que todos devem se encaixar nele?

A 1: Não!

Prof. M.: Por que não?

A 1: **Porque ninguém é igual... todo mundo é diferente**

[

A2: **Porque ninguém é perfeito!**

((todos falam ao mesmo tempo))

Prof. M: um de cada vez, Aluna A2!

A2: porque ninguém é perfeito!

Prof.M: porque ninguém é perfeito...

A3: **E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...)**

Fonte: Debate 2

No parafraseamento, temos uma atividade de reformulação, por meio da qual novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os

parcial ou totalmente e sempre implicam algum deslocamento de sentido, concorrendo para a progressividade textual. Há duas concepções de paráfrase:

- (a) Estática e fechada: os enunciados estão em relação parafrástica na medida em que têm seu parentesco semântico determinado por um núcleo de sentido comum invariável.
- (b) Dinâmica: o caráter parafrástico entre enunciados resulta de “relações semânticas locais, do tipo associativo, construídas pelo jogo da interpretação”. Nesse sentido, “a paráfrase não é, em si mesma, uma propriedade de reformulações linguísticas, mas o resultado de uma estratégia cognitivo-discursiva dos sujeitos” (FUNCHS, 1994: 130-31 *apud* JUBRAN, 2015, p.259).

Os marcadores discursivos parafrásticos são utilizados para realizar a predicação de identidade entre dois enunciados. Há dois tipos de marcadores verbais:

- (a) Especializados: são específicos, denominados por Gülich e Kotschi (1987b: 46 *apud* JUBRAN, 2015) de marcadores fortes. Por seu próprio semantismo, estabelecem em todo e qualquer contexto uma relação de equivalência entre dois enunciados. Exemplos: em outras palavras, como disse há pouco, como você falou.

No *corpus* desta pesquisa, não constatamos o uso de marcadores fortes no texto oral dos alunos em sala de aula. No geral, eles não fazem uso de uma variedade desses mecanismos, nem demonstraram o hábito de justificar seus argumentos fazendo uso de citações ou argumentos de autoridade, ainda que esses aspectos tenham sido trabalhados na Sequência Didática, o que pode ser um reflexo da carência de trabalhos voltados para a argumentação oral.

- (b) Não especializados: são chamados pelos mesmos autores de marcadores fracos. Por sua significação lexical, não constituem um índice exclusivo de relação de equivalência. Exemplos: então, quer dizer.

No primeiro debate analisado, identificamos mais o uso desse tipo de marcador, como constatamos na fala de A3, o qual é mesmo aluno nos dois debates, que, na

defesa de seu argumento, utiliza a paráfrase para reafirmar sua opinião de que a beleza não é para sempre:

Exemplo 9

A3:	() só basta ela pegar uma DST e todo () vai ficar desempregado... podendo até morrer... e também agora tá (corpo) bonito... mas quando o tempo passar... ela vai ficando... pior:...(...)
	[
A5:	(...)Ela tem HIV e tá lá(...)
A3:	(...) E então... pode ser/ mesmo assim ela não vai ter essa beleza sempre não ()

Fonte: Debate 1

O tópico discursivo em questão era o apelo sexual na internet, e os alunos debatiam sobre a vida de uma atriz pornô, se era saudável levar uma vida pornô para ter fama na internet e dinheiro. O argumento de A5, ao tomar o turno de A3, faz com que A3 se utilize do marcador discursivo “então”, acompanhado de uma pausa que sinaliza uma hesitação, mas também uma reformulação parafrástica de seu enunciado anterior para reafirmar seu ponto de vista.

Na oralidade, fazemos uso também de algumas marcas interativas na construção do texto, como, por exemplo, a correção, a hesitação, o marcador conversacional, a pausa. Abaixo, encontram-se definições do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP -(1995) para algumas dessas marcas típicas da oralidade:

i) Correção: reelaboração do discurso que suspende temporariamente o andamento da frase, no sentido de “consertar” formulações consideradas inadequadas ou pelo próprio falante ou por seu interlocutor. O falante pode anular, total ou parcialmente, a formulação anterior, com o objetivo de garantir uma boa compreensão entre os participantes da conversação. Corrigimos a nós mesmos ou aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos. Na fala de A9, no primeiro debate deste *corpus*, encontramos um exemplo de ocorrência de correção:

Exemplo 10

A9:	(...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar
-----	--

Fonte: Debate 1

A9 procura modalizar seu enunciado, talvez com receio de que sua asseveração seja interpretada como um ataque à face de algum interlocutor, fazendo a opção pelo uso do termo “pessoa” mais genérico.

ii) Hesitação: recurso que garante ao locutor tempo necessário para a organização e planejamento do turno em andamento, decorrendo dentre outras causas, de falhas de memória, desconhecimento do assunto, vocabulário, estruturas linguísticas, etc. Num trecho retirado do segundo debate, verificamos como A1 hesita ao tentar recordar-se do nome da novela que queria mencionar na construção de seu texto:

Exemplo 11

A1:	...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...
	[
A5:	Tá falando.. tá falando de novela!::
A1:	aí tem aquele Eugênio...
A3:	Força do Querer...
A1 :	É Força do Querer..

Fonte: Debate 2

iii) Marcador conversacional: vocábulos ou expressões fixas e estereotipadas, que podem ser desprovidos de conteúdo semântico e de função sintática e que permitem ao falante tomar e iniciar o turno, mantê-lo e encerrá-lo, bem como envolver os parceiros na conversação. Funcionam como elementos orientadores da interação, como vemos no trecho retirado do primeiro debate do corpus deste trabalho:

Exemplo 12

A12:	Eu concordo, professor.... porque... tipo assim ... os menino fala que as menina tem que ser gostosa independente da roupa que ela usa ou não... tipo assim ... que menina gostosa...eu só vou pegar ela se ela for gostosa... aí ele vai e fica com a menina gostosa e depois ele de repente se apaixona por ela... ela vai e (deixa) ele porque... ela era gostosa... mas não tinha o caráter que ele (queria) .. aí ... pronto
------	--

Fonte: Debate 1

A12 utiliza expressões fixas e estereotipadas como “aí”, “tipo assim” na construção de seu enunciado. A expressão “tipo assim” tem um aspecto explicativo,

mas interativo ao mesmo tempo. O “ai” na fala de A12 inicia e mantém o turno como o “tipo assim”, mas já tem a função de manter a sequência narrativa a serviço da orientação argumentativa.

iv) Pausa: As pausas podem ser curtas, médias e longas e constituem um papel decisivo na organização do texto conversacional. São frequentes no fim de unidades comunicativas, mas também podem surgir no início, sobretudo como hesitações (ou pausas preenchidas). Podemos caracterizar os fenômenos de hesitação (repetições, pausas meditativas, preenchidas) como indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto em oposição aos outros sinais, sobretudo os de separação (pausas que servem para separar unidades comunicativas, logo após um abaixamento de voz ou um sinal de fechamento de unidade). As pausas também servem de ligação, vindo por vezes no lugar de um conector qualquer, como “e”, “então”, “mas”. A pausa também pode ter um efeito retórico acompanhando perguntas que não exigem resposta. Todos esses marcadores interacionais terão também um valor central no desempenho da argumentação na oralidade. Uma amostra desse aspecto da oralidade, encontramos na fala de A3, no segundo debate desta pesquisa, que utiliza muitas pausas breves como indicadoras do seu planejamento cognitivo:

Exemplo 13

A3: ()Pode ser também influência da amizade... porque se eu tivesse uma amiga... que quisesse conhecer um menino que ela nunca viu na vida... eu não ia deixar ela ir não... ia fazer de tudo pra não deixar ela ir
--

Fonte: Debate 2

É importante também considerarmos qual o tipo de conversação que se está construindo num determinado contexto, se é simétrica ou assimétrica. Na conversação simétrica, os interlocutores se revezam constantemente nas posições de falante e ouvinte desenvolvendo o tópico conversacional, e todos dão contribuições relevantes em relação a isso, tendo igual oportunidade de falar. No diálogo assimétrico, só um dos interlocutores desenvolve o assunto, e o outro só contribui com intervenções episódicas, secundárias em relação ao tópico do fragmento conversacional (PRETI, 1999, p.58). Entrevistas e consultas, entre outras, constituem exemplos de interações assimétricas. O debate tem por característica um revezamento de turno entre os envolvidos o que compreendemos estar mais próximo da interação simétrica.

Pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer

extensão. No debate, gênero utilizado nesta pesquisa, assim como na conversação, os falantes se alternam em turnos conversacionais. O turno conversacional é cada segmento produzido por um falante. As seguintes estratégias assinalam a administração dos turnos, segundo Marcuschi (2001): (i) manutenção do turno; (ii) assalto ao turno; (iii) passagem consentida do turno; (iv) sistema de correções; (v) marcação conversacional. Já mencionamos anteriormente o sistema de correções e a marcação conversacional. Trataremos de explicitar adiante os elementos (i), (ii) e (iii):

(i) Manutenção do turno: na conversação, para assegurar o direito à voz, evitamos as pausas longas, preenchemos o silêncio alongando vogais e consoantes finais, corrigimos alguma coisa que tenhamos dito, repelimos ou incorporamos a correção do interlocutor. No debate, será estipulado um tempo limite para cada debatedor, ou seja, em parte, a manutenção do turno será assegurada pela regra do debate e, de outra parte, dependerá do debatedor, como vemos no exemplo abaixo do segundo debate:

Exemplo 14

Prof. M:	A2 ...continue....
A2:	Tipo assim ... a pessoa posta uma foto... aí a pessoa reage por qualquer coisa... aí a pessoa bota um HAHA (.....)

Fonte: Debate 2

A2, nesse trecho, tem o seu turno assegurado pelo Moderador seguindo as próprias regras do gênero debate, mas esse turno é mantido pela própria locutora através de uso de pausas, de marcadores interacionais como o aí que vão mantendo a sequência de seu enunciado.

(ii) Assalto ao turno: para entrar na corrente da fala, assaltamos o turno, interrompendo o locutor; algo também muito comum em debates, apesar da regra: fala um de cada vez. Essa marca interativa que ocasiona uma superposição de vozes e busca para si o direito à voz foi muito comum nos debates realizados na sala de aula. O assalto ao turno, gerando sobreposição de vozes, tornou-se um desafio em muitos momentos dos debates, prejudicando muitos trechos do áudio gravado em sala de aula e, por conseguinte, a sua transcrição. Isso nos aponta para uma necessidade maior de trabalhar

o gênero debate em anos iniciais do ensino fundamental para que os alunos se acostumem com o respeito à fala do outro locutor. Para exemplificar, o trecho abaixo, do primeiro debate mostra o momento em que A3 nem consegue concluir sua ideia e tem o turno assaltado por A9 e A11:

Exemplo 15

A3:	ô Professor...
	[
Prof. M.:	Diga::
A3:	tem homens que falam (que a mulher é safada por que quer) por causa da roupa que elas usam... (...)
	[
A9:	(...)É não!
	[
A3:	Pera aí (...) por causa das roupas que elas usam....
	[
A11:	Eu não acho não::

Fonte: Debate 1

(iii) Passagem consentida do turno: esta é uma entrada não conflitiva na corrente da fala. O locutor pode nos passar a palavra, através do olhar ou de expressões tais como “e você, o que pensa disso?”. Na realização dos debates deste trabalho, a passagem consentida do turno foi feita pelo professor, que exerceu o papel de moderador do debate. No fragmento do segundo debate, vemos como o Moderador passa a palavra para A1, depois de pedir que cada participante fale por vez:

Exemplo 16

Prof. M:	Um de cada vez... diga, A1...
A1:	...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...

Fonte: Debate 2

Com relação aos marcadores conversacionais, Marcuschi (2001) afirma que podem ser divididos em três tipos de evidências: (a) verbais, (b) não verbais e (c) suprasegmentais.

(a) Os recursos verbais que operam como marcadores funcionam como uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e

recorrência. Alguns não são sequer lexicalizados, tais como “mm”, “ahã”, “ué” e muitos outros. No fluxo discursivo em textos de língua falada, fazemos uso dessas unidades articuladoras envolvidas na amarração textual das porções de informação e que mostram as perspectivas do enunciador em relação ao assunto discutido no ato interacional, dando também uma orientação argumentativa ao texto. Apesar de algumas dessas unidades terem seu enquadramento estabelecido na classe de advérbios (“agora”, “então”, “ai”, “depois”, “bem”, “assim”, “finalmente”), das conjunções (mas), dos adjetivos (bom), dos verbos (quer dizer), as propriedades semântico-funcionais delas na fala pode se distanciar consideravelmente desses enquadramentos gramaticais, já que podem ter outros sentidos no aspecto sequencial e interativo do texto falado. Essas unidades articuladoras, chamadas de marcadores discursivos, são classificadas em basicamente: sequenciadores e interacionais. Para efeito de delimitação, nosso trabalho se voltará para a análise dos marcadores interacionais em correlação com os tipos e as estratégias argumentativas emergentes no debate realizado em sala de aula.

Os marcadores discursivos interacionais desempenham a função de orientadores da interação. Entre eles podemos citar: ah, ahn, hem?, uhn, uhn?, certo, claro, exato, é verdade, né?, olhe, pois é, sei, sim, etc. A função e o significado de um marcador pode variar dependendo dos aspectos contextuais convergentes ou determinados, como entonação, posição e articulação com os enunciados que escopam ou lhes são adjacentes. A mesma forma de um marcador, por exemplo, pode ser classificada como dois marcadores diferentes, segundo as diferentes funções que desempenhem. “Por exemplo, o “ah” na função de feedback não é o mesmo marcador “ah” fático de início de respostas formais ou comentários” (JUBRAN, 2015, p. 480).

(b) Os recursos suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal, como as pausas e o tom de voz. Ainda podemos citar a entonação, a cadência e a velocidade, que caracterizam e marcam relações pessoais e de conteúdo.

(c) Os recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face, estabelecem, mantêm e regulam o contato.

Não há situação de fala que não exija de cada participante uma preocupação sobre como tratar a si mesmo e aos outros. O indivíduo, diante do outro, projeta, consciente ou inconscientemente, um retrato da situação em que o conceito de si mesmo

é parte essencial, isto é, ele deseja preservar sua autoimagem (FÁVERO, 2005). As diversas situações interacionais criam conflitos que podem pôr em perigo a imagem pública dos interlocutores, ou seja, todos os atos que produzimos são ações que ameaçam a imagem pública. Numa situação de conflito, discussão ou divergência, busca-se sempre chegar a um acordo, uma negociação, e, para isso, o locutor procura suavizar sua ameaça com a cortesia.

A cortesia pode ser concebida como um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas, uma estratégia discursiva de valorização da imagem do outro, usada pelo falante para evitar ou reduzir o conflito (isto é, com o objetivo de salvar a face dos interlocutores) (PRETI, 2008, p.305) Todas as pessoas necessitam preservar seu território e sua face, entendendo-se território (aquilo que é corporal, espacial, de bens materiais, temporal etc.), tanto no seu sentido próprio como no metafórico. Face é, segundo Goffman (1970 *apud* PRETI, 2008), a imagem pública, a imagem social, que os indivíduos desejam para si e que gostariam que fosse respeitada e valorizada pelos demais - como face. O referido autor considera que vivemos em um mundo de encontros sociais, que a compromete em contatos face a face ou mediados com outros participantes. A face seria como o valor positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que uma pessoa tenha seguido durante determinado contato.

Assim sendo, no gênero debate, o locutor fará uso dessa estratégia discursiva de modalização em vista da preservação de sua face, fazendo acordos, para evitar conflitos, como também poderá fazer uso de sua imagem pública para fundamentar seus argumentos ou contra argumentar, atacando a face do seu interlocutor. Nesta pesquisa, constatamos tanto a tentativa de preservação como de ataque à face. Levamos em consideração que o contexto de sala de aula, apesar de ser um ambiente público, nos leva a um relacionamento de proximidade que muitas vezes dificulta manter o distanciamento desejável para uma produção oral mais formal. Como também percebemos a necessidade de se trabalhar mais o tema da Cortesia Verbal, que nos remete a atitudes humanas e sociais básicas do que seria ou não adequado numa interação social.

Leech (1983 *apud* PRETI, 2008, p. 307) estabelece uma classificação não estanque: “de categorias de ações: ações que instauram a cortesia (agradecer); ações que

nela não interferem (informar); ações que entram em conflito com ela (ordenar); ações que inviabilizam o bom relacionamento (acusar)”.

Brown e Levinson (1987) rebatizam as denominações face e território em face negativa e face positiva. A face negativa é o desejo de liberdade de ação e o domínio do conjunto dos territórios do eu. A face positiva é o desejo de ser aceito pelos outros e de que estes compartilhem os mesmos desejos.

Na interação oral, os falantes utilizam mecanismos discursivos para evitar a ameaça à face alheia e também não ter, por conseguinte, a própria face sob ameaça. Goffman, Brown e Levinson (1983 *apud* PRETI, 2008) consideram o fato de que há uma orientação defensiva ou protetora das faces, isto é, de uma autoimagem pública.

Em geral, existe um processo de negociação nas interações, o qual consiste no trabalho de preservação das faces e na tentativa de manter o equilíbrio da interação - a esse processo de gestão das faces, Goffman atribuiu a noção de “trabalho de face”, que diz respeito aos mecanismos utilizados pelos falantes na busca de evitar ameaças à face alheia e de ter, por conseguinte, a própria face sob ameaça. No entanto, Goffman (1970 *apud* PRETI, 2008) assume que há tipos de interação nos quais o propósito é o emprego do trabalho agressivo de face. Nesse caso, não se pretende mitigar possíveis ameaças à face alheia, mas sim o contrário, o objetivo é denegri-la, tratando-se de atos deliberados, cuja finalidade é atacar a face alheia, empreendendo um tipo de interação na qual os atos de descortesia são deliberados. Assim, o ataque à face também é uma estratégia argumentativa oral, e é muito utilizada quando se quer desviar o assunto que se está em discussão.

No processo de preservação das faces e da cortesia verbal, podemos dizer que o falante, preocupando-se em como tratar a si mesmo e aos outros, faz uso de recursos de modalização. A modalização consiste em uma das estratégias semântico-discursivas que se materializam linguisticamente e se constituem em um ato de fala particular. Apresenta-se como um fenômeno que permite ao locutor deixar registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguístico-discursivos, como advérbios, adjetivos, verbos, entre outros, e, portanto, imprimir um modo como esse discurso deve ser lido. Ela age em função da interlocução e expressa um julgamento do falante perante a proposição.

Depois de refletir sobre alguns aspectos da oralidade, seus gêneros e suas marcas, no próximo capítulo, “A Argumentação”, discutiremos sobre a teoria da argumentação, os tipos de argumentos, as estratégias argumentativas delimitadas para

esta pesquisa, e alguns conceitos sobre a modalização que tem um papel considerável na argumentação, para, posteriormente, verificar a capacidade argumentativa dos alunos durante o debate de opinião de fundo controverso, na perspectiva do ensino da língua.

3 A ARGUMENTAÇÃO

Por argumentação entendemos o esforço despendido pelo emissor para conduzir o raciocínio do ouvinte a uma determinada conclusão (PAULIUKONIS, 1996). Com relação ao uso dos termos argumentar, argumentação e argumentatividade, Koch (2011) afirma que o ato de **argumentar** é persuadir, procurando “atingir a vontade”, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando a adesão e não criando certezas. O termo **argumentação** é usado por Koch (2011, p.10) como um “quase sinônimo” de retórica, postulando-se a presença de ambas em grau maior ou menor em todo e qualquer discurso. A **argumentatividade** seria a característica essencial da interação social que se dá por intermédio da linguagem humana -- todo ato de linguagem possui traços que o identificam com o ato de argumentar:

Como nos diz Fiorin (2016), todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Lembrando, como nos diz Bakhtin (2011), que o modo de funcionamento real de todo discurso é o dialogismo, Fiorin (2016) afirma que todos os discursos são uma reação responsiva a outro discurso. Logo, não seriam argumentativos apenas os discursos que expõem e amplificam desacordos ou aqueles que procuram resolver conflitos, buscando o consenso, mas sim todo e qualquer discurso.

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A “neutralidade” é apenas um mito: o discurso que se pretende

"neutro", ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2011, p.17).

Para auxiliar na definição dos tipos de argumentos e das estratégias argumentativas analisados nesta pesquisa, fizemos uma tabela destacando os objetivos que concernem ao ensino da argumentação, da oralidade e do estudo de gêneros (vide ANEXO G), com base nas Orientações Teórico-metodológicas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) do Estado de Pernambuco (2008) na área de Língua Portuguesa. Nesse documento encontram-se referências para balizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino oral da argumentação em consonância com os objetivos desta pesquisa, cujos sujeitos são alunos do 9º ano de uma escola estadual de Pernambuco.

A partir dessa tabela, foi possível estabelecer os critérios de análise da competência comunicativa dos alunos no que diz respeito à argumentação. Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco estabelecem que o trabalho com o texto argumentativo se dá de modo sistemático no 8º e 9º anos, nas séries finais do Ensino Fundamental e privilegia o narrar do 6º ao 7º ano:

A abordagem de gêneros do argumentar, em práticas de leitura e produção escrita, inicia-se nos anos iniciais do Ensino fundamental. No entanto, é no 8º e no 9º anos que essa abordagem ganha sistematização. Uma sequência de atividades de leitura com o objetivo de sistematizar conhecimentos sobre a argumentação deve partir das questões mais simples para as mais complexas. Inicialmente, os estudantes devem exercitar o reconhecimento de pontos de vista em textos argumentativos (EA55); em seguida, devem reconhecer os argumentos que sustentam esses posicionamentos (EA57); depois, devem reconhecer posicionamentos em confronto (a contra argumentação) (EA58) e seus respectivos argumentos etc.

(Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco: parâmetros para a sala de aula, 2012, p. 93)

Nos Parâmetros, fica claro que o professor pode “organizar seu planejamento anual, prevendo a leitura e análise de gêneros do argumentar, de modo a garantir aos estudantes conhecimentos sobre a macroestrutura de textos argumentativos” (Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco: parâmetros para a sala de

aula, 2012, p. 93) e também precisa levar em consideração no seu trabalho pedagógico o reconhecimento de: pontos de vista, argumentos que sustentam esses textos e posicionamentos em confronto (a contra argumentação). Durante o trabalho com o gênero debate, todos esses pontos serão contemplados na análise e na sequência didática. Os recursos de modalização também são citados pelos Parâmetros (2012, p. 93) e serão também contemplados em nossa análise.

Para a elaboração da sequência didática, tomamos por base Fiorin (2016), Koch (2017), os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, as Orientações Teórico- Metodológicas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o livro didático utilizado na turma do 9º ano, a fim de delimitar os tipos e as estratégias argumentativas trabalhadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Tipos e estratégias argumentativas que são analisados nos debates:

Tipos de Argumentos	Estratégias argumentativas
O argumento científico	A seleção lexical,
O argumento de exemplo	A repetição,
O argumento de valorização	A paráfrase,
O argumento de autoridade	A objetividade,
A ironia	A linguagem politicamente correta
O apelo emocional	Os marcadores Discursivos interacionais Os
Os clichês	fenômenos de hesitação
Os exemplos pessoais.	Os recursos de modalização
	A cortesia verbal.

O foco deste trabalho está na ordem do argumentar, cujos objetivos são verificar a competência argumentativa, investigar os tipos e as estratégias argumentativas empregadas, analisar as marcas típicas da oralidade emergentes no debate e constatar se houve ampliação da competência argumentativa da situação inicial para a final do debate. Logo, focalizamos aqui o gênero debate ressaltando a ordem do argumentar.

Seguindo a concepção de Perelman e Tyteca (2005) de que a controvérsia é dimensão simultaneamente constitutiva e distintiva da argumentação, o debate foi escolhido por ser um gênero que promove esse conflito, procurando caminhos convincentes e relevantes como forma de soluções para problemas colocados em discussão, exigindo dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões. Esse gênero,

quando utilizado em sala de aula, exige dos alunos a atenção voltada para a escuta, reflexão e apreensão dos discursos, tomadas de posição, retomando e reformulando o já-dito por si próprios ou pelo outro e recorrendo a modalizações que dão nuances às tomadas de posição. É um gênero que coloca à prova as capacidades argumentativas e interacionais dos alunos e pressupõe o respeito às regras conversacionais e à capacidade real de negociação.

Utilizaremos o debate de opinião de fundo controverso, pois nossa intenção é verificar a competência argumentativa dos alunos sem necessariamente tomar uma decisão ou solucionar um problema, como é o caso dos outros tipos de debate. Entendendo aqui competência argumentativa como uma técnica especializada do planejamento lógico-discursivo, uma competência da fala de múltiplas dimensões e que não basta saber falar para saber argumentar, faz-se necessário um aprendizado específico (PLANTIN 2008, p.35).

No tópico 3.1, trataremos dos tipos de argumentos selecionados e mostrados no quadro 2, em seguida abordaremos as estratégias argumentativas, na seção 3.2, e discutiremos algumas noções ligadas à modalização dos enunciados relacionadas à argumentação.

3.1 Os tipos de argumento

Existe uma variedade imensa de tipos de argumento, mas levando em consideração que é necessário delimitar com quais tipos trabalharemos na Sequência Didática, foram escolhidos alguns específicos baseados numa atividade do livro didático utilizado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, o Projeto Teláris (2012), das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Berlin e Vera Marchezi. Nessa atividade, alguns tipos de argumento são didaticamente analisados (p.186-189) e, aqui, utilizaremos as definições desse livro didático com os conceitos postulados por Fiorin (2016) e Koch (2017).

Os tipos de argumentos são: o argumento científico; o de exemplo; o de valorização; o de autoridade; o de ironia; o apelo emocional; os clichês; e os exemplos pessoais. Fizemos a opção por esses tipos de argumentos, levando em consideração que se trata do material didático utilizado pelos alunos do 9º ano e são tipos evidenciados

em textos do meio acadêmico (argumentos científicos e de autoridade), como também podem se aproximar do que se espera da fala de muitos alunos, em menor ou maior grau (como os argumentos de valoração, clichês, exemplos pessoais, apelo emocional e ironia). Esses serão os tipos de argumentos que serão analisados com os alunos durante a Sequência Didática e que esperamos tentar ajudá-los a refletir sobre quando e onde podemos fazer/ e fazemos uso desses recursos na construção de um texto argumentativo falado.

1. Argumento científico – apresenta uma forma de convencer por meio de dados científicos ou estatísticos, dificilmente contestados. Os números dão uma aparência de objetividade à argumentação, mas também devemos recordar que as estatísticas ou os resultados de uma pesquisa científica podem ser utilizados segundo as necessidades da estratégia argumentativa do locutor (FIORIN, 2016, p.159). Não significa também que a opinião de um especialista é a verdade absoluta, pois eles também erram, como no caso de um laudo médico, o qual, às vezes, precisamos de uma segunda opinião. Nos debates analisados, não encontramos registro de argumento científico no texto oral dos alunos. Apesar de eles terem lido textos sobre o tema e feito pesquisas, eles não fizeram uso desse tipo de argumento, o que mostra uma necessidade maior de leitura e de trabalhos orais como o gênero debate para estimulá-los ao uso desse recurso.

2. Argumento de valoração – utiliza ideias e conceitos respeitados, aceitos universalmente, ou pela maioria das pessoas, como ideias de paz, harmonia, respeito, liberdade, bondade, etc. Fiorin (2016, p. 200) afirma que os valores “são balizas morais que uma sociedade numa determinada época considera como verdade”. E nos adverte que os valores são sempre condicionados a uma época, que ao apresentar um argumento como sendo da ordem da normalidade ou do bom senso é colocá-lo em uma condição em que não se pode contestar. Muitas vezes, a normalidade e o bom senso servem para justificar qualquer tese, principalmente as mais conservadoras, que expõem as teses contrárias como algo contra a natureza ou contra o que é aceito pela normalidade e pela razão. É importante lembrarmos que, por trás do que é “normal”, há sempre uma norma socialmente construída, numa determinada época e espaço e que, de fato, não é universal. Nos debates tivemos exemplos de argumentos de valoração como na fala de A6, no primeiro debate, que usa o conceito aceito pela maioria das pessoas de que a roupa que a mulher usa não é motivo para que ela seja estuprada:

Exemplo 17

A6: Não eu acho assim, eu uso roupa curta... eu me valorizo... **e não é motivo... porque uso roupas curtas...ser estuprada...** não...porque teve (uma menina) que estava vindo pra escola () foi sequestrada... tava de farda...tudo:: tudo composta... não é motivo só por causa de roupa ser estuprada...

Fonte: Debate 1

3. Argumento de autoridade ou citações – baseado no que falam ou escrevem pessoas consideradas autoridades ou especialistas em determinados assuntos. É um argumento usado para impressionar o interlocutor, muito utilizado em gêneros textuais das mais variadas esferas de atuação humana. Ao recorrer a esse tipo de argumento, o locutor imprime ao seu texto maior grau de credibilidade. Segundo Koch (2017), com o propósito argumentativo de fundamentar um ponto de vista, fazemos citações, que podem ser diretas ou indiretas. As citações diretas ocorrem quando reproduzimos o que lemos ou ouvimos na íntegra, mencionando seu autor ou fonte. Com essa estratégia, atribuímos ao outro a responsabilidade pelo que foi dito e nos eximimos dela. Quando fazemos uma adaptação das ideias apresentadas no texto fonte, parafraseando as ideias alheias, temos a citação indireta. Do ponto de vista argumentativo, quem produz a citação dá visibilidade ao fato de que os créditos da ideia comentada são atribuídos ao seu autor. Mesmo assim, segundo Koch (2017), quem faz a citação se compromete mais pelo que se chama de “tradução discursiva”, já que o texto fonte é retomado nas palavras do locutor, que faz uso da citação.

Ainda de acordo com Koch (2017, p. 43), a intertextualidade também pode funcionar como um argumento de autoridade, “pois o que está em jogo na argumentação pretendida é não apenas o dito, mas principalmente o responsável pelo dizer, a credibilidade das fontes selecionadas”. A intertextualidade é a relação entre textos, na qual o texto fonte pode até ser alterado, mas o locutor aposta que o interlocutor, conhecendo o texto fonte, cuidará de fazer a associação entre eles e produzir sentido (KOCH, 2017) Fazer uma remissão a textos que fazem parte da memória dos interlocutores pode ser uma importante estratégia na construção de argumentos. Nos debates, não encontramos uma recorrência a citações e argumentos de autoridade nas falas dos alunos, apesar de trabalharmos e incentivarmos o uso durante a sequência didática.

4. Argumento com uso de ironia - forma de deixar transparecer a posição do autor contra uma ideia anterior. Quando se diz algo querendo expressar o contrário, com

a intenção de criticar que, dependendo do modo como é expressa, pode se tornar um argumento. Conforme Fiorin (2016, p. 221), “é um recurso utilizado para desestabilizar o adversário, provocando o riso do auditório a favor do orador”. No segundo debate, registramos um momento em que A3 usa a ironia com relação ao comentário de A9:

Exemplo 18

Prof. M:	(...) A gente pode escrever a mesma coisa ...que a gente usa no Facebook ...a gente pode escrever no texto?...
Alunos:	não:::
A1:	Não... com certeza não
A9:	uma vez eu fiz isso e o senhor reclamou... (vozes sobrepostas)
A3:	Ai Jesus

Fonte: Debate 2

O “Ai Jesus” enunciado por A3 é uma ironia, um modo de A3 criticar, transparecer sua posição contrária à colocação de A9 com a intenção de desestabilizá-la e levar o grupo ao riso.

O livro didático também elenca argumentos que devem ser evitados para não comprometer o texto:

1. Apelo emocional – apelar para os sentimentos dos interlocutores.
2. Clichês ou chavões – repetir o que todo mundo diz sobre determinado assunto.
3. Exemplos pessoais – fazer generalizações com exemplos muito particulares.

Um tipo de Argumento elencado no Tratado da Argumentação, citado por Fiorin (2016), que se aproxima da teoria de Ataque à Face, de Brown e Levinson (1987) e Goffman (1970), é o *Argumentum ad hominem* (argumento dirigido à pessoa). Nesse argumento, confrontam-se as pessoas com seus discursos ou atos e apresentam-se três variantes: a) o ataque pessoal direto; b) o ataque pessoal indireto; c) a apresentação de contradições entre posições do oponente ou entre suas palavras e suas ações.

- a) O ataque pessoal direto dirige-se a qualquer aspecto da pessoa do argumentador: seu caráter, competência, honorabilidade. Busca-se mostrar que ele é incapaz de sustentar posições corretas.
- b) O ataque pessoal indireto procura colocar a imparcialidade do argumentador sob suspeita, mostrando-o como alguém tendencioso, que tem motivações pessoais para lutar por determinada causa ou pode ser motivado por preconceitos, por uma visão parcial.
- c) A apresentação de contradições entre posições do oponente ou entre suas palavras e suas ações aponta divergências entre a posição atual do oponente e pontos de vista sobre o mesmo tema no passado ou entre suas palavras e ações.

O *argumentum ad hominem* ataca o interlocutor para rejeitar qualquer debate, é uma estratégia de discussão para livrar o debatedor de rebater um argumento. Usa-se esse argumento quando se está acuado num debate e não se tem como responder ao oponente. Do ponto de vista da dialética, esse argumento é uma falácia, dado que os atributos do oponente não fazem suas proposições falsas ou incoerentes (FIORIN, 2016, p. 171). No primeiro debate, tivemos uma ocorrência de um ataque pessoal direto, como vemos no fragmento abaixo:

Exemplo 19

A 1: ProfesSOR:... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho... puta como tu fala aqui fora...

Fonte: Debate 1

Nesse exemplo, A1 reage contra A6 por ele ter dito que mulher que usa roupa curta é “puta” e usa o *argumentum ad hominem* ao dizer que a maioria das mulheres com quem ele se relaciona tem exatamente o perfil que ele critica.

Acima, foram citados diversos tipos de argumentos linguístico-discursivos utilizados no processo argumentativo, mas o desempenho linguístico na fala e na argumentação lança mão das mais variadas estratégias, sejam elas verbais ou não, por isso veremos no próximo tópico as estratégias argumentativas delimitadas para esta pesquisa.

3.2 As estratégias argumentativas

Koch (2017, p. 85) expõe que o locutor utiliza várias estratégias a fim de que seu projeto de dizer se concretize de forma coerente e imprima a orientação argumentativa desejada. Ela elenca as:

- i) estratégias de construção e retomada de referentes (referenciação);
- ii) estratégias de progressão textual (repetição, Paralelismo sintático, Paráfrases, recorrência de recursos fonológicos)
- iii) estratégias de progressão temática (rema, tema).
- v) estratégias de seleção lexical (KOCH, 2017, p.32).

Como um dos objetivos deste trabalho é investigar as estratégias argumentativas empregadas pelos alunos durante o debate de opinião, faz-se necessário que delimitemos quais estratégias de fato serão analisadas, já que existe um vasto campo de técnicas, tipos e estratégias argumentativas. Com esse intuito, analisando essas estratégias mencionadas por Koch (2017) e comparando com as marcas típicas da oralidade, tratadas na seção 2.3 deste trabalho e as estratégias mencionadas por Fiorin (2016), chegamos à delimitação das seguintes estratégias a serem consideradas nesta pesquisa: (a) a seleção lexical, (b) a repetição, (c) a paráfrase, (d) a objetividade, (e) a linguagem politicamente correta e (f) a modalização.

(a) **A seleção lexical** para identificar seres e denominar acontecimentos já revela um ponto de vista acerca dos fatos. A realidade sempre vem mediada pela linguagem que não é neutra. A escolha de uma palavra implica uma interpretação, feita a partir de um dado ponto de vista. A seleção, a hierarquização e as conexões do que se relata também implicam um posicionamento. No exemplo abaixo, retirado do segundo debate, vemos como A1 seleciona a expressão “não sei o que lá” para retratar algo que a menina (mencionada na narrativa) fazia no vídeo:

Exemplo 20

A1: Não até tem... quando ela já fez merda... ()teve uma vez que a menina () aí de repente... mostrou um vídeo da menina... fazendo... não sei o que lá... aí todo mundo... não temos que saber quem é essa menina... todo mundo adicionou a menina... antigamente essa menina tinha cinquenta curtidas... hoje a menina tem umas trezentos e pouca... porque ela ficou conhecida por causa desse vídeo com esse menino... aí pronto.
--

Pelo contexto podemos deduzir que A1, mesmo sabendo o que a menina fazia, preferiu, por pudor, não entrar nos detalhes do vídeo, pois, de algum modo, sabe que os interlocutores poderão deduzir o que ela queria dizer. A1 faz uma seleção lexical que retrata um certo pudor, mas também orienta argumentativamente o interlocutor a deduzir que não era algo adequado ao contexto ou algo bem visto socialmente.

(b) **A repetição**, sobretudo de orações, tem um papel importante na condução da argumentação. Serve como estratégia para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos (JUBRAN, 2015, p.231). Ao reafirmar uma assertiva inicial várias vezes, o falante já está utilizando uma estratégia argumentativa. Uma repetição transformada em indagação pode também ser um recurso que determina um contraste argumentativo ou que produz um argumento dependendo do contexto da situação interativa. Com base em autorrepetições, um falante pode organizar seu discurso argumentando e contra-argumentando (JUBRAN, 2015, p.233). A repetição também pode servir como contestação de argumentos, substituindo uma assertiva por outra e pode apresentar menos traços de polidez. As funções argumentativas e interacionais da repetição são muito variadas, como nos diz Jubran (2015, p. 239). Uma amostra retirada do segundo debate, nos mostra como A1 faz uso da repetição do pronome “tudo”:

Exemplo 21

A1:	Com certeza... Com certeza... vai escrever... escreve no computador ... vai:: lembrar de alguma coisa... hummm tipo antigamente ..eu anotava e colocava na geladeira... hoje em dia eu coloco lembrete no celular
Prof. M:	até lembrete no celular?
A1:	é:: coloco tudo no celular... Tudo no celular ... é tudo... tudo ...tudo ()

Ao repetir o pronome “tudo” enfaticamente, A1 tenta mostrar que ela faz uso excessivo do celular, trazendo uma carga argumentativa a seu enunciado, como se ela defendesse a ideia de que escrever no celular é melhor do que no papel ou que recorrer aos aparelhos eletrônicos é algo mais prático e útil que ao papel.

(c) **A paráfrase** vale-se de outras palavras para repetir um conteúdo conversacional, também tem um papel importante como estratégia argumentativa, ao fundamentar um ponto de vista, atribuindo os créditos da ideia comentada a outro autor, eximindo-se “aparentemente” da responsabilidade pelo que é dito. Está em jogo nesse uso estratégico argumentativo não apenas o dito, mas principalmente o responsável pelo dizer, a credibilidade das fontes selecionadas. Para contra-argumentar, o locutor pode retomar o que seu oponente disse, reformulando o enunciado, modificando-o parcial ou totalmente, e isso sempre implica algum deslocamento de sentido. Por isso, dependendo da intenção de quem faz a paráfrase, ela também pode ser usada como estratégia argumentativa pela distorção do ponto de vista do adversário. Fiorin (2016) afirma que a distorção do ponto de vista do adversário “é uma tática de discussão, não muito honesta”, mas muito eficiente,” mudar o foco do debate, alterar o que o oponente diz”. Há duas maneiras de modificar as proposições defendidas pelo outro: atribuir-lhe um ponto de vista fictício ou distorcer seu real ponto de vista. Se os ouvintes, “a audiência”, não sabe exatamente o que o outro disse, o sucesso dessa estratégia será maior. Durante os debates, tivemos alguns casos de paráfrase, um exemplo ocorreu quando A6 retomou o discurso de A10. Nesse trecho, o tópico discursivo era se as meninas deveriam mandar fotos sensuais para seus namorados, e A10 defendia a ideia de que se deve ter cuidado na internet e “*se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não...*”, A6, concordando com A10, inicia sua paráfrase com a conjunção de conformidade “como”, demonstrando concordância com a ideia da colega:

Exemplo 22

A10:	eu acho assim... que essas coisas... só acontecem (com pessoas que não sabem evitar, né?) ... porque se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não... Agora... se a pessoa... ficar tipo... divulgando fo::to... é... então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...
(...)	
A6:	Como A10 falou ...se a gente evitar não vai acontecer... mas o problema é... na adolescência a mente da gente é muito vulnerável... qualquer coisa pode acabar acontecendo...

Fonte: Debate 2

(d) **A objetividade** é um efeito de sentido construído pela linguagem. Para isso, quem escreve ou fala se vale de diferentes procedimentos, e um deles é o de não

projetar o “eu”, que relata, no interior do texto. Para dar a entender que os fatos se narram por si mesmos. Nos debates, não encontramos exemplos da objetividade na linguagem. Apesar de ter sido trabalhado esse elemento durante a sequência didática, os alunos projetavam muito sua subjetividade marcada principalmente pela expressão “eu acho que...” na maioria das vezes em que tomavam o turno.

(e) **A linguagem politicamente correta** pretende combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação às minorias sociais (mulheres, negros, homossexuais, etc.). A ideia é que, com a alteração da linguagem, mudam-se as atitudes discriminatórias. Apesar de não existirem termos neutros ou objetivos, não é irrelevante deixar de usar os termos mais fortemente identificados com atitudes racistas, machistas, etc. A linguagem politicamente correta tem um conteúdo argumentativo muito forte, porque estigmatiza alguns termos e promove outros como maneiras supostamente neutras de falar (FIORIN, 2016, p.87). No segundo debate, é interessante como A1 utiliza o termo “trans”, “transexual” e “homossexual”, ao invés dos termos “gay” ou “travesti”, que podem ser até certo ponto pejorativos, dependendo do contexto e do uso.

Exemplo 23

A1 :	É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né.... a sobrinha dele é transexual ... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido
A6:	é difícil julgar as pessoas... porque na minha mãe () pra ver se a pessoa bebe ()
A1:	[(...) o cara detesta homossexual
	(vozes sobrepostas)
Prof. M:	... um de cada vez... a questão é qual aí?... Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...
A1:	Se aceitaria ou não (...)
	[
A3:	(...) (Não podia demitir ele não) Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...
A1:	(...) Não aceita a sobrinha...quanto mais um cara normal (...)
A3:	Eu acho ele preconceituoso...mas (...)
	[
A1:	(...) Ele é preconceituoso
A6:	(...) Eu acho que ele é homofóbico.. .ele não aceita...

Fonte: Debate 2

Esse fragmento nos mostra que os alunos não demonstram preconceito com relação a essas minorias sociais, eles mesmos fizeram uma digressão tópica para poder

chegar a esse assunto e pareciam interessados em discutir o tema. Como o objetivo do debate não era esse tema, após a digressão, voltamos ao tópico da influência das redes sociais na vida social e no trabalho.

(f) **A modalização dos enunciados** sinalizam o “grau de envolvimento” dos enunciadore s com seu enunciado. Permitem reconhecer possíveis julgamentos e intenções dos enunciadore s, portanto, é também uma estratégia de argumentação. “Os modalizadores revelam a atitude do enunciador perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro, “é provável”, “é certo etc.)” (KOCH, 2011, p33.). Como existe uma imensa de elementos modalizadores, nossa análise não contemplará todos eles, mas procuraremos observar as estratégias argumentativas com enlaces de modalização.

De acordo com Nascimento (2012), dois termos têm sido empregados nesse sentido: modalidade e modalização. Quando o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa) nós temos o que chamamos de Modalidade. Quando o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, julgando o teor de verdade da proposição, ou expressando um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar o conteúdo da proposição, ocorre a Modalização. Castilho e Castilho (1993 *apud* NASCIMENTO, 2012) usam os termos indistintamente, pois “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular” (1993, p.217) e daí decorrem as decisões do falante sobre afirmar, negar, interrogar, expressar dúvida, certeza etc. Neste trabalho, seguiremos esse ponto de vista com relação à terminologia Modalização/Modalidade. Há diferentes recursos linguísticos utilizados para promover a modalização, como, por exemplo: a prosódia; os modos verbais; verbos auxiliares como dever e querer; verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer e acreditar; adjetivos; advérbios; sintagmas preposicionados com função adverbial, entre outros (CASTILHO; CASTILHO,1993 *apud* NASCIMENTO, 2012).

Koch (2011, p. 85) ainda apresenta uma lista de vários tipos de lexicalização das modalidades:

a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.;

- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.;
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.;
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc. + infinitivo;
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do pretérito perfeito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.;
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.;
- h) entonação: (que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

A cada ano as investigações têm apontado outros elementos da língua com função modalizadora, fazendo com que essa listagem não seja finita. Os elementos linguísticos que materializam, explicitamente, a modalização são chamados de modalizadores e classificam-se de acordo com o tipo de modalização que expressam nos enunciados e discursos em que aparecem. Nascimento e Silva (2012) agruparam esses elementos em quatro grandes grupos considerando os efeitos de sentido que geram nos enunciados, ou na enunciação propriamente dita. O quadro que segue sumariza os tipos de modalização e são esses os tipos que analisamos nos debates realizados em sala de aula:

Quadro 3 – Tipos e subtipos de modalização

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado
Deontica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deontico ou epistêmico
Delimitadora	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado

Fonte: Nascimento (2012)

Nos debates realizados em sala de aula, os alunos utilizaram muito da modalidade quase-asseverativa a expressão “eu acho”, que, segundo Koch (2011, p. 85), fica no campo do possível, do permitido, do facultativo; apresenta o discurso como polêmico, deixando ao interlocutor a possibilidade de aceitar ou não os argumentos apresentados, de aderir ou não ao discurso que lhe é dirigido. Trata-se, na verdade, de mera manobra discursiva, o locutor não impõe, ou finge não impor, a sua opinião. No exemplo abaixo, temos um exemplo desse uso:

Exemplo 24

A3:	Eu acho ele preconceituoso...mas (...)
	[
A1:	(...) Ele é preconceituoso
A6:	(...) Eu acho que ele é homofóbico.. .ele não aceita...

Fonte: Debate 2

Nesse fragmento vemos como A3 e A6 utilizam o marcador discursivo “Eu acho” para iniciar seu turno, modalizando seus enunciados para dar a ideia de que elas não querem impor seu ponto de vista, trazendo o aspecto da controvérsia que é a base para que exista de fato um debate.

Nos debates encontramos com mais facilidade exemplos das modalidades epistêmicas asseverativas, quase-asseverativas, e a modalidade avaliativa, como verificamos no trecho abaixo:

Exemplo 25

A 1: **TU falou....** naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...agora quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. . agora ele chega e fala assim ((vozes)) aí agora tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... **tuas ideia para mim num vale não** ((vozes))

Prof. M.: (...) você quer dizer... que as ideias dele... são contraditórias (...)

A 1: (...) **são todas erradas...**naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes))

Fonte: Debate 1

No fragmento acima, constatamos como A1 utiliza a modalidade avaliativa com relação às ideias do colega de sala ao dizer “*tuas ideia para mim num vale não*” e “*são todas erradas....*”. Também encontramos a modalidade epistêmica asseverativa no trecho “*TU falou.... naquele dia no mesmo debate...*”.

Depois de refletirmos sobre os tipos de argumentos e as estratégias argumentativas a serem alvo de análise neste trabalho, a partir das ocorrências na fala dos alunos, trataremos no próximo capítulo dos procedimentos metodológicos. Nele, abordaremos o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, o planejamento e o desenvolvimento da sequência didática.

4 METODOLOGIA

Trataremos, neste capítulo, da metodologia que adotamos para atingirmos os objetivos propostos neste trabalho. Foi elaborada uma sequência didática com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos através da produção do gênero debate de opinião de fundo controverso (APÊNDICE A). Focamos neste projeto a modalidade oral em situação de interação pública, pois, como postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o oral formal apresenta domínios de linguagem que precisam ser estudados em um trabalho independente ou em um “trabalho isolado”, por isso seu ensino exige uma ação pedagógica.

Essa ação ou ensino de língua deve considerar o real funcionamento do fenômeno da argumentação na oralidade, não o isolar como um conteúdo específico, mas o abordá-la em todas as fases possíveis no processo de ensino-aprendizagem. Levamos em consideração que o trabalho com a oralidade não significa excluir a escrita, essas relações de diferenças e semelhanças não são dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais, como já falamos no capítulo 2, que trata dos gêneros da modalidade oral e das marcas típicas da oralidade -

Por conseguinte, ainda que o foco desta pesquisa seja a oralidade, também são contempladas em nossa sequência didática a leitura, a análise linguística e a escrita. Com relação à leitura, utilizamos diversos textos sobre os temas escolhidos para o debate, pesquisas individuais sobre os temas, exercícios de compreensão de texto, análise de debates escritos como também do primeiro debate produzido em sala. Na análise linguística, ao trabalhar os modalizadores, revisamos com os alunos, durante a exposição oral, alguns conceitos gramaticais com relação às classes de palavras e suas funções. Ao analisarmos o primeiro debate produzido em sala de aula, refletimos sobre alguns recursos linguístico-discursivos que acontecem tanto na oralidade quanto na escrita, como: a paráfrase, a repetição, entre outros elementos, sempre enfatizando os diferentes usos que o sujeito pode fazer desses elementos, levando em consideração o contexto discursivo.

Quanto à escrita, o aluno foi incentivado a fazer uso dela durante os debates, a fim de manter a ordem das falas, evitando os assaltos constantes ao turno, e fez um uso mais efetivo durante os exercícios de compreensão de texto e pesquisas individuais sobre os temas para o debate. O foco desta pesquisa é a argumentação na modalidade oral da língua, mas também nos voltamos para o trabalho com o gênero debate, pois o nosso objetivo é verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública de interação oral.

Como existem muitas teorias e perspectivas com relação à argumentação, nos baseamos em Ingedore Koch (2011), Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005) e Fiorin (2016) para selecionarmos quais os tipos e as estratégias argumentativas trabalharíamos na sequência didática. Analisamos—como os alunos fazem uso das estratégias linguístico-discursivas com finalidade argumentativa como, por exemplo, a seleção lexical, a repetição, a paráfrase, a objetividade, a linguagem politicamente correta, os

marcadores interacionais, os fenômenos de hesitação, os recursos de modalização e de cortesia verbal. Essas estratégias são analisadas também em relação com os tipos de argumentação que surgem no texto oral dos alunos, já mencionados no quadro 2, do capítulo 3, mais acima.

Neste capítulo abordamos no tópico 4.1 alguns conceitos sobre a sequência didática; no 4.2 tratamos do contexto da pesquisa, a localização o ambiente, depois, no 4.3. falamos um pouco sobre os alunos sujeitos da pesquisa; no 4.4 comentamos os materiais utilizados; no 4.5 apresentamos os procedimentos utilizados na sequência didática, como a transcrição dos debates e a quantidade dos módulos, aulas, etc. No tópico 4.6 explicamos como foi o desenvolvimento e a aplicação da sequência didática.

4.1 A sequência didática

As sequências didáticas são atividades planejadas com a finalidade de trabalhar aspectos envolvidos na produção de um determinado gênero textual, de maneira a possibilitar aos alunos o contato com diversos gêneros das modalidades oral e escrita. Neste trabalho, escolhemos formular uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso, que nos possibilitasse verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública de interação oral. Como nos diz Plantin (2008, p. 35-36), “para a retórica, a competência argumentativa não é uma competência semântica da língua (no sentido saussuriano), mas uma técnica especializada do planejamento lógico-discursivo, uma competência da fala de múltiplas dimensões (emocional, objetiva, relacional)”. Por meio da sequência didática, buscamos estimular os alunos no desenvolvimento da competência argumentativa, refletindo sobre as estratégias e os tipos de argumento, os modalizadores, as regras de um debate ou de uma conversação para dar acesso aos alunos a novas práticas de linguagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática (SD) tem o objetivo de criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades as mais variadas, por isso delimitamos o gênero debate de fundo controverso para que o estudante se aproprie de suas regras e especificidades, em uma situação de comunicação real, que o ajudará a ampliar a competência argumentativa.

Como explica Brakling (2000), as sequências didáticas têm como objetivo a aprendizagem de características da “estrutura (comunicativa) particular dos textos

pertencentes ao gênero”. Assim, ao trabalharmos com o debate, o aluno não só será estimulado a seguir as regras estruturais desse gênero, como também a se posicionar enunciativamente diante de um tema, fazendo uso de conjuntos particulares de sequências textuais a serviço da argumentação (como narrar, descrever, expor), levando-o a desenvolver sua autoestima e confiança em situações públicas de interação.

A sequência didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações comunicativas, são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), a produção de textos, a partir de sequências didáticas, permite que o estudante aprenda “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos”. A organização dessas sequências prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero.

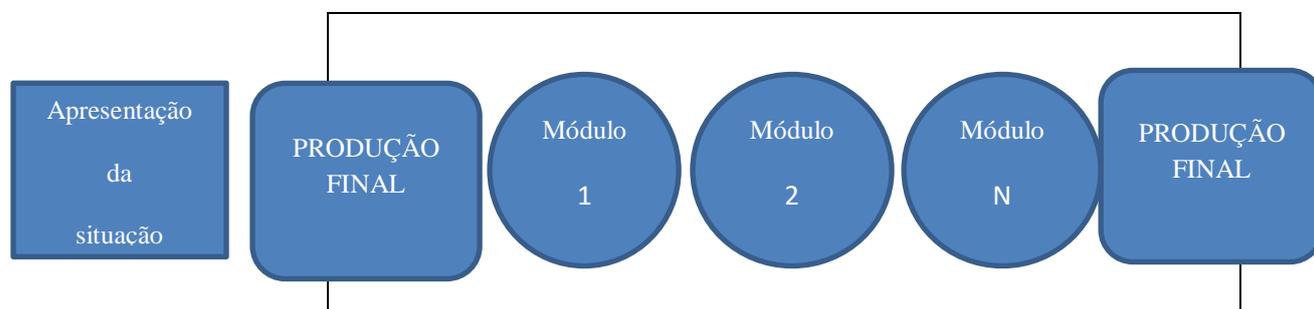
A partir desse levantamento, um mapeamento das necessidades de aprendizagem é realizado, com a finalidade de possibilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tal como nos PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclo, o grau de complexidade da tarefa refere-se aos “conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito deve ativar para resolver o problema proposto pela atividade” (BRASIL,1998, p.38).

São consideradas tarefas, produzir um texto, revisá-lo, tomando em conta diferentes aspectos, ler um texto, assistir a uma palestra etc. O grau de complexidade do objeto “refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem” (BRASIL, 1998, pp. 37-38). Deve ser considerado em relação ao sujeito que aprende e aos conhecimentos por ele já construídos.

O desenvolvimento das atividades deve prever, ainda, a organização adequada do tempo de realização e sequência das atividades; uma ordenação que permita a transformação das capacidades dos alunos; a colaboração com o outro; e a avaliação das tarefas apresentadas. Dolz e Schneuwly (2011, p. 82) definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de

um gênero textual oral ou escrito” e apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser representada pelo seguinte esquema:

Quadro 4 : Sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 82)

Apresentação da situação – é a descrição de maneira detalhada da tarefa que os alunos deverão realizar.

Produção Inicial – os alunos elaboram um primeiro texto, oral ou escrito, correspondente ao gênero trabalhado. Isso permitirá ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

Módulos – as várias atividades e exercícios para trabalhar os problemas colocados pelo gênero de maneira sistemática e aprofundada.

Produção final – o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos, serve também como avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência didática.

A sequência didática deve ser organizada de tal maneira que não fique nem muito fácil, o que pode desestimular os alunos, porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desmotivá-los a iniciar o trabalho e a se envolver com as atividades. Para esta pesquisa, produzimos uma sequência didática sobre o gênero debate, mas nossa ênfase se dá na ordem do argumentar na oralidade, e não nos conhecimentos relativos ao gênero em si mesmo. O aluno é levado a refletir sobre o gênero, em adquirir conhecimentos como agir nesse gênero, mas sempre os

estimulando a utilizarem os tipos e as estratégias argumentativas focadas neste trabalho. No próximo tópico, relatamos sobre o ambiente e o contexto social e físico onde se deu esta pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana de Recife. O nosso propósito foi trabalhar a argumentação oral com os alunos deste nível, por meio do gênero debate de opinião de fundo controverso e do desenvolvimento de uma sequência didática.

A referida escola possui aproximadamente 880 alunos matriculados e conta em suas instalações com uma sala de vídeo, uma sala dos professores, uma sala da gestão; biblioteca; secretaria; cozinha; 2 banheiros para os estudantes e 2 para os funcionários; 2 pátios; depósito; despensa; 12 salas de aula. Apesar de ser uma escola também de Ensino Médio, o prédio é alugado e não dispõe de estacionamento ou quadra de esportes. A biblioteca é bem pequena. Há muitos livros didáticos nela e poucos paradidáticos, não ofertando, por isso, uma boa variedade de leitura, exigindo dos professores muita criatividade na apresentação dos diversos gêneros escritos da língua portuguesa. O bairro no qual a escola está inserida é carente com muitas ruas sem saneamento básico. Passemos agora ao próximo tópico para conhecermos os participantes da pesquisa.

4.3 Participantes

Os participantes envolvidos na pesquisa são alunos que estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental, no turno da tarde, no ano de 2017, de uma escola da Rede Pública Estadual de Pernambuco da Região Metropolitana de Recife.

Nessa turma, tínhamos um total de 31 alunos matriculados desde o início do ano letivo. Essa era uma turma difícil com relação à frequência escolar, com três alunos faltosos por motivos vários, um por causa do trabalho, pois ajudava o pai, uma aluna faltava para ficar com o pai doente no hospital e outro por falta de acompanhamento familiar, pois os pais iam trabalhar e ele ia para a escola quando queria. Então tínhamos,

ao todo, 28 estudantes compoem esta turma com uma maior regularidade; a idade varia entre 15 e 18 anos (idade do aluno mais velho da turma), sendo ao todo 18 meninas e 13 meninos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola ou de bairros circunvizinhos. Levando em consideração a faixa etária e o relato dos próprios estudantes, constatamos que a maioria deles só estuda e mora com pais e/ou avós. Duas alunas, mesmo sendo menores de idade, tiveram autorização dos pais e são casadas. Dois trabalham ajudando os pais.

Era uma turma considerada difícil por parte de alguns professores, pois era barulhenta, indisciplinada e dispersa. Muitos passavam o tempo no celular, jogando e ouvindo música, deixando os professores desestimulados. Além disso, tínhamos problemas estruturais nessa sala, com um ventilador barulhento, sendo necessário desligá-lo, às vezes, para o professor conseguir explicar algum assunto. Todas as salas de aula dessa escola possuem uma abertura, como uma grande janela retangular, e todos que passam pelo corredor podem ver e ouvir o que se passa na sala de aula. Isso prejudicava o andamento das aulas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos nas atividades, pois sempre havia algum colega para ficar nessa abertura ou na porta olhando a realização de algum debate ou qualquer atividade que fosse considerada diferente do que estavam acostumados. Bastava colocar as cadeiras em forma de círculo ou dividi-los em grupos que outros alunos de outras turmas, que estivessem sem aula, ficavam por ali na abertura ou na porta, como uma plateia, tirando a atenção dos alunos da turma ou os inibindo, muitas vezes. Apesar de tudo, havia aqueles que se destacavam pelo bom comportamento, pela participação e pelo interesse nos assuntos trabalhados, e isso equilibrava um pouco a situação.

Durante a pesquisa, tivemos que lidar com todos esses problemas. Por outro lado, mesmo os alunos considerados indisciplinados deram sua contribuição durante as aulas. Na verdade, alguns considerados mais indisciplinados foram os que mais colaboraram, compartilhando seu ponto de vista e argumentando. Curiosamente o problema maior foi fazer os mais calados, considerados “melhores” (por não fazerem barulho e escreverem tudo o que se pede), falarem e participarem ativamente do debate ou da discussão oral do texto. Isso talvez aponte a falta de experiência desses alunos com trabalhos voltados para a modalidade oral que os ajudassem a superar possíveis problemas com timidez ou medo de falar em público.

De um modo geral, os estudantes desenvolveram as atividades propostas em cinco módulos, os quais foram realizados em 8 (oito) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada, no período do segundo bimestre do ano letivo de 2017, de acordo com o cronograma previsto neste trabalho. No próximo tópico, falamos dos materiais usados durante a sequência didática com os referidos alunos.

4.4 Materiais

O *corpus* desta pesquisa foi composto pelos debates realizados no início e no final da sequência didática. Os debates produzidos foram denominados de:

a) produção inicial – foi desenvolvida depois da apresentação da proposta da nossa pesquisa e de um trabalho de leitura e compreensão de texto sobre o tema motivador do debate. O tema escolhido para o primeiro debate foi o padrão de beleza da sociedade. Para debatermos esse tema, foram trabalhados dois textos com os alunos: uma reportagem intitulada #PareDeOdiarSeuCorpo (ANEXO A) e um Artigo de Opinião, de Walcir Carrasco, cujo título é Beleza é fundamental (ANEXO B). A escolha do tema se deu a partir de uma discussão entre alunos e alunas, na sala de aula, sobre quem era bonita ou feia na escola. A necessidade de refletir com os alunos e as alunas sobre as concepções de beleza motivou a escolha desse primeiro tema.

b) produção final – foi desenvolvida após o último módulo da sequência didática sobre a argumentação na oralidade. É a etapa na qual verificamos se os alunos, após as atividades e as reflexões, aperfeiçoaram a competência linguística e argumentativa oral, se apropriando mais da ordem do argumentar em situação oral pública, por meio dos debates realizados. O tema para esse último debate foi os perigos da internet, e foram feitos exercícios de leitura e compreensão de dois textos: “Geração Z: os perigos do excesso de redes sociais para os jovens” (APÊNDICE B) e “Como orientar crianças e jovens sobre o uso responsável da Internet?” (APÊNDICE B). A escolha desse tema se deu por meio de uma votação com os alunos em sala de aula, após a exposição de vários temas sugeridos por eles no quadro.

Durante a realização dos módulos da sequência didática, utilizamos cópias dos textos e das atividades elaboradas, as quais foram distribuídas de forma individual ou em duplas, para a realização das atividades propostas nos módulos. Utilizamos também

o quadro branco, o pincel e o apagador, além do computador e do projetor multimídia, disponibilizados na sala de vídeo da escola, de acordo com o planejamento dos encontros Para o registro do debate, utilizamos o gravador do celular. Posteriormente, fizemos a transcrição dos trechos essenciais do debate para o nosso tratamento dos dados para a análise e para a elaboração das atividades da sequência (Trechos transcritos do primeiro debate (APÊNDICE D); trechos transcritos do segundo debate (APÊNDICE E). Falaremos no próximo tópico sobre os procedimentos utilizados na SD.

4.5 Procedimentos

Como o texto oral desaparece imediatamente, a gravação, que transforma a fala em um objeto que o pesquisador pode escutar novamente, é o único procedimento para tornar o comportamento observável. Assim, fizemos o registro dos debates por meio do gravador do celular e fizemos a transcrição do áudio. Quanto a esse procedimento, é importante destacar a diferença entre transcrição e retextualização feita por Marcuschi (2010, p. 49):

Transcrever a fala é passar um texto oral para a forma gráfica com base numa série de operações e decisões que levam a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Essas mudanças operadas na transcrição não devem, contudo, interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. No caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis na linguagem.

A transcrição dos debates foi realizada seguindo a proposta do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP (1995) (ANEXO F), que postula a ideia de que podemos descrever em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada, todos os aspectos da ação e da interação social. Após a transcrição, na análise, buscamos verificar:

a) do ponto de vista das condições de produção: o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública.

b) do ponto de vista das marcas típicas da oralidade: manutenção do turno; assalto ao turno; passagem consentida do turno; sistema de correções; marcação conversacional verbal e suprasegmental.

c) do ponto de vista das estratégias argumentativas: as estratégias argumentativas, o emprego dos tipos de argumentos e alguns recursos de modalização.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, este trabalho possui dois vieses: a ação na sala de aula e a pesquisa. Segundo Richardson (2003, p.12), toda pesquisa-ação é essencialmente qualitativa, portanto essa é a forma de abordagem dos dados. A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que articula produção de conhecimento e formação, na medida em que possibilita aos participantes tanto a produção sistemática do saber, quanto a vivência de processos de autoformação. No caso da pesquisa-ação, o problema de pesquisa pode ser redescoberto no campo, ou pode ser construído no contexto e com a participação dos sujeitos envolvidos (BRANDÃO, 2005). Por isso, este trabalho é fruto de uma construção, não só do professor-pesquisador, mas também dos alunos colaboradores.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa pautou-se na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com base em Bronckart (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com ênfase na oralidade e nos processos argumentativos. Os principais autores que nortearão este trabalho são Bronckart (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que diz respeito aos conceitos de oralidade, sequência didática e debate; Marcuschi (2010), com relação aos gêneros textuais, transcrição de textos orais, análise do texto falado, fala e escrita; Koch (2011), Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005) e Fiorin (2016) no que tange à análise dos tipos e estratégias argumentativas.

No que diz respeito à sequência didática, realizamos oito encontros de cinquenta minutos cada, os quais aconteceram nos meses de julho, agosto e setembro de 2017, mais especificamente às segundas-feiras e, algumas vezes também às sextas-feiras, pois são os dois dias nos quais havia duas aulas geminadas. Os encontros semanais dos módulos não foram sempre sequenciais, pois, em alguns casos, o tratamento dos dados exigiu alguns intervalos, como também os feriados e outros eventos escolares ocorreram em dias de sexta –feira ou segunda – feira. Iniciamos o trabalho com a sequência didática, logo após a aprovação do Comitê de Ética, no início de julho, no dia

03/07/2017. Por fim, encerramos o nosso trabalho de aplicação da sequência didática (SD) com a produção final em 18/09/2017.

No primeiro momento, logo no primeiro encontro com a turma, apresentamos nossa proposta de trabalho sobre a sequência didática, uma vez que ela foi incluída no planejamento do 3º bimestre da disciplina de Língua Portuguesa. Depois desse passo, demos as explicações básicas sobre as regras para o debate. A grande maioria participou ativamente dando sua opinião, discordando, retomando a fala do outro. Esse debate realizado constituiu a nossa produção inicial. O texto oral dos alunos foi observado no contexto de produção da sala de aula, com o propósito de avaliarmos as estratégias argumentativas utilizadas por eles e, a partir daí, trabalharmos a argumentação oral na sequência didática. O que ficou bem claro foi o fato de os alunos não fazerem referência aos textos lidos para fundamentarem suas opiniões, retomarem uma fala ou fundamentarem seus argumentos, como também a constante quebra das regras do debate.

O próximo passo foi analisarmos a fala dos alunos durante o debate, levantando as principais dificuldades relacionadas ao gênero desenvolvido, mas principalmente com relação à argumentação na oralidade, que é o foco desta pesquisa. Em seguida, construímos as atividades da sequência didática, a qual foi adequada à realidade da turma e dividida em módulos, com o objetivo de realizar as mediações necessárias e de superar as dificuldades identificadas.

No desenvolvimento dos módulos, foram realizadas atividades diversas, escritas e orais, cujo conteúdo será descrito em uma seção apropriada para tal, como: leitura em voz alta individual e em grupo; exercícios de compreensão e interpretação de textos escritos e orais, de debates televisivos e da internet; escuta do áudio da produção inicial e sua análise pelo professor e pela turma. Cada módulo teve seu objetivo específico e a duração de 2 (duas) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos.

O debate final, denominado de produção final, foi analisado não em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura de composição, mas em relação com às estratégias e os tipos argumentativos orais emergidos no debate e em comparação com o primeiro debate, na perspectiva de avaliar se os discentes conseguiram aprimorar sua competência argumentativa oral por meio da sequência didática realizada.

4.6 Desenvolvimento, aplicação da sequência didática e coleta de dados

Como já ressaltado, a sequência didática foi realizada em dois momentos de debate em sala de aula: o primeiro para avaliar o que o aluno já domina desse gênero, como ele atua nessa situação específica de interação pública e quais os tipos de argumento e estratégias argumentativas estão presentes ou ausentes; o outro debate foi produzido depois das intervenções (os módulos) da sequência didática para, então, fazermos a análise comparativa dos dois momentos.

Aplicamos a sequência didática de acordo com o planejamento feito (APÊNDICE A), nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos e produção final. Os oito encontros, com duas aulas cada, foram divididos da seguinte forma:

- a) duas aulas para a apresentação do projeto para os alunos, seus objetivos e a leitura de textos referentes ao tema do primeiro debate a ser realizado;
- b) duas aulas para a produção inicial do primeiro debate;
- c) dez aulas para as intervenções do professor sobre o gênero debate, voltadas a:
 - i) leitura de textos e exemplos de debates;
 - ii) estratégias argumentativas;
 - iii) tipos de argumento;
 - iv) marcas típicas da oralidade;
- d) duas aulas para a produção final: o segundo debate.

4.6.1 Apresentação da situação

No primeiro encontro, no início do nosso trabalho com a SD, fizemos a apresentação do projeto que seria desenvolvido para os alunos, falamos sobre os propósitos estabelecidos, as nossas escolhas em relação ao gênero debate, por ser um gênero da ordem do argumentar e por estar em consonância com o currículo do Estado (ANEXO H), ao prescrever o trabalho com gêneros textuais no 2º bimestre: debates, palestras, seminários, entrevistas mesas-redondas, no eixo oralidade; e no 3º bimestre

ênfatiza o trabalho com argumentação e retórica no eixo leitura. Explicamos que, com esse trabalho, estaríamos vivenciando alguns dos conteúdos descritos no currículo do Estado, como também atuando como um cidadão crítico, capaz de lutar por seus direitos, questionar, argumentar, como também perceber as estratégias argumentativas do seu locutor. Após essa conversa inicial, a turma recebeu muito bem a notícia da escolha do gênero e do projeto e se dispôs a realizar o debate.

Reforçamos os principais objetivos que gostaríamos de alcançar com o desenvolvimento da sequência didática, que convergiam para verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública de interação oral por meio da elaboração de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso.

Em relação ao reconhecimento do gênero trabalhado, fizemos perguntas aos alunos, com a finalidade de sondar os seus conhecimentos prévios acerca do gênero debate. Perguntas como: “ O que é um debate?” , “ Você já assistiu a um debate ou já participou de algum?”, “Como ele foi organizado?”, “ Em geral, os debates se desenvolvem em torno de uma questão. Por que determinadas questões geram debate?”, “Enumere algumas questões que você considera que poderiam ser temas de um debate.”

Para a escolha do tema do primeiro debate, levamos em consideração uma discussão entre alunos e alunas na sala de aula sobre quem era bonita ou feia na escola. A necessidade de refletir com os alunos sobre as concepções de beleza da sociedade motivou a escolha do tema do primeiro debate. A apresentação da situação teve a sua continuidade com o próximo passo, que foi a leitura de dois textos, uma reportagem intitulada #PareDeOdiarSeuCorpo (ANEXO A) e um Artigo de Opinião, de Walcir Carrasco, cujo título é Beleza é fundamental (ANEXO B). Fizemos uma leitura em voz alta do primeiro texto e pedimos que produzissem cinco perguntas e respostas tiradas dele. Depois lemos o segundo texto e fizemos uma discussão oral sobre a compreensão do texto, apenas comentando o texto com base em algumas perguntas: Qual o tema do texto? Quem escreveu esse texto? O que tem de diferente com o outro texto lido? Entre outras perguntas.

Devido ao volume significativo de textos e de exercícios de leitura e compreensão textual para esse primeiro momento, decidimos propor a produção inicial em outro encontro de duas aulas geminadas.

4.6.2 Produção inicial

Dando continuidade ao trabalho com a sequência didática, dedicamos um encontro para a realização da produção inicial. A produção Inicial ocorreu em duas aulas geminadas. Na primeira aula, relembramos algumas considerações que fizemos no momento anterior, a fim de retomar as informações passadas sobre o objetivo da pesquisa e sobre a importância de estudarmos a argumentação, pois, no cotidiano, o tempo todo, fazemos uso de estratégias argumentativas e orientamos nosso discurso para persuadir nosso interlocutor a fazer ou pensar o que queremos. Também relembramos oralmente alguns conceitos da última aula com relação aos textos e seus pontos de vista diferentes. Em seguida, retomamos as regras do debate, em que o professor exerceria o papel de moderador, questionando e controlando o tempo da fala dos debatedores para que tenham igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias. As regras foram:

1^a) o participante que quiser falar levanta a mão e aguarda a troca de turno passada pelo moderador;

2^a) o moderador fará sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo de fala.

Os alunos foram informados de que o debate seria gravado para fazermos um trabalho posterior com esse texto oral. Reforçamos que eles teriam a oportunidade de trabalhar o gênero debate com a intenção de aprimorar suas competências argumentativas na oralidade. O exemplo abaixo mostra que o debate teve início a partir de uma breve reflexão relembrando os textos da aula anterior:

Exemplo 26

Prof. M.: Trabalhamos dois textos um foi... (...)

Todos: (...) Beleza é fundamental!

Prof. M.: Beleza é fundamental e o outro foi...? (...)

A4: Pare de odiar seu corpo

Prof. M.: De que é que fala o texto beleza é fundamental? Bora relembrar?

(vozes interpostas)

Prof. M.: O texto beleza é fundamental... coloca que existe... o autor é Walcyr Carrasco que é diretor da Globo... e ele defende a opinião de que a beleza é fundamental... seja no trabalho... seja onde for... No texto pare de odiar seu corpo... a gente tem uma visão diferente... quem lembra?... “Pare de odiar seu corpo” foi motivado por uma notícia... qual era a notícia?

A5: De mulheres obcecadas em corpo bonito...

Prof. M.: Mulheres obcecadas em corpo bonito... era isso?

A7: Não!

Prof. M.: falava disso também né?

A3: Falava...

Prof. M.: mas a motivação... era uma notícia ... que tinha acontecido o que? ... eram mulheres... (...)

A1: Era um movimento criado na Bahia...

Prof. M.: Certo... era um movimento criado na Bahia... onde essas mulheres faziam o que?... Criaram uma hashtag pare de odiar seu corpo... e elas iam fazer fotos ... (...)

A3: (...) na praia...

Prof. M.: E elas tinham o corpo como? Eram modelos?

A7: [Não

A3: [Não

A7: (...) Eram gordinhas e baixinhas...

Prof. M.: Elas queriam vencer o preconceito... essa ideologia de que... a mulher tem de ser magra... padrão de beleza... Qual é o padrão de beleza imposto pela sociedade? A mulher tem de ser... (...)

A3: Malhada...

A1: Loura... alta... bonita...

Prof. M.: E todas as mulheres se encaixam nesse perfil?

Todos: Não!

.....
Fonte: Debate 1

A partir dessa produção inicial, fizemos um diagnóstico do desempenho dos alunos em relação ao objeto da aprendizagem, funcionando como norteador da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Após a produção inicial, selecionamos o que realmente trabalharíamos com eles durante a sequência. Levando em consideração que o aluno deve fazer uso de argumentos para sustentar seu discurso, formulamos o Módulo 1 para abordar os tipos de argumentos. A produção inicial também apontou para o fato de que era necessário trabalhar mais as regras do

gênero debate, o que foi incluído nesse módulo. No Módulo 2 foram trabalhados alguns exemplos de debates televisivos e da internet. Do mesmo modo, o debate realizado em sala de aula foi objeto de análise pelos alunos. Ouvimos o áudio e lemos trechos da transcrição do debate para verificarmos quando houve a quebra da regra do debate, entre outros elementos com relação a tipos e estratégias argumentativas orais ou aspectos próprios da oralidade ligados ao debate, a questão da formalidade e informalidade, a capacidade interativa, e para que o debate mantivesse um clima menos belicoso, foi desenvolvido um módulo para trabalhar com a modalização de enunciados.

4.6.3 Desenvolvimento dos módulos

Os módulos foram desenvolvidos a partir dos elementos que identificamos na produção inicial e alguns começaram a ser aplicados uma semana depois da produção inicial, mais precisamente no terceiro encontro com a turma, tendo em vista que o primeiro foi dedicado à apresentação da situação e o segundo foi reservado à produção inicial. Tivemos um total de oito encontros de duas horas-aula cada, dos quais os módulos foram trabalhados em cinco, do terceiro ao sétimo encontro, pois o oitavo foi o último e, portanto, direcionado à produção final dos alunos e ao encerramento da SD.

Nos cinco módulos, trabalhamos com atividades diversificadas e exploramos os tipos de argumentos, alguns aspectos da oralidade ligados ao debate, a capacidade interativa, a modalização de enunciados. Fizemos atividades de leitura, compreensão de texto, produção textual, escuta de áudio e exibição de vídeos de debates televisivos, que foram sistematizadas nos seguintes módulos, que estão nos Apêndices deste Trabalho:

- A) MÓDULO 1: APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O GÊNERO DEBATE E OS TIPOS DE ARGUMENTO
- B) MÓDULO 2: – EXEMPLOS DE DEBATES TELEVISIVOS OU DA INTERNET
- C) MÓDULO 3: ASPECTOS DA ORALIDADE NA ARGUMENTAÇÃO – EXEMPLOS DO ÁUDIO DO 1º DEBATE
- D) MÓDULO 4: A MODALIZAÇÃO DE ENUNCIADOS NA ARGUMENTAÇÃO – CAPACIDADE INTERATIVA
- E) MÓDULO 5: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS PARA O PRÓXIMO DEBATE - CAPACIDADE INTERATIVA

A) Módulo 1 – terceiro encontro - aprofundando o conhecimento sobre o gênero debate e os tipos de argumento

Inicialmente, fizemos a leitura de um trecho da notícia do site da Globo sobre a morte do Ministro Teori Zavascki (Texto III do ANEXO C) e um breve exercício de compreensão de texto a respeito desse gênero textual, a fim de discutir com os alunos a diferença entre fato e opinião (APÊNDICE B). Depois de contextualizar toda a notícia, assistimos ao vídeo “Como derrubar um avião...”, de Leonardo Stoppa (Texto IV do ANEXO D), e os alunos responderam algumas perguntas de compreensão de texto referentes ao tema, à tese e aos argumentos usados pelo autor do vídeo, confrontando com a notícia lida.

Em seguida, fizemos a leitura de um debate *on line* escrito numa rede social, intitulado Debate Progressivo (Texto V, ANEXO E), os alunos responderam algumas questões sobre a concordância ou a discordância com a opinião de outro colega, quais os tipos de argumentos usados e falamos um pouco sobre as características da modalidade oral que poderíamos encontrar nesse texto escrito da internet.

B) Módulo 2 – quarto encontro – exemplos de debates televisivos e da Internet

Nesse segundo módulo (APÊNDICE B) , assistimos a dois vídeos: um vídeo com duas cantoras jovens famosas, Pitty e Anita (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=n7wX3qamVi0>. Acesso em: 30/07/2017), discordando sobre empoderamento da Mulher e o outro foi um debate, realizado na rádio Jovem Pan, e veiculado pela Internet, sobre o Feminismo. Primeiro, assistimos a um vídeo em que há um pequeno debate entre as cantoras Pitty e Anita, num programa de televisão, e fizemos algumas perguntas para os alunos como: qual o argumento utilizado por Pitty para justificar sua opinião?; quem teve argumentos mais consistentes?; quais as características próprias da oralidade que aparecem na fala de Anita?; os recursos utilizados na oralidade por Anita podem ser usados na escrita? Por que não? Durante essa aula, explicamos melhor em que consiste um argumento e uma opinião e também anotamos no quadro alguns termos próprios da Análise da

conversação, explicando o que era o turno, a tomada de turno, a manutenção do turno, o sistema de correções, o assalto ao turno e a passagem consentida do turno.

Num segundo momento, assistimos a um debate entre duas jovens, veiculado pela Internet, com relação ao tema do feminismo. Nesse momento, já nos deparamos com um modelo de debate mais formal, com moderador, regras, tempo para iniciar e terminar. Pedimos aos alunos que anotassem qualquer palavra que não entendessem. Depois de assistirmos ao vídeo, foram compartilhadas as impressões de cada um, o significado de alguns termos empregados pelas debatedoras. Fizemos algumas considerações sobre o debate, as regras, o papel do moderador, a importância dos argumentos, da citação de autores ou de pesquisas científicas para justificar a opinião. Explicamos que, para existir um debate, é necessária a controvérsia e que o acordo ou a concordância e a discordância num dado momento com o oponente também podem ser estratégias argumentativas para desarmá-lo. Nessa aula, durante os comentários sobre os debates, ressaltamos alguns aspectos ligados à oralidade, como as pausas, o silêncio, o uso corporal, os gestos, o olhar, etc.

C) Módulo 3 – quinto encontro - aspectos da oralidade na argumentação – exemplos do áudio do 1º debate

No terceiro módulo, entregamos para cada aluno duas páginas contendo trechos do primeiro debate realizado em sala de aula (APÊNDICE D) e a tabela de Transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP - (1995) (ANEXO F).

Primeiro, explicamos o que era a tabela do NURC e que a utilizamos para transcrever o debate, do oral para o escrito, como já havíamos dito em outra aula. Depois de explicar o significado de cada símbolo, explicamos que separamos trechos do debate que foi realizado na sala de aula, focalizando os aspectos que os alunos deveriam refletir e modificar para o próximo debate. Durante a leitura dos trechos do debate, apresentamos as partes das falas que não foram entendidas claramente ou que foram transcritas como suposição. Em uma dessas suposições, havíamos transcrito “comê”, mas um dos alunos afirmou ter falado “me dê”. Então, durante a aula, também tivemos a colaboração dos alunos na correção da transcrição.

Entre os trechos analisados, vimos o que seria o ataque à face, que ocorre quando, ao invés de atacar o argumento de seu locutor, o ataque é feito à pessoa, como forma de desviar o assunto. Para exemplificar, lemos o trecho do Texto VI (APÊNDICE D), no qual a aluna A9 diz que já sofreu assédio sexual, e a aluna A2 a ataca, dizendo: “esse cara é cego, né?”. Vejamos o trecho abaixo:

Exemplo 27

...	
Prof. M.: (vozes)	(...) Sim, mas vocês acham que acontecem pouco é?... Estupro e violência?
A9:	Não! Já aconteceu comigo lá (...)
	[
A6:	Ô Professor... minha...minha prima...(...)
A2:	(...) Esse cara é cego , né? ((vozes, risos))
A6:	Para, A2!

Fonte: Debate 1

Alguns alunos procuraram saber quem era A2, outros riram, mas explicamos que eles deveriam levar a sério o debate e respeitar a opinião de cada colega, principalmente, quando expõe algo de sua vida pessoal. Se uma aluna sente confiança para expor um fato, os outros precisam respeitar. Especialmente quando se trata de um tema que não é fácil, e nem todos se sentem à vontade para falar sobre assédio, exatamente por conta do preconceito da sociedade, que sempre culpa a mulher em casos assim.

Mencionamos o cuidado que eles devem ter com as brincadeiras, que não deveriam desvalorizar a experiência de vida do outro e precisavam aprender a respeitar o ponto de vista do colega e seus argumentos, evitando o ataque à face.

Ressaltamos também que os alunos deveriam fazer uso dos tipos de argumento estudados no Módulo 1, e que a ironia era um recurso que usamos no cotidiano, quando queremos mostrar nossa posição contra alguma coisa, com a intenção de criticar, provocando o riso do auditório a favor do orador. Como exemplo de ironia, foi mostrado um trecho da fala da aluna A15, (texto VII, APÊNDICE D), quando ela se defende de um ataque à face, dizendo que “Eu sou santinha não... sou um demoniozinho”. Com essa sentença a aluna A15 busca defender-se dizendo o contrário do que A2 procurava insinuar com sua ironia, de que A15 seria hipócrita de fazendo de “santinha”. Vejamos o esse fragmento abaixo:

Exemplo 28

A10:	Eu acho assim... que... tá mais na atitude do que na aparência... porque a gente diz ...aquela menina tem uma cara de tão santinha, mas... do nada você... conversando com ela você vê que de santinha não tem nada... é a mesma coisa dos meninos... tem muitos meninos que... tá mais na atitude do que na aparência
A2:	Vai A15... A15::
A15:	Eu sou santinha não... sou um demoniozinho..

Fonte: Debate 1

Novamente, enfatizamos que os alunos não deveriam utilizar o debate para ataques pessoais desviando do tópico discursivo para apenas demonstrar ódio, ressentimentos ou intriga com o outro; ressaltamos também que eles deveriam tomar cuidado com a forma como eles expressam a opinião para não atingir ninguém pessoalmente, e que deveriam atacar o argumento, e não o seu opositor.

Vejamos mais um trecho de ironia e de argumento pelo exemplo, retirado do texto II (APÊNDICE D), lido em sala de aula:

Exemplo 29

Prof. M.:	Levanta a mão... digA::
A9:	Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio
A3:	ahn?
A2:	ahn?
	[((vozes))
A5:	() carai
Prof. M.:	sim... mas e aívocê quer dar que exemplo com isso?... O que é que você/ você tá justificando o que com isso?
	[
A9:	(...) ah sim...
A9:	(...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar

Fonte: Debate 1

Após a leitura do trecho no qual a aluna A9 afirma que sua irmã é bonita e seu cunhado é feio, questionamos por que alguns alunos disseram “ahn?”. Inicialmente, pensamos que seria por não terem entendido a frase dela como um exemplo dentro do contexto do debate. Mas, na verdade, esse “ahn”, segundo eles, questionava o fato de a aluna dizer que sua irmã é bonita, ou seja, os alunos queriam afirmar que ela era feia. Essa ocorrência foi utilizada para mostrar que esse “ahn” era, na verdade, uma expressão de ironia, ao mesmo tempo, um ataque à face, e não uma solicitação de esclarecimento.

Quando perguntamos sobre o argumento pelo uso de exemplo, que podemos encontrar na transcrição anterior, eles demoraram, mas identificaram esse argumento no fato de a aluna A9 apresentar o relacionamento de sua irmã com o cunhado como justificativa para sua opinião.

Também falamos sobre a inadequação vocabular. Demos a orientação para que eles evitassem o uso de palavras vulgares durante o debate, pois, apesar de sermos todos próximos, na sala de aula, devemos fazer uso de uma modalidade mais monitorada da Língua Portuguesa em uma situação de interação pública, como é o caso do debate. Lemos, entre outros trechos, o texto III (APÊNDICE D), no qual a aluna A1 faz uso exaustivo da palavra “puta”:

Exemplo 30

A1: Aí ... A5 falou que se usar roupa muito curta... é ...PUTA... agora ele fala assim (...) [A5: eu não falei não foi ele que falou... A1: TU falou.... naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...agora quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. . agora ele chega e fala assim ((vozes)) aí agora tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... tuas ideia para mim num vale não ((vozes))
--

Fonte: Debate 1

Outro ponto apresentado foi o respeito à fala do outro e às regras do debate. Durante a realização do debate, os alunos não se esforçaram muito em obedecer às normas estabelecidas, falando ao mesmo tempo ou assaltando o turno do locutor, como podemos constatar no trecho abaixo no qual “ todos falam ao mesmo tempo”:

Exemplo 31

Prof. M.: Vocês acham que existe uma... um padrão de beleza em que todos devem se encaixar nele? A 1: Não! Professor Mediador: Por que não? A 1: Porque ninguém é igual... todo mundo é diferente [A2: Porque ninguém é perfeito! ((todos falam ao mesmo tempo)) Prof. M: um de cada vez, Aluna A2! A2: porque ninguém é perfeito! Prof.M: porque ninguém é perfeito...
--

A3: E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...)

Fonte: Debate 1

Revisamos também, nesse momento, alguns elementos da Análise da Conversação, estudados no Módulo 2. Da mesma maneira, refletimos sobre alguns aspectos da oralidade utilizados como: a repetição, a paráfrase, as pausas e a hesitação. O trecho abaixo exemplifica marcas típicas da conversação:

Exemplo 32

Prof.M: Diga! (vozes)

A10: Eu acho assim... se...se... (...) (vozes) que se a mulher ou menina...sei lá... usar uma roupa curta...o menino fala...se usar uma roupa longa...não fala...mas você...se você vê...a gente aqui anda com uma roupa longa se valoriza mais do que quem anda com a roupa curta ... e, às vezes, quem anda com a roupa curta se valoriza mais (do) que quem anda com a roupa longa ...então o menino fala... (vozes)...aí depois diz... não essa é puta só tá com a roupa longa só pra disfarçar... nada a ver ... a pessoa tem que conhecer... porque se eu saio dali...pra que... vamos supor eu sai de top com um short... ninguém sabe o que é que eu penso... ninguém sabe qual é :: o meu valor... mas se eu saio daqui ... () de vestido longo... chega alguém e me chama... e aí?

Fonte: Debate 1

Perguntamos à turma se dava para perceber a divagação na fala da aluna A10, e os alunos afirmaram que sim. Perguntamos se ela poderia escrever assim, com pausas, hesitações e com o uso do marcador interacional aí em um texto de concepção e meio escrito, eles disseram que não, ressaltando essa diferença que existe entre a fala e a escrita.

Comentamos também que além desses aspectos da oralidade, durante todo o primeiro debate, eles fizeram uso também de gestos e expressões não verbais como palmas ou batidas nas bancas para mostrar que concordavam com as afirmações. Salientamos que, apesar dos gestos serem úteis num texto oral, eles deveriam evitar as palmas e batidas nas bancas para não atrapalhar o discurso oral do locutor, e deveriam apoiá-lo levantando a mão para concordar com o que é dito ou acrescentar algo a mais no texto argumentativo desenvolvido pelo debatedor.

Ademais, mencionamos que eles foram muito comedidos no debate, que houve muita concordância e que parecia um certo receio de discordar dos colegas de classe. Reforçamos que era importante que eles expusessem suas opiniões, e que devemos aprender a aceitar que o nosso colega pode ter uma opinião diferente da nossa.

No final, pedimos que decidissem um tema para o próximo debate. Os alunos foram sugerindo vários temas: gravidez na adolescência, aborto, prostituição, drogas, homofobia, pedofilia, sexo precoce, abuso infantil, bullying, tráfico de drogas, direitos da mulher, racismo, alcoolismo na adolescência, ataque cibernético, o *bullying* pela internet, o uso do celular, estupro, política, o vício do computador, a qualidade musical, os perigos da internet. Explicamos que era necessário pensarem em um tema que realmente provocasse polêmica e divergência de opiniões. Sintetizamos cada tema para que eles pensassem qual seria o melhor assunto. A maioria ficou entre alcoolismo, prostituição e tráfico de drogas, mas como alguns temas poderiam ser intimidadores, levando em conta o contexto social, ficou decidido que debateríamos sobre os perigos da Internet.

D) Módulo 4 - sexto encontro: a modalização de enunciados na argumentação - capacidade interativa

Neste Módulo, trabalhamos alguns aspectos da modalização. Como foi um exercício pensado com antecedência, apesar do tema do texto se distanciar do tema escolhido pela turma para o próximo debate, o exercício foi aplicado para que os alunos fizessem algumas reflexões sobre aspectos da modalização. Na primeira aula, os alunos fizeram a leitura silenciosa de um texto sobre o Alcoolismo e foi feita uma leitura silenciosa individual, seguida de uma leitura compartilhada em voz alta. Explicamos alguns termos do texto e, em seguida, eles fizeram alguns exercícios sobre modalização de enunciados (MÓDULO 4, APÊNDICE B). Explicamos para os alunos o que é a modalização e a necessidade de fazermos uso desse recurso no nosso cotidiano ao lidar com as pessoas e também quando estamos participando de um debate.

No segundo momento, dividimos a sala em grupos de quatro pessoas para que fizessem um pequeno debate sobre esse tema. Cada grupo deveria escolher o Moderador do debate. Relembramos algumas regras básicas e escrevemos no quadro algumas perguntas como: o que você acha dos pais que incentivam os filhos a fazerem uso de bebida alcóolica desde pequeno?; Esses pais se preocupam com seus filhos?; Existem riscos, perigos no adolescente ou criança que começa a tomar bebida alcóolica?; Você acha isso normal? ; É possível se divertir sem precisar beber? ; Os pais devem proibir os filhos de tomarem bebida alcóolica? entre outras perguntas. Durante essa atividade, passamos nos grupos para observar como estavam desenvolvendo a atividade. Como

atividade para a próxima aula, pedimos que escrevessem um parágrafo apresentando opiniões sobre o alcoolismo na adolescência para treinarem a produção argumentativa. No final, houve a partilha do que acharam da experiência.

Também pedimos que pesquisassem sobre o tema do próximo debate referente ao uso da Internet. Resolvemos mudar o tema escolhido inicialmente, que seria o tráfico de drogas, porque levamos em consideração que muitos poderiam se sentir intimidados em falar sobre o assunto, já que é uma realidade muito presente no contexto social e escolar no qual estamos inseridos. Para esta pesquisa não seria adequado deixá-los em uma situação desconfortável. Então, fizemos a opção pelo tema: o uso da internet.

E) Módulo 5 – sétimo encontro - leitura e compreensão de textos para o próximo debate

No quinto módulo e, portanto, sétimo encontro com os alunos, trabalhamos a compreensão de um texto sobre o tema escolhido para o debate final, intitulado “Geração Z: os perigos do excesso de redes sociais para os jovens” (APÊNDICE B). Fizemos um exercício visando aprofundar melhor e diversificar os tipos de argumento. Também aproveitamos para mostrar a necessidade de argumentos de autoridade e citações em seus textos tanto escritos quanto orais, principalmente quando desenvolvem um debate. No segundo momento, lemos o texto “Como orientar crianças e jovens sobre o uso responsável da Internet?” (APÊNDICE B) e discutimos sobre os perigos do uso da Internet. Para sintetizar o texto, alguns alunos copiaram alguma frase do texto e outros produziram frases dando conselhos sobre o uso da internet. Em seguida, colamos as frases no mural da sala de aula. No final, pedimos que eles pesquisassem mais sobre estes assuntos em casa: o bullying virtual, o uso excessivo da internet por alguns jovens, as notícias falsas e manipuladoras da internet, etc.

4.6.4 Produção final – oitavo encontro – realização do segundo debate

Dedicamos o oitavo encontro ao encerramento da SD e à produção final do debate dos alunos. Esse debate ocorreu na sala de aula e, para isso, fizemos um círculo para que cada aluno pudesse se ver e interagir com mais eficácia. Antes de darmos início ao debate, relembramos, novamente, a importância do trabalho e seus objetivos de verificar a competência argumentativa dos alunos e investigar as estratégias argumentativas empregadas pelos alunos durante o debate de opinião. Explicamos que,

através deste trabalho, procuramos ampliar o potencial crítico e a capacidade argumentativa do participantes.

Relembramos as regras do debate e fizemos uma breve recordação da aula passada sobre os textos lidos com relação aos perigos da Internet. Algumas perguntas formuladas com antecedência para o debate foram: Vocês acham que o exagero no uso da internet, como lemos no texto do neurologista Dr. Ricardo Teixeira, está associado a um menor desempenho acadêmico, mais sintomas depressivos, maior exposição ao álcool e outras drogas e também experiência sexual mais precoce? Existe um tempo limite para ficar na internet? Vocês acham que alguns jovens exageram no uso da internet? Por que as pessoas não se controlam? Isso pode demonstrar carência afetiva? Ou que a pessoa não é tão feliz quanto parece? Vocês acham que as redes sociais podem afetar nossa reputação ou nossa privacidade? (APÊNDICE C).

O debate desenvolvido despertou nos alunos o interesse por continuarmos trabalhando mais com esse gênero oral em sala de aula. Algumas regras não foram seguidas, mas houve uma boa interação entre os alunos. Alguns alunos que se mantiveram calados durante o primeiro debate trouxeram uma colaboração maior no último.

O próximo capítulo abordará a participação dos alunos nos debates, a análise dos 3 pontos de vista definidos nos procedimentos metodológicos, no item 4.5: as condições de produção, as marcas típicas da oralidade e as estratégias argumentativas. A finalidade foi verificar se houve ampliação da competência comunicativa, da situação inicial para a final do debate. Verificaremos a competência argumentativa dos alunos, investigando as estratégias argumentativas, os tipos de argumento empregados por eles e analisando as marcas típicas da oralidade presentes na interação pública.

5 ANÁLISE DOS DEBATES, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, investigaremos as estratégias argumentativas empregadas pelos alunos durante os debates produzidos em sala de aula, analisaremos as marcas típicas da oralidade presentes na interação pública em correlação com as estratégias argumentativas emergentes e os tipos de argumento utilizados pelos alunos. Buscaremos constatar se houve ampliação da competência comunicativa da situação inicial para a final do debate.

Os debates não foram transcritos na íntegra. Foram selecionados trechos dos dois debates que fossem representativos para os pontos considerados na análise, os fragmentos extraídos dos debates foram transcritos para exemplificar as ocorrências.

Os textos do primeiro debate foram lidos e comentados em sala de aula durante o Módulo 3, no quinto encontro, no qual trabalhamos com os alunos as marcas típicas da oralidade e os exemplos do áudio do primeiro debate. Os textos do segundo debate foram analisados, assim como os do primeiro, mas com o objetivo de verificar o desempenho argumentativo dos alunos, comparando a situação inicial e a final da sequência didática. A análise dos debates foi feita mediante os 3 pontos de vistas definidos na metodologia: 1- do ponto de vista das condições de produção; 2 - do ponto de vista das marcas típicas da oralidade; 3 - do ponto de vista das estratégias argumentativas e os tipos de argumento.

5.1 Participação dos alunos nos debates

A situação geral em relação à participação dos estudantes nos debates foi a seguinte: na apresentação da situação, que foi o nosso primeiro encontro, registramos seis faltas; na produção inicial, tivemos sete ausências e, na produção final, verificamos cinco ausências. Há muitos alunos faltosos nessa turma. Do primeiro para o último encontro, não houve muita diferença, pois os alunos que faltaram foram os mesmos. Começamos o ano com 32 alunos, depois chegou mais um aluno transferido de outra escola. Como a Sequência Didática já estava em andamento, ele não participou do primeiro debate. Uma aluna que não havia participado da produção inicial esteve presente na final. Assim, dos 33 alunos dessa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, 26 participaram do primeiro debate e, como chegou mais um aluno no meio do ano e uma aluna que faltou no primeiro, mas participou do último, tivemos 28 alunos no último debate.

Dos 28 alunos participantes, 16 participaram ativamente do primeiro debate, os outros participaram com exclamações ou marcadores conversacionais como “é”, “isso mesmo”, “ahã”, ou de recursos não verbais ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação o bater nas bancas, estabelecendo, mantendo e regulando o contato com os locutores debatedores. Os alunos participantes foram denominados de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15 e A 16 e o Professor Moderador (Prof. M.). No segundo debate foi mantida essa

denominação, como também os alunos nomeados são os mesmos. Por exemplo, A1 será a identificação do mesmo aluno nos dois debates, e as demais denominações também. Assim foi possível comparar o mesmo aluno nas duas produções. No segundo debate teremos a participação de mais um aluno denominado de A17.

5.2 Análise do primeiro debate

Nesta seção, tratamos da análise do primeiro debate, ressaltando que essa análise foi feita com base nos tópicos abordados nos capítulos anteriores desta dissertação sobre oralidade e argumentação e, para isso, dividimos este tópico em três subtópicos, a fim de sistematizar a análise: 5.2.1 Do ponto de vista das condições de produção; 5.2.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade; 5.2.3 Do ponto de vista das estratégias argumentativas e os tipos de argumento.

5.2.1 Do ponto de vista das condições de produção

Neste tópico, analisamos a postura crítica e reflexiva dos alunos sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados à finalidade da situação de interação pública.

Com relação à postura crítica e reflexiva dos alunos sobre questões de interesse social, o primeiro debate mostrou que eles têm interesse em discutir e refletir sobre temas sociais. Logo após o encerramento do debate, eles ficaram empolgados perguntando quando faríamos outro. O tema colocado em pauta foi “O padrão de beleza da sociedade”. Como é de se esperar em um debate, ou em qualquer texto, para que haja progressão textual, o tema ou tópico discursivo é construído a partir de vários outros tópicos que vão surgindo, construindo um quadro tópico, como falado na seção 2.3 das marcas típicas da oralidade. Dessa forma, o tema “o padrão de beleza da sociedade” suscitou diversos outros tópicos discursivos, durante o debate, que apontam o interesse e a postura crítica dos alunos por diversas questões sociais. Entre os tópicos discursivos que demonstram interesse crítico por questões sociais emergiram os citados no quadro seguinte: durante o Primeiro debate, podemos citar:

Quadro 5 - Tópicos discursivos do primeiro debate

Tópicos discursivos	Exemplos do debate
Padrão de beleza	<p>A 6: O professor ... assim...para mim ... um homem não tem que ser bonito () (só basta ele) ter personalidade (...)</p> <p>A4: Eu concordo assim... porque eu observo a beleza no estilo... porque ao passar do tempo... aquela mulher...ela se personalizando do jeito que ela quer...e ::: em termo de conversa...assim...</p>
Namoro	<p>A9: (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar</p>
Empoderamento da Mulher	<p>A 1: (...) não é porque ela tava sem camisa que tu pode me tocar... NÃO! ... Não é assim. Não é porque eu uso um short que eu sou puta.. não! ... Não é assim...porque roupa não define o caráter de ninguém não... eu sou o que eu sou... mesmo eu usando short... mesmo eu usando biquíni...não tem essa não!</p>
Assédio sexual	<p>A6: é ...(porque eu tava dizendo)... a gente tá vivendo numa sociedade que:: se o homem vê uma mulher de short ou vestido... acha que a gente tá se oferecendo pra ele... acha que () quando eu tava indo pra casa da minha mãe... eu tava com um short () e um homem tava se esfregando em mim... aí ele foi dizer (eu tava se esfregando em você porque você quer)... por que eu tava de short?::</p>
Estupro	<p>A6: Não eu acho assim, eu uso roupa curta... eu me valorizo... e não é motivo... porque uso roupas curtas...ser estuprada... não...porque teve (uma menina) que estava vindo pra escola () foi sequestrada... tava de farda...tudo:: tudo composta... não é motivo só por causa de roupa ser estuprada...</p>
Religião / Maledicência	<p>A15: (...) eu faço parte de uma congregação que é AssemBLEia:: aí só porque eu uso uma roupa... tipo... é do mundo... como o povo fala... aí eu sou duas caras... (...)</p> <p>A 1: Assim... não é que tu sejas duas caras... assim.. que se tu faz parte de uma igreja... e algumas pessoas falam... (...) não... ela não é duas caras em momento nenhum... porque () errado é muitas pessoas que falam eu sou santa... e fora da igreja não faz... porra nenhuma...</p>

O quadro acima nos mostra que, pela interação social, os alunos revelam competências e aptidão para discutirem variados temas, utilizando um gênero oral numa situação autêntica envolvendo discursos relevantes. Também aponta para o fato de que os alunos, durante o debate, buscaram exercer seu papel democrático, humano, cidadão,

dando sua opinião, não se intimidando nos mais variados temas e não se esgotando “nos limites de seu olhar, mas estendendo ao alcance de sua linguagem” (Yunes 2003, p.46).

Algo que se espera de um ensino de qualidade é que ele seja “capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1998, p.45). O trabalho com o gênero debate demonstrou ser eficaz e produtivo nesse sentido.

A6 e A4 demonstraram a capacidade de fugir da ideia imposta pela sociedade de que a beleza reside apenas no corpo físico, sem levar em conta outros aspectos como a personalidade ou a afetividade. Do mesmo modo, A9 compartilha o mesmo pensamento de A6 e A4, fazendo o acréscimo de que o namoro não deve focar apenas na beleza física. A1 demonstra consciência do valor da mulher e de que deve combater preconceitos machistas histórico e socialmente construídos. Essa mesma consciência percebemos no texto de A6, ao defender a opinião de que a roupa curta da mulher não é motivo para estupro ou assédio. A15 e A1 demonstram capacidade crítica com relação aos julgamentos das pessoas mediante as normas religiosas dos outros. Através dessa construção oral argumentativa, os alunos puderam refletir sobre vários temas em apenas uma aula, exercendo diversas competências linguísticas e sociais. Com esse debate, os alunos tiveram a oportunidade de atuarem como sujeitos ativos em sala de aula, não apenas ouvindo o professor, mas se ouvindo, dando a ver o sujeito, atualizando “toda sua potência de ser, de interatuar com o mundo, para daí construir-se num processo interativo e não na mera repetição de práticas estranhas que passam por osmose à sua vida” (YUNES, 2003, p. 46).

Durante o debate, percebemos a capacidade dos alunos de identificarem diferentes pontos de vista, modalizando até mesmo seu discurso como no caso de A1, que procura não entrar em conflito com A15, como podemos ler no fragmento abaixo do Texto VII, APÊNDICE D:

Exemplo 33

Prof. M.: A15, quer comentar mais alguma coisa aqui?... sim... diga...

A15: Eu (concordo) com o que Jé falou... porque: **tem gente que acha** ... que só porque... um exemplo... **que eu tenho duas personalidades**...não é... porque... porque...eu... eu faço parte de uma congregação que é AssemBLEia:: aí só porque eu uso uma roupa... tipo... é do mundo... como o povo fala... aí eu sou duas caras... porque eu sou uma coisa aqui () sou na igreja... não é... **é porque eu não posso fazer na igreja o que eu faço na escola**... tipo... eu brinco com as meninas.. com coisas que não

podem brincar na igreja... aí acha que a pessoa é duas caras... não é () que eu sou na escola () o que eu sou na igreja.

A 1: Assim... não é que tu sejas duas caras... assim.. que se tu faz parte de uma igreja... **e algumas pessoas falam... ah eu sou entregue a Deus:: quer ser a:: número dois... mas na igreja é uma coisa e fora da igreja é outra... porque se ela falasse assim... eu tô entregue a DEus::: porque eu quero ser Jeová e não sei o que lá... e fora é uma coisa ...tá errado porque quando ela falou... ela não foi entregue ... não sei o que lá...** não na igreja ela faz o que ela pode fazer ... fora da igreja ela faz o que não pode .. não... ela não é duas caras em momento nenhum... porque () errado é muitas pessoas que falam eu sou santa... e fora da igreja não faz... porra nenhuma...

Prof. M.: Com isso você tá dizendo que concorda com a opinião dela?

A 1: É:::

Prof. M.: Que ela tem o direito de fazer o que ela acha que deve fazer?

A 1: Com certeza!

Fonte: Debate 1

Apesar de A1 ter uma opinião contrária a A15, evidenciada em sua fala por pausas e hesitações que mostram sua elaboração mental, ela tenta ajustar seu texto para não conflitar com a colega. No entanto, seu enunciado chega a ser contraditório. Num momento, A1 parece que ia dizer que acha errado uma pessoa dizer algo na igreja e fazer o contrário fora dela: “... e algumas pessoas falam... ah eu sou entregue a Deus:: quer ser a::: número dois... mas na igreja é uma coisa e fora da igreja é outra...”. A sua pausa final, deixa-nos entrever uma reformulação mental, já que seu ponto de vista iria contra a defesa pessoal de A15. A1, então, através da estratégia oral da pausa, utilizando-se da conjunção explicativa “porque” para justificar o ponto de vista de A15, busca ajustar seu texto, evitando discordar da colega ou a atacar pessoalmente: “*porque se ela falasse assim... eu tô entregue a DEus::: porque eu quero ser Jeová e não sei o que lá... e fora é uma coisa ...tá errado porque quando ela falou... ela não foi entregue ... não sei o que lá...*”.

Do mesmo modo, nesse fragmento, A1 nos dá uma amostra de que os alunos tiveram a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar. No que concerne a ouvir e respeitar o outro, verificamos que os alunos sentiram dificuldade de seguir a regra do debate, de esperar sua vez para falar ou levantar a mão para discordar. Se tivessem seguido essa regra com mais zelo, teria havido mais sucesso nesse aspecto do respeito à fala do outro. Constatamos que os alunos sentem interesse pelo debate, mas quando discordam ou concordam com a fala do interlocutor gostam de se expressar através de palmas, batidas nas bancas ou falas simultâneas, e isso exigiu um trabalho constante do Professor Moderador no controle desse ímpeto interacional.

Semelhantemente à dificuldade de ouvir e respeitar a fala do outro, foi constatada a dificuldade de fazer os alunos mobilizarem estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública. Uma explicação possível seria o fato de existir uma relação de proximidade entre os alunos, e entre os alunos e o Professor Moderador pela convivência quase que diária em sala de aula. Esse ambiente, apesar de ser considerado um espaço social formal, em muitos momentos, tornava-se num espaço informal entre amigos próximos, levando, a certa altura, no calor das emoções, os alunos a se expressarem utilizando vocabulário inadequado para o contexto discursivo. Em alguns momentos, o Professor Moderador preferiu chamar-lhes a atenção no fim do debate, ponderando e dando as orientações necessários para desenvolvimento desse gênero próprio da interação pública. Considerando que o objetivo era, nesse momento, fazer uma análise diagnóstica e estimular a participação do grupo, represálias constantes talvez mais prejudicassem que ajudassem a estimular o aluno a se posicionar durante o debate.

No excerto adiante podemos perceber alguns momentos de falta de respeito à fala do outro, por meio das vozes sobrepostas ocorridas durante o debate e da inadequação vocabular para a situação por parte de A1:

Exemplo 34

<p>A 1: (...) são todas erradas...naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes)) (...) Quem tava na hora foi eu e A6... Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6) ...aí... ele chega na sala e fala... o que é bonito é pra se mostrar... TUAS ideia... uma certa e uma errada...</p> <p>A6: agora me diz uma coisa (...) ((vozes))</p> <p>A 1: ProfesSOR::... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho puta como tu fala aqui fora (vozes) (alunos batem nas bancas, riem)</p>
--

Fonte: Debate 1

A situação de maior confronto durante o primeiro debate ocorreu quando A1 questiona A5 por ele ter dito que menina que usa roupa curta “*é puta*”, e, para corroborar sua assertiva, pede a confirmação, o testemunho de A6 em seu favor. Vejamos a passagem abaixo:

Exemplo 35

<p>A 1: Aí ... A5 falou que se usar roupa muito curta... é ...PUTA... agora ele fala assim (...)</p>

A5: eu não falei não foi ele que falou...

A 1: TU falou.... naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...agora quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. . agora ele chega e fala assim ((vozes)) aí agora tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... tuas ideia para mim num vale não ((vozes))

Prof. M.: (...) você quer dizer... que as ideias dele... são contraditórias (...)

A 1: (...) são todas erradas...naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes)) (...) Quem tava na hora foi eu e A6... **Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6)** ...aí... ele chega na sala e fala... o que é bonito é pra se mostrar... TUAS ideia... uma certa e uma errada...

A6: agora me diz uma coisa (...)
((vozes))

A 1: ProfesSOR::... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que **tu** pega/ é tudinho igualzinho puta como **tu** fala aqui fora (vozes)
(alunos batem nas bancas, riem)

Fonte: Debate 1

O fato de estarem numa sala de aula na qual todos se conhecem e por terem já uma certa intimidade leva os alunos a utilizarem a linguagem informal com mais facilidade, mostrando também uma relação de proximidade não só com os alunos, como também com o professor. A1, ao se dirigir a A5, usa com frequência o pronome Tu no lugar de Você. O tu é uma forma de tratamento que revela mais proximidade entre os interlocutores, utilizada predominantemente nas relações simétricas e informais, e o você oscila entre as relações simétricas e assimétricas e entre situações de mais intimidade e de menos intimidade. O emprego do Tu, neste contexto, revela a relação de proximidade existente entre A1 e A5.

Nessa passagem, A1 também faz referência a um debate anterior produzido em sala de aula, mas que não faz parte do *corpus* desta pesquisa, ao dizer “*TU falou.... naquele dia no mesmo debate...*”. Esse debate foi realizado durante o início do ano, na semana relativa ao dia da mulher, e não foi gravado, pois não fazia parte deste trabalho. Ainda com relação à inadequação vocabular, em outro trecho, um aluno, durante o debate, usou o termo “carai”:

Exemplo 36

Prof. M.: Levanta a mão... digA::
A9: Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio
A3: ahn?
A2: ahn?

[(vozes)]
A5: () carai

Fonte: Debate 1

O vocábulo em destaque revela-se na fala com modificações fonológicas da forma original “caralho” para a forma atual “carai” e nos mostra o uso informal da linguagem, empregado inadequadamente para a situação de interação pública em que se insere o gênero debate proposto. Durante o módulo 3 da sequência didática, intitulado Aspectos da oralidade e argumentação, o áudio foi ouvido com os alunos e enfatizamos a necessidade de eles compreenderem que deveriam adequar a linguagem durante a realização do gênero oral debate de opinião de fundo controverso. Normalmente, os alunos que utilizavam esse tipo de linguagem eram os mesmos, apesar de termos, antes de iniciar o debate, especificado a regra de utilização de um estilo mais monitorado da Língua.

No mesmo contexto, constatamos que havia uma conversa paralela, e foi necessário reforçarmos o pedido para evitarem esse tipo de quebra das regras do debate. O desrespeito à fala do outro e a falta de seriedade de alguns poucos alunos também foi apresentada e criticada nesse momento. De fato, existiam muitas conversas paralelas, o que mostra a quebra da regra do debate. Por outro lado, essas conversas, na maioria, eram motivadas pelos tópicos discursivos que foram surgindo ao longo do debate de opinião de fundo controverso ou pela fala de algum debatedor que instigava algum aluno a se pronunciar, discordar ou trazer alguma colaboração ao debate desenvolvido em sala de aula.

Desse modo, com relação às condições de produção, os tópicos discursivos emergentes no debate demonstram interesse crítico dos alunos por questões sociais, revelando competências para discutirem variados assuntos. Tivemos algumas dificuldades em fazer os alunos mobilizarem estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública, talvez por conta da relação de proximidade entre eles e eles e o professor. Apesar de constataremos muitas conversas paralelas, na maioria, elas giravam em torno dos tópicos discursivos do debate, o que demonstra, de qualquer forma, que mesmo alunos que não se pronunciavam ativamente durante o debate, estavam refletindo, questionando sobre o tema desenvolvido.

Algo que ficou bem evidente no fim do primeiro debate, durante as aulas, sequência e também no último debate é que eles gostaram muito da experiência com esse gênero oral argumentativo. Depois de refletirmos sobre as condições de produção do primeiro debate, no próximo tópico, analisaremos as marcas típicas da oralidade registradas na transcrição.

5.2.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade

Neste tópico, no tocante às marcas típicas da oralidade, analisamos se houve manutenção do turno; assalto ao turno; passagem consentida do turno; sistema de correções; marcação conversacional verbal e suprasegmental, como também outros aspectos ligados à oralidade, como as pausas, a hesitação e os marcadores interacionais discursivos. O ataque a face e a cortesia verbal serão pincelados aqui, mas serão vistos mais enfaticamente no tópico 5.2.3 - do ponto de vista das estratégias argumentativas, pois o ataque à face se aproxima muito do *argumentum ad hominem* (argumento dirigido à pessoa) descrito no tópico 3.1, os tipos de argumentos.

Durante todo o primeiro debate, tivemos muitos exemplos de manutenção, assalto e passagem consentida do turno. Num fragmento do texto I (APÊNDICE D), temos um exemplo de algo muito comum no gênero debate, que é a superposição de vozes. Esse aspecto da oralidade, gerado na tentativa de, a partir do que a Análise da Conversação denomina, assalto ao turno, será facilmente percebido e encontrado em todo esse primeiro debate. O assalto ao turno constante, desrespeitando as regras do debate, gerando sobreposição de vozes, foi um desafio tanto para os debatedores, durante o debate, quanto para transcrevê-lo, já que alguns trechos ficaram impossíveis de registrar.

Apesar de termos enfatizado a necessidade de respeitar a fala do outro e reforçado as regras do “fala um de cada vez” e “levanta a mão e espera o moderador passar a palavra para falar”, essa regra foi quebrada muitas vezes. Isso fica evidente no exemplo seguinte, com “vozes incompreensíveis” no áudio, que mostram, de certa forma, a empolgação e o envolvimento com o tema do debate. O questionamento lançado pelo moderador produzia a euforia dos locutores, que queriam interagir, ao mesmo tempo, de alguma forma:

Exemplo 37

Prof. M.: Vocês acham que existe uma... um padrão de beleza em que todos devem se encaixar nele?

A 1: Não!

Professor Mediador: Por que não?

A 1: Porque ninguém é igual... todo mundo é diferente
[

A2: Porque ninguém é perfeito!
((todos falam ao mesmo tempo))

Prof. M: um de cada vez, Aluna A2!

A2: porque ninguém é perfeito!

Prof.M: porque ninguém é perfeito...

A3: E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...)
((vozes incompreensíveis. Todos falam juntos))

Prof. M.: **Levanta a mão para dizer::** Aluna A3::

A3: Eu falei... que ninguém é igual ... cada um tem seu jeito de ser....
((vozes incompreensíveis. Risos. Todos falam juntos))

A3: (...) Tem mulher que quer ter um peitão... mas não tem
((vozes incompreensíveis.))

A4: [() (...) Adoro::

A5: () (comê) papai::

Fonte: Debate 1

A ocorrência de falas simultâneas dos interlocutores é uma constante durante todo esse debate, pois os alunos demonstram ainda não estarem acostumados com o gênero e não conseguem esperar sua vez para falar, o que dificultava o desenvolvimento do texto oral dos alunos e levava o Moderador a intervir, lembrando a regra do debate, algo que aconteceu durante todo o desenrolar da atividade.

Essa sobreposição de vozes, leva a aluna A3 a repetir sua assertiva: “*Eu falei... que ninguém é igual... cada um tem seu jeito de ser....*”. A aluna A3 tem dificuldade em concluir seu enunciado, quando ela diz que “*Tem mulher que quer ter um peitão... mas não tem*” e é interrompida por uma sobreposição de vozes incompreensíveis, ao passo que tem seu turno tomado pelos Alunos A4 e A5.

Durante todo esse fragmento do exemplo 37, ocorre o uso das pausas, tanto curtas quanto médias. Elas exercem um papel decisivo na organização do texto conversacional. Na fala da aluna A1, a pausa é usada para reformular seu enunciado, ainda que seja de uma forma repetida “*Porque ninguém é igual... todo mundo é*

diferente”. O mesmo acontece com a fala da Aluna A3 “*E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...)*”. A diferença é que a pausa da Aluna A3 leva os demais alunos a falarem ao mesmo tempo, pois ela produz um abaixamento de voz, levando os outros a inferirem que há fechamento da unidade comunicativa. O Moderador, no entanto, acha que ela não concluiu sua sentença e diz para os alunos levantarem a mão para falar, mas a Aluna A3 repete o mesmo enunciado. A primeira pausa de sua fala é um exemplo de hesitação como indicador da esfera do planejamento cognitivo do texto (MARCUSCHI, 2001, p. 27) __: “*Eu falei... que ninguém é igual ... cada um tem seu jeito de ser....*”. Essa hesitação nos leva a supor que existe uma carência de ideias para a formulação de seu texto oral, como se ela não soubesse mais o que dizer, e assim o planejamento fica explícito na superfície do texto oral.

Em alguns momentos, os alunos agem como se estivessem em uma conversa informal, confirmando a opinião do outro, como vemos no caso da aluna A6 que, ao afirmar que para ela “um homem não tem que ser bonito () (só basta ele) ter personalidade (...)”, tem seu turno assaltado pelas falas das alunas A3 e A2, dizendo quase ao mesmo tempo “*não tem*”, “*é*”:

Exemplo 38

A 6:	Ô professor ... assim...para mim ... um homem não tem que ser bonito () (só basta ele) ter personalidade (...)
A3:	[não tem
A2:	[é

Fonte: Debate 1

Sentimos, durante o debate, uma certa dificuldade para fazer os alunos perceberem a distinção entre os dois gêneros orais: a conversa informal com o colega e o debate. Sabemos que a regra básica da conversação é “fala um de cada vez” (MARCUSCHI, 2001, p.19), mas essa regra é violada com relativa constância na conversa informal. Quando o número de participantes envolve mais de três pessoas poderá ocasionar o que na Análise da Conversação se chama de cisma, gerando conversações paralelas (MARCUSCHI, 2001, p.22). Enquanto na conversação informal a quebra da regra “fale um de cada vez” é vista como natural com certa constância, no gênero oral debate a quebra constante dessa regra é extremamente prejudicial, pois os participantes precisam escutar atentamente um ao outro para refletirem e discutirem as

tomadas de posição dos outros, retomando e reformulando o já-dito, por si próprios, ou pelo outro.

Um traço característico da construção do texto falado, que podemos destacar na fala de A12, do exemplo abaixo, é a descontinuidade que se reflete por meio de hesitações, pausas, parentetização, repetições e paráfrases.

Exemplo 39

....
A12: Eu concordo, professor.... porque...tipo assim... os menino fala que as menina tem que ser gostosa independente da roupa que ela usa ou não... **tipo assim**... que menina gostosa...eu só vou pegar ela se ela for gostosa... aí ele vai e fica com a menina gostosa e depois ele de repente se apaixona por ela... ela vai e (deixa) ele porque... ela era gostosa... mas não tinha o caráter que ele (queria) .. **aí**... **pronto**
....

Fonte: Debate 1

As descontinuidades integram normalmente a construção do texto falado com vistas ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando, desse modo, a comunicabilidade (JUBRAN 2015, p. 36). Ao mesmo tempo, A12 utiliza repetições excessivas, e o uso do marcador interacional “tipo assim”, o que pode revelar nervosismo ou pouca prática da modalidade oral em situação pública formal. A12 sinaliza o fecho de seu turno através de uma pausa conclusiva e dos marcadores “aí”, “pronto”, como se quisesse nos informar que não há nada mais que ela deseja acrescentar a seu texto. Ela também retoma e defende em seu discurso a ideia desenvolvida pelos locutores anteriores de que o importante é ter caráter, e não beleza, usando também um argumento de exemplo.

No que concerne aos marcadores interacionais discursivos, foram registradas algumas ocorrências. No exemplo seguinte, duas alunas, A3 e A2 que discordam da assertiva de A9, quando ela diz que sua irmã é bonita, se utilizando do marcador discursivo interacional “ahn” em função interrogativa e finalidade irônica:

Exemplo 40

Prof. M.: Levanta a mão... digA::
A9: Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio
A3: **ahn?**
A2: **ahn?**

Fonte: Debate 1

No exemplo seguinte, a aluna A9, ao ser questionada pelo Moderador do debate sobre o que ela pretendia justificar com o exemplo do relacionamento de sua irmã, na formulação de seu texto oral, ela faz uso de pausas, repetição, autocorreção e silabação:

Exemplo 41

Prof. M.: sim... mas e aívocê quer dar que exemplo com isso?... O que é que você/ você tá justificando o que com isso?
[
A9: (...) ah sim...
A9: (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar

Fonte: Debate 1

O texto acima mostra como A9 utiliza pausas constantes em: “*ah sim... (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za...*”. E para defender sua ideia de que “Não precisa ser bonito”, ela usa a repetição como um recurso enfático argumentativo: “*(...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ...*”.

A9 faz também uma autocorreção, deixando de falar menino(a) para falar pessoa: “*porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za...* ” . Essa autocorreção, a troca de menin(a/o) por pessoa torna o seu discurso mais genérico, menos pessoal como um recurso de proteger sua imagem, caso algum aluno pensasse ser uma forma de indireta. Outra ocorrência que podemos visualizar em sua fala é a elevação do tom e a silabação da palavra beleza: “*tem pessoa que namora por BE-LE-za...*” enfatizando sua crítica através desses recursos suprasegmentais.

No exemplo 42, abaixo, vemos como o enunciado de A9 provoca uma sobreposição de vozes, e duas alunas utilizam o marcador interacional “ahn” em função interrogativa, levando o professor mediador a pensar que tal interrogação seria porque não haviam entendido o argumento da aluna A9 dentro do contexto. Posteriormente, quando analisamos esse trecho com os alunos em sala de aula, eles explicaram que esse marcador interacional, na verdade, era um modo de as alunas discordarem de que a irmã de A9 seria bonita.

Exemplo 42

A9: Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio
A3: ahn?
A2: ahn?
[
((vozes))

A5: () carai
Prof. M.: sim... mas e aívocê quer dar que exemplo com isso?... O que é que você/ você tá justificando o que com isso?

Fonte: Debate 1

A interpretação errada do Moderador do debate deveu-se ao fato de que esse marcador conversacional, segundo Jubran (2015) é vazio quanto à transparência semântica, e, dificilmente, essa forma assume uma única função. É comum a coocorrência ou sobreposição de funções. Por isso, o Moderador, no contexto acima, entendeu o “ahn” como um questionamento, mas, na verdade, foi usado como uma ironia, configurando também um ataque à face de A9.

Continuando a análise sobre o ponto de vista dos marcadores discursivos, encontramos na fala de A1 o uso de alguns marcadores como o “agora” e o “aí”. O “agora” varia entre uma circunstância temporal (1) (3) (4) e um mecanismo organizador do texto (2) (5), atuando no plano transfrástico, sobre unidades estruturais, configuradas como segmentos tópicos, funcionando na organização tópica do texto, como vemos no trecho abaixo:

Exemplo 43

A 1: **Aí** (1) ... A5 falou que se usar roupa muito curta... é ...PUTA...
Agora (1) ele fala assim (...)
[
A5: eu não falei não foi ele que falou...
A 1: TU falou.... naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...**agora** (2) quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. **agora** (3) ele chega e fala assim ((vozes)) **aí** (2) **agora** (4) tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... tuas ideia para mim num vale não ((vozes))
Prof. M.: (...) você quer dizer... que as ideias dele... são contraditórias (...)
A 1: (...) são todas erradas...naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes)) (...) Quem tava na hora foi eu e A6... Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6) ...**aí** (3)... ele chega na sala e fala... o que é bonito é pra se mostrar... TUAS ideia... uma certa e uma errada...
A6: **agora** (5) me diz uma coisa (...)

Fonte: Debate 1

O marcador “aí” é utilizado, no exemplo 43, tanto para manter e retomar o turno, como para articular o fecho e a retomada de uma sequência narrativa. Num momento A1 inicia seu turno com o Aí (1) mantendo o seu turno, num segundo momento o aí (2) aparece junto com o agora (4) para assinalar uma retomada do turno, que foi interrompido pela sobreposição de vozes, parafraseando praticamente a expressão

anterior “ele chega e fala assim” por “ tu chega e fala assim ...”. Num segundo momento, o *aí* (2) é usado para manter o turno e articular o fecho e a retomada de sua sequência textual: “Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6) ...*aí* (2)... ele chega na sala e fala...”.

Em outros trechos do debate, também encontramos o uso do *aí*, como vemos no exemplo seguinte:

Exemplo 44

A6: tinha um homem... na casa de minha prima.... <i>aí</i> quando foi um dia... ele estuprou ela () ele entrava e saia da casa de minha prima... <i>aí</i> ele foi e estuprou ela....

Fonte: Debate 1

Na narração de um caso de estupro, A6 utiliza pausas, paráfrase e repetições, com o uso do marcador conversacional “*aí*”, articulando fecho e a retomada da sequência narrativa. Ela não se preocupa muito em detalhes e no enunciado final, usando o marcador interacional “*aí*” e a pausa marcando um abaixamento de voz como sinal de fechamento de sua unidade discursiva: “*aí ele foi e estuprou ela....*”, como se não tivesse mais nada a dizer.

Um marcador conversacional que aparece muito na fala de alguns alunos, como observamos na fala de A6, é a expressão “eu acho assim”. Normalmente, essa expressão é usada na introdução de um turno, para iniciar o ponto de vista do locutor. No exemplo adiante, A6 utiliza esse marcador para tomar o turno no debate:

Exemplo 45

A6: Não eu acho assim, eu uso roupa curta... eu me valorizo... e não é motivo... porque uso roupas curtas...ser estuprada... não...porque teve (uma menina) que estava vindo pra escola () foi sequestrada...tava de farda...tudo:: tudo composta... não é motivo só por causa de roupa ser estuprada...
--

Fonte: Debate 1

Assim como outros alunos, A6 não se preocupa muito com detalhes textuais na construção de seu discurso, como vemos no uso da palavra “Tudo”, repetida em seu para descrever a roupa composta da “menina” de seu exemplo. “Tudo” acaba sendo um termo resumitivo para não entrar em detalhes sobre a roupa da “menina”. Algo típico de uma conversação, já que na oralidade informal não é preciso detalhar tanto quanto em um texto escrito, pois o contexto, o contato face a face, os recursos paralinguísticos dos gestos, leva, às vezes, o locutor a deduzir que seu interlocutor compreendeu o seu texto,

e que sua comunicação já atingiu o objetivo, sendo desnecessários os pormenores, detalhes, explicações.

É interessante constatar que alguns alunos presentes no debate não participaram dele oralmente, mas nem por isso deixavam de interagir de algum modo, ora com conversas paralelas, ora com exclamações ou apoiando algum debatedor com marcadores conversacionais como “é”, “isso mesmo”. Essas intervenções pontuais geravam a sobreposição de vozes. De qualquer forma, esses alunos não deixaram de interagir, ora utilizando recursos verbais que operam como marcadores conversacionais, como “mm”, “ahã”, ou de recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, estabelecendo, mantendo e regulando o contato com os locutores debatedores. Isso é comprovado quando ao final da fala de A1 os “(alunos batem nas bancas e riem)”.

Exemplo 46

A 1: ProfesSOR:... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido ...quem nunca teve caso...() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho puta como tu fala aqui fora (vozes) (alunos batem nas bancas e riem)

Fonte: Debate 1

Todos esses exemplos acima demonstram o uso de aspectos da oralidade, como a troca assalto, manutenção e passagem consentida de turnos, recursos de modalização e marcadores interacionais em função da argumentação, da defesa de ideias, da persuasão do auditório, da turma, a aceitar um determinado ponto de vista. Essa característica argumentativa do debate analisamos mais enfaticamente no próximo tópico.

5.2.3 Do ponto de vista das estratégias argumentativas e dos tipos de argumento

Neste tópico analisamos as estratégias argumentativas, o emprego dos tipos de argumento e alguns recursos de modalização nesse ambiente da argumentação. Vimos que o processo de continuidade da argumentação oral sofreu bastante com as interrupções ao locutor, produzidas por meio do assalto ao turno e da sobreposição de vozes. Um bom exemplo dessa ocorrência é o fragmento no qual três alunas, A1, A2, e A3, ao falarem sobre o tópico discursivo “a existência de um padrão de beleza”, apresentam praticamente o mesmo argumento com base no que seria o bom senso, o domínio do que não se pode contestar, próprio do argumento de valoração que é “porque ninguém é perfeito ou ninguém é igual”:

Exemplo 47

A 1: Porque ninguém é igual... todo mundo é diferente [
A2: Porque ninguém é perfeito! ((todos falam ao mesmo tempo))
Prof. M: um de cada vez, Aluna A2!
A2: porque ninguém é perfeito!
Prof.M: porque ninguém é perfeito...
A3: E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...) ((vozes incompreensíveis. Todos falam juntos))

Fonte: Debate 1

As alunas utilizam uma sequência repetitiva de ideias, ou por falta de desenvolvimento de argumentos ou porque são interrompidas pelos outros debatedores que demonstram desconsideração pela fala da Aluna A3. Verificamos na fala de alguns alunos, marcada por hesitações e pausas, momentos de dificuldade para a formulação de sua argumentação oral, como se eles não soubessem mais o que dizer, como nas falas de A4 e A3:

Exemplo 48

A4: Eu concordo assim... porque eu observo a beleza no estilo... porque ao passar do tempo... aquela mulher...ela se personalizando do jeito que ela quer... e ::: em termo de conversa...assim...
A3: E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...) ((vozes incompreensíveis. Todos falam juntos))
Prof. M.: Levanta a mão para dizer:: Aluna A3::
A3: Eu falei... que ninguém é igual ... cada um tem seu jeito de ser.... ((vozes incompreensíveis. Risos. Todos falam juntos))

Fonte: Debate 1

A fala de A4 demonstra dificuldade na construção de seu texto falado, na seleção lexical, na estruturação de ideias e argumentação mais consistente. A4 se utiliza do operador explicativo “porque” para estruturar seu enunciado argumentativo, iniciando seu texto com uma modalização asseverativa “eu concordo” respondendo logo de início à pergunta do moderador do Debate: “você concorda que a beleza está mais na atitude que na aparência?”. A4 toma como referência, em seu argumento, sua concepção pessoal de beleza feminina, mas, na justificativa de seu ponto de vista, o uso das pausas e prolongamento vogal “e” denota uma certa incerteza no que deseja expressar: **...e ::: em termo de conversa...assim...**. O advérbio “assim” finalizando

seu enunciado com uma pausa demonstra essa falta de argumentação consistente como se não soubesse mais o que dizer.

A fala de A3 também exemplifica uma certa falta de consistência argumentativa pela sequência repetitiva de ideias “**cada um tem seu jeito de ser....**”. O Moderador do debate considerou que a aluna desejasse justificar seu enunciado, mas ela apenas repete sua asseveração, sem trazer mais acréscimos ao seu ponto de vista.

Com relação aos tipos de argumento, um dos tipos mais usados foi o argumento pelo exemplo, como constatamos nas falas das alunas A1 e A10. No primeiro caso, ela faz referência a uma cena de uma novela da televisão e, para contextualizar seu ponto de vista, narra toda a cena para defender a ideia de que roupa curta não significa falta de caráter:

Exemplo 49

A1: **Vamos tirar pela novela Rock story...** Quem viu aquela cena da menina que () ela veio da europa... ela tava numa praia () aí ela foi fazer topless... () só porque ela tava sem camisa.... ela foi pedir desculpa para ele ... () Ele... por ver ela.... sem a parte de cima do biquíni ... **agarrou ela... porque ela tava sem camisa... ele veio falar que ela tava se jogando pra ela... num tava não () não é porque ela tava sem camisa que tu pode me tocar... NÃO! ... Não é assim.** Não é porque eu uso um short que eu sou puta.. não! ... Não é assim....porque roupa não define o caráter de ninguém não... eu sou o que eu sou... mesmo eu usando short... mesmo eu usando biquíni...não tem essa não!

Fonte: Debate 1

Para argumentar, A1 faz uso do texto narrativo e há um momento no qual a sua fala e a da personagem se misturam, pois ela não marca o discurso direto da personagem, mostrando sua forte identificação com a situação ou com a personagem em si, ao dizer: “*agarrou ela... porque ela tava sem camisa... ele veio falar que ela tava se jogando pra ela... num tava não () não é porque ela tava sem camisa que tu pode me tocar... NÃO! ... Não é assim.*”.

A aluna A10 também faz uso do argumento pelo exemplo utilizando-o como estratégia argumentativa, traçando um paralelo entre roupa curta e longa:

Exemplo 50

A10: Eu acho assim... se...se... (..) (vozes) que **se a mulher ou menina...sei lá... usar uma roupa curta...o menino fala...se usar uma roupa longa...não fala...mas você...se você vê...a gente aqui anda com uma roupa longa se valoriza** mais do que quem anda com a roupa curta ... e, às vezes, quem anda com **a roupa curta se valoriza mais** (do) que quem anda com a roupa longa ...então o menino fala... (vozes)...aí depois diz... não essa é puta só tá com a roupa longa só pra disfarçar... nada a ver ... a pessoa tem que conhecer... porque se eu saio dali...pra que... vamos supor eu sai de top com um short... ninguém

sabe o que é que eu penso... ninguém sabe qual é :: o meu valor... **mas se eu saio daqui ... () de vestido longo... chega alguém e me chama... e aí?**

Fonte: Debate 1

A aluna A10 procura dar sua opinião, dando continuidade ao tópico discursivo que estava sendo desenvolvido por A1 com relação à roupa da mulher, defendendo a mesma opinião da debatedora anterior e finalizando com uma pergunta retórica “e aí?”, como estratégia argumentativa de seu discurso.

Em um dado momento do debate, a aluna A9, no fragmento seguinte, dá o relacionamento de sua irmã com seu cunhado como um exemplo de que a beleza não é fundamental, mas de que é importante o homem ter personalidade. A aluna A9, concordando com A6, retoma de certa forma seu discurso, justificando o enunciado dela com seu argumento pessoal por meio do exemplo:

Exemplo 51

A6: (...) **tem muito homem que é bonito... e não tem personalidade**
[
A7: caraio
[
A8: Belo
((vozes))
Prof. M.: Levanta a mão... digA::
A9: **Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio**
A3: ahn?
A2: ahn?
[
((vozes))
A5: () carai
Prof. M.: sim... mas e aívocê quer dar que exemplo com isso?... O que é que você/ você tá justificando o que com isso?
[
A9: (...) ah sim...
A9: (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar

Fonte: Debate 1

No entanto, o argumento de A9 provoca a discordância de duas alunas, A3 e A2, que utilizam o marcador discursivo interacional “ahn” em função interrogativa, como uma forma de ironia, configurando a discordância e, ao mesmo tempo, um ataque à face de A9. Através dessa ironia, as alunas A3 e A2 deixavam transparecer sua posição contrária à aluna A9, tentando, através desse recurso, desestabilizar a locutora e provocar o riso do auditório, a sala de aula.

Ainda no exemplo 49, a aluna A9, ao ser questionada pelo Moderador do debate sobre o que ela pretendia justificar com o exemplo do relacionamento de sua irmã, na formulação de sua resposta, faz uma autocorreção, deixando de falar *menin(a/o)* para falar *pessoa*: “ (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar”. Ao modalizar seu enunciado, através da seleção lexical, a aluna procura deixá-lo impessoal para evitar talvez ser interpretada por algum aluno como uma indireta. Ainda que ela tente fazer isso, seu enunciado é marcado por uma entonação forte gerando e pela silabação da palavra por “BE-LE-za”, firmando a sua posição diante de alguém que discordasse dela.

No exemplo 50, temos mais um caso de ironia como estratégia argumentativa de ataque à face. A aluna A9, ao tentar expor sua experiência de assédio, teve seu turno tomado pelas alunas A6 e A2, e foi deliberadamente atacada com um enunciado interrogativo irônico de A2: “*Esse cara é cego , né?*” , mostrando descortesia e desconsideração pela fala da colega:

Exemplo 52

A9:	Não! Já aconteceu comigo lá (...)
	[
A6:	Ô Professor... minha...minha prima...(..)
A2:	(..) Esse cara é cego , né? ((vozes, risos))
A6:	Para, A2!
....	
A6:	tinha um homem... na casa de minha prima.... aí quando foi um dia... ele estuprou ela () ele entrava e saía da casa de minha prima... aí ele foi e estuprou ela....

Fonte: Debate 1

A aluna A2 utiliza essa ironia como estratégia interativa e argumentativa para desviar o assunto, na tentativa de atingir a imagem de A9. Apesar de parecer uma brincadeira de adolescente, não deixa de ser descortesia e falta de respeito com a fala do enunciatador que compartilha sua experiência, desejando ser aceito pelos outros, o que constitui a face positiva, como afirma Brown e Levinson (1987). A6 percebe a ironia de A2 e a repreende ao dizer “ Para, A2!”. A6 se utiliza do verbo “parar” como um modalizador deôntico de obrigatoriedade, ordenando que a debatedora A2 leve a sério o assunto que está sendo discutido e, assim, consegue dar continuidade ao tópico discursivo do estupro, usando um argumento de exemplo para defender a ideia de que o estupro não acontece pouco em nossa sociedade. No entanto, a aluna não faz uma

reflexão crítica aprofundada do fato, apenas apresentando o exemplo sem tecer maiores considerações e não dando continuidade ao tópico.

Outro ato de descortesia deliberado, mostrado no exemplo 51, vem de A5, ao dizer: “Ela falou que ela gostaria de ser estuprada...”. Imediatamente o aluno foi interrompido pelo Moderador para que não houvesse um desvio do assunto que estava sendo debatido. Nesse caso, a estratégia argumentativa de A5 foi, não só atacar a face de uma debatedora, desrespeitando a fala do outro, como também tentar desviar o assunto. Podemos supor que a motivação para a atitude do aluno consiste em ele o tópico discursivo que estava sendo desenvolvido, que era se a beleza estava na atitude ou na aparência, ou por ele não ter a dimensão da gravidade da problemática social do estupro. São essas e outras questões que precisam da mediação do professor para que os alunos possam fazer leituras mais amplas e críticas da sociedade, que possam formar opiniões, defendê-las, mas sem perder o respeito pelos opositores.

Exemplo 53

Prof M: Voltando para o texto () vocês concordam que a beleza está mais na atitude que na aparência?

A5: **Ela falou que ela gostaria de ser estuprada....**

Prof. M.: A pergunta não foi essa , A5...

Fonte: Debate 1

Em um dos momentos mais acirrados do debate, com relação ao tópico discursivo “a roupa da mulher”, A1 discorda da afirmação de A5. O aluno A5 tenta fugir do debate, desviando o assunto e usando a estratégia de atribuir a outro locutor a assertiva de que mulher que usa roupa curta é “puta”, afirmando “eu não falei não foi ele que falou...”, na tentativa de se eximir da autoria do enunciado:

Exemplo 54

A1: Aí ... A5 falou que se usar roupa muito curta... é ...PUTA...
agora ele fala assim (...)

A5: **eu não falei não foi ele que falou...**

Fonte: Debate 1

A aluna A1 parece mostrar dificuldade em organizar seu raciocínio para rebater as ideias de A5, chegando a se contradizer ao dizer “TUAS ideia... uma certa e uma errada...”. Para corroborar sua assertiva, A1 pede a confirmação, o testemunho de A6

em seu favor, dizendo “Quem tava na hora foi eu e A6... Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA?”. Vejamos o trecho:

Exemplo 55

A1: TU falou.... naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...agora quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. . agora ele chega e fala assim ((vozes)) aí agora tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... tuas ideia para mim num vale não ((vozes))
Prof. M.: (...) você quer dizer... que as ideias dele... são contraditórias (...)
A1: (...) são todas erradas...naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes)) (...) Quem tava na hora foi eu e A6... Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6) ...aí... ele chega na sala e fala... o que é bonito é pra se mostrar... TUAS ideia... uma certa e uma errada...
A6: agora me diz uma coisa (...) ((vozes))
A1: ProfesSOR:... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho puta como tu fala aqui fora (vozes) (alunos batem nas bancas, riem)

Fonte: Debate 1

A aluna A1, em todo esse trecho do debate, escolhe a estratégia de rebater o argumento de A5 através do que podemos considerar um ataque à face ou , como nos diz Fiorin (2016) de um *argumentum ad hominem* (argumento dirigido à pessoa). Nesse caso, A1 faz um ataque pessoal direto e apresenta as contradições entre as posições do seu oponente e suas ações, ao dizer que apesar de ele afirmar que a mulher que usa roupa curta é “puta”, ele se relaciona com mulheres assim: “.. eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho puta como tu fala aqui fora (vozes)” .

A aluna A1 através da entonação elevada e silabada do verbo “duvido” expressa sua crença de que o aluno A5 fala mal das mulheres que usam roupa curta, mas se relaciona com jovens ou mulheres com esse parâmetro de roupa, buscando refutar seu argumento.

Encontramos vários argumentos baseados em exemplos pessoais, o que demonstra a predominância desse recurso no debate. Vejamos o trecho abaixo:

Exemplo 56

A3: ô Professor...	[
Prof. M.:	Diga:::

A3: tem homens que falam (que a mulher é safada por que quer) por causa da roupa que elas usam... (...)

A9: (...)É não! [

A3: Pera aí (...) por causa das roupas que elas usam.... [

A11: Eu não acho não:: [

A3 : **Eu tava indo pra igreja...** pra igreja...aí eu tava com uma roupa longa, mas mesmo assim ... **veio um homem (e me olhou mesmo assim ó)** ((A aluna demonstra com o olhar o que aconteceu)) ()
Eu não fiz nada... normal ()

Prof M: Vocês acham que a roupa é critério.... para não ser estupraDA?

A6: Não eu acho assim, **eu uso roupa curta... eu me valorizo...** e não é motivo... porque uso roupas curtas...ser estuprada... não...porque teve (uma menina) que estava vindo pra escola () foi sequestrada... tava de farda...tudo:: tudo composta... não é motivo só por causa de roupa ser estuprada... (...)

A6: é ...(porque eu tava dizendo)... a gente tá vivendo numa sociedade que:: se o homem vê uma mulher de short ou vestido... acha que a gente tá se oferecendo pra ele... acha que () **quando eu tava indo pra casa da minha mãe... eu tava com um short () e um homem tava se esfregando em mim...** aí ele foi dizer (eu tava se esfregando em você porque você quer)... **por que eu tava de short?::**

Fonte: Debate 1

Ainda continuando o tópico discursivo da roupa da mulher, as alunas A3 e A6 defendem praticamente a mesma ideia de que o problema não está na roupa da mulher. A3 narra sua experiência ao ser assediada por um homem, mesmo indo para a igreja e usando roupa longa. A6 também usa sua experiência pessoal para defender a ideia de que o problema não está na roupa da mulher. Primeiro ao citar o caso de uma jovem que foi sequestrada quando ia para a escola, mesmo estando com roupa composta, e depois narra o assédio e o constrangimento que sofreu em um ônibus. Segundo ela, a justificativa do agressor foi ela estar usando roupa curta.

A aluna A3, na narrativa da cena de assédio por ela sofrida, utiliza o gesto, o olhar, que são recursos suprasegmentais, como estratégia argumentativa para reforçar sua opinião de que a roupa da mulher não é motivo para ela sofrer abuso. Essa ideia não é expressa em suas palavras, mas foi inferida pelo contexto e pelos exemplos que ela dá.

Um marcador discursivo, já mencionado no tópico anterior, que nos parece ser usado como estratégia argumentativa é a expressão “eu acho assim”, como se o aluno quisesse ressaltar a sua opinião, dizendo “Essa é minha opinião, então aceite e não me questione”. A aluna A6 utiliza esse marcador para tomar o turno no debate e apresentar seu argumento baseado em exemplos de que a roupa não é motivo para o estupro. O seu processamento argumentativo é marcado por pausas breves e longa e repetições.

No exemplo 57, ao serem questionados sobre o porquê de existir o estupro, A9 argumenta, em linguagem informal, genérica e modalidade asseverativa, que o problema seria a maioria dos homens, “Porque o cara é tudo safado”. Já A6 tenta argumentar trazendo um olhar mais sociológico para o problema do estupro, ainda que não discorde de A9, e conclui seu texto recorrendo a uma pergunta retórica com entonação longa (por que eu tava de short?::), mostrando sua indignação com a justificativa do homem que a assediou no ônibus.

Exemplo 57

Prof. M: Por que acontece o estupro?
 A9: **Porque o cara é tudo safado...** porque (...)
 A6: é ...(porque eu tava dizendo)... a gente tá vivendo numa sociedade que:: se o homem vê uma mulher de short ou vestido... acha que a gente tá se oferecendo pra ele... acha que () quando eu tava indo pra casa da minha mãe... eu tava com um short () e um homem tava se esfregando em mim... aí ele foi dizer (eu tava se esfregando em você porque você quer)... **por que eu tava de short?::**

Fonte: Debate 1

Dando continuidade ao tópico discursivo “se a beleza está mais na atitude que na aparência”, temos mais uma situação de descortesia verbal e ataque à face por parte de alguns alunos que não esperam a aluna A14 responder ao questionamento do Moderador do debate. A aluna A2 imita um grilo, ironizando a espera pela resposta; A5 assevera que ela não irá falar e que está com vergonha; e A3 que ela fala baixo. A aluna A13 demonstra uma atitude solidária, tentando minimizar os ataques dos colegas, ao dizer: “ Ela é assim mesmo”. Após a intervenção do Moderador ao ataque desses alunos, A14 procura responder ao questionamento, pedindo que se repita a pergunta, ao que ela responde, mas tão baixo que ficou difícil transcrever. A atitude da A14 mostra que ela se disponibiliza a enfrentar uma situação interacional de confronto de ideias com a qual, talvez, ela não tenha muito hábito de participar.

Apesar de tantos ataques, nesse momento, A14 fala baixinho que concorda com A10 e que queria dizer o mesmo. Isso mostra que A14 estava atenta à fala de A10 e retoma seu discurso para defender seu ponto de vista de que a beleza está na atitude. No entanto, A14 fala baixo, o que leva o Moderador a dizer em voz alta: “A14 está afirmando que o que ela quis dizer foi exatamente o que Aluna A10 comentou () então ela concorda também...”.

Exemplo 58

Prof. M.: A14, você concorda ou discorda?
 A2: (Criu criu criu) ((imitando um grilo))

A5: Ela vai falar não!
 A3: Ela fala baixo!
 A13: Ela é assim mesmo, menino...
 A5: Ela tá com vergonha....
 Prof. M.: Minha gente, eu fiz uma pergunta pra ela... não estou perguntando pra vocês não!
 A14: Repete de novo...
 Prof. M.: Você concorda que a beleza está mais na atitude do que na aparência?
 A14: () ((fala baixinho))

 A10: Eu acho assim... que... tá mais na atitude do que na aparência... porque a gente diz ...aquela menina tem uma cara de tão santinha, mas... do nada você... conversando com ela você vê que de santinha não tem nada... é a mesma coisa dos meninos... tem muitos meninos que... tá mais na atitude do que na aparência
 (...)
 Prof. M.: **A14 está afirmando que o que ela quis dizer foi exatamente o que Aluna A10 comentou() então ela concorda também...**

Fonte: Debate 1

Sempre que possível, os debatedores pareciam aproveitar a discussão do tópico para desviar o assunto e provocar algum tipo de descortesia ou ataque pessoal à face de algum oponente. Talvez, isso mostre o entendimento equivocado que os alunos têm do que seja o gênero debate. Consequentemente essa prática reforça a necessidade de que esse gênero oral seja mais trabalhado em sala de aula, para que eles se adequem melhor às regras sociais estabelecidas para a prática do debate.

Na sequência do debate, A10 toma o turno modalizando seu texto falado com o enunciado: “Eu acho assim...”. Ela utiliza um argumento de exemplo para justificar sua opinião, concordando com os debatedores anteriores de que a beleza está mais na atitude do que na aparência. No entanto, seu argumento é utilizado por A2 para atacar A15, que percebe a provocação e rebate ironicamente dizendo: “Eu sou santinha não sou um demoniozinho..”. Vejamos esses elementos no trecho abaixo:

Exemplo 59

A10: Eu acho assim... que... tá mais na atitude do que na aparência... porque a gente diz ...aquela menina tem uma cara de tão santinha, mas... do nada você... conversando com ela você vê que de santinha não tem nada... é a mesma coisa dos meninos... tem muitos meninos que... tá mais na atitude do que na aparência
 A2: Vai A15... A15::
 A15: **Eu sou santinha não sou um demoniozinho..**

Fonte: Debate 1

A impressão é que os alunos confundem debate com discussão, jogo de ironias, ataques ao adversário, pois constantemente buscaram oportunidades para agir com descortesia verbal, utilizando o tópico discursivo em questão para atingir alguém. O discurso não é, muitas vezes, imparcial ou apenas uma opinião pessoal desinteressada,

mas uma forma irônica, às vezes, de atingir um oponente, podendo ser agressivo e descortês, desrespeitando a fala e o ponto de vista do outro.

Analisemos, agora, no exemplo 60, o texto de A15:

Exemplo 60

A2:	Vai A15... A15::
A15: (...)	Eu sou santinha não sou um demoniozinho..
Prof. M.:	A15, quer comentar mais alguma coisa aqui?... sim... diga...
A15:	Eu (concordo) com o que A10 falou... porque:: tem gente que acha ... que só porque... um exemplo... que eu tenho duas personalidades...não é... porque... porque...eu... eu faço parte de uma congregação que é AssemBLEia :: aí só porque eu uso uma roupa... tipo... é do mundo... como o povo fala... aí eu sou duas caras... porque eu sou uma coisa aqui () sou na igreja... não é... é porque eu não posso fazer na igreja o que eu faço na escola... tipo ... eu brinco com as meninas.. com coisas que não podem brincar na igreja... aí acha que a pessoa é duas caras... não é () que eu sou na escola () o que eu sou na igreja.

Fonte: Debate 1

A aluna A15 retoma o discurso de A10, concordando com ela a respeito de que a beleza está na atitude. Ela aproveita esse momento para se defender da provocação feita por A2, com seu enunciado irônico “*Vai A15... A15::*”. A aluna A15 inicia a sua explicação com o operador explicativo “porque”. Usando o pretexto de dar um exemplo, começa um discurso argumentativo em defesa de sua imagem pública, social, desnecessariamente atacada durante o debate. A discussão se desloca do assunto para ao campo pessoal. A sua entonação aumenta ao citar o nome de sua vertente religiosa, talvez para rebater a ideia dos colegas de que essa religião, considerada rigorosa em suas regras morais, por isso, seja incompatível com uma postura mais extrovertida. Na construção de seu texto argumentativo, ela utiliza pausas meditativas, breves, longas, entonação e marcadores conversacionais como: “*tipo*” e “*aí*”. A própria entonação da palavra “*AssemBLEia*” funciona como uma autoexplicação, já que ela supõe que todos conheçam as regras morais e religiosas dessa comunidade. A aluna A15 também utiliza paráfrase para fazer um paralelo entre as atitudes da escola e as da igreja (“*eu não posso fazer na igreja o que eu faço na escola...*”; “*o que eu sou na escola () o que eu sou na igreja*”). Ela argumenta que, por serem ambientes diferentes, exigem dela posturas diferentes. Na fala dessa aluna, percebemos que, apesar da escola ser um ambiente social formal também, o contexto social da igreja, no entanto, exige dela atitudes mais

formais que na escola, já que, na escola, ela teria mais liberdade com relação à vestimenta, brincadeiras e conversa.

No exemplo a seguir, vemos que a aluna A1 toma o turno argumentando a favor de A15:

Exemplo 61

Prof. M.:	A15, quer comentar mais alguma coisa aqui?... sim... diga...
A15:	Eu (concordo) com o que Jé falou... porque:: tem gente que acha ... que só porque... um exemplo... que eu tenho duas personalidades...não é... porque... porque...eu... eu faço parte de uma congregação que é AssemBLEia:: aí só porque eu uso uma roupa... tipo... é do mundo... como o povo fala... aí eu sou duas caras... porque eu sou uma coisa aqui () sou na igreja... não é... é porque eu não posso fazer na igreja o que eu faço na escola... tipo... eu brinco com as meninas.. com coisas que não podem brincar na igreja... aí acha que a pessoa é duas caras... não é () que eu sou na escola () o que eu sou na igreja.
A1:	Assim... não é que tu sejas duas caras... assim.. que se tu faz parte de uma igreja... e algumas pessoas falam... ah eu sou entregue a Deus:: quer ser a::: número dois... mas na igreja é uma coisa e fora da igreja é outra... porque se ela falasse assim... eu tô entregue a DEus::: porque eu quero ser Jeová e não sei o que lá... e fora é uma coisa ...tá errado porque quando ela falou... ela não foi entregue ... não sei o que lá... não na igreja ela faz o que ela pode fazer ... fora da igreja ela faz o que não pode .. não... ela não é duas caras em momento nenhum... porque () errado é muitas pessoas que falam eu sou santa... e fora da igreja não faz... porra nenhuma...
Prof. M.:	Com isso você tá dizendo que concorda com a opinião dela?
A 1:	É:::
Prof. M.:	Que ela tem o direito de fazer o que ela acha que deve fazer?
A 1:	Com certeza!

Fonte: Debate 1

A1 começa modalizando seu enunciado com uma sentença quase-asseverativa (“*Assim... não é que tu sejas duas caras...*”) para defender que A15 não é duas caras só porque tem uma religião. No entanto, no seu processo argumentativo, A1 se contradiz ao afirmar que as pessoas religiosas que agem de um jeito diferente do que se propõe em sua religião estão erradas: “porque eu quero ser Jeová e não sei o que lá... e fora é uma coisa ...tá errado”. Talvez, por perceber sua contradição, ela redireciona seu discurso, ressaltando que A15 faz “*o que ela pode fazer*” fora da igreja. A incoerência de A1 leva o Moderador a perguntar se de fato ela concorda com A15: “Com isso você tá dizendo que concorda com a opinião dela?”. Ao que ela responde com “É” e “Com certeza”, dando apenas um *feedback* positivo para o interlocutor.

Como uma das estratégias argumentativas, A1 utiliza modalizações quase-asseverativa (*Assim... não é que tu sejas duas caras...*), avaliativa (*...tá errado*),

deontica de possibilidade (*na igreja ela faz o que ela pode fazer ... fora da igreja ela faz o que não pode ...*), finalizando com uma asseveração para defender seu argumento de que “*ela não é duas caras em momento nenhum*”. Seu texto final também se configura como um ataque indireto aos interlocutores que pensam ou difamam A15, tentando defender o direito dela de se expressar e viver como quiser .

A aluna A1, apesar de mostrar mais desenvoltura na produção oral, também apresenta momentos de digressão, descontinuidade, o que é típico da oralidade. No entanto, ela mesma procura reorganizar seu texto para efetivamente atingir seu objetivo de persuadir os demais locutores de que A15 não é “duas caras”. Há momentos em que A1 tem dificuldade na estruturação sintática e seleção vocabular e utiliza a expressão típica da oralidade “não sei o que lá”, que funciona como um marcador discursivo de fechamento.

Para finalizar, o Moderador pergunta se mais alguém deseja falar algo antes de encerrar e ressalta a importância e as características do gênero. Do ponto de vista das condições de produção, os alunos tiveram, na maioria, uma postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social relacionadas ao tema do debate “o Padrão de beleza” e souberam reconhecer diferentes pontos de vista durante o debate. Alguns sentiram dificuldades na produção oral relacionadas à mobilização de estratégias textuais que favorecessem à progressão textual, mas não deixavam de expor seu ponto de vista, de dialogar. Tivemos dificuldades no que concerne a ouvir e respeitar a fala do outro. Alguns alunos não conseguiam esperar sua vez, assaltando o turno do outro ou falando ao mesmo tempo, desrespeitando as regras do debate. Talvez, o fato de não terem tido contato com o gênero oral debate em anos anteriores do Ensino Fundamental tenha sido um dos motivos da falta de adequação às características interacionais do gênero.

Em muitos momentos, pareciam confundir o debate com discussão, aproveitando a situação interacional para ataques pessoais desnecessários. Houve também inadequação vocabular, considerando a situação de interação pública. Percebemos que o fato de haver uma proximidade entre a turma e o professor favoreceu a realização do debate de um certo lado, já que os deixava mais à vontade para dizerem o que pensavam, mas, por outro lado, os alunos esqueciam da regra de fazerem uso da linguagem culta formal, evitando expressões vulgares, mesmo após a orientação do moderador. O uso da linguagem informal ou inadequada também foi vista, em alguns

momentos, como uma forma de argumentação, pois era um modo de o locutor se aproximar do seu interlocutor ou de persuadir o auditório a seu favor, pois, ao mostrar o vocabulário com expressões ora coloquiais, informais ora pejorativas, levaria os interlocutores a ficarem do seu lado.

Durante todo o primeiro debate, tivemos muitos exemplos de manutenção, assalto e passagem consentida do turno, como era esperado pela própria característica interacional desse gênero. Os alunos assaltaram bastante o turno um dos outros na empolgação de expressarem seu ponto de vista diante do tema debatido e fizeram uso dos variados recursos da oralidade na construção de seu texto, como: as pausas, tanto curtas quanto médias, as correções, marcas suprasegmentais, a hesitação e os marcadores interacionais e discursivos. Dentre os marcadores interacionais, alguns apareceram com mais frequência como o “aí”, anã, “tipo assim” e o marcadores discursivo “eu acho que”, muitas vezes utilizado como forma indireta argumentativa de dizer ao interlocutor “não me questione que essa é minha opinião e ponto final”.

Com relação às estratégias argumentativas, os alunos fizeram muito uso do ataque pessoal direto ou através da ironia. Foram evidenciadas modalizações epistêmica asseverativa, quase-asseverativa e deôntica de obrigatoriedade e de proibição. O tipo de argumento mais recorrente foi o exemplo. Essas ocorrências foram objeto de estudo e reflexão das atividades da sequência didática e discutidas com os alunos, incentivando-os a fazerem uso não só do argumento de exemplo, mas também o científico e o de autoridade entre outros, como também pedimos que evitassem os ataques pessoais e ironias, concentrando-se em rebater apenas os argumentos do debatedor.

No próximo capítulo trataremos da análise do segundo debate e faremos comparações entre o primeiro e o segundo para constatarmos se houve ampliação da competência comunicativa da situação inicial para a final do debate, verificando, assim, a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral por meio do gênero debate de opinião de fundo controverso.

5.3 Análise do Segundo Debate

Nesta seção, analisaremos o segundo debate que foi realizado no dia 18 de setembro de 2017, com a participação de 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Região Metropolitana de Recife, da Rede Estadual de Educação. O

debate foi dividido em 9 fragmentos para facilitar a análise. Alguns trechos não foram transcritos por causa da difícil compreensão ocasionada pela sobreposição de vozes ou outros ruídos ocorridos durante o debate. Essa divisão foi feita considerando os tópicos discursivos e as estratégias argumentativas emergentes ao longo do debate.

Faremos algumas considerações, comparando o primeiro e o segundo debates, a fim de constatar se houve ampliação da competência comunicativa da produção inicial para a final do debate. Todos os alunos participaram de alguma forma, às vezes, com palmas, risos, gestos (um menear de cabeça mostrando concordância), porém alguns alunos se mantiveram na posição de auditório, muitos por timidez. No entanto, mesmo alunos tímidos em sala de aula se sentiram provocados a falar em algum momento do debate. Isso mostra que esse gênero também pode contribuir para a desinibição de alunos mais retraídos.

O tema do debate foi “Os Perigos da Internet”. Antes da realização do segundo debate trabalhamos a compreensão de dois textos : “Geração Z: os perigos do excesso de redes sociais para os jovens” e “Como orientar crianças e jovens sobre o uso responsável da Internet?”. Depois pedimos que lessem, pesquisassem mais notícias relativas ao tema e trouxessem colaborações para o debate.

Tivemos a participação de 28 alunos, em sala de aula, no último debate. De uma turma de 33 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 17 participaram mais ativamente do último debate. No primeiro debate foram registrados 16 alunos em interação efetiva. Mantivemos a mesma denominação dos 16 alunos do primeiro debate para facilitar a comparação na Análise dos dados, ou seja, A1 neste debate é o mesmo A1 do primeiro e assim por diante. Os alunos participantes foram: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16 e A17 e Prof. M. (o Professor Moderador). Segue, portanto, a análise.

Seguiremos a divisão feita no capítulo anterior com base nos três pontos de vistas escolhidos para analisar o debate: 5.3.1 Do ponto de vista das condições de produção; 5.3.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade; 5.3.3 Do ponto de vista das estratégias argumentativas e os tipos de argumento.

5.3.1 Do ponto de vista das condições de produção

Analizamos, neste tópico, o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social; o reconhecimento de diferentes pontos de vista durante o debate; a capacidade de expor pontos de vista, de dialogar, ouvir e respeitar o outro e de mobilizar estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública.

O tema do debate foi “Os perigos da internet”, mas vários outros tópicos foram surgindo ao longo do debate, construindo o seguinte quadro tópico:

Quadro 6 - Tópicos discursivos do segundo debate

Tópicos discursivos	Exemplos do debate 2
O controle dos aparelhos eletrônicos	A14: você controla seus aparelhos eletrônicos.... Você controla seus aparelhos eletrônicos ou eles controlam você?
Limite no uso dos aparelhos eletrônicos	A14: ()... preciso controlar meu dispositivo.... porque se eu ficar mexendo dia todo ... eu vou ficar viciada naquilo () (...)
Problemas de saúde relacionados com o excesso do uso de aparelhos eletrônicos	A3: (...) () Eu estou com problema na vista por causa do celular
Diferenças na escrita da internet para a da escola	A6: (...) tem gente que escreve abreviado...sem vírgula ...sem ponto ...ninguém entende o que é que o povo tá escrevendo... como meu namorado ele escreve sem vírgula sem ponto eu não consigo (identificar) o que ele está falando e ele está falando (...)
Reputação social e no trabalho e a internet	A6: Eu acho assim... nem tudo o que a gente faz é obrigado a postar no Facebook (por exemplo) vai numa festa... numa praia... não é preciso postar no Facebook(...)
Vício em curtidas da internet	A1: Se sentir importante... querendo ou não... ah é posteí tenho pouco... ah é porque ninguém me conhece... ah... eu posteí uma foto tenho muito () não minha foto ficou linda eu sou maravilhosa... ficou bom demais... é tipo isso... (Vozes sobrepostas)
Exposição excessiva na internet	A1: Muita gente prefere se expor ao ridículo pra ser famoso... que ficar normal ... e ninguém conhecer...
Namoro pela internet	A3: quando a menina tá namorando... aí eu fico meio assim... (pode mandar)... mas como A1 falou... (conhece) o homem faz uma semana e ainda mandar... que confiança da moléstia é essa... a pessoa nunca viu e ainda mandar foto... ()
Como se prevenir dos perigos da internet	A6: Como A10 falou... se a gente evitar não vai acontecer... mas o problema é... na adolescência a mente da gente é muito

	vulnerável... qualquer coisa pode acabar acontecendo...
Amizades pela internet	A9: Você conhece muitas pessoas pela internet...
Internet informa ou desinforma?	A Jaq: Deixa os dois... deixa os dois ... (mais informado e desinformado também)

Fonte: Debate 2

Esse quadro de tópicos discursivos, que surgiram durante o debate, nos mostra que os alunos têm uma postura crítica e reflexiva diante de questões de interesse social. O debate teve início com o questionamento trazido pela aluna A14 “você controla seus aparelhos eletrônicos ou eles controlam você?”. A aluna havia lido anteriormente um texto sobre esse tema na internet, enquanto se preparava para o debate. Durante a sequência didática, pedimos que eles se preparassem, lendo outros textos, trazendo pontos de vista de autores diferentes para usar como argumentos em seu texto oral. Esse debate também estimulou o desenvolvimento da postura crítica dos alunos a respeito dos diversos tópicos discursivos que surgiram durante interação pública, como também estimulou autocríticas, como visualizamos na fala de A4, ao afirmar que há pessoas que exageram no uso do celular e se inclui entre elas:

Exemplo 62

A4: Ô Professor... tem gente que diz... só que tem pessoas que:: exagera... porque assim... a pessoa não tem o celular não mexe...mas quando a pessoa ganha um celular aí pessoa mexe... e quando vê... já tá viciado... Porque o meu celular...quando tá carregando ... eu fico louca querendo mexer...
--

Fonte: Debate 2

Os alunos conseguiram reconhecer diferentes pontos de vista durante o debate, retomando muitas vezes a fala do outro para construir o seu argumento, concordando ou discordando do locutor, como vemos no exemplo abaixo:

Exemplo 63

A6: pra algumas pessoas se matar é a solução... ()
A3: É solução?
A6: Mas não era...
A3: Claro que não era... pra você () a pessoa tá piorando a situação....

Fonte: Debate 2

Nesse trecho, o tópico discursivo girava em torno das meninas que têm suas fotos íntimas espalhadas na internet pelos namorados. O aluno A6 argumenta que a solução para alguns é se matar, mas A3 o questiona discordando de sua colação. O aluno A6, no entanto, concorda com ela, mostrando que ele traz para o debate o ponto de vista de algumas pessoas, mas isso não significa que ele necessariamente ratifique tal

pensamento. O aluno A6 demonstra a capacidade de expor um ponto de vista, ainda que não concorde totalmente com ele, mantendo o diálogo com A3.

Essa capacidade de expor um ponto de vista também ficou evidente durante todo o debate, mas alguns alunos apresentavam dificuldade na produção oral, por vezes, por falta de compreensão textual, como vemos na fala de A4 para responder ao questionamento levantado por A14 “*Você controla seus aparelhos eletrônicos ou eles controlam você?*”. A fala de A4 é marcada por pausas constantes, sem argumentos relevantes para sustentar sua tese de que “*a gente que controla nosso dispositivo*”. A4 se contenta com uma simples tomada de posição sustentada por um argumento sem problematizar de fato o tema, examinando-o por diferentes facetas e demonstrando falta de compreensão textual do questionamento produzido por A14:

Exemplo 64

A4:	a gente que controla nosso dispositivo... porque... o que a gente quer... a gente pode fazer
Prof. M:	A4 disse:: que a gente que controla nosso dispositivo ...porque o que a gente quer... a gente pode fazer ...É nesse sentido que foi a pergunta de A14?
A7:	Não
A8:	Ela perguntou quem controla quem

Fonte: Debate 2

Ainda em relação à postura crítica e reflexiva diante de questões de interesse social, houve um momento no debate em que os alunos comentaram sobre o tópico discursivo do vício em curtidas do *Facebook*. Nesse momento, um dos alunos trouxe à tona um tema delicado para a sala de aula. Vejamos no trecho abaixo:

Exemplo 65

A4:	eu acho assim... que se você quer ser conhecido... ser (for menino)... seja um ator pornô... (vozes sobrepostas) independente... indepenDEN:TE DO GOS:: TO... cabou... tenho minha opinião
A1:	professor... dá licença aqui... quem é que não conhece Mia califa?... (vozes sobrepostas) Duvido... eu duvido... tu já falou que (conhece tudo) dela... quem é que não conhece Mia Kalifa fio?

Fonte: Debate 2

No trecho acima, vemos como A4 assevera, chegando a alargar a voz, que se o “menino” quiser receber curtida “seja um ator pornô”. Em seguida, o turno é rapidamente tomado por A1 questionando se a turma conhece uma atriz pornô (Mia Khalifa). Esse momento evidencia como os alunos se sentiam à vontade para tocar em qualquer assunto durante o debate, e nos leva a refletir sobre questões como: qual é o

papel da escola diante desses temas? Atualmente, percebemos setores políticos e religiosos conservadores que pressionam para que não se discuta sobre sexualidade e gênero na escola. Mas o que fazer quando o aluno traz o tema para a sala? Quando levanta um questionamento ou uma afirmação provocante como essa? Nesta pesquisa, acreditamos que o papel da escola e do gênero oral debate não é reprimir os questionamentos, mas levá-los a refletir sobre eles, os valores sociais e a saúde psicológica e corporal de cada um, sem repressões. Os próprios alunos chegaram a conclusões maduras com relação a essa ideia levantada por A4, após alguns questionamentos do moderador:

Exemplo 66

Prof. M:	Vocês acham que é ... uma vida saudável?
A3:	Não
A5:	É claro...
(...)	
A3:	() só basta ela pegar uma DST e todo () vai ficar desempregado... podendo até morrer... e também agora tá (corpo) bonito... mas quando o tempo passar... ela vai ficando... pior:::...(...)

Fonte: Debate 2

No trecho acima, vemos que A5 acha que é uma vida saudável, mas não justifica a sua afirmação. Já a aluna A3 traz sua visão crítica do que pode ocorrer com uma pessoa que busca tal estilo de vida. Esse tópico não foi levantado pelo moderador. No entanto, a afirmação de A4, no exemplo 65, foi tão decisiva que levou o moderador a procurar estimulá-los a refletir sobre os perigos de tal ideia.

Também, no segundo debate, deparamos com a mesma dificuldade de os alunos seguirem a regra de que cada um deve esperar sua vez para falar e levantar a mão para emitir a sua opinião. No entanto, percebemos alguns sinais de atenção a essa regra, pois eles mesmos começaram a se vigiar para não interromperem a fala de um locutor, levantando a mão e aguardando o sinal do moderador. Até chegavam a chamar a atenção do colega com relação a essa regra, como constatamos abaixo quando A4 toma o turno de A6 para que levantasse a mão:

Exemplo 67

A3:	... no lugar da palavra você ()
A6:	é isso que eu quis dizer (...)
	[
A4:	Levanta a mão!

Fonte: Debate 2

Algumas vezes, a ânsia em participar do debate levava alguns a se expressarem em voz alta para chamar a atenção do moderador ou até brigar por essa atenção:

Exemplo 68

A3:	A menina termina confiando no menino e se lasca... aí quando vê tá lá no facebook
A14:	Aqui ó Professor:::
A1:	Eu chamei primeiro...
Prof. M:	A9...

Fonte: Debate 2

Aproveitando o embate pela vez de falar, orientamos os alunos para que eles desenvolvessem o hábito de tomar nota durante o debate para não esquecerem da intervenção que gostariam de fazer, seja para discordar ou concordar. Isso ficou evidente no trecho abaixo:

Exemplo 69

A1:	(...) Ah eu vou esquecer...
Prof. M:	(...) Anote... eu não disse pra anotar

Fonte: Debate 2

Quanto a ouvir e respeitar a fala do outro, tivemos casos isolados de um ou dois alunos que, em alguns momentos, mantinham conversas paralelas. Mas em comparação com o primeiro debate, na maioria, percebemos a diminuição das conversas paralelas e sobreposição de vozes constantes:

Exemplo 70

(vozes sobrepostas)	
A5:	... tô debatendo sobre isso não.... tô falando com A 17...
Prof. M:	Minha gente... é pra ter conversa paralela?
A1:	Não!
Prof.M:	Não ... porque se é um debate você vai dar sua opinião para os outros....
A5:	Quero falar sobre isso não....
A3:	Você tá falando sobre o que?
A5:	Minha opinião é.....

Fonte: Debate 2

Num momento em que alguns alunos, na maioria meninas, falavam sobre os casos em que namorados divulgam fotos íntimas de suas namoradas na internet, os alunos A5 e A17 desenvolviam uma conversa paralela, que chegava a atrapalhar o debate, gerando sobreposição de vozes. Talvez o tópico discursivo nesse momento não parecesse interessante para os dois alunos ou provocasse neles um certo incômodo motivado, porventura, por uma concepção machista. Esse trecho mostra como A1 é enfática no seu “não” exclamativo sobre o surgimento de conversas paralelas durante o

debate. A sensação é que os alunos mostravam interesse pelo gênero oral, apesar desses casos isolados. O próprio aluno A5 trouxe algumas contribuições, interagindo ao longo desse texto oral público. Também tivemos menos atitudes como palmas ou bater nas bancas nesse segundo debate, o que nos parece um bom sinal, no sentido de que as opiniões estavam sendo mais verbalizadas. Esse comportamento também revela que eles absorveram as intervenções realizadas durante a sequência didática.

Comparado ao primeiro debate, tivemos uma melhora quanto a mobilização de estratégias textuais e recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública, ao menos no que diz respeito à adequação da linguagem. Ocorreram alguns casos pontuais como podemos ver abaixo:

Exemplo 71

A1: professor ... em 2014 ... essa escolinha foi um (fruxo)... “essa escolinha foi legal”... “cheguei do colégio”... “tô comendo”... eu era assim em 2014... **eu tava cagando**... eu já posteí uma vez no facebook... **“caguei”**... “estou com dor de barriga” ... (risos)... Professor... em 2014 eu só queria ser o centro das atenções do Jordão () “eu quero ser top”...

Fonte: Debate 2

A1, para falar sobre o vício de receber curtidas e fazer postagens do *facebook*, utiliza uma linguagem informal com expressões inadequadas para o contexto situacional, como: “caguei”, “tava cagando”. –No entanto, esse tipo de linguagem se enquadra dentro do seu contexto discursivo por exemplificar, com uma hipérbole, como é um adolescente interagindo de forma excessiva na internet para ser o “centro das atenções”, como A1 coloca.

No entanto, mesmo ocorrendo alguns casos, houve uma tomada maior de consciência com relação ao cuidado com a linguagem, pois, apesar de haver uma relação de proximidade entre os debatedores e o moderador, o fato daquele evento estar sendo gravado fazia-os refletir que era necessário o policiamento de suas expressões:

Exemplo 72

A1: Com certeza que não... se fala indireta porque tu chega e não fala na cara... **indireta pra mim é coisa de ... que eu não vou falar porque o senhor tá gravando**... pra que tá falando indireta? Chega na cara e fala...

Fonte: Debate 2

Vemos no exemplo anterior como A1 procura policiar sua expressão de revolta, ao menos por lembrar que está sendo gravada. Ou seja, ela sabe que outros podem ouvir

o áudio e tem a consciência de que o uso de uma linguagem inadequada não cabe nesse momento e que é preciso monitorar a linguagem utilizada.

De qualquer forma, a linguagem informal predominou na maioria das vezes, o que parece natural se levarmos em consideração a proximidade existente entre os alunos da turma e a idade dos participantes, muitas expressões como “tipo assim”, “tipo”, “aí” são mais características dessa fase adolescente:

Exemplo 73

A2: Tipo assim ... a pessoa posta uma foto... aí a pessoa reage por qualquer coisa... aí a pessoa bota um HAHA (.....)
--

Fonte: Debate 2

Do ponto de vista das condições de produção, tanto no primeiro quanto no segundo debate, tivemos o predomínio da linguagem informal. Houve um desenrolar de tópicos discursivos maior nesse debate, percebemos também um maior empenho em seguir as regras do debate, com cobranças tanto dos debatedores quanto do moderador, para que fosse respeitada a regra de passagem do turno discursivo. Alguns alunos ainda apresentaram uma falta de consistência argumentativa, o que dificultava sua produção oral no que concerne à capacidade de expor seu ponto de vista, mas se esforçaram para fazer sua participação. Por outro lado, tivemos alunos que fizeram pesquisas, procuraram ler textos sobre o tema antes do debate, o que contribuiu para estimulá-los ao hábito da leitura, da pesquisa, da produção de questionamentos, como também na compreensão da necessidade de um planejamento para sua produção textual argumentativa. Passaremos agora a analisar as marcas típicas da oralidade identificadas no último debate.

5.3.2 Do ponto de vista das marcas típicas da oralidade

No que diz respeito às marcas típicas da oralidade, a manutenção do turno foi garantida de algum modo ao locutor pela própria estruturação do gênero oral debate, cabendo ao moderador a função da passagem consentida do turno, como verificamos no trecho abaixo:

Exemplo 74

A1: (...) Professor... professor...
Prof. M: (...) espera ... um de cada vez... A15 primeiro...
A1: (...) Ah eu vou esquecer...
Prof. M: (...) Anote... eu não disse pra anotar
A15: A gente vê menino postando foto da menina... mas a gente nunca vê menina postando foto do

turno. No início do debate, A5 já se antecipava, assaltando o turno do Moderador e de A14. Os alunos A4, A2 e A1 também buscam tomar o turno.

Exemplo 77

Prof. M.:	Uma das perguntas aí selecionadas por... A14... eu achei interessante que é... Faça a pergunta A14 ...Qual foi?...
A14 :	você controla seus aparelhos eletrônicos.... Você controla seus aparelhos eletrônicos ou eles controlam você?
A5:	(...) Eles controlam a mim (...)
Prof. M. :	(...) o que é que vocês acham dessa pergunta? Vocês controlam seus aparelhos eletrônicos Ou eles controlam você?
A4:	eles quem me controla [
A2:	eles quem me controla
A1:	(...) No meu caso eles que me controlam porque quando dá 5 horas da manhã eu vou acordar só para ver a hora e fico lá mexendo... não consigo mais parar (vozes sobrepostas)
Prof. M.:	A. Ra também... o aparelho lhe controla...
A6:	Professor... só paro para mexer no celular para fazer o serviço em casa e para vir para escola
A5:	(...) eu só paro de mexer o celular quando vou dormir (vozes sobrepostas)
A4:	a gente que controla nosso dispositivo... porque... o que a gente quer... a gente pode fazer
Prof. M:	A4 disse:: que a gente que controla nosso dispositivo ...porque o que a gente quer... a gente pode fazer ...É nesse sentido que foi a pergunta de A14?
A7:	Não
A8:	Ela perguntou quem controla quem

Fonte: Debate 2

Apesar de no início do debate o Moderador ter explicitado as regras, os alunos ainda não conseguem esperar sua vez para ter o turno discursivo e procuram, o tempo todo, dar opinião, sem ouvir-o outro, gerando vozes sobrepostas. No exemplo anterior, A4 formula um enunciado incoerente com relação à pergunta lançada pelo Moderador, ao afirmar “a gente que controla nosso dispositivo... porque... o que a gente quer... a gente pode fazer”. Essa incoerência foi percebida e corrigida pelos alunos A7 e A8.

Durante a realização do debate, os alunos faziam autocorreções no momento da fala, para corrigir o rumo da argumentação ou da frase, o que é uma característica própria da oralidade. O texto falado emerge no próprio momento da interação. Diferentemente da escrita, tem o aspecto de ser rascunho (KOCH, 2017, p.14) planejamento e verbalização ao mesmo tempo. Vejamos esses aspectos no fragmento seguinte:

Exemplo 78

A4:	Ô Professor... tem gente que diz... só que tem pessoas que:: exagera... porque assim... a pessoa não tem o celular não mexe...mas quando a pessoa ganha um celular aí pessoa mexe... e quando vê... já tá viciado... Porque o meu celular...quando tá carregando ... eu fico louca querendo
-----	--

mexer...

Fonte: Debate 2

Nesse trecho, para responder a pergunta feita no debate, “se existe um limite para o uso do celular”, A4 inicia dizendo “tem gente que diz”, mas não termina sua frase e faz uma correção do rumo de sua argumentação para falar sobre o fato das pessoas que exageram em relação ao uso do celular.

Os alunos, em todo o debate, utilizaram marcações conversacionais verbal e suprasegmental, como as pausas, o tom de voz, a entonação, a cadência e a velocidade, características próprias da oralidade. Averiguemos esses aspectos na amostra a seguir:

Exemplo 79

A10: eu acho assim... que essas coisas... só acontecem (com pessoas que não sabem evitar, né?) ... porque se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não... **Agora.... se a pessoa... ficar tipo... divulgando fo::to.... é... então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...**

Fonte: Debate 2

Nesse fragmento, o tópico discursivo era o namoro e a exposição excessiva na internet. Os alunos debatiam sobre as meninas que mandam fotos sensuais para os namorados. A aluna A10, em sua formulação textual, utiliza várias pausas formulativas e reformulativas de ideias. A10 reformula seu enunciado ao dizer “divulgando fo::to... é...”, como se fosse dar uma definição ou expressar uma consequência desse fato, mas ela o reformula para “então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...”, sem entrar muito em detalhes sobre qual a consequência. Em sua entonação é interessante como ela ressalta a palavra foto, fazendo um breve prolongamento vocálico. Talvez como uma estratégia para chamar a atenção para sua crítica com relação à prática perigosa de uma jovem enviar foto sensual para um rapaz. A aluna A10 utiliza o marcador interacional “né” no final de seu enunciado com uma função fática para saber se o interlocutor concorda ou está prestando atenção à sua fala.

Em muitos momentos, os alunos utilizavam o tipo narrativo em sua produção oral, e pudemos verificar uma boa quantidade de pausas, prolongamento de vogais, hesitações e principalmente o uso do marcador interacional “aí”, funcionando como um conectivo que encadeia os enunciados.

Exemplo 80

A9: É só porque teve um caso aqui na escola... foi minha amiga... ela estuda de manhã... **aí** o menino pediu que ela tirasse uma foto só de sutiã ... aí ela me chamou e eu não sabia que era pra ela... **aí** ela tirou a foto e mandou pra ele... quando foi no outro dia.... **aí** ele mostrou () oia essa otária tirou foto e

mandou pra mim.. **aí** fez foi::: num foi? Foi... () mandou postar no face... quando ele postou no face... **aí**... ela foi chegou em casa e falou... mentira que eu nunca mandei isso pra ele não... e eu tava no dia ... **aí** depois disso ela teve que sair da escola... ela saiu daqui e foi morar ... lá em... Vitória.... por causa disso...

Fonte: Debate 2

Na amostra anterior, vemos como A9 faz uso constante de pausas em seu texto oral. Em alguns momentos, ela não detalha muito os fatos, pois infere que os interlocutores saberão preencher as lacunas por ela deixada, numa atitude cooperativa, como no trecho “**aí** ele mostrou ()” no qual os interlocutores compreendem que ele mostrou a foto aos amigos. O diálogo entre os amigos é marcado, em sua maioria, apenas pela repetição do verbo **foi** com diferentes funções.

Num primeiro momento, o foi (1) tem a função de verbo principal da frase “quando foi (1) no outro dia....” e é o enunciado que marca uma circunstância temporal, no sentido de “quando chegou o outro dia”. No segundo caso, o foi (2) é a resposta do amigo com um prolongamento vocálico de sinalização de concordância do interlocutor com o falante, atuando como mecanismo retroalimentador. Em outro momento, o foi assume uma função fática de natureza interrogativa na frase (3) e num outro momento de feedback (4) confirmando novamente a opinião do interlocutor

Exemplo 81

quando **foi** (1) no outro dia.... **aí** ele mostrou () oia essa otária tirou foto e mandou pra mim.. **aí** fez **foi**::: (2) **num foi?** (3) **Foi**... (4) () mandou postar no face.

Fonte: Debate 2

Vemos também nesse trecho o uso do **aí**. Tanto no primeiro como no segundo debate, o **aí** foi habitualmente utilizado, tanto para manter e retomar o turno, como para articular o fecho e a retomada de uma sequência narrativa. Dentre os marcadores interativos utilizados pelos alunos nesse segundo debate, podemos destacar alguns, conforme apresentamos no quadro adiante:

Quadro 7 - marcadores interacionais do segundo debate:

Aí	A2: Aí tenho amiga que fala... tu viu o que aquela bicha postou pa tu... tu se ligasse que era pra tu não?
Né	A3: O povo também tem que para de expor na vida né ?... não precisa ficar dizendo pelo que você está passando... só querem saber da desgraça dos outros...
Tipo	A10: eu acho assim... que essas coisas... só

	acontecem (com pessoas que não sabem evitar, né?) ... porque se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não... Agora... se a pessoa... ficar tipo... divulgando fo::to.... é... então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...
tipo assim	A1: O que distancia muito as amizades... é ... tipo assim... eu sou muito amiga deles... beleza... nisso... a gente chega no colégio.... eu também sou amiga dos dois... mas ando mais com ele ... porque ele é da minha sala e ela não... aí no facebook só posto foto com ele... só falo com ele... no início do ano eu tinha uma amiga que era assim comigo... aí do nada... ela falando que eu me distanciei dela... isso e aquilo... que eu não queria mais saber dela... hoje em dia nem fala mais comigo... eu não falo nada... nem olho pra cara dela...
e tal	ele ia divulgar a foto dela e tal... aí ela foifalou que não ia...
Tudinho	e foi lá... ele começou a conversar com ela... e tal... tudinho... aí ele foi... foi pra casa dela e eles ficaram...

É interessante o uso do pronome resumitivo “tudinho” utilizado por A1 para articular uma sequência narrativa. Há momentos que sua função nos parece apenas interacional, como um modo de manter o turno.

Exemplo 82

A1: (...) ela tava no facebook... e chegou um cara conversando com ela... curtindo as fotos dela... (1) tudinho... nisso... certo dia... pediu uma foto dela... mostrando os seios... aí ela pegou... e tirou... sem mostrar o rosto... mas tava aparecendo o quarto dela... aí depois disso ele começou a ameaçar ela... falando... se ela não mandasse as fotos pra ele... ele ia divulgar a foto dela e tal... aí ela foifalou que não ia... aí ... ele foi e postou essa foto... nisso não tava mostrando o rosto dela... mas tava mostrando o local (2) tudinho... todo mundo reconheceu ela... e ela começou a sofrer muito bullying no colégio... aí ela foi e se mudou para o interior... nisso ela já tentou suicídio duas vezes... do nada todo mundo começou a odiar ela... aí beleza... ela tava morando no interior ainda... aí chegou um amigo dela... que namorava... ela se sentiu muito sozinha... e foi lá... ele começou a conversar com ela... e tal... (1) tudinho... aí ele foi... foi pra casa dela e eles ficaram... aí depois disso ela já tava em outro colégio... já tinha mudado de colégio três vezes... aí essa namorada dele descobriu... foi lá na porta do colégio dela... bateu nela... e todo mundo no colégio começou a bater nela também... por conta disso... aí foi (1) tudinho... aí ela se mudou mais ainda...
--

Fonte: Debate 2

No exemplo acima, vemos que, em alguns momentos, o “tudinho” é usado para manter o turno da sequência narrativa. Mas, quando A1 fala do local (2), o “tudinho” parece ter uma carga mais forte de pronome resumitivo. Percebemos, então, essa variação no seu emprego nesse contexto.

Podemos verificar o abundante uso de marcadores discursivos interativos e sequenciadores como “aí”, “né”, “e tal” na fala da aluna A1, para produzir um texto

narrativo, a fim de contextualizar sua hipótese de que, caso o patrão visse o facebook do empregado, ele seria demitido. Seu texto oral é marcado pela descontinuidade e por muitas pausas breves para conseguir manter seu turno:

Exemplo 83

A1: É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né... a sobrinha dele é transexual... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido

Fonte: Debate 2

Sua asseveração provoca a discordância de alguns alunos, entre eles, A6 e A3, que buscam tomar o turno. Como já foi dito, essa disputa pelo turno gerou uma sobreposição de vozes que prejudicou a transcrição, mas pudemos registrar que A6 inicia seu texto dizendo que “é difícil julgar as pessoas”, e A3 assevera que o patrão “(Não podia demitir ele não)”, pois “Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...”:

Exemplo 84

Prof. M: Um de cada vez... diga A1...
A1: ...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...
A5: [Tá falando.. tá falando de novela!::
A1: aí tem aquele Eugênio...
A3: Força do Querer...
A1 : É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né... a sobrinha dele é transexual... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido
A6: é difícil julgar as pessoas... porque na minha mãe () pra ver se a pessoa bebe ()
A1: [(...) o cara detesta homossexual
(vozes sobrepostas)
Prof. M: ... um de cada vez... a questão é qual aí?... Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...
A1: Se aceitaria ou não (...)
A3: [(...) (Não podia demitir ele não) Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...

Fonte: Debate 2

Portanto, no que diz respeito às marcas típicas da oralidade, a manutenção do turno foi garantida pela própria estruturação do gênero debate, cabendo ao moderador a função da passagem consentida do turno, com momentos de luta para a tomada de turno. Os alunos faziam autocorreções no momento da fala para corrigir o rumo da

argumentação ou da frase e utilizavam marcações conversacionais verbal e suprasegmental, como as pausas, o tom de voz, a entonação, prolongamento de vogais, hesitações. Os alunos utilizavam muito o tipo textual narrativo em sua produção oral e o marcador interacional “aí”, funcionando como um conectivo que encadeia os enunciados. Entre os marcadores conversacionais, nos chama a atenção o uso do “tudinho”, não como pronome resumitivo, mas para articular uma sequência narrativa. Encontramos também o uso do verbo em função fática e de feedback e não apenas como verbo principal de uma oração. No próximo tópico nos voltamos para os tipos e estratégias emergentes no último debate.

5.3.3 Do ponto de vista das estratégias argumentativas e dos tipos de argumento

Dentre as diversas estratégias utilizadas pelos alunos na argumentação, a repetição foi muito recorrente. Na fala de A4, no exemplo seguinte, podemos ver como ela utiliza a repetição do verbo “mexe” para orientar a sequência argumentativa do seu enunciado.

Exemplo 85

A4:	Eu acho que não tem limite
A4:	Ô Professor... tem gente que diz... só que tem pessoas que:: exagera... porque assim... a pessoa não tem o celular não mexe ...mas quando a pessoa ganha um celular aí pessoa mexe.... e quando vê... já tá viciado... Porque o meu celular...quando tá carregando ... eu fico louca querendo mexer...

Fonte: Debate 2

Para defender a ideia de que não há limite no uso do aparelho eletrônico, ela utiliza um paralelismo comparativo entre “não ter um celular, não mexe” e “ter um celular, mexe”. No trecho abaixo vemos mais um exemplo da repetição como estratégia argumentativa:

Exemplo 86

Prof. M:	A14... A1... presta atenção.... A14 levantou aqui um tema interessante ... de tanto ficar usando o celular... a pessoa pode... ou o computador as pessoas estão deixando o hábito da escrita?...
A1 :	(...) Com certeza
Prof. M:	(...)ou não?
A1:	Com certeza... Com certeza... vai escrever... escreve no computador ... vai:: lembrar de alguma coisa... hummm tipo antigamente ..eu anotava e colocava na geladeira... hoje em dia eu coloco lembrete no celular
Prof. M:	até lembrete no celular?
A1:	é:: coloco tudo no celular... Tudo no celular ... é tudo... tudo ...tudo ()

Fonte: Debate 2

A aluna A1 utiliza muito as estratégias de repetição para enfatizar suas asseverações. Em dado momento, as repetições recaem no marcador discursivo “*Com certeza*”, repetido em forma de *feedback* ao interlocutor. Em sua estratégia argumentativa, A1 também se vale da repetição do pronome indefinido “tudo” para intensificar sua asseveração de que prefere escrever no computador e no celular: “é:: coloco tudo no celular... Tudo no celular ...é tudo... tudo ...tudo ()”. A repetição é um dos processos constitutivos da língua falada (CASTILHO, 2015, p. 411) e muito usada como estratégia argumentativa para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos (JUBRAN, 2015, p.231).

Os alunos utilizaram bastante o texto narrativo para expressar seu ponto de vista. Parece-nos que o fato de o Ensino Fundamental enfatizar muito os textos narrativos, e as interações cotidianas se pautarem muito na narração de acontecimentos, isso se reflita, de alguma forma, no modo como os alunos argumentam, buscando a estratégia mais conhecida. Vejamos o trecho abaixo:

Exemplo 87

Prof. M:	(...) vocês acham que essa escriTA ... que hoje em dia esses jovens produzem no Facebook ...pode ser negativa para eles ...quando forem procurar um trabalho...
	[
A1:	Com certeza
Prof. M:	Vocês acham que o patrão pode olhar o Facebook ou não? (Todos falam ao mesmo tempo)
Prof. M:	Um de cada vez... diga A1...
A1:	...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...
	[
A5:	Tá falando.. tá falando de novela!::
A1:	aí tem aquele Eugênio...
A3:	Força do Querer...
A1 :	É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né... a sobrinha dele é transexual... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido
A6:	é difícil julgar as pessoas... porque na minha mãe () pra ver se a pessoa bebe ()
	[
A1:	(...) o cara detesta homossexual
	(vozes sobrepostas)
Prof. M:	... um de cada vez... a questão é qual aí?... Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...
A1:	Se aceitaria ou não (...)
	[
A3:	(...) (Não podia demitir ele não) Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...
A1:	(...) Não aceita a sobrinha...quanto mais um cara normal (...)
A3:	Eu acho ele preconceituoso...mas (...)
	[

A1:	(...) Ele é preconceituoso
A6:	(...) Eu acho que ele é homofóbico.. .ele não aceita... [
A1:	Com certeza:: () é dinheiro meu amor... hoje em dia é só pagar a fiança e sair...
A4:	E aí doido... vai ficar nessa de novela é ... (vozes sobrepostas)

Fonte: Debate 2

O Moderador continuando o tópico levantado por A14 sobre a escrita na internet, procura problematizar a questão, perguntando se a escrita dos meios digitais pode prejudicar o usuário no campo profissional. A aluna A1 faz uma digressão tópica ao se lembrar de um personagem de uma novela da televisão. Acaba por fazer uma reorientação do tópico discursivo, desviando o assunto por meio da inserção de uma passagem da novela relacionada à seguinte polêmica: o patrão deveria demitir o funcionário por ele ser transexual ou não?

Esse redirecionamento tópico, típico de uma conversa simétrica, provoca a insatisfação de alguns alunos, que procuram reconduzir a discussão para o tópico inicial. A aluna A4 muda rapidamente sua linguagem, até então comedida e formal, para uma informalidade descortês e rude, dizendo: “E aí doido... vai ficar nessa de novela é ...”. Nesse momento houve muitas sobreposições de vozes e assaltos ao turno, frequentes nesse fragmento, que inviabilizaram a transcrição completa de alguns enunciados.

Um marcador discursivo que aparece muito na tomada ou retomada do discurso dos alunos é “Eu acho que” ou “Eu acho assim”. Esse uso não parece ser apenas motivado como expressão da avaliação do tópico discursivo, mas até como estratégia de preservação da face. É como se, ao dizer “Eu acho assim” ou “Eu acho”, o locutor quisesse passar também a mensagem de “ Não discorde de mim, pois esse é meu jeito de pensar”; “Essa é a minha opinião”. Essa ideia fica mais evidente na fala de A4, como veremos no exemplo seguinte:

Exemplo 88

A4:	eu acho assim... que se você quer ser conhecido... ser (for menino)... seja um ator pornô... .. (vozes sobrepostas) independente... independEN:TE DO GOS::: TO... cabou... tenho minha opinião
-----	---

Fonte: Debate 2

O aluno A4 inicia seu turno com “eu acho assim” e o finaliza com “cabou... tenho minha opinião”. Essas formas de abertura e de fechamento do turno parecem indicar que o começo de seu enunciado já seria uma autodefesa para que não o questionassem, pois é a opinião dele. Algo que nos parece muito comum em

comentários da internet é a ideia de que a opinião de alguém não pode ser questionada, como se questionar ou discordar equivalesse a não respeitar o outro ou ser intolerante, o que é uma ideia falaciosa para que apenas um ponto de vista prevaleça. Esse é um ponto muito importante para refletir com os alunos, considerando que eles passarão por diferentes situações de embate de ideias, por exemplo no contexto familiar, de trabalho e outros grupos sociais.

Dentre os tipos de argumento utilizados pelos alunos tivemos mais ocorrências de exemplos pessoais, argumento de exemplo, valoração e clichês, com a predominância dos dois primeiros. O quadro abaixo foi feito com base nos tipos de argumento que encontramos no segundo debate:

Quadro 8 - Tipos de argumento encontrados no segundo debate

O argumento de exemplo	O argumento de valoração	Os clichês	Os exemplos pessoais.
A4: (...) porque assim... a pessoa não tem o celular não mexe...mas quando a pessoa ganha um celular ai pessoa mexe.... e quando vê... já tá viciado...	A3: (...) só basta ela pegar uma DST e todo (...) vai ficar desempregado... podendo até morrer... e também agora tá (corpo) bonito... mas quando o tempo passar... ela vai ficando... pior:::....(...)	A5: E quem não é feliz fazendo aquilo...	A1: (...) No meu caso eles que me controlam porque quando dá 5 horas da manhã eu vou acordar só para ver a hora e fico lá mexendo... não consigo mais parar
A1 : É Força do Querer.. ai o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né (...)	A3: (...) E então... pode ser/ mesmo assim ela não vai ter essa beleza sempre não ()	A3: A pessoa tem que se respeitar e fazer por onde... que a pessoa respeite você também...	A1: (...) tipo antigamente ..eu anotava e colocava na geladeira... hoje em dia eu coloco lembrete no celular
A9: É só porque teve um caso aqui na escola... foi minha amiga... ela estuda de manhã... ai o menino pediu que ela tirasse uma foto só de sutiã ... (...)	A10: eu acho assim... que essas coisas... só acontecem (com pessoas que não sabem evitar, né?) ... porque se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não... Agora... se a pessoa... ficar tipo ... divulgando fo::to.... é... então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...		A6: (...) como meu namorado ele escreve sem vírgula sem ponto eu não consigo (identificar) o que ele está falando e ele está falando (...)
A1: (...) eu acompanho um canal do you tube que se chama “beijo na boca”.... é de uma menina... ai ... ela faz... (...)	A3: O povo também tem que parar de expor na vida né?... não precisa ficar dizendo pelo que você está passando... só querem saber da desgraça dos outros...		A1: (...) Professor... em 2014 eu só queria ser o centro das atenções do Jordão () “eu quero ser top”...

A1: Semana passada passou no jornal... um cara de 23 anos... ele fez um Facebook:: falso... marcou encontro com a menina... de 14...	A3: Se a pessoa for procurar ...conhecimento... claro que vai encontrar conhecimento... e claro que vai achar inteligência		A1: Se sentir importante... querendo ou não... ah é posteí tenho pouco... ah é porque ninguém me conhece... ah... eu posteí uma foto tenho muito () não minha foto ficou linda eu sou maravilhosa... ficou bom demais... é tipo isso...
A4: deixa sempre formado... tá ligado ... () um lugar que não pode explorar por conta da polícia federal ...se pegar ...você tá preso... sobre esse bagulho... de estupro... assassinato...			A9: Vale e não vale a pena... porque assim ... é... eu tenho uma amiga mesmo... que ela é de São Paulo... (...)
			A1: O que distancia muito as amizades... é ... tipo assim ... eu sou muito amiga deles... beleza... nisso... a gente chega no colégio... (...)
			A4: (...) Porque o meu celular...quando tá carregando ... eu fico louca querendo mexer... (...)
6	5	2	8

Como vemos no quadro acima, não verificamos casos de argumentos de autoridade ou científico, neste debate, nem no primeiro. Os alunos ainda fazem muito uso de exemplos pessoais, argumentos de exemplo, valoração e clichê, o que era esperado já que ainda estão numa fase de transição para o Ensino Médio, no qual esperamos que consigam apreender e ampliar as estratégias de argumentação e os tipos de argumento nas modalidades oral e escrita. Essa grande quantidade de exemplos pessoais, argumentos de exemplo e valoração é percebida tanto no primeiro quanto no segundo debate. É interessante perceber como a maioria desses argumentos são marcados por uma linguagem informal, sinalizando um certo grau de proximidade entre os falantes com maior frequência no uso de marcadores interacionais como “aí”, “tipo assim”, “tipo”, “tá ligado”, “né”.

Comparado ao primeiro debate, tivemos menos casos de ataque à face com uso de ironia, só registramos um momento quando A16 e A5 reagem ao comentário de A6.

Deôntica de obrigatoriedade	A3: A pessoa tem que se respeitar e fazer por onde... que a pessoa respeite você também...
Deôntica de proibição	A3: O povo também tem que para de expor na vida né?... não precisa ficar dizendo pelo que você está passando... só querem saber da desgraça dos outros...
Deôntica de possibilidade	A9: Vale e não vale a pena... porque assim ... é... eu tenho uma amiga mesmo... que ela é de São Paulo... e ela já veio pra cá duas vezes ... pra me conhecer... valeu a pena nossa amizade... mas tem amizade que você tem face... às vezes... pede nudes... só... só quer te expor no facebook... vale e não vale a pena...
Avaliativa	A2: () não ... não vale a pena (mandar foto para namorado)
Delimitadora	A8: Ela perguntou quem controla quem

Os debates nos mostram a importância da reflexão sobre a modalização com os alunos do 9º ano, pois é necessário fazê-los perceber o jogo discursivo de produção e do reconhecimento das intenções dos falantes, como também o efeito das escolhas lexicais na produção de seus enunciados. O referido estudo é de extrema importância na compreensão textual oral ou escrita, já que os modalizadores revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz (KOCH, 2011, p.72).

Portanto pudemos perceber que, do primeiro para o segundo debate, tivemos uma variedade maior de tópicos discursivos, o que mostra uma maior capacidade crítica dos alunos com relação a questões sociais, com significativas melhoras com relação à mobilização das estratégias textuais e dos recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública. No segundo debate, visualizamos um maior comprometimento dos alunos no esforço de manter a regra do debate “levanta a mão”, “fala um de cada vez”. Essa melhora também se refletiu em sala de aula. Parece-nos que os alunos perceberam a importância de escutar o outro, a partir do momento em que se colocaram no lugar daquele que tem voz em sala de aula, lugar tradicionalmente exclusivo do professor. A partir desse momento, eles perceberam a dificuldade em querer se expressar e, muitas vezes, não ser ouvido, o que pode ter gerado uma certa empatia maior por esse posicionamento, o do locutor, especificamente, o do professor.

No segundo debate, tivemos menos problemas com sobreposição de vozes ou tomadas constantes do turno. Os alunos que não participaram ativamente do debate, participavam através de recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça e se contiveram com relação a aplausos ou batidas em

bancas, o que foi o resultado de orientações durante a SD, para que evitassem. No segundo debate, visualizamos um maior cuidado com a adequação da linguagem, o que depende muito do tópico discursivo abordado.

Tanto no primeiro quanto no segundo debate, os alunos utilizaram muito os argumentos de exemplo, exemplos pessoais e valoração. Apesar de não registrarmos argumentos de autoridade e científico, percebemos alunos que fizeram leituras e pesquisas sobre o tema antes do debate e trouxeram sua contribuição, mesmo sem fazer referência explícita de autor ou texto. Isso evidencia a importância de se trabalhar com o gênero debate, pois leva o aluno a pesquisar, a ler e escrever, trabalhando os diversos eixos da língua e não apenas a oralidade. A repetição foi uma das estratégias argumentativas orais mais utilizada pelos alunos para enfatizar o ponto de vista deles. Depois da SD, percebemos uma diminuição na atitude belicosa dos alunos com menos casos de ataques à face. Talvez, por eles antes terem uma ideia errada de debate, como discussão, briga e, após as intervenções didáticas, eles puderam repensar essa postura em sala de aula.

O trabalho com o gênero oral debate trouxe contribuições significativas tanto para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos quanto para a convivência social em sala de aula. Esse trabalho favorece uma maior proximidade entre alunos e professor, como também entre os próprios alunos, produzindo maior interesse dos alunos pelas aulas e em discutir temas sociais. O aluno consegue perceber, com o trabalho com o gênero debate, a importância de ouvir com atenção a fala do outro, gerando uma maior participação respeitosa deles em sala de aula e empatia pela função do locutor, o professor, pois eles sentem e percebem como é difícil ter a atenção dos outros para falar. Acreditamos que, se trabalhos desse tipo forem feitos desde as séries iniciais, o aluno poderá chegar ao último ano do Ensino Fundamental com essas competências básicas mais sedimentadas em sua construção psicológica e o uso dos argumentos de autoridade e científico talvez pudessem ser mais evidentes em sua fala. No próximo tópico faremos a Conclusão evidenciando melhor cada ponto analisado nos debates: o contexto de produção, as marcas típicas de oralidade e as estratégias e tipos de argumento.

CONCLUSÃO

Destacamos, inicialmente, a importância do desenvolvimento do trabalho com a argumentação na oralidade por meio do gênero debate, diante de nossa sociedade cada vez mais competitiva, intolerante e persuasiva em seus mais variados segmentos, sejam políticos, religiosos, midiáticos ou sociais. Nesse sentido, ressaltamos também a carência dos nossos alunos da rede pública de ensino, no tocante não só às habilidades orais, leitura, escrita ou reflexão sobre o seu texto falado, como também com relação aos aspectos de valorização de sua autoestima pelo fato de serem ouvidos e terem direito à voz e vez no espaço escolar. Registramos também com este trabalho as dificuldades encontradas no espaço escolar no que concerne ao espaço físico, as condições adversas das salas de aula, que desmotivam os alunos e ajudam a dispersar a concentração deles, prejudicando o bom andamento das aulas .

Nessa perspectiva, o trabalho com o debate em sala de aula nos proporcionou não só auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas capacidades argumentativas, como também os estimulou no trabalho com a leitura e a escrita, fazendo-os refletir sobre a importância do contexto social, da adequação da linguagem, de questões como a linguagem formal e informal e até aspectos de cunho mais psicológico, dando uma contribuição social para que alunos marcados pela timidez começassem a vencer seus medos e refletissem sobre as características da conversação que podem auxiliá-los a se relacionar melhor com os demais.

Com este trabalho, verificamos que os nossos alunos do Ensino Fundamental apresentam dificuldades não só na leitura e escrita, mas também na capacidade de se expressarem oralmente, precisando de um incentivo no espaço escolar, para perceberem que eles podem e devem se posicionar diante dos mais variados temas, terem opinião própria, não terem medo de dizer o que pensam e mobilizarem estratégias textuais argumentativas adequadas para os fins discursivos a que se propõem. Nessa perspectiva, vemos a necessidade de que o gênero debate deve ser trabalhado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental para que, ao chegar no 9º ano, o aluno já consiga apresentar algum domínio básico, ao menos, no tocante ao respeito pela fala do outro e saibam adequar com mais eficiência sua linguagem dependendo do grau de formalidade do gênero oral. Há também benefício na preparação e mobilização de um debate no que

concerne ao estímulo ao hábito da leitura, da escrita e da capacidade de retomada dos textos escritos a serviço da argumentação.

Acreditamos que o contato com o gênero debate em séries iniciais do Ensino Fundamental possibilitará aos alunos um maior domínio de suas capacidades orais argumentativas, pois ao iniciar o trabalho com esse gênero apenas no 9º ano, encontramos mais dificuldades com relação à falta de planejamento dos textos orais argumentativos através da leitura, da compreensão e da reflexão; à capacidade de ouvir e respeitar o outro; à prática de tomar nota durante o debate, o que gerava uma maior incidência de assalto ao turno e sobreposição de vozes. Além disso, o trabalho com a argumentação é, muitas vezes, deixado apenas para o 9º ano. Nas séries iniciais o aluno parece ter tanto contato com textos narrativos e descritivos, sem conexão com as situações de uso da argumentação, o que parece dificultar a apropriação ou ampliação de estratégias argumentativas em situações de práticas orais que saiam conversação espontânea.

Observamos, também, que existe uma postura que ainda precisa ser revista e modificada nas práticas docentes, apesar dos PCN e demais documentos que norteiam a educação tanto estadual quanto nacional, como a BNCC enfatizarem o ensino da modalidade oral. Essa prática ainda parece distante de algumas salas de aula. Parece-nos que a visão tradicional de que a escrita é superior à oralidade ainda não foi de todo ultrapassada e o aluno chega ao 9º ano sem ter recebido muitos estímulos no eixo oralidade em Língua Portuguesa. Com este trabalho, focalizamos que o fato de a oralidade ser utilizada cotidianamente não é garantia de que os alunos consigam apresentar competência comunicativa em diferentes situações de interação oral.

Nessa perspectiva, compreendemos que o falar em público precisa ser exercitado, pois tal discurso apresenta traços diferentes do discurso informal. Levando em consideração a avaliação da competência argumentativa que os estudantes concluintes do Ensino Fundamental apresentam, ressaltamos os seguintes questionamentos que impulsionaram a nossa pesquisa: Quais as competências argumentativas que alunos do 9º ano do ensino Fundamental apresentam após um trabalho com uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso? Quais os tipos de argumentos e estratégias argumentativas empregadas pelos alunos em situação pública da interação oral, ou seja, durante o debate de opinião?

Quais as marcas típicas da oralidade presentes em uma interação pública em correlação com as estratégias argumentativas emergentes no debate?

Por conseguinte, nesta pesquisa-ação-reflexão, o nosso interesse é o ensino da argumentação por meio do debate regrado, e nos fundamentamos teoricamente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com base em Bronckart (2006); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que tange à sequência didática e à oralidade, como também em Marcuschi (2010), referente aos conceitos voltados para a Análise da Conversação. No que tange à análise do texto argumentativo, nos baseamos em Ingedore Koch (2011), Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005) e Fiorin (2016).

Na sequência didática, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvemos um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, fornecendo pistas; explicitando aspectos da oralidade, da argumentação e da análise da conversação, analisando, com os alunos, o primeiro debate a partir desses elementos. Durante as atividades da sequência didática, estimulamos a leitura, a compreensão de texto, a pesquisa como preparação para o debate, trabalhamos os tipos de argumento, incentivando os alunos a fazerem uso de suas pesquisas de leitura durante o segundo debate, com a intenção de auxiliá-los no aprimoramento de sua capacidade argumentativa.

Desse modo, a nossa pesquisa teve como objetivo maior verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública da interação oral por meio da elaboração de uma sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso. Realizamos a nossa pesquisa em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública estadual da região metropolitana de Recife, no turno da tarde, no segundo bimestre de 2017.

A partir do desenvolvimento do nosso trabalho, percebemos que o procedimento da sequência didática pautada no gênero debate de opinião de fundo controverso é realmente bastante eficaz para verificar a competência argumentativa dos alunos em situação pública de interação oral e consideramos que as atividades elaboradas nesta pesquisa, com as devidas adaptações, podem servir a outros professores em outras situações de ensino de gêneros orais.

Assim, perante a análise e comparação dos debates, constatamos que houve uma ampliação da competência comunicativa da produção inicial para a final do debate e chegamos às seguintes conclusões:

a) Com relação ao ponto de vista das condições de produção, percebemos que os alunos se sentiam empolgados e gostavam de poder dizer o que pensavam, mostrando boa capacidade de expor pontos de vista, trazendo para a discussão questionamentos frutos de suas experiências, como pedido na sequência didática. A variedade de tópicos discursivos do último debate demonstram que houve um desenvolvimento da postura crítica e reflexiva sobre questões de interesse social, os mais variados, que é o que se espera de um ambiente escolar. Os alunos conseguiam perceber diferentes pontos de vista durante o debate e retomavam muitas vezes a fala do outro ou buscavam por meio da cortesia verbal um acordo entre o seu modo de pensar e o do outro, para respeitar a opinião diversa, mas sabiam discordar enfaticamente quando achavam necessário. No segundo debate, percebemos mais atenção com relação à (in)adequação vocabular e à prática de ouvir e respeitar o outro. cremos que, por ser o primeiro contato com esse gênero oral, tivemos mais dificuldades no primeiro debate para que os debatedores se adequassem às regras do gênero, mas após as intervenções do professor e a análise do primeiro debate junto com eles, em sala de aula, conseguimos visualizar uma melhora com relação à mobilização das estratégias textuais e dos recursos expressivos adequados aos fins da situação de interação pública.

b) Com relação ao ponto de vista das marcas típicas da oralidade, comparando os debates inicial e final, tivemos melhoras com relação à tomada de turno. Ao menos, houve uma maior compreensão e esforço dos alunos em manter essa regra, partindo deles mesmos uma maior vigilância entre si. A manutenção do turno foi garantida de algum modo ao locutor pela própria estruturação do gênero oral debate, cabendo ao moderador a função da passagem consentida do turno. Muitos momentos de assalto ao turno eram um complemento do discurso do locutor, mostrando uma concordância com a tese ou a ideia por ele defendida, chegando, em alguns momentos, a parecer uma conversa informal. Durante a realização do debate, os alunos faziam autocorreções no momento da fala, para corrigir o rumo da argumentação ou da frase, e utilizavam pausas de planejamento e reformulativas, prolongamento vogais, hesitações e repetições com teor argumentativo. É interessante constatar que alguns alunos presentes não

participaram ativamente da discussão, mas nem por isso deixavam de interagir de algum modo, mesmo com conversas paralelas referentes ao tema ou exclamações, o que gerava a sobreposição de vozes, ou apoiando algum debatedor com marcadores conversacionais como “é”, “isso mesmo”. De qualquer forma, esses alunos interagiam ora utilizando esses recursos verbais que operam como marcadores conversacionais como “mm”, “ahã”, ou de recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça. No segundo debate não tivemos momentos de aplausos ou batidas em bancas, o que foi o resultado de orientações durante a SD, para que evitassem. Esse comportamento mostrou assim uma evolução do primeiro para o segundo debate. Dentre os marcadores interacionais, verificamos o uso do *ai* em textos narrativos, como também do “né”, “tipo”, “tipo assim”, “e tal”, “tudinho”. O *tudinho*, muitas vezes, usado como uma repetição argumentativa, que foi um achado não previsto no início deste trabalho, assim como os depoimentos dos participantes com relação a estupro, assédio e violência, o que aponta para uma situação de carência na qual vivem muitos de nossos alunos, principalmente de escola pública.

c) Com relação ao ponto de vista das estratégias argumentativas e dos tipos de argumento, verificamos que os alunos utilizaram muito a repetição como estratégia argumentativa e usaram em muitos momentos a linguagem informal. No primeiro e no segundo debates, percebemos em alguns momentos o uso da seleção lexical como forma de preservação ou de ataque à face. No segundo debate, percebemos também um cuidado maior com a linguagem politicamente correta; também constatamos que os alunos utilizaram bastante o texto narrativo para expressar seu ponto de vista na argumentação, o que nos parece um reflexo de um uso exaustivo desse tipo de texto nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como também nas interações cotidianas. De um certo modo, em alguns momentos, o comportamento interativo oral lembra a típica interação argumentativa das redes sociais, que é a ideia de que a opinião de alguém não pode ser questionada, como se questionar ou discordar equivalesse a não respeitar o outro ou ser intolerante. Comparando os debates, tivemos menos casos de ataque à face com uso de ironia no debate final. A impressão é que os alunos tinham a ideia de debate como discussão ou uma disputa belicosa. Após os módulos da SD, percebemos uma melhora nessa visão e nas atitudes. Os tipos de argumento mais usados por eles foram os argumentos de exemplo, exemplos pessoais, de valoração e os clichês. Não constatamos uso de argumentos de autoridade ou científicos, mas tivemos, no segundo

debate, indícios de que eles fizeram leituras e pesquisas antes do debate, ainda que não fizessem essa retomada do texto escrito literalmente. O uso de exemplos pessoais e dos argumentos de exemplos diversos caracterizavam uma maior subjetividade na defesa do ponto de vista. Com relação à modalização, no segundo debate, encontramos mais ocorrências nos enunciados dos alunos, principalmente as modalidades asseverativas, quase-asseverativa, deôntica de obrigatoriedade, de proibição, alguns casos da modalidade deôntica de possibilidade, avaliativa, volitiva (no primeiro debate) e delimitadora. Só não encontramos elementos de modalização epistêmica habilitativa. Essa variedade de modalizações demonstra que os alunos sabem mobilizar estratégias textuais orais para os fins discursivos a que se propõem dentro de seu texto argumentativo.

Assim, perante a análise das produções orais dos aprendizes, verificamos progressos significativos das capacidades argumentativas orais e observamos também alunos mais motivados e empolgados com a participação e o consequente envolvimento em um projeto desenvolvido especificamente para eles e com eles, voltado para o ensino da produção textual oral. Mesmo com o fim dos debates, durante o restante do ano letivo, os alunos pediram e mostraram interesse pela realização desse gênero oral. O corpus deste trabalho nos parece tão rico que cremos haver muitas outras análises que poderiam ser feitas, mas que não foram apontadas e discutidas por não serem o objetivo desta pesquisa e deixam lacunas que possibilitarão futuros trabalhos.

Portanto, diante dos resultados alcançados, algumas considerações ficaram evidentes como o fato de os alunos mostrarem interesse em discutir temas atuais com naturalidade e espontaneidade, muitas vezes informalidade, mas sempre com um olhar crítico ou questionador, o que nos leva a comprovar que a escola deve ser esse espaço democrático, que, respeitando o nível de maturidade dos alunos, não pode se abster de debater os mais variados temas, nem pode se submeter a tabus ou a uma ditadura fruto de pressões conservadoras que buscam cercear o direito de pensar e se expressar dos alunos. Os alunos demonstram ânsia em serem ouvidos e respeitados, de terem voz e vez no espaço escolar, como também na sociedade.

Além disso, consideramos a importância desta pesquisa na ampliação das capacidades orais dos alunos, estimulando-os a refletir sobre aspectos como a conversação, já que muitos demonstram timidez e medo em falar em público, o que pode ser prejudicial em sua vida profissional, caso a escola não procure auxiliá-los a vencer essas dificuldades psicológicas. Nesse aspecto, percebemos que muitos alunos venceram a timidez durante o debate e souberam interagir em público expondo e defendendo seu ponto de vista.

Acreditamos, pelos resultados encontrados, que o gênero debate deve ser trabalhado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois visualizamos que é um trabalho que favorece o reconhecimento da importância de prestar atenção, ouvir e respeitar a fala do outro. Os alunos, depois de passarem pela experiência desta pesquisa, demonstraram mais responsabilidade com relação a ouvir respeitosamente a fala do outro, sem falar na contribuição social que esse trabalho propicia, pois leva os alunos a perceberem sua individualidade e a trabalharem em grupo sem precisar se anular ou negar o que pensam.

Assim, no ensino e na aprendizagem da produção oral argumentativa no 9º ano do Ensino Fundamental, o gênero debate de opinião de fundo controverso constitui uma proposta de trabalho eficiente quando aliada à aplicação de uma sequência didática. Por fim, o ensino da argumentação por meio do debate pode auxiliar significativamente na aprendizagem também da leitura, da escrita e contribuir para amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula até mesmo de relação entre os alunos, ou entre alunos e o professor.

Enfatizamos ainda que os estudantes se sentiram mais valorizados quando perceberam os progressos alcançados após as análises dos debates e também mais motivados quando viram o texto do debate transcrito sendo analisado em sala de aula. Esse momento fez toda a diferença na SD, pois eles mesmos puderam fazer uma auto avaliação e compreender como a sobreposição de vozes é prejudicial para o andamento mesmo de uma aula expositiva.

Compreendendo que o debate entre os alunos é um gênero escolarizado, afirmamos ser necessário além das atividades apresentadas neste trabalho, o planejamento e a execução de um trabalho com enunciados concretos, como nos diz Hübner (2009) ou seja, uma abordagem com textos que circulam num contexto real de

interação verbal, realizando um debate com pessoas da comunidade no meio escolar, e não apenas entre os alunos. Devido ao tempo de pesquisa, e como nosso foco era a argumentação oral dos alunos, essa etapa não foi realizada, mas enfatizamos aqui sua importância no trabalho pedagógico com os alunos.

Finalmente, diante dos resultados favoráveis apresentados com esta experiência, percebemos que existe um leque diversificado no campo da argumentação oral que precisa ser mais pesquisado, assim como a modalidade oral não pode também ser desconsiderada, pois o fato de ela ser algo que o aluno adquire naturalmente, não significa que não comporte elementos importantes que precisam ser refletidos e que farão toda a diferença na vida pessoal, psicológica e social desse aprendiz.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. O texto oral e sua aplicação em sala de aula: unidade discursiva e marcadores conversacionais como estruturadores textuais. *Anais do 6º. Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, 1998, p. 141-147.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007. Coleção biblioteca Clássica.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Severino Antônio Moreira Barbosa. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP / Editora Cortez, 2005.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no Contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática 2012
- BRAKLING, Lomba Kátia. Trabalhando o Artigo de Opinião: re-visitando o Eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A Prática de Linguagem em sala de aula: Praticando os PCN*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p.221-247.
- BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. In: FERRARO JR., L.A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivo educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p.257-266.
- BRASIL, SEF-MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 16 marc. 2018.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. 2 ed. Bauru: Edusc, 2003
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

BROWN, Penelope. & LEVINSON, Steven. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, CUP. Originalmente publicado como: “*Universals in Language Usage, Politeness Phenomenon*”, Esther Gody (ed.) In: *Questions and Politeness, strategies in Social Interaction*. Nova York: CUP, 1987.

CASTILHO, Ataliba T. *Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a Língua Brasileira: Do microcosmo conversacional para a formulação dos princípios linguísticos*. Conferência na XXVI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE / Recife / UFRPE / 11 a 14 de outubro de 2016

CASTILHO, Ataliba T. de e Vanda Maria Elias. 2012. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALCANTE, Mariane C. B e Melo, Cristina T.V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clécio e Mendonça, Márcia (Org.) *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. p. 181-198.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. Série Princípios. 16 ed. São Paulo: Ática, 2005.

CRISTÓVÃO, V.L.L; DURÃO, A.B.A.B.; NASCIMENTO, E.L. *Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar*. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003.

DEVIT, A. Generalizing about genre: New Conceptions of na Old Concept. *College Composition and Communication*, v.44, n.4, p.573-586, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard e Colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. P. 72-73.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros oraís e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p.81-108.

DOLZ, J.; PIETRO; SCHNEUWLY. *Relato da elaboração de uma seqüência didática: o debate público*. Trad. Roxane Rojo Pour um enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF Editeur, 2004. p. 27-46.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luís. *Argumentação*. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. et al. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de Textos Oraís*. São Paulo, FFLCH/USP, 1993. p.55-79

GONÇALVES, Adair Vieira; Pinheiro, Alexandra Santos (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, Luciana Fabíola. *O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRAFF, Harvey. In: MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado*. Gramática do português culto falado no Brasil; v.1/ Coordenada por Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: Castilho, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. Volume III: As abordagens. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ler e compreender*. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LEITÃO, Selma. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, ano/vol. 20, número 003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil p. 454-462, 2007a.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Proposições*, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. pp.75-92, 2007b.

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Revista Uni-pluri/versidad*, v. 12, n. 3, p.23-37, 2012.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MACIEL, Débora Amorim G. Costa. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco. Recife, 2014.

MAMUS, Priscilla Teixeira; ROMUALDO, Edson Carlos. As inserções e suas funções no processo de retextualização da elocução formal – Um estudo de caso. In: Anais... Maringá - *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 3, 2007, Maringá., 2009, p. 1974-1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; Machado, Anna Rachel; Bezerra, M. Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 10 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. *Gêneros Textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2002.

_____. *Análise da Conversação*. 5 ed. São Paulo, SP. Editora Ática, 2001

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho acadêmico*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEURER, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. *D.E.L.T.A.*, v.24, n.2, p.341-383. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acesso em 31/01/2017.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. *O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas*. *Revista Gelne*. vol.17 - Números 1/2, p.159-183, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/530> Acesso em 03/09/2017.

_____. A Modalização no Ensino de Língua: contribuições para os processos de Leitura, Análise Linguística e Produção Textual. In: *Anais da XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. P.1-13, 2012. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/inicio.html>. Acesso em 03/08/2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e Discurso Político*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OUÇA a íntegra das conversas de Lula reveladas na Lava Jato. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16/03/2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1750807-ouca-a-integra-das-conversas-de-lula-reveladas-na-lava-jato.shtml> Acesso em: 21/10/2016.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Comparação e Argumentação. Duas noções complementares*. In SANTOS, Leonor Werneck dos (org.) *Discurso, coesão e argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco*: parâmetros para a sala de aula. Undime, PE: 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/PSAdigital_PORTUGUES_EFM.pdf. Acesso em: 22/12/2016.

_____. *Orientações Teórico-Metodológicas. Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)*. Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf. Acesso em: 02/12/2016.

_____. Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/?pag=1&cat=36&art=1047> Acessado em: 30 de maio 2017

PIETRO, J-F.; KANEMAN-POUGATH, M.; ÉRARD, S. Un modèle didactique du ‘débat’: De l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, Genebra, n. 39-40, p. 100-129, dez./mar. 1996/1997.

PLANTIN, Christian. *A Argumentação. História, Teorias, Perspectivas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

PRETI, Dino. (Org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999- (PROJETOS PARALELOS: V. 1)

PRETI, Dino (Org.) *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. 374 p. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

REBOUL, Oliver. *Introdução à Retórica*. 2ª tiragem. Tradução de Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROJO, Roxane (Org.). *A Prática de Linguagem em sala de aula: Praticando os PCN*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

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

ROSA, Ana Amélia Calazans. *Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito*. *Revista EntreLetras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*– nº 1 – 2010/II. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1074/591>>. Acesso em: 04 set. 2017.

SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Discurso, Coesão, Argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996

SANTOS, Maria Lúcia Jesus de Oliveira dos *A oralidade na sala de aula com o gênero debate*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2016.

SCHNEUWLY, B, e Dolz, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B, e Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência*. Línguas & Letras (UNIOESTE) , v. 10, p. 114, 2009.

YUNES, Eliana. *Leituras, experiência e cidadania*. (pp. 41-56). In: YUNES, Eliana e Maria Luiza, OSWALD (orgs.). *A experiência da leitura*. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GÊNERO: DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO

AUTOR:

Evandro Ferreira da Silva

SÉRIES:

9º ano do Ensino Fundamental II.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

8 (oito) encontros de 2 (duas) h/a cada.

CONHECIMENTOS A SEREM ALCANÇADOS:

- a construção e o desenvolvimento do gênero debate de opinião de fundo controverso, considerando as suas condições de produção;
- as competências relacionadas ao uso dos tipos e das estratégias argumentativas;
- a adequação às condições de interação em situação pública da interação oral e as marcas típicas da oralidade.

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS:

Propiciar avanços no desenvolvimento do ato de argumentar, que, segundo Koch (2011), é orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, a partir da produção do gênero debate de opinião de fundo controverso.

Defender um ponto de vista utilizando diversas estratégias orais argumentativas e tipos de argumentos.

Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, hesitações, etc.).

ESTRATÉGIAS E RECURSOS:

- leitura compartilhada de textos argumentativos e debates transcritos;
- atividades individuais, em duplas e em equipes;
- atividades orais e escritas sobre textos argumentativos e debates transcritos;
- uso de vídeo e áudio relacionados ao gênero debate;
- utilização do laboratório de informática ou sala de vídeo;
- utilização de imagens, textos e vídeos veiculados na internet;
- produção do gênero debate de opinião de fundo controverso;
- avaliação dos debates produzidos.

APÊNDICE B - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º ENCONTRO – Aulas 1 e 2 (aproximadamente 100 minutos).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

1ª etapa

- Trabalhar com a leitura e compreensão de um texto notícia intitulado #PareDeOdiarSeuCorpo e um Artigo de Opinião de Walcir Carrasco, cujo título é “Beleza é fundamental”. Em seguida, fazer uma leitura em voz alta do primeiro texto e foi pedido que produzissem cinco perguntas e respostas tiradas dele.

O tema do 1º debate será escolhido levando em consideração os conteúdos de outras disciplinas, em função dos conteúdos que se estão sendo tratados nelas, desde que realmente permita uma controvérsia a propósito da qual coexistem opiniões diferentes e mesmo opostas. Alguns temas possíveis, que deram certo em outras experiências de um teste piloto, poderão ser temas relacionados: à mulher, à ditadura da beleza, etc. Esse debate, provavelmente, será aplicado no mês de Março, em virtude das comemorações relativas ao Dia da Mulher.

- Sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero debate de opinião de fundo controverso. Conforme uma proposta do Portal do Mec (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20527>), algumas perguntas que poderão ser feitas são:
 - O que é um debate?
 - Você já assistiu a um debate ou já participou de algum?
 - Como ele foi organizado?
 - Em geral, os debates se desenvolvem em torno de uma questão. Por que determinadas questões geram debate?
 - Enumere algumas questões que você considera que poderiam ser temas de um debate.

- Motivar os alunos a participarem do debate e fomentar a discussão a partir dos textos lidos.

2ª etapa

- Leitura de um texto sobre o tema a ser objeto do primeiro debate, destacando o contexto de produção; identificando os tipos e estratégias argumentativas presentes neles; destacando as diferenças entre oralidade e escrita.
- Atividades de compreensão, interpretação e vocabulário concernente ao texto lido.

2º ENCONTRO – Aulas 3 e 4 (aproximadamente 100 minutos).

PRODUÇÃO INICIAL

1ª etapa:

- Momento reservado para a retomada de algumas considerações tecidas no encontro anterior, a fim de relembrar as características do gênero trabalhado;

2ª etapa:

Obs: Essa atividade será gravada em áudio com auxílio de um celular.

- Em seguida, apresentaremos a proposta do tema aos alunos, estabelecendo algumas regras:
 - O professor exercerá o papel de moderador, questionando e controlando o tempo da fala dos debatedores para que tenham igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.
 - O debate terá a duração mínima e 30 minutos e máxima de 40.
 - A ordem das falas obedecerá à disposição dos alunos debatedores. Aquele que quiser falar levanta a mão e aguarda a troca de turno passada pelo professor moderador.
 - Ao passar a palavra a um debatedor, o moderador utilizará expressões como: “Vamos ouvir a opinião de fulano”, ou “Fulano, sua vez”.

- O moderador fará sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo.

- O professor moderador interferirá sempre que houver ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos ou se perceber que um debatedor apresentou um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como “Por quê?”, pedindo que dê exemplos ou que explique melhor determinada afirmação.

Mediante a análise do Primeiro debate foram formulados os seguintes Módulos:

MÓDULO 1: APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O GÊNERO –O DEBATE E OS TIPOS DE ARGUMENTO

MÓDULO 2: – EXEMPLOS DE DEBATES TELEVISIVOS OU DA INTERNET

MÓDULO 3: ASPECTOS DA ORALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO – EXEMPLOS DO ÁUDIO DO 1º DEBATE

MÓDULO 4: A MODALIZAÇÃO DE ENUNCIADOS NA ARGUMENTAÇÃO

MÓDULO 5: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS PARA O PRÓXIMO DEBATE - CAPACIDADE INTERATIVA

MÓDULO 6: PRODUÇÃO FINAL, REALIZAÇÃO DO 2º DEBATE

3º ENCONTRO – Aulas 5 e 6 (aproximadamente 100 minutos).

MÓDULO 1: APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O GÊNERO –O DEBATE E OS TIPOS DE ARGUMENTO

1ª aula:

Leitura do Texto III (vide Anexo C)

Atividades propostas para os alunos:

1- O texto acima é:

- a) uma fábula
- b) um conto
- c) um poema
- d) uma notícia

e) um Romance

2- Qual o tema do texto:

- a) a morte de Teori Zavascki
- b) a queda do avião que matou o ministro e mais quatro pessoas
- c) a abertura do inquérito para investigar as causas do acidente
- d) a desconfiança de assassinato viralizada nas redes sociais

3- Em qual trecho podemos encontrar uma opinião:

- a) Foram confirmadas as mortes do relator da Lava Jato no Supremo Tribunal Federal
- b) A Polícia Federal também vai apurar o acidente, segundo informações do jornalista Matheus Leitão.
- c) Sinceramente, se essa notícia se confirmar, é o prenuncio do fim de uma era!"
- d) Ele não explicou o motivo para ter alterado a versão.

Assistir ao vídeo “Como derrubar um avião...” de Leonardo Stoppa
(https://www.youtube.com/watch?v=I_EBPu-JEfl) e responder algumas

PERGUNTAS SOBRE O VÍDEO:

- 1- Qual o tema do vídeo de Leonardo Stoppa?
- 2- Qual é a tese sugerida pelo autor do vídeo?
- 3- Quais são os argumentos usados por ele para defender sua tese?

2ª aula:

Leitura do Texto IV (Anexo D)

Atividades propostas para os alunos:

1 - Assinale (x) as afirmações corretas:

- () Silvia Ziafor, Fabiano Gomes, Estephanie Queiroz, Silvio Bazo de Barros, Pedro Neto concordam com o autor do vídeo.
- () João Pongelupe e Carlos Maurício Felício Dos Santos Duarte discordam totalmente da tese defendida pelo autor do vídeo.
- () Elso Gonçalves Dos Santos e Celso Bueno discordam da tese do autor do vídeo.
- () Lucas Tourinho Cavalcante concorda com Carlos Maurício Felício Dos Santos Duarte .
- () Lucas Tourinho Cavalcante ironiza Carlos Maurício Felício Dos Santos Duarte.

2- Relacione os tipos de argumentos com as sentenças dos participantes do Debate:

- (a) **Argumento científico**

(b) **Ironia**

(c) **Clichê ou Chavão**

(d) **Argumento pelo Exemplo**

() João Pongelupe : Um motor (ou turbina, como ele diz no vídeo) parar de funcionar não derruba o avião, ainda mais neste modelo, que possui dois motores e permite que a aeronave voe apenas com uma delas em caso de falha.

() Lucas Tourinho Cavalcante: KKKKKKK... Isso é culpa do PT!! ()

() Pedro Neto: Não... Caiu de maduro

() Elso Gonçalves Dos Santos: Já teve caso de queda de avião na Barra por motivo de combustível trocado em 2008.

() Celso Bueno: Depois que inventaram a internet tem tanta gente falando merda e outro tanto que faz do ouvido um pinico

() Silvia Ziafor : Aqui em casa tem um electricista de automóveis. E sei perfeitamente que é possível sabotar , fazer ligações erradas....

4º ENCONTRO – Aulas 7 e 8 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 2: – EXEMPLOS DE DEBATES TELEVISIVOS OU DA INTERNET

1ª Aula:

Assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=n7wX3qamVi0>. Acesso em: 30/07/2017

PERGUNTAS SOBRE O VÍDEO:

1- Pitty discorda ou concorda com a opinião de Anita?

2- Para justificar sua opinião de que as mulheres não têm os mesmos direitos que os homens, qual o argumento usado por Pitty? Ela iria citar outros? Como podemos deduzir isso? Por que ela não citou outros argumentos nesse momento específico?

3- Anita tenta manter um “acordo” para evitar a discordância com Pitty, ao dizer “mas nós chegamos quase”. Qual o argumento usado por Pitty para rebater essa tentativa?

4- Anita ao dar seu ponto de vista utiliza muito as mãos, gesticulando. Por que ela faz isso?

5- Como você classificaria o olhar das atrizes presentes no auditório e focalizadas pela câmera? Era de aprovação, reprovação, ironia, discordância, concordância...?

5- Se Anita fosse escrever o que disse, o texto seria diferente do que ela falou? Por quê? Há diferença da escrita para a oralidade? Quais seriam essas diferenças ou os recursos utilizados na oralidade que não usamos na escrita?

(Fazer com os alunos um quadro sobre algumas características próprias da oralidade: gestos, olhar, postura, expressões estereotipadas de grande ocorrência, “mm”, “ahã”, “ué”, as repetições, as pausas, as hesitações, o riso, os meneios de cabeça etc.)

2º Aula:

Leitura do texto (Apêndice F)

Atividade proposta para os alunos:

1- Abaixo, temos uma relação de algumas marcas próprias da conversação. Em duplas, procure identificar em que partes do trecho transcrito acima ou no vídeo do debate podemos encontrá-las.

(a) Manutenção do turno: ocorre quando procuramos assegurar nosso direito de fala na conversa, evitando pausas longas, preenchendo o silêncio alongando vogais e consoantes finais, corrigindo alguma coisa que tenhamos dito, repelindo ou incorporando a correção do interlocutor.

(b) Sistema de correções: ocorre quando nos corrigimos no momento da fala, voltando atrás, às vezes, para corrigir o rumo da conversa ou frase.

(c) Assalto ao turno: ocorre quando interrompemos a fala do outro ou falamos ao mesmo tempo para entrar na corrente da fala. Algo também muito comum em debate.

(d) Passagem consentida do turno: ocorre quando o outro nos passa a palavra, através do olhar ou de expressões tais como “e você, o que pensa disso?”

5º ENCONTRO – Aulas 9 e 10 (aproximadamente 100 minutos).

MÓDULO 3: ASPECTOS DA ORALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO – EXEMPLOS DO ÁUDIO DO 1º DEBATE

1º e 2º aulas:

Escuta do áudio e leitura dos textos dos trechos transcritos do debate, I, II, III, IV, V, VI, do Apêndice D .

Atividade proposta:

Reflexão sobre o desempenho argumentativo e oral dos alunos.

6º ENCONTRO – Aulas 11 e 12 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 4: A MODALIZAÇÃO DE ENUNCIADOS NA ARGUMENTAÇÃO

O alcoolismo na adolescência

Alcoolismo nunca foi problema exclusivo dos adultos. Pode também acometer os adolescentes. Hoje, no Brasil, causa grande preocupação o fato de os jovens começarem a beber cada vez mais cedo e as meninas, a beber tanto ou mais que os meninos. Pior, ainda, é que certamente parte deles conviverá com a dependência do álcool no futuro.

Entenda o alcoolismo na adolescência

Para essa reviravolta em relação ao uso de álcool entre os adolescentes, que ocorreu bruscamente de uma geração para outra, concorreram diversos fatores de risco. O primeiro é que o consumo de bebida alcoólica é aceito e até estimulado pela sociedade. Pais que entram em pânico quando descobrem que o filho ou a filha fumou maconha ou tomou um comprimido de ecstasy numa festa, acham normal que eles bebam porque afinal todos bebem.

Sem desprezar os fatores genéticos e emocionais que influem no consumo da bebida – o álcool reduz o nível de ansiedade e algumas pessoas estão mais propensas a desenvolver alcoolismo – a pressão do grupo de amigos, o sentimento de onipotência próprio da juventude, o custo baixo da bebida, a falta de controle na oferta e consumo dos produtos que contêm álcool, a ausência de limites sociais colaboram para que o primeiro contato com a bebida ocorra cada vez mais cedo.

Quais fatores levam ao alcoolismo na adolescência?

Não é raro o problema começar em casa, com a hesitação paterna na hora de permitir ou não que o adolescente faça uso do álcool ou com o mau exemplo que alguns pais dão vangloriando-se de serem capazes de beber uma garrafa de uísque ou dez cervejas num final de semana.

Não se pode esquecer de que, em qualquer quantidade, o álcool é uma substância tóxica e que o metabolismo das pessoas mais jovens faz com que seus efeitos sejam potencializados. Não se pode esquecer também de que ele é responsável pelo aumento do número de acidentes e atos de violência, muitos deles fatais, a que se expõem os usuários.

Proibir apenas que os adolescentes bebam não adianta. É preciso conversar com eles, expor-lhes a preocupação com sua saúde e segurança e deixar claro que não há acordo possível quanto ao uso e abuso do álcool, dentro ou fora de casa.

O alcoolismo na adolescência é um problema sério, mas que com as orientações corretas pode ser evitado.

FONTE: <http://www.alcoolismo.com.br/feature/o-alcoolismo-na-adolescencia/>

Acesso em:30/06/2017

1- Analise as frases abaixo e diga o que o autor expressa através das expressões destacadas:

- () Atenuar , tornar mais educado o pedido
- () Sugerir impessoalidade, neutralidade
- () Indica uma opinião pessoal
- () Obrigação

- a) **É preciso** conversar com eles
- b) **Acho** normal que eles bebam porque afinal todos bebem.
- c) O alcoolismo na adolescência **é** um problema sério
- d) **Poderia** deixar claro que não há acordo possível quanto ao uso e abuso do álcool?
- e) **Penso que** o problema começa em casa, com o mau exemplo que alguns pais capazes de beber uma garrafa de uísque ou dez cervejas num final de semana.
- f) Você **tem de** expor a preocupação com a saúde e segurança do jovem e deixar claro que não há acordo quanto ao uso e abuso do álcool.

As formas de expressão não são neutras, e, quando escolhidas pelo autor de um texto, dão pistas dessa sua da intencionalidade e constituem-se nos chamados recursos de MODALIZAÇÃO.

São eles elementos que traduzem uma apreciação subjetiva por parte de quem fala, expressando sua atitude em relação ao que é dito.

2-Leia com atenção as frases e responda as questões abaixo:

- 1- O consumo de álcool **pode** provocar diversas doenças.
- 2- O diabético **não pode** ingerir bebidas alcoólicas.
- 3- Você **pode** beber suco.
- 4- Doutor, eu **posso** beber nos fins de semana?

- a) Qual enunciado expressa uma proibição?
- b) Qual enunciado foi utilizado para pedir permissão?
- c) Qual enunciado foi utilizado para dar permissão?
- d) Em qual enunciado, o locutor apresenta uma possibilidade ou probabilidade (algo que pode ou não ser verdadeiro)?

7º ENCONTRO – Aulas 13 e 14 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 5: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS PARA O PRÓXIMO DEBATE - CAPACIDADE INTERATIVA

Geração Z: os perigos do excesso de redes sociais para os jovens

A hiperconectividade envolve uma série de riscos aos que resumem a vida social ao que acontece nas telas no computador e do smartphone

Nunca antes na história tivemos uma sociedade tão conectada e as plataformas de redes sociais têm contribuído muito para isso. Entretanto, identificamos excessos de “conexão”, especialmente entre os adolescentes. Essa hiperconectividade é um tema que os pais devem ficar muito atentos no dia a dia, pois ela não tem nada de inocente.

Vida social é uma ferramenta fundamental para nosso estado de felicidade e até mesmo de saúde. Mas será que os amigos virtuais têm esse mesmo poder? Parece que não. Pesquisas têm revelado uma associação entre o tempo gasto no Facebook e sintomas depressivos. Aí vem a velha pergunta de ovo ou galinha? A resposta mais provável é que o excesso de tempo nas redes sociais possa ser tanto a causa como consequência dessa maior frequência de sintomas psiquiátricos.

Causa? Podemos pensar que uma pessoa exagerada e compulsiva tem problemas no controle de seus impulsos. E essa dificuldade em controlar os impulsos pode ter reflexos em várias dimensões da sua vida. E os adolescentes dão goleada quando se fala em impulsividade. Um estudo conduzido nos EUA mostrou que eles trocam uma média de 109 mensagens diárias pelo celular enquanto os adultos ficam com uma média de dez mensagens por dia.

Consequência? Redes sociais provocando mal estar psíquico? Uma forma de explicar essa ligação é o efeito comparativo com os outros “amigos” que só expõem os louros do cotidiano e isso pode fazer com que a pessoa sinta que tem um projeto de vida malsucedido. Além disso, a prática virtual exagerada pode reduzir os encontros em carne e osso, o que pode desestabilizar o equilíbrio psíquico.

Se esses fatores são relevantes para um adulto, imagine só para o cérebro de um adolescente que ainda está em formação! Alguns deles têm sinais típicos de dependência quando afastados do seu vício eletrônico. Pesquisas mostram que meninos e meninas digitam com a mesma frequência nas redes sociais, mas os exageros acontecem mais com as meninas. E esse exagero está associado a um menor desempenho acadêmico, mais sintomas depressivos, maior exposição ao álcool e outras drogas e também experiência sexual mais precoce.

*Dr. Ricardo Teixeira é neurologista do Instituto do Cérebro de Brasília e professor de pós-graduação em divulgação científica e cultural na Unicamp. postado em 03/10/2016 11:25 / atualizado em 03/10/2016 12:28

Fonte:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2016/10/03/interna_revista_correio,551604/geracao-z-os-perigos-do-excesso-de-redes-sociais-para-os-jovens.shtml. Acesso em:30/08/2017

1 – Hiperconectividade significa:

- a) uma sociedade conectada
- b) as plataformas de redes sociais
- c) excessos de “conexão”
- d) tema que os pais devem ficar muito atentos

2 - No trecho “*Um estudo conduzido nos EUA mostrou que eles trocam uma média de 109 mensagens diárias pelo celular enquanto os adultos ficam com uma média de dez mensagens por dia.*”, temos um exemplo de que tipo de argumento:

- a) argumento por exemplo
- b) argumento científico
- c) Citação ou argumento de autoridade
- d) argumento de valoração

3) No trecho “*Redes sociais provocando mal estar psíquico? Uma forma de explicar essa ligação é o efeito comparativo com os outros “amigos” que só expõem os louros do cotidiano*”, a palavra grifada tem, nesse texto, o sentido de:

- a) papagaios
- b) folha utilizada na culinária
- c) glórias, triunfos
- d) coroa de folhas de loureiro

4) No trecho “*Além disso, a prática virtual exagerada pode reduzir os encontros em carne e osso, o que pode desestabilizar o equilíbrio psíquico.*”, a palavra grifada indica uma relação de:

- a) oposição
- b) explicação
- c) conclusão
- d) adição

5) O objetivo desse texto é

- a). transmitir conhecimentos de natureza científica
- b) descrever um experimento.
- c) fazer uma crítica.
- d) relatar um fato.
- 6) Esse texto apresenta, predominantemente, a linguagem
- a) informal

- b) padrão
- c) regional
- d) oral

7) Em qual trecho temos um argumento utilizado pela autor para defender a opinião de que o uso em excesso das redes sociais pode ser prejudicial para os jovens?

- a) “Vida social é uma ferramenta fundamental para nosso estado de felicidade e até mesmo de saúde”.
- b) “Podemos pensar que uma pessoa exagerada e compulsiva tem problemas no controle de seus impulsos”.
- c) “Pesquisas têm revelado uma associação entre o tempo gasto no Facebook e sintomas depressivos.”
- d) “Essa hiperconectividade é um tema que os pais devem ficar muito atentos no dia a dia”.

II TEXTO PARA O DEBATE

Como orientar crianças e jovens sobre o uso responsável da Internet?

Por Renata Melocchi Alves – Integrante da Rede Brasileira Infância e Consumo e cocriadora da página Infância de Condão

Segurança na Internet é um tema muito importante nos dias de hoje. Por isso, reunimos aqui mais informações e dicas fundamentais da 9ª Edição do “Dia da Internet Segura 2017”, realizado no dia 7 de fevereiro, em São Paulo, que tivemos o prazer de acompanhar de perto. O evento envolveu e uniu integrantes da sociedade civil e do poder público comprometidos com a temática da proteção da privacidade, da saúde (mental e física), dos direitos humanos e da segurança na era digital. Com os debates do Dia da Internet Segura aprendemos que precisamos nos resguardar e saber como orientar e educar os jovens e as crianças de nossas vidas para atuarem de forma segura e consciente no mundo digital.

INFORMAÇÃO é tudo, mas...

Sabemos que a melhor prevenção é a INFORMAÇÃO, contudo, a forma como ela é transmitida tem fundamental importância em se tratando de jovens e crianças. Podemos imaginar qual será a receptividade se falarmos “Fulano, não quero você postando nudes ou compartilhando mensagens violentas”. O jovem muitas vezes pensa “ah tá, você não sabe nem a diferença entre twitter e youtube e vem me passar sermão de como me portar na internet...”.

Sentimos informar que no tocante aos jovens a proibição simplesmente NÃO FUNCIONA e no tocante às crianças a proibição só funcionará temporariamente e de forma precária. Bem, e agora? Agora é a parte mais trabalhosa e árdua, mas a única que pode ter efetividade: conversa franca, diálogo, participação efetiva na vida do jovem e criança (se nos interessarmos desde sempre pela vida off line dos filhos será muito mais fácil ter acesso ao que acontece na vida online deles e, aí sim, saber no que e como orientar).

No caso das crianças, essa conversa precisa ser simples, lúdica, acessível. No caso dos jovens é importante controlar a vontade de passar sermões. Em ambos os casos estão formando sua individualidade e visão sobre o mundo, precisam de MEDIAÇÃO, de alguém que os façam ter consciência sobre seu comportamento e sobre os riscos que podem enfrentar.

Novamente frisamos que CAPACIDADE TECNOLÓGICA (das crianças e jovens) não se confunde com CAPACIDADE CRÍTICA. Não importa se o adulto é usuário ou não das ferramentas tecnológicas atuais: é dele a responsabilidade de dizer o que é certo ou errado no mundo (virtual ou não). COMO DIZER é o ‘pulo do gato’, como falamos logo acima.

SAÚDE de jovens e crianças na internet

A Internet comumente transmite uma FALSA SENSACÃO DE ANONIMATO, de modo que as crianças e jovens podem ser vítimas de CYBERBULLYING ou mesmo AUTORES dessa prática!

Ofender outra criança ou jovem de algo reprovável ao vivo (o que já pode gerar consequências administrativas e jurídicas aos responsáveis, dependendo da situação) é diferente do que fazê-lo na Internet. Nesse caso, a situação toma uma DIMENSÃO inimaginável, rapidamente se propaga e dificilmente o autor da ofensa (criança ou jovem) conseguirá excluir do mundo digital o seu ato. Leia-se: CAMINHO SEM VOLTA. Vale dizer que as consequências também são potencializadas e o Judiciário já está dirimindo conflitos oriundos dessas situações.

Num caso ou no outro, o jovem/criança ofensor e o jovem/criança ofendida NÃO POSSUEM MATURIDADE EMOCIONAL para lidar com as consequências e com a opinião alheia, desaprovação coletiva ou até mesmo o desprezo e ridicularização social. Sua SAÚDE psíquica fica comprometida. São comuns casos de baixa autoestima, depressão, agressividade, medo e outros sentimentos negativos.

Precisamos então repetir e fazê-los introjetar a célebre frase: “NÃO FAÇA COM OS OUTROS O QUE NÃO GOSTARIA QUE FIZESSEM COM VOCÊ”, simples assim. Respeito e Empatia começam dentro de casa e com EXEMPLOS, muito mais do que com palavras.

Outra questão de SAÚDE relaciona-se com o USO EXCESSIVO da tecnologia digital, colocando em risco a saúde física e psicológica, além de atrapalhar o rendimento escolar e a vida de relação no mundo off-line. Aqui valem os combinados realizados entre responsáveis e jovens/crianças: muita conversa e presença ao fixar os limites de uso da internet.

Por hoje, é isso. Em breve, falaremos sobre CONTROLE PARENTAL, que são recursos de segurança disponíveis em diversos sistemas operacionais, sites e equipamentos e como transmitir conceitos aos jovens e crianças sobre PRIVACIDADE online.

Até!

Nós, da Rede Brasileira Infância e Consumo, acompanhamos de perto o evento e compartilharemos aqui alguns pontos que nos fizeram refletir e que são de fundamental importância na vida de milhões de pessoas que se valem hoje da tecnologia no seu dia a dia, para os mais diversos fins, em especial os jovens e crianças.

- A Internet é uma ferramenta que trouxe mudanças radicais em todas as áreas e sua abrangência é tão ampla e complexa que não podemos dizer que ela é ou será um dia efetivamente segura:

Nós que teremos de fazer um USO SEGURO dela, utilizando ferramentas para tanto, uma vez que o mundo dito virtual nada mais é do que “um mega espelho do que a sociedade é”. Ora, da mesma forma que não é seguro andar despreocupadamente à noite em ambientes que não conhecemos no mundo off-line, não é seguro utilizar despreocupadamente as ferramentas do ambiente virtual, como se nenhum mal ou prejuízo pudesse nos acometer...

- As crianças e jovens convivem com naturalidade nesse mundo virtual e já são parcela significativa no acesso às redes segundo pesquisas e indicadores. Ocorre que a Internet, que tinha uma característica estática há alguns anos, atualmente é DINÂMICA, com conteúdo multimídia, sendo que o usuário atua como protagonista da rede, criando e reproduzindo conteúdos, o que requisita um ESFORÇO MULTISSETORIAL para a SEGURANÇA dessas crianças e jovens, que são naturalmente vulneráveis no mundo hiper conectado.
- A internet se assemelha a um playground, divertido, cheio de possibilidades, de interações e aprendizados, que se potencializam com o seu uso adequado. Da mesma forma que não deixamos nossos filhos voarem no balanço logo nas primeiras vezes ou se pendurarem de cabeça pra baixo no trepa-trepa sem terem ideia de como sustentar o corpo, não devemos deixá-los livres e sem informações sobre o uso ético, seguro e correto da internet.
- **Não é porque o jovem ou mesmo a criança parece ser “perita” em tecnologia, mexendo com desenvoltura na Internet nos diversos dispositivos, que isso significa que elas tenham condições e maturidade suficiente para DISCERNIR sobre suas ações na rede e sobre o que é seguro, correto e adequado. Eles podem ser nativos tecnológicos, mas quem sabe dizer o que é certo ou errado no mundo (virtual ou não) SOMOS NÓS, OS PAIS OU RESPONSÁVEIS** (mesmo que não saibamos nem logar no Facebook...).
- Precisamos fazer e ensinar os jovens e crianças a: PENSAR ANTES DE COMPARTILHAR, PROTEGER SUAS COISAS (dados, informações privadas e intimidade) e saber configurar as próprias CONTAS e SENHAS.
- Muito embora a Internet seja um ambiente livre e democrático, deve promover um ambiente acolhedor e seguro, e todos somos responsáveis por isso, agentes de transformação: “seja a mudança” é o outro conceito que devemos transmitir aos jovens e crianças.
- Não devemos tolerar: discurso de ódio, organizações perigosas, ameaças, violência gráfica, exploração sexual, nudez e bullying na Internet. O usuário está no comando, ele escolhe o que vê e compartilha: trata-se do Índice de Cidadania Digital.
- A maior parte dos danos são gerados pela FALTA DE CONHECIMENTO DOS RISCOS no ambiente virtual. Informação e conhecimento são fundamentais e, uma vez conhecedor, compartilhe!
- O jovem ou criança não tem plena capacidade de fazer um USO CRÍTICO DO CONTEÚDO da Internet, os pais e responsáveis precisam educar nesse sentido. Capacidade crítica é diferente de Capacidade tecnológica.
- Indispensável cultivarmos e exercitarmos a CIDADANIA, noções de AUTOCUIDADO, VALORES MORAIS e ÉTICOS, bem como a EMPATIA (a capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros).

Fonte: <http://rebrinc.com.br/noticias/infancia/como-orientar-criancas-e-jovens-sobre-o-uso-responsavel-da-internet/>

8º ENCONTRO – Aulas 15 e 16 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 6: PRODUÇÃO FINAL, REALIZAÇÃO DO 2º DEBATE

APÊNDICE C – PERGUNTAS ESCRITAS PARA GUIAREM O DEBATE

Vocês acham que o exagero no uso da internet, como lemos no texto do neurologista Dr. Ricardo Teixeira, está associado a um menor desempenho acadêmico, mais sintomas depressivos, maior exposição ao álcool e outras drogas e também experiência sexual mais precoce?

Existe um tempo limite para ficar na internet? Vocês acham que alguns jovens exageram no uso da internet?

Por que as pessoas não se controlam?

Isso pode demonstrar carência afetiva? Ou que a pessoa não é tão feliz quanto parece?

Vocês acham que as redes sociais podem afetar nossa reputação?

Vocês acham que as redes sociais podem afetar nossa privacidade?

Você acha que pode acabar revelando detalhes demais por meio de seu perfil, suas fotos, suas atualizações de status (mensagens breves enviadas a todos de sua lista de amigos) e seus comentários (suas respostas às atualizações de status de outras pessoas)? Isso pode ser perigoso?

Que medidas devemos adotar para proteger nossa privacidade na internet?

Que tipo de informações não devemos disponibilizar na internet? Por que devemos ter cuidado com isso?

Como impedir que informações e imagens pessoais tornem-se públicas nas redes sociais?

Temos lido muitas notícias sobre falhas de segurança dos sites e espionagem sobre os dados compartilhados usuários na internet (conteúdo de e-mails, senhas, etc.). O usuário comum consegue proteger seus dados?

Vocês acham que a internet está mudando a sociedade? Para melhor, pior ou para manter os interesses de alguns?

Por que muitos usuários utilizam a internet para ofender, perseguir os outros, produzindo bullying?

Vocês acham que a internet colabora para que as pessoas sejam melhores ou deem vazão ao que têm de pior dentro de si?

Casos de invasão de privacidade, publicações de conteúdos pessoais indesejados, racismo e ofensas, por exemplo, têm sido cada vez mais comuns. As leis deveriam ser diferentes para crimes cometidos pela internet ou o crime é o mesmo independente de ser um xingamento pela internet ou pessoalmente?

Quem é o jovem que está ligado na rede? Ele é mais desinformado ou mais bem informado? Podemos confiar no que os youtubers, sites e noticiários da internet dizem? Eles sempre dizem a verdade? Qual seria a melhor fonte de informações? Livros ou internet?

Nós podemos nos apropriar dos trabalhos dos outros da internet? Ou devemos dizer as fontes, o nome do autor? É ilegal se apropriar do trabalho dos outros mesmo sendo algo divulgado na internet?

Vida social é uma ferramenta fundamental para nosso estado de felicidade e até mesmo de saúde. Mas será que os amigos virtuais têm esse mesmo poder?

O que é melhor amigos virtuais ou reais? Vocês acham que devemos aceitar qualquer pessoa como amigo em nossas redes sociais mesmo sem conhecer essa pessoa?

Vocês acham que a quantidade de amigos no Facebook significa que a pessoa é popular ou ela tem uma necessidade de se mostrar exibindo, carência, precisa preencher um vazio por vaidade?

O que vocês acham dos famosos do Facebook e do Youtube? Essas pessoas influenciam os jovens

para o bem ou mal? Elas podem ser usadas pela política para manipular outros jovens?

Vocês acham que a internet pode ser uma influência negativa na educação sexual da criança e do jovem pela quantidade de conteúdo pornográfico que ela veicula?

Tem como proteger as crianças? Os conteúdos de novelas, séries e filmes de tv e de Netflix são apropriados para a criança e os jovens?

O que vocês acham dos crimes de pedofilia , sequestro, estupro realizados com ajuda da internet?

Tem como proteger as crianças e se proteger também desses crimes?

APÊNDICE D – TRECHOS DA TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO DEBATE

TEXTO I:

RESPEITAR A FALA DO OUTRO E AS REGRAS DO DEBATE – ASSALTO AO TURNO -

Prof. M.: Vocês acham que existe uma... um padrão de beleza em que todos devem se encaixar nele?

A 1: Não!

Professor Mediador: Por que não?

A 1: Porque ninguém é igual... todo mundo é diferente

A2: [Porque ninguém é perfeito!
((todos falam ao mesmo tempo))

Prof. M: um de cada vez, Aluna A2!

A2: porque ninguém é perfeito!

Prof.M: porque ninguém é perfeito...

A3: E também ninguém é igual, né?... Cada um tem seu jeito de ser... (...)
((vozes incompreensíveis. Todos falam juntos))

Prof. M.: Levanta a mão para dizer:: Aluna A3::

A3: Eu falei... que ninguém é igual ... cada um tem seu jeito de ser....
((vozes incompreensíveis. Risos. Todos falam juntos))

A3: (...) Tem mulher que quer ter um peitão... mas não tem
((vozes incompreensíveis.))

A4: [() (...) Adoro::

A5: () (comê) papai::

TEXTO II

ARGUMENTO PELO EXEMPLO – INADEQUAÇÃO VOCABULAR

A 6: Ô professor ... assim...para mim ... um homem não tem que ser bonito
() (só basta ele) ter personalidade (...)

A3: [não tem

A2: [é

A6: (...) tem muito homem que é bonito... e não tem personalidade

A7 : [caraio

A8: [Belo

((vozes))

Prof. M.: Levanta a mão... digA::

A9: Vê meu cunhado... minha irmã é bonita.... e ele é feio

A3: ahn?

A2: ahn?

[

((vozes))

A5: () carai

Prof. M.: sim... mas e aívocê quer dar que exemplo com isso?... O que é que você/ você tá justificando o que com isso?

[

A9: (...) ah sim...

A9: (...) que não precisa ser bonito...porque não precisa ser bonito pra gosta dele ... porque tem meni/ tem pessoa que namora por BE-LE-za... e não por gostar

TEXTO III

ATAQUE À FACE – INADEQUAÇÃO VOCABULAR

A 1: Aí ... A5 falou que se usar roupa muito curta... é ...PUTA...
agora ele fala assim (...)

[

A5: eu não falei não foi ele que falou...

A 1: TU falou.... naquele dia no mesmo debate... tu falou que era homofóbico...agora quando a gente saiu tu falou... “se usar roupa muito curta... É PUTA!”.. . agora ele chega e fala assim ((vozes)) aí agora tu chega e fala assim ...” o que é bonito ...é pra se mostrar”... sim meu filho... fale assim... o que é puta é curta e o que não é ...é pra se mostrar... porque... tuas ideia para mim num vale não ((vozes))

Prof. M.: (...) você quer dizer... que as ideias dele... são contraditórias (...)

A 1: (...) são todas erradas...naquele dia do debate... professor... ele ...((vozes)) (...) Quem tava na hora foi eu e A6... Ele não falou que quem usasse roupa curta era PUTA? (falando com A6) ...aí... ele chega na sala e fala... o que é bonito é pra se mostrar... TUAS ideia... uma certa e uma errada...

A6: agora me diz uma coisa (...)
((vozes))

A 1: ProfesSOR::... EU DU-VI-DO ... Professor:: licença/ um opinião... eu duvido (quem nunca teve caso)() porque a maioria que tu pega/ é tudinho igualzinho puta como tu fala aqui fora (vozes) (alunos batem nas bancas, riem)

TEXTO IV

ARGUMENTO DE EXEMPLO POR CITAÇÃO

Prof. M. : Falando nessa questão da roupa...vejam como é comum a gente vê homem sem camisa e ninguém dizer nada mas a mulher não pode usar (...)

[

A 1:

Isso é ER- RA-DO!

Prof. M.: (...) Espera aí... deixa eu terminar:: ...Eu não terminei a pergunTA... a gente vê homem sem camisa e ninguém questiona... mas se a mulher... por exemplo.... () ...se a mulher tirar...a::... se for pra praia ... digamos...e ela quiser pegar um bronze...como em muitos países da europa se faz... e ela faz o topless... ela é criticada... principalmente no Brasil... não é?... e::: se a mulher usar um shortinho ...ela e criticada... vocês acham que aí tem... uma dose de machismo com relação à mulher?

[
A1: Com certeza!
Prof. M: Homem pode e a mulher não pode?... O que é que vocês acham?
....
A1: Vamos tirar pela novela Rock story... Quem viu aquela cena da menina que () ela veio da europa... ela tava numa praia () aí ela foi fazer topless... () só porque ela tava sem camisa.... ela foi pedir desculpa para ele ... () Ele... por ver ela.... sem a parte de cima do biquíni ... agarrou ela... porque ela tava sem camisa... ele veio falar que ela tava se jogando pra ela... num tava não () não é porque ela tava sem camisa que tu pode me tocar... NÃO! ... Não é assim. Não é porque eu uso um short que eu sou puta.. não! ... Não é assim....porque roupa não define o caráter de ninguém não... eu sou o que eu sou... mesmo eu usando short... mesmo eu usando biquíni...não tem essa não!

.....
Prof.M: Diga! (vozes)

A10: Eu acho assim... se...se... (...) (vozes) que se a mulher ou menina...sei lá... usar uma roupa curta...o menino fala...se usar uma roupa longa...não fala...mas você...se você vê...a gente aqui anda com uma roupa longa se valoriza mais do que quem anda com a roupa curta ... e, às vezes, quem anda com a roupa curta se valoriza mais (do) que quem anda com a roupa longa ...então o menino fala... (vozes)...aí depois diz... não essa é puta só tá com a roupa longa só pra disfarçar... nada a ver ... a pessoa tem que conhecer... porque se eu saio dali...pra que... vamos supor eu sai de top com um short... ninguém sabe o que é que eu penso... ninguém sabe qual é :: o meu valor... mas se eu saio daqui ... () de vestido longo... chega alguém e me chama... e aí?

TEXTO V

ARGUMENTO PELO EXEMPLO

A3: ô Professor...

[
Prof. M.: Diga::

A3: tem homens que falam (que a mulher é safada por que quer) por causa da roupa que elas usam... (...)

A9: (...).É não!
[

A3: Pera aí (...) por causa das roupas que elas usam....
[

A11: Eu não acho não::

A3 : Eu tava indo pra igreja... pra igreja...aí eu tava com uma roupa longa, mas mesmo assim ... veio um homem (e me olhou mesmo assim ó) ((A aluna demonstra com o olhar o que aconteceu)) ()
Eu não fiz nada... normal ()

Prof M: Vocês acham que a roupa é critério.... para não ser estupraDA?

A6: Não eu acho assim, eu uso roupa curta... eu me valorizo... e não é motivo... porque uso roupas curtas...ser estupraDA... não...porque teve (uma menina) que estava vindo pra escola () foi sequestrada... tava de farda...tudo:: tudo composta... não é motivo só por causa de roupa ser estupraDA...

...
Prof. M: Por que acontece o estupro?

A9: Porque o cara é tudo safado... porque (...)

A6: é ...(porque eu tava dizendo)... a gente tá vivendo numa sociedade que:: se o homem vê uma mulher de short ou vestido... acha que a gente tá se oferecendo pra ele... acha que () quando eu tava indo pra casa da minha mãe... eu tava com um short () e um homem tava se esfregando em mim... aí ele foi dizer (eu tava se esfregando em você porque você quer)... por que eu tava de short?::

TEXTO VI

ATAQUE À FACE

- Prof. M.: (...) Sim, mas vocês acham que acontecem pouco é?... Estupro e violência?
(vozes)
- A9: Não! Já aconteceu comigo lá (...)
- [
- A6: Ô Professor... minha...minha prima....(...)
- A2: (...) Esse cara é cego , né? ((vozes, risos))
- A6: Para, A2!
-
- A6: tinha um homem... na casa de minha prima.... aí quando foi um dia... ele estuprou ela () ele entrava e saía da casa de minha prima... aí ele foi e estuprou ela....
-
- Prof M: Voltando para o texto () vocês concordam que a beleza está mais na atitude que na aparência?
- A5: Ela falou que ela gostaria de ser estuprada....
- Prof. M.: A pergunta não foi essa , A5...
-
- A12: Eu concordo, professor.... porque...tipo assim... os menino fala que as menina tem que ser gostosa independente da roupa que ela usa ou não... tipo assim... que menina gostosa...eu só vou pegar ela se ela for gostosa... aí ele vai e fica com a menina gostosa e depois ele de repente se apaixona por ela... ela vai e (deixa) ele porque... ela era gostosa... mas não tinha o caráter que ele (queria) .. aí... pronto
-
- A4: Eu concordo assim... porque eu observo a beleza no estilo... porque ao passar do tempo... aquela mulher...ela se personalizando do jeito que ela quer...e ::: em termo de conversa...assim...
-

TEXTO VII

ATAQUE À FACE

- Prof. M.: A14, você concorda ou discorda?
- A2: (Criu criu criu) ((imitando um grilo))
- A5: Ela vai falar não!
- A3: Ela fala baixo!
- A13: Ela é assim mesmo, menino...
- A5: Ela tá com vergonha....
- Prof. M.: Minha gente, eu fiz uma pergunta pra ela... não estou perguntando pra vocês não!
- A14: Repete de novo...
- Prof. M.: Você concorda que a beleza está mais na atitude do que na aparência?
- A14: () ((fala baixinho))
-

A10: Eu acho assim... que... tá mais na atitude do que na aparência... porque a gente diz ...aquela menina tem uma cara de tão santinha, mas... do nada você... conversando com ela você vê que de santinha não tem nada... é a mesma coisa dos meninos... tem muitos meninos que... tá mais na atitude do que na aparência

A2: Vai A15... A15::

A15: Eu sou santinha não sou um demoniozinho..

Prof. M.: A14 está afirmando que o que ela quis dizer foi exatamente o que Aluna A10 comentou() então ela concorda também...

....

Prof. M.: Existe limite entre a saúde e a beleza ou a pessoa tem que fazer tudo pra ter beleza... cirurgia...etc...?

A11: A pessoa tem que ser feliz como é () como eu ficam dizendo que eu tô gorda... ()

....

TEXTO VII

Prof. M.: A15, quer comentar mais alguma coisa aqui?... sim... diga...

A15: Eu (concordo) com o que Jé falou... porque:: tem gente que acha ... que só porque... um exemplo... que eu tenho duas personalidades...não é... porque... porque...eu... eu faço parte de uma congregação que é AssemBLEia:: aí só porque eu uso uma roupa... tipo... é do mundo... como o povo fala... aí eu sou duas caras... porque eu sou uma coisa aqui () sou na igreja... não é... é porque eu não posso fazer na igreja o que eu faço na escola... tipo... eu brinco com as meninas.. com coisas que não podem brincar na igreja... aí acha que a pessoa é duas caras... não é () que eu sou na escola () o que eu sou na igreja.

A1: Assim... não é que tu sejas duas caras... assim.. que se tu faz parte de uma igreja... e algumas pessoas falam... ah eu sou entregue a Deus:: quer ser a:: número dois... mas na igreja é uma coisa e fora da igreja é outra... porque se ela falasse assim... eu tô entregue a DEus:: porque eu quero ser Jeová e não sei o que lá... e fora é uma coisa ...tá errado porque quando ela falou... ela não foi entregue ... não sei o que lá... não na igreja ela faz o que ela pode fazer ... fora da igreja ela faz o que não pode .. não... ela não é duas caras em momento nenhum... porque () errado é muitas pessoas que falam eu sou santa... e fora da igreja não faz... porra nenhuma...

Prof. M.: Com isso você tá dizendo que concorda com a opinião dela?

A 1: É:::

Prof. M.: Que ela tem o direito de fazer o que ela acha que deve fazer?

A 1: Com certeza!

Prof. M.: Alguém quer falar mais alguma coisa?... Então, a gente encerra o debate:: Lembrando, o debate é feito pra que... a gente aprenda a escutar a opinião do outro... mesmo discordando dela... porque a gente só aprende algo quando a gente aprende a ouvir uma opinião divergente da gente... quando eu escuto logo contrário a minha opinião eu vou ter que buscar argumentos pra justificar porque eu não concordo cm fulano... isso vai fazer eu pesquisar.. Então, é uma atitude também de estudo... Então, o debate não é briga... o debate não é discussão por nada...o debate é essencial pra nossa sociedade... nossa sociedade só muda se a gente debater... principalmente temas polêmicos... temas que são é... religião... sexo... temas... porque se a gente não falar sobre isso ... ele vira tabu.. e tudo o que é um tabu é um problema... porque se eu não falo sobre ele... vai começar a acontecer um monte de problemas ao redor disso, né? ... abuso sexual... se a gente não fala sobre isso... o homem se sente na liberdade... tô dizendo o homem ... generalizando, né?... mas é sobre aqueles que acham que têm o direito de abusar da mulher como querem... Então , a gente precisa falar sobre isso na

sociedade... precisa debater pra que... mãe aprendam a educar seus filhos... para que os meninos também quando forem pais... eduquem melhor seus filhos... pra que haja essa mudança , né? ...no pensamento do homem e da mulher ... deixar de (ver apenas o outro como objeto) ou abusar do outro como objeto, né... Certo... então... encerramos aqui... nosso debate::

...

APÊNDICE E – TRECHOS DA TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO DEBATE

TEXTO I

RESPEITAR A FALA DO OUTRO E AS REGRAS DO DEBATE – ASSALTO AO TURNO -

Prof. M.: Uma das perguntas aí selecionadas por... A14... eu achei interessante que é... Faça a pergunta A14 ...Qual foi?...

A14 : você controla seus aparelhos eletrônicos.... Você controla seus aparelhos eletrônicos ou eles controlam você?

A5: (...) Eles controlam a mim (...)

Prof. M. : (...) o que é que vocês acham dessa pergunta? Vocês controlam seus aparelhos eletrônicos Ou eles controlam você?

A4: eles quem me controla

[

A2: eles quem me controla

A1: (...) No meu caso eles que me controlam porque quando dá 5 horas da manhã eu vou acordar só para ver a hora e fico lá mexendo... não consigo mais parar (vozes sobrepostas)

Prof. M.: A. Ra também... o aparelho lhe controla...

A6: Professor... só paro para mexer no celular para fazer o serviço em casa e para vir para escola

A5: (...) eu só paro de mexer o celular quando vou dormir (vozes sobrepostas)

A4: a gente que controla nosso dispositivo... porque... o que a gente quer... a gente pode fazer

Prof. M: A4 disse:: que a gente que controla nosso dispositivo ...porque o que a gente quer... a gente pode fazer ...É nesse sentido que foi a pergunta de A14?

A7: Não

A8: Ela perguntou quem controla quem

TEXTO II

ARGUMENTO DE EXEMPLO PESSOAL

Prof. M.: (...) esse uso que a gente faz do celular é exagerado...Existe um limite para o uso do celular ou do aparelho eletrônico?

A3: existe

A1: eu acho que não existe

A3: existe sim

A4: Eu acho que não tem limite

A4: Ô Professor... tem gente que diz... só que tem pessoas que:: exagera... porque assim... a pessoa não tem o celular não mexe...mas quando a pessoa ganha um celular aí pessoa mexe... e quando vê... já tá viciado... Porque o meu celular...quando tá carregando ... eu fico louca querendo mexer...

[
A14: Professor...Professor....

Prof. M.: sim... mas isso não é um perigo não?... Diga A14...
(vozes sobrepostas)

A14: ()... preciso controlar meu dispositivo.... porque se eu ficar mexendo dia todo ... eu vou ficar viciada naquilo () (...)

A3: (...) () Eu estou com problema na vista por causa do celular

Prof.M. : Então... é:: A3 colocou que ele pode dar até problema na vista... de tanto uso Existem problemas de saúde relacionado a esse uso excessivo do celular ou não?...

A1: (...) Ô professor eu tenho a marca aqui.... que é de tanto segurar o celular... Aí formou a marca aqui ()...o Midinho é o apoio do celular.... aí de tanto segurar assim aí pessoa () ...e até mesmo até quando a pessoa tá sentada... tá mexendo.... a pessoa não consegue ficar reto

A5: Ô professor... eu tenho um problema de vista... mas eu não sei se é por causa do celular... mas eu creio que sim

A14: Professor... é... um a pessoa que fica só mexendo no celular... quando a pessoa for escrever... aí... pessoa não sabe mais escrever (...)
(vozes sobrepostas)

A3: (...) Realmente

TEXTO III

REPETIÇÃO - ATAQUE À FACE

Prof. M: A14... A1... presta atenção.... A14 levantou aqui um tema interessante ... de tanto ficar usando o celular... a pessoa pode... ou o computador as pessoas estão deixando o hábito da escrita?...

A1 : (...) Com certeza

[
Prof. M: (...)ou não?

A1: Com certeza... Com certeza... vai escrever... escreve no computador ... vai:: lembrar de alguma coisa... hummm tipo antigamente ..eu anotava e colocava na geladeira... hoje em dia eu coloco lembrete no celular

Prof. M: até lembrete no celular?

A1: é:: coloco tudo no celular... Tudo no celular ...é tudo... tudo ...tudo ()

Prof. M: Existe diferença da escrita da... do computador...da internet pra nossa escrita:: dos nossos textos dos documentos ou não?...(...)

[
A A4: (...) existe(...)

Prof. M: (...) A gente pode escrever a mesma coisa ...que a gente usa no Facebook ...a gente pode escrever no texto?...

Alunos: não::

A1: Não... com certeza não

A9: uma vez eu fiz isso e o senhor reclamou...
(vozes sobrepostas)

A3: Ai Jesus

A6: Ô professor... o problema é que... poder pode... mas é porque tem muito erro de português...e também tem () pornográfico ()....

A3: Não.... também....
(Vozes sobrepostas)

Prof. M.: Minha gente... escuta :: um de cada vez... A3 está falando... “Tem gente que bota vc”....

A3: ... no lugar da palavra você ()

A6: é isso que eu quis dizer (...)

A4: [Levanta a mão!

Prof.M: [Menino...tás escutando A6?

A6: [(...) tem gente que escreve abreviado...sem vírgula ...sem ponto ...ninguém entende o que é que o povo tá escrevendo... como meu namorado ele escreve sem vírgula sem ponto eu não consigo (identificar) o que ele está falando e ele está falando (...)

A5: [é que ele é analfabeto
(Risos)

TEXTO IV

LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA – ARGUMENTO DE EXEMPLO E DE VALORAÇÃO

Prof. M: (...) vocês acham que essa escriTA ... que hoje em dia esses jovens produzem no Facebook ...pode ser negativa para eles ...quando forem procurar um trabalho...

A1: [Com certeza

Prof. M: Vocês acham que o patrão pode olhar o Facebook ou não?
(Todos falam ao mesmo tempo)

Prof. M: Um de cada vez... diga A1...

A1: ...o nome daquela novela... acho que é a das nove...não acho que é a das nove...

A5: [Tá falando.. tá falando de novela!::

A1: aí tem aquele Eugênio...

A3: Força do Querer...

A1 : É Força do Querer.. aí o cara... o homem que trabalha com ele... é uma trans... ele... é... num gosta né... a sobrinha dele é transexual... e tudo né... ele morre de nojo... () e tal... mas sendo que o motorista dele também é ... ele se monta... mas não pra ir pro trabalho...imagina se ele visse lá o facebook dele... e visse ele lá todo montado... ia ser demitido

A6: é difícil julgar as pessoas... porque na minha mãe () pra ver se a pessoa bebe ()

A1: [(...) o cara detesta homossexual
(vozes sobrepostas)

Prof. M: ... um de cada vez... a questão é qual aí?... Vocês ficaram falando da novela e eu me perdi...

A1: Se aceitaria ou não (...)

A3: [(...) (Não podia demitir ele não) Ele não ia montado para o trabalho não... Ele ia normal...

A1: (...) Não aceita a sobrinha...quanto mais um cara normal (...)

A3: Eu acho ele preconceituoso...mas (...)

A1: [(...) Ele é preconceituoso

A6: (...) Eu acho que ele é homofóbico.. .ele não aceita...

A1: [Com certeza:: () é dinheiro meu amor... hoje em dia é só pagar a fiança e sair...

A4: E aí doido... vai ficar nessa de novela é ...
(vozes sobrepostas)

TEXTO V

ATAQUE Á FACE – ARGUMENTO DE EXEMPLO, EXEMPLO PESSOAL E DE VALORAÇÃO

Prof. M: Lembrem da regra... cada um... levanta a mão:: e Lembrem... podem falar da novela... mas desde que tenha a ver com o assunto... não é que não seja interessante a história... às vezes um debate... mas vai puxar outros assuntos...Diga A11... o que você queria colocar?... (vozes sobrepostas)
A pergunta é... vocês acham que as rede sociais... o Facebook ...pode afetar a reputação de alguém? pode afetar alguma

A3: Pode e não pode..

A6: Eu acho assim... nem tudo o que a gente faz é obrigado a postar no Facebook (por exemplo) vai numa festa... numa praia... não é preciso postar no Facebook(...)

A16: [òia

A5: [(...) Tu::
(risos)

Prof. M: Minha gente ... quer discordar... levanta a mão::

A 6: nem tudo o que a gente faz né obrigado a postar no facebook ()

A3: Eu acho também professor... nem tudo o que a gente faz precisa postar no facebook...

A1: professor ... em 2014 essa escolinha foi um (fruxo)... “essa escolinha foi legal”... “cheguei do colégio”... “tô comendo”... eu era assim em 2014... eu tava cagando... eu já postei uma vez no facebook... “caguei”... “estou com dor de barriga” ... (risos)... Professor... em 2014 eu só queria ser o centro das atenções do Jordão () “eu quero ser top”...

A4: a única coisa (que fiz ...assim como A1) foi colocar ...”#peidei e sai”.... (risos)

Prof. M: por que as pessoas sentem essa necessidade de (receber likes)?

A1: Se sentir importante... querendo ou não... ah é postei tenho pouco... ah é porque ninguém me conhece... ah... eu postei uma foto tenho muito () não minha foto ficou linda eu sou maravilhosa... ficou bom demais... é tipo isso... (Vozes sobrepostas)

A 3: [É isso mesmo que (tu tás) falando

A1: Se eu postar uma foto ...e tiver pouca curtida... eu já excluí uma foto que tinha pouca curtida...e postei de novo... aí quando teve duas curtidas a mais... aí () agora ficou bom... eu prefiro postar foto à noite... que tá todo mundo em casa... porque de manhã tem muita gente no colégio... eu posto à noite porque todo mundo entrar no facebook...

Prof. M: vocês acham que nossa vida social deve se basear pelo facebook?

A1: Não é lógico que não... mas a pessoa quer se sentir importante... mas eu boto mais foto no instagram que no facebook... porque no instagram tem mais curtida... é porque ... aquela curtida ... sei lá... me faz ...bem::

A3: (Risos) Dá energia

A1: é como se eu fosse dependente daquela curtida ali

TEXTO VI **CONSCIÊNCIA CRÍTICA- MODALIZAÇÃO DE ENUNCIADOS -**

A6: (A maioria dessas pessoas que vivem recebendo curtida postam foto vulgar)

A3: É verdade

A6: Muito difícil uma menina postar uma foto só do sorriso...só do rosto ...e peito

A1: Não até tem... quando ela já fez merda... ()teve uma vez que a menina () aí de repente... mostrou um vídeo da menina... fazendo... não sei o que lá... aí todo mundo... não temos que saber quem é essa menina... todo mundo adicionou a menina... antigamente essa menina tinha cinquenta curtidas... hoje a menina tem umas trezentos e pouca... porque ela ficou conhecida por causa desse vídeo com esse menino... aí pronto.

Prof. M: Ela aceitou todo mundo no face e achou o máximo?
(vozes sobrepostas)

A3: () ser falada... tudinho...ela se expor desse jeito()

A1: Muita gente prefere se expor ao ridículo pra ser famoso... que ficar normal ... e ninguém conhecer...

Prof. M: É vantagem se expor ao ridículo?

A1: Oi ali quer fala... quer fala... ali oie...ali quer faLA::

Prof. M: Diga, A4...

A4: eu acho assim... que se você quer ser conhecido... ser (for menino)... seja um ator pornô... .. (vozes sobrepostas) independente... independEN:TE DO GOS:: TO... cabou... tenho minha opinião

A1: professor... dá licença aqui... quem é que não conhece Mia califa?... (vozes sobrepostas) Duvido... eu duvido... tu já falou que (conhece tudo) dela... quem é que não conhece Mian Kalifa fio?

Prof. M: Vocês acham que vale a pena então ... levar uma vida pornô... para poder ser famoso no face?

A1: Não... com certeza que não... mas ela é feliz.. tipo sendo o que ela faz né? (risos)

A3: Se a bichinha gosta do trabalho dela né... fazer o que?...

A1: Ela é feliz no trabalho dela
A3: ganhando o dinheiro dela
A1: Nos ao vivo () é uma maravilha...
A5: E quem não e feliz fazendo aquilo...
A1: E ganha dinheiro fazendo o que gosta né?... o engraçado é isso...
Prof. M: Vocês acham que é ... uma vida saudável?
A3: Não

A5: É claro...
(vozes sobrepostas)

Prof. M: um de cada vez... lembrem que é um Debate... Ah é porque é um tema... aí vou rir... não é motivo pra rir.. certo?... é um tema sério... a pornografia é um tema sério... a gente precisa aprender a discutir isso com seriedade... não só ... “ah é engraçado”... a gente tem que pensar ... por que que essas pessoas estão trabalhando com isso? É só por que elas gostam? Ou algo as levou a esse tipo de trabalho?

A1: ... isso não é uma vida saudável.. porque imagina... ela malha muito...corre muito... tem que () para manter aquele corpo... se ela comer uma coisa a mais e engordar ela não vai (...)

[
A3: (... Não é nem isso (...)

A1: ela não vai voltar para o trabalho dela... porque muita gente vai deixar de ver... porque é gorda

A4: Não vai?

Prof M: A3... depois A15... A4... levante a mão!... (vozes) A3!

A3: () só basta ela pegar uma DST e todo () vai ficar desempregado... podendo até morrer... e também agora tá (corpo) bonito... mas quando o tempo passar... ela vai ficando... pior:...()

[
A5: (...Ela tem HIV e tá lá(...)

A3: (...) E então... pode ser/ mesmo assim ela não vai ter essa beleza sempre não ()

A15: Eu acho assim... (vozes)

TEXTO VII

ARGUMENTO DE EXEMPLO

Prof. M: As pessoas estão recorrendo à pornografia na internet... vocês acham que isso é algo saudável?

A15: () acabam se magoando... quando vê o menino posta...

A1: (...) Professor... professor....

Prof. M: (...) espera ... um de cada vez... A15 primeiro...

A1: (...) Ah eu vou esquecer...

Prof. M: (...) Anote... eu não disse pra anotar

A15: A gente vê menino postando foto da menina... mas a gente nunca vê menina postando foto do

menino

A3: A menina termina confiando no menino e se lasca... aí quando vê tá lá no facebook

A14: Aqui ó Professor:::

A1: Eu chamei primeiro...

Prof. M: A9...

A9: É só porque teve um caso aqui na escola... foi minha amiga... ela estuda de manhã... aí o menino pediu que ela tirasse uma foto só de sutiã ... aí ela me chamou e eu não sabia que era pra ela... aí ela tirou a foto e mandou pra ele... quando foi no outro dia.... aí ele mostrou () oia essa otária tirou foto e mandou pra mim.. aí fez foi::: num foi? Foi... () mandou postar no face... quando ele postou no face... aí... ela foi chegou em casa e falou... mentira que eu nunca mandei isso pra ele não... e eu tava no dia ... aí depois disso ela teve que sair da escola... ela saiu daqui e foi morar ... lá em... Vitória.... por causa disso...

A1: eu acompanho muito um canal de you tube... professor... eu acompanho um canal do you tube que se chama “beijo na boca”... é de uma menina... aí ... ela faz... faz muito vídeo... aí um vídeo dela... foi sobre uma mulher... uma menina... chamada Amanda Tody... o senhor conhece?... pronto... ela não é daqui... ela é do interior dos Estados Unidos... aí... ela estudava num colégio... e nisso ela tinha um amigo... e esse amigo dela namorava... aí...aí... não... minto... ela tava no faceboook... e chegou um cara conversando com ela... curtindo as fotos dela... tudinho... nisso... certo dia... pediu uma foto dela... mostrando os seios... aí ela pegou... e tirou... sem mostrar o rosto... mas tava aparecendo o quarto dela... aí depois disso ele começou a ameaçar ela... falando... se ela não mandasse as fotos pra ele... ele ia divulgar a foto dela e tal... aí ela foifalou que não ia... aí ... ele foi e postou essa foto... nisso não tava mostrando o rosto dela... mas tava mostrando o local tudinho... todo mundo reconheceu ela... e ela começou a sofrer muito bullying no colégio... ai ela foi e se mudou para o interior... nisso ela já tentou suicídio duas vezes... do nada todo mundo começou a odiar ela... aí beleza... ela tava morando no interior ainda... aí chegou um amigo dela... que namorava... ela se sentiu muito sozinha... e foi lá... ele começou a conversar com ela... e tal.. tudinho... aí ele foi... foi pra casa dela e eles ficaram... aí depois disso ela já tava em outro colégio... já tinha mudado de colégio três vezes... aí essa namorada dele descobriu... foi lá na porta do colégio dela... bateu nela... e todo mundo no colégio começou a bater nela também... por conta disso... aí foi tudinho... aí ela se mudou mais ainda... aí ela fez um vídeo e postou no you tube () três dias depois ela morreu... o cara chegou lá elogiou ela... foi mandou foto pra ele... tendo confiança nele... ele foi postou a foto... chegou um monte de homem amigo dela... querendo se reaproximar... se aproveita... aí a namorada dele vai lá bate nela... a menina se sente sozinha... e quem teve consequência disso... primeiro ...o cara... depois o menino e a namorada dele... e ela não teve consequência nenhuma... porque se eu tô lá parada no nada... me sinto uma merda da vida.... (vozes) Ai deixa eu terminar minha história...

TEXTO VIII

RESPEITO AS REGRAS DO DEBATE – ATAQUE À FACE - MODALIZAÇÃO

Prof. M: A6....

A6: ()É questão de confiança... porque ... ela tava com um menino... aí... quando acabou... ele foi e postou a foto nua dela no facebook

A2: () não ... não vale a pena (mandar foto para namorado)

A6: () Claro que se ele pede uma foto... é pra postar no faceboook... porque se ele ta namorando com ela pessoalmente... pra que vai querer foto (vozes)

A3: quando a menina tá namorando... aí eu fico meio assim... (pode mandar)... mas como A1 falou... (conhece) o homem faz uma semana e ainda mandar... que confiança da moléstia é essa... a pessoa nunca viu e ainda mandar foto... ()
(vozes sobrepostas)

A5: ... tô debatendo sobre isso não.... tô falando com A Dou...

Prof. M: Minha gente... é pra ter conversa paralela?

A1: Não!

Prof.M: Não ... porque se é um debate você vai dar sua opinião para os outros....

A5: Quero falar sobre isso não....

A3: Você tá falando sobre o que?

A5: Minha opinião é.....

A3: Fala direito parece um doente....

A6: pra algumas pessoas se matar é a solução...()

A3: É solução?

A6: Mas não era...

A3: Claro que não era... pra você () a pessoa tá piorando a situação....

Prof. M.: A gente viu naquele texto do neurologista que ele falava disso... ele disse que o uso exagerado está associado a menor desempenho acadêmico... mas sintomas depressivos... maior exposição a álcool ... drogas... experiência sexual precoce... vocês acham que essa afirmação dele... procede... ou não?...

A10: eu acho assim... que essas coisas... só acontecem (com pessoas que não sabem evitar, né?) ... porque se a pessoa evitar não vai acontecer nada com ela não... Agora... se a pessoa... ficar tipo... divulgando fo::to.... é... então tá fazendo por onde aconteça alguma coisa né?...

TEXTO IX

EXEMPLO PESSOAL - PARÁFRASE

Prof. M: Quais as medidas então para se prevenir?

A1: É aquilo né professor pra ter respeito... tem que respeitar primeiro...

A15: ...Saber usar o facebook.. e não ricularizar as pessoas

A3: () pede uma foto... aí a pessoa vai e manda... tem que aprender (a cortar o mal pela raiz)...

A1: Professor... é aquilo né pra ter respeito ...e tenho que aprender também... a me respeitar...

A3: A pessoa tem que se respeitar e fazer por onde... que a pessoa respeite você também...

Prof. M: Vale a pena aceitar qualquer desconhecido no facebook?

A5: Vale

A3: Por que vale?

A9: Vale e não vale a pena... porque assim ... é... eu tenho uma amiga mesmo... que ela é de São Paulo... e ela já veio pra cá duas vezes ... pra me conhecer... valeu a pena nossa amizade... mas tem amizade que você tem face... às vezes... pede nudes... só... só quer te expor no facebook... vale e não vale a pena...

A3: E como é que a menina sai de lá... e vem pra casa de uma pessoa que ela nunca viu na vida...
(Vozes)

A6: Como A10 falou ...se a gente evitar não vai acontecer... mas o problema é... na adolescência a mente da gente é muito vulnerável... qualquer coisa pode acabar acontecendo...
(vozes sobrepostas)

A12: Muitos adultos ... se aproveitam da mente fraca () usar a internet ... já pra estupro () pra quando chegar lá na frente... você pensa que só vai conhecer...
.....

TEXTO X

EXEMPLO PESSOAL – MARCAS DE ORALIDADE

Prof. M: É possível se apaixonar por uma pessoa que conheceu pela internet?
(vozes sobrepostas)

A3: ()Pode ser também influência da amizade... porque se eu tivesse uma amiga... que quisesse conhecer um menino que ela nunca viu na vida... eu não ia deixar ela ir não... ia fazer de tudo pra não deixar ela ir

Prof. M: A internet aproxima as pessoas ou atrapalha então?

A11: Eu acho que sim... (aproxima)

A9: Você conhece muitas pessoas pela internet...

A3: Mas também ... a pessoa faz amizade... e faz inimidade também...

Prof. M: Por que vocês acham que as pessoas destilam tanto ódio na internet?

A2: Às vezes... a pessoa dá ousadia pra que ... a outra pessoa faça essas coisas...(..)

A1: Professor... hoje em dia...

Prof. M: A2 ...continue....

A2: Tipo assim ... a pessoa posta uma foto... aí a pessoa reage por qualquer coisa... aí a pessoa bota um HAHA (.....)

A1: (....) Tá rindo da minha cara é?... tem alguma palhaça aqui?....

A3:

[
ô professor...

A2: Ela mesmo manda reagir....

A3: É a mesma coisa... a pessoa postar.... tipo... uma frase... aí a pessoa vai discorda... aí começa...

A1: O que distancia muito as amizades... é ... tipo assim... eu sou muito amiga deles... beleza.... nisso... a gente chega no colégio.... eu também sou amiga dos dois... mas ando mais com ele ... porque ele é da minha sala e ela não... aí no facebook só posto foto com ele... só falo com ele... no início do ano

eu tinha uma amiga que era assim comigo... aí do nada... ela falando que eu me distanciei dela... isso e aquilo... que eu não queria mais saber dela... hoje em dia nem fala mais comigo... eu não falo nada... nem olho pra cara dela...

Prof. M: Vocês acham que vala a pena mandar indireta pelo Facebook?

A1: Com certeza que não... se fala indireta porque tu chega e não fala na cara... indireta pra mim é coisa de () que eu não vou falar porque o senhor tá gravando... pra que tá falando indireta? Chega na cara e fala...

A14: () A menina fez isso comigo... me julgando....()

A11: Fala pela internet porque não tem vontade de falar na cara...

A6: Às vezes ...a pessoa posta uma frase... e quem tá com a consciência pesada acaba se atingindo com aquela frase...

A2: Aí tenho amiga que fala... tu viu o que aquela bicha postou pa tu... tu se ligasse que era pra tu não?

A3: Não é nem indireta... mas tem vez que é...

A11: Eu acho assim... eu acho que as pessoas estão mais preocupadas(com likes)...

A14: Eu acho assim... rede social... um exemplo... ()

TEXTO XI

ARGUMENTO DE EXEMPLO

Prof. M: A12 tocou no assunto interessante que esse uso () de um homem mais velho criar um Face falso ou às vezes se passa por menino ou menina para chamar a menina para sair?
(Vozes)

A2: Aqueles homens da baleia azul... é... ficava incentivando as crianças a fazerem coisas...

A3: O povo também tem que para de expor na vida né?... não precisa ficar dizendo pelo que você está passando... só querem saber da desgraça dos outros...

A1: Semana passada passou no jornal... um cara de 23 anos... ele fez um Facebook:: falso... marcou encontro com a menina... de 14... nisso quando ele marcou () ela achava que era um amigo novo ...nisso ele deixou o Facebook aberto... o pai dela fuçando viu esse encontro e achou estranho.... aí foi chamar polícia.... tudinho ele hackeou o IPI ... o computador dele... e descobriu que o cara tem 23 anos... quando ele chegou lá tinha os policiais esperando ele foi prendeu ele por pedofilia.... imagina se os policiais não tivesse lá....

Prof. M: vocês acham que uso da internet está deixando o jovem mais informado sou alienado desinformados? O quê que vocês acham???

A4: deixa sempre formado... tá ligado... () um lugar que não pode explorar por conta da polícia federal ...se pegar ...você tá preso... sobre esse bagulho... de estupro... assassinato...
(risos e vozes)

A13: Deixa os dois... deixa os dois ... (mais informado e desinformado também)

A3: Se a pessoa for procurar ...conhecimento.... claro que vai encontrar conhecimento... e claro que vai achar inteligência
(vozes sobrepostas)

Prof. M: pronto... a gente agora vai encerrar o debate agora...

APÊNDICE F- TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO V

TRANSCRIÇÃO DE UM TRECHO DO DEBATE ENTRE ANITA E PITY:

A. Não Tá longe na , né, no, no sentido do machismo, né?

P. Mas é isso que a gente tá falando

A. Machismo, que é de o homem achar que no sentido de, não dos direitos civis, sabe , mesmo nos direitos civis nos direitos cíveis, mas assim, na, né no, no machismo comportamental, o homem achar que a mulher... ah, não pode é.. ir pra lá... não pode é... usar roupa curta, não pode, não sei que, mas é que, eu acho que uma coisa é o comportamento o machismo do homem, não sei que, e outra coisa, eu acho é o respeito que a mulher tem de dar pra ela mesma, porque se a mulher não se respeitar, ninguém vai respeitar a mulher, isso é,

P. isso é o homem ou a mulher é qualquer ser humano, dissociado de gênero, porque o que se diz de uma mulher de respeito, é diferente do que se diz de um cara de respeito

A. Com certeza

P. Então, isso me incomoda. Isso é uma coisa que me incomoda, por exemplo, sei lá, lembra daquela história do texto, as pessoas te veem no palco, rebolando, de roupa curta e acham que você está disponível

A. Exatamente

P. Independente do trabalho, independente de qualquer coisa, pra mim isso aí é ir na defesa de um comportamento que se fosse masculino ninguém questionaria, Então, pra mim , já começa por aí.
(...)

A. O que eu vejo na noite... eu vou dizer o que eu vejo na noite, tá? São mulheres ficando com os homens só porque eles tão pagando bebidas caras e os am... isso é uma coisa que eu acho um comportamento estranho.

P. (Assalto ao turno) Homens também ficam com mulheres só porque elas são gostosas pra mostrar pros amigos. É um bibelô do mesmo jeito. (Platéia gritando)

ANEXOS

ANEXO A - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO I - USADO NO 1º ENCONTRO

#PareDeOdiarSeuCorpo lança debate sobre padrão de beleza

Campanhas nas redes sociais fazem o contraponto mostrando mulheres cheias de curvas e com a autoestima lá em cima

Fania Rodrigues

Rio de Janeiro, 12 de Maio de 2016 às 19:07

Na Bahia, mulheres criam movimento “Vai ter gorda” na praia / Movimento Vai Ter Gorda
Mulheres que odeiam seus corpos. É cada vez mais comuns os casos de mulheres que não aceitam o corpo que têm. Seja ele com mais ou menos curvas, jovens ou não tão jovens. Os padrões de beleza ditados pelas propagandas de televisão, pelas revistas de modas, por modelos famosas, blogueiras fitness e atrizes de novelas levam as mulheres comuns a buscar um ideal difícil de ser alcançado. Cansadas dessa ditadura da beleza, muitas delas começaram uma campanha nas redes sociais que mobilizou milhares de participantes, usando as hashtags #AmeSeuCorpo e #PareDeOdiarSeuCorpo.

A prática de exercício e uma alimentação balanceada são elementos fundamentais para manter o corpo saudável. Mas, qual é o limite entre a busca pela saúde e a obsessão pela estética perfeita? Essa discussão veio à tona quando a jornalista Daiana Garbin fez um vídeo dizendo que ela odeia o corpo dela. O vídeo bombou na internet.

De repente, os dois quilinhos que toda mulher sonha em perder viraram algo mais sério. E isso tem um nome: “dismorfobia”. Trata-se de um transtorno também conhecido como síndrome de distorção da imagem. Acontece quando há uma preocupação excessiva com um “defeito” corporal mínimo ou com “defeitos” corporais imaginários. A pessoa vive um enorme sofrimento por ter certeza de que seu “defeito” físico é tão grande que todos a rejeitarão por aquele aspecto esteticamente desagradável.

“Existe uma cobrança muito grande em relação às mulheres. A sociedade estabelece padrões de beleza quase impossíveis de serem alcançados. Isso gera uma frustração muito grande”, destaca o psicólogo e psicanalista Paulo Ritter.

Ele afirma que tanto no consultório particular, quanto no sistema público, essa questão sempre aparece nas queixas das pacientes tratadas. “As mulheres são proibidas de engordar e não podem envelhecer em paz. São questões culturais que pesam muito sobre elas”, aponta o psicanalista.

Segundo uma pesquisa do instituto Datastore, 80% da população feminina não está contente com o corpo que tem e 93% acredita que o atual padrão de beleza estabelecido é intangível.

O resultado dessa pesquisa originou o livro A Ditadura da Beleza, um romance escrito pelo psiquiatra Augusto Cury. A obra retrata a mutilação da autoestima da mulher causada pelos padrões de beleza, especialmente da magreza.

Contra a cultura

“Mulher, você é linda do jeito que é”, escreveu essa semana a internauta Márvila Araújo. “Tuas linhas, curvas, traços, marcas exaltam o ser precioso que és. As modificações do corpo fazem parte do seu amadurecimento”, completou.

Para o psicanalista Paulo Ritter, a mulher precisa aceitar seu corpo. “Depois que engravida e tem filho, por exemplo, o corpo muda, isso é natural. Mas, hoje, a mulher sensual está muito associada àquele corpo magro, sem barriga e seco”, diz Paulo.

Enquanto isso, para alguns, a sensualidade está mais na atitude do que na aparência, segundo a psicóloga Maria da Glória Hazan, pesquisadora da PUC-SP.

Portanto, cuidar da saúde é importante, mas o excesso de preocupação com a aparência pode se tornar doença.

FONTE: <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/12/paredeodiarseucorpo-lanca-debate-sobre-padrao-de-beleza/>. Acesso em: 30/05/2016

ANEXO B - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO II do 1º ENCONTRO

Beleza é fundamental

Houve um tempo em que os anúncios de emprego exigiam “boa aparência”. A expressão caiu em desuso, nestes tempos politicamente corretos. Na real, continua valendo. Em lojas de grife, vendedores são escolhidos a dedo. Criou-se até uma categoria de “garçons chiques” para eventos. Costumam ser estudantes ou modelos com falta de trabalho em moda. Cobram mais caro, mas são mais bonitos e bem apresentados. Há agências especializadas nesse tipo de profissional. Considera-se a aparência dos garçons mais importante que a experiência. Se algum deles derrubar a taça de vinho no decote da convidada, ela certamente sorrirá, desculpando o gato desajeitado. Aparência vale, eis a questão. Simplificando: alguém contrataria um personal trainer gordo? Eu, nunca!

No livro *Capital erótico* (Honey money), a autora Catherine Hakim afirma que a aparência tem tanta importância no mundo dos negócios como qualificação, instrução e experiência profissional. Lançou o conceito de “capital erótico”, que define como “uma obscura, embora crucial, combinação de beleza, sex appeal, capacidade de apresentação social e habilidades sociais”. Quando vi o livro, a ideia sintetizou uma impressão que eu tinha sobre o mundo, sem nunca ter verbalizado. Tanto como eu, a maioria das pessoas se constrange em dizer que um certo grau de atração física é útil na competição profissional. Em televisão, onde trabalho, isso é um pouco mais óbvio. Existem modelos de beleza, incorporados pelas heroínas e pelos galãs de novelas. Há espaço para todos os tipos físicos – mas a aparência conduz o ator para papéis específicos. De jeito nenhum me refiro a relacionamentos sexuais estabelecidos no ambiente de trabalho. Mas à impressão que a pessoa causa. Outro dia, eu estava conversando com um amigo que levou um golpe financeiro de um sujeito que mal conhecia.

– Ele era supersimpático! –, disse.

Rebati:

– Um vigarista de sucesso tem de ser simpático. Para vender um carro usado todo detonado, o cara tem de inspirar confiança, sorrir...

Não é uma questão propriamente de beleza. Eu mesmo, modéstia à parte, sempre despertei a confiança alheia. Quando era repórter, me espantava com as confissões absurdas que me faziam durante as entrevistas, como se eu fosse um velho amigo. Para depois se arrepender quando eram publicadas. Algumas pessoas têm jeito de gente boa, mesmo tendo um coração cheio de espinhos como eu – reconheço! O exemplo extremo é Francisco de Assis Pereira, o maníaco do parque, que matou várias mulheres em São Paulo, em 1998. Hoje cumpre pena. Era um motoboy nada bonito. Conseguia se passar por um caça talentos de uma revista. Convencia as vítimas a ir ao Parque do Estado para uma “sessão de fotos”, para depois se lançarem como modelos. Como elas caíam nessa conversa? Ainda mais com as notícias de um serial killer agindo na região? Ele certamente parecia do bem.

No mercado de trabalho, o “capital erótico” é tão importante quanto um bom currículo

“O hábito faz o monge”, diz um ditado popular. O jeito de se vestir é determinante no “capital erótico”. Não me refiro ao exibicionismo das periguetes, ideal para candidatas a rainhas de bateria, mas prejudicial no mundo dos negócios. É difícil alguém resolver uma aplicação financeira com uma gerente de banco supermaquiada, de saia curtíssima e botinhas brancas. Grandes corporações costumam ter códigos escritos ou induzidos de como os funcionários devem se vestir. Há algum tempo, entrevistei uma arquiteta para a reforma de um imóvel. Quando apareceu coberta de joias e cabelo espantosamente loiro, desisti. Pensei: “Se ela não tem gosto para se arrumar, como será na hora de pensar minha casa?”

A aparência conta desde sempre. Teodora, de Bizâncio, no século VI, era uma dançarina equestre. Casou-se com Constantino e se tornou imperatriz. O casal foi fundamental na consolidação do Cristianismo. Exemplos de mulheres e homens que subiram por meio da aparência são constantes ao longo da história.

Não há uma regra óbvia. Na área da internet, adequação significa despojamento. Na judicial, impera o tom clássico. Preconceito existe: gordos têm menos chances. Pela minha observação e pelas conversas com empresários, tendem a ser discriminados na colocação profissional. Obesidade é confundida com desleixo. O importante é admitir a existência do “capital erótico”, se olhar no espelho e decidir o que mudar na aparência. Para conquistar um emprego ou uma promoção, é tão importante quanto um bom currículo.

Walcyr Carrasco

FONTE: <http://revistaepoca.globo.com/vida/walcyr-carrasco/noticia/2012/09/beleza-e-fundamental.html>
Acesso em: 30/05/2016

ANEXO C - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO III

MPF abre inquérito para investigar acidente que matou Teori Zavascki

Polícia Federal também vai investigar o acidente, segundo blog de Matheus Leitão. Ministro relator da Lava Jato e outras quatro pessoas morreram na queda de avião.

Por Marco Antônio Martins, G1 Rio

19/01/2017 20h46 · Atualizado há 11 horas

O Ministério Público Federal (MPF) de Angra dos Reis, no litoral sul do Rio de Janeiro, abriu inquérito para apurar as causas da queda do avião que levava o ministro Teori Zavascki. Foram confirmadas as mortes do relator da Lava Jato no Supremo Tribunal Federal (STF), do empresário Carlos Alberto Figueiras e do piloto Osmar Rodrigues.

A investigação foi aberta pela procuradora da República Cristina Nascimento de Melo. A informação foi confirmada ao G1 pelo MPF do Rio.

A Polícia Federal também vai apurar o acidente ocorrido na tarde desta quinta-feira (19), segundo informações do colunista Matheus Leitão. O inquérito está sob responsabilidade do delegado chefe da PF em Angra, Adriano Antônio Soares.

Em um post no Facebook, o delegado da Polícia Federal Márcio Anselmo também comentou a morte do ministro. Anselmo atua na força-tarefa da PF, que investiga os crimes descobertos na Lava Jato. No texto, ele citou a iminência da homologação das delações dos executivos da Odebrecht.

"Sem palavras para expressar o que estou sentindo. O ministro Teori lavou a alma do STF à frente da LJ, surpreendeu a todos pelo extremo zelo com que suportou todo esse período conturbado. Agora, na véspera da homologação da

colaboração premiada da Odebrecht, esse "acidente" deve ser investigado a fundo. Sinceramente, se essa notícia se confirmar, e o prenúncio do fim de uma era!", disse. Logo após a postagem viralizar nas redes sociais, o delegado modificou o texto e deixou publicada apenas a primeira frase. Ele não explicou o motivo para ter alterado a versão.

Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/mpf-abre-inquerito-para-investigar-acidente-que-matou-teori-zavascki.ghtml>. Acesso em: 20/03/2017

ANEXO D - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO IV

"Como derrubar um avião..."

de Leonardo Stoppa

Fonte: (https://www.youtube.com/watch?v=I_EBPu-JEfI). Acesso em: 20/03/2017

ANEXO E - TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE AULA

TEXTO V

DEBATE PROGRESSIVO



João Pongelupe Acho sim bem plausível a hipótese de atentado. Mas este camarada do vídeo só quer visualizações, pois ele não entende nada de aviação. O combustível no avião não é somente checado pelos instrumentos, mas também pela quantidade que saiu do caminhão de abastecimento, e também visualmente pelas asas (onde ficam os tanques) em alguns modelos. Um motor (ou turbina, como ele diz no vídeo) parar de funcionar não derruba o avião, ainda mais neste modelo, que possui dois motores e permite que a aeronave voe apenas com uma delas em caso de falha. Acho que esta página não contribui em nada informativo ao postar tal vídeo, cheio de falhas e clichês.

[Curtir](#) · [Responder](#) · 3 · [2 h](#)



Gilson Alves Por favor me fale como um bi motor tem sustentação se um dos motores estiver parado?! Quero ver quem desconhece de aviação aqui!! Não sou conhecedor mas a lógica me ajuda a entender que milagre é esse..

[Curtir](#) · [Responder](#) · [27 min](#)



João Pongelupe Gilson Alves a maior parte dá sustentação de um avião provem das asas. Procure na internet e verá casos de aviões como um 767 que fez voo planado de mais de 100 km sem motores. Não é milagre. É física.

[Curtir](#) · [Responder](#) · [22 min](#)



Silvia Ziafor Aqui em casa tem um eletricista de automóveis. E sei perfeitamente que é possível sabotar, fazer ligações erradas, fazer alarmes no carro, que só quem é eletricista também, que consegue desativar. Os mecânicos e eletricistas, colocam os ponteiros onde eles querem. ...[Ver mais](#)

[Curtir](#) · [Responder](#) · 2 · [1 h](#)



Carlos Maurício Felício Dos Santos Duarte Que este acidente deve ser investigado, deve sim. Mas isto que vc ensina é piada. Abastecimento é de informação cruzada o piloto é informado a quantidade de combustível que saiu do caminhão e ele confere com o que marca no avião e perder um motor não derruba avião. Agora é muita coincidência estas mortes que ajudam o PT isto é.

[Curtir](#) · [Responder](#) · 1 · [1 h](#)



Lucas Tourinho Cavalcante [Leonardo Ferreira](#) KKKKKKK... [Isso é culpa do PT!!](#)

[Curtir](#) · [Responder](#) · 1 · [44 min](#)



Fernando Figueiredo Combustível não foi, muito combustível sobre o mar, as condições de tempo estava muito ruim, Paraty aeroporto só por modos humanos Não técnico, se foi atentado ou não difícil descobrir num país igual a Brasil,

[Curtir](#) · [Responder](#) · 1 · [5 h](#)



Fabiano Gomes Não foi um acordo com o carinho do abastecimento e da manutenção, e sim um GRANDE ACORDO NACIONAL.

[Curtir](#) · [Responder](#) · [3](#) · [3 h](#)



Estephanie Queiroz Exatamente !!!

[Curtir](#) · [Responder](#) · [2 h](#)



Silvio Bazo de Barros Sem contar que o avião saiu do mesmo lugar para Eduardo Campos e o filho do Alkimim, lembra?

[Curtir](#) · [Responder](#) · [1](#) · [2 h](#)



Marcela Dametto Muito bom, mas nao ensina nao, porque vao começar a derrubar todos os avioes. Querem afundar o Brasil e seu povo, nao e?!

[Curtir](#) · [Responder](#) · [2](#) · [3 h](#)



Josias Costa Leal Pedro Neto o que acha? Houve sabotagem ou não no avião que matou o ministro!

[Curtir](#) · [Responder](#) · [20 min](#)



Pedro Neto Não... Caiu de maduro

[Curtir](#) · [Responder](#) · [14 min](#)



Elso Gonçalves Dos Santos Já teve caso de queda de avião na Barra por motivo de combustível trocado em 2008.

[Curtir](#) · [Responder](#) · [2 h](#)



Celso Bueno Depois que inventaram a internet tem tanta gente falando merda e outro tanto que faz do ouvido um pinico

[Curtir](#) · [Responder](#) · [1 h](#)

FONTE: <https://www.facebook.com/dprogressista/videos/1221890091240656/>. Acesso em: 20/05/2017

ANEXO F

Tabela de Transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo - NURC/SP -(1995)

OCORRENCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... êh... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	((minúscula))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...
* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D2.		

ANEXO G

RECORTE DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICO-METODOLÓGICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO (2008) - (Voltadas para o Ensino da Argumentação, Oralidade, e Estudo da Teoria de Gêneros no 9º ano do Ensino Fundamental)

EIXOS POR UNIDADE	UNIDADE:1	UNIDADE:2	UNIDADE:3	UNIDADE:4
1. Produção e Compreensão de Textos orais	Monitoramento do desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores;	- Debate sobre o comportamento de personagens de romance; - monitoramento do desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores ;	- Debate; - reconhecimento das diferentes estratégias argumentativas usadas na interação oral; - identificação de expressões verbais que indicam atitudes e postura de polidez; - identificação de regularidades próprias do discurso formal	- Reconhecimento das diferentes estratégias argumentativas usadas na interação oral; - identificação de expressões verbais que indicam atitudes e postura de polidez; - identificação de regularidades próprias do discurso formal público; - identificação dos interlocutores e seus respectivos

			<p>público;</p> <p>- identificação dos interlocutores e seus respectivos papéis em situação de comunicação oral;</p> <p>- adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais;</p> <p>- interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores;</p> <p>- produção de textos orais com consistência argumentativa.</p>	<p>papéis em situação de comunicação oral;</p> <p>- adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais;</p> <p>- interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores;</p> <p>- produção de textos orais com consistência argumentativa.</p>
--	--	--	---	--

			consistência argumentativa.	
2. Leitura e Compreensão de Textos	----- -	- Reconhecimento dos efeitos de sentido do uso de marcas típicas da oralidade.	- Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto; - valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo; - posicionamento crítico diante de textos de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas	- Reconhecimento dos elementos responsáveis pelos efeitos de humor e ironia em textos.

			<p>subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios nesses veículos;</p> <p>- registros em diferentes situações de uso da língua, nas modalidades oral e escrita, nos níveis de registros e nos dialetos e gêneros.</p>	
<p>3. Produção de textos Escritos</p>	<p>----- -</p>	<p>----- ---</p>	<p>----- ----</p>	<p>----- ---</p>
<p>4. Análise linguística e reflexões sobre a língua.</p>	<p>----- -</p>	<p>----- ---</p>	<p>Reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais, quanto ao conteúdo temático, construção</p>	<p>-----</p>

			composicional e ao estilo.	
--	--	--	---------------------------------------	--

ANEXO H – RECORTE DOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO (2016)

Conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco:

9º ANO - 2º BIMESTRE		Eixo de Análise Linguística	
Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
LEITURA	ORALIDADE	LEITURA	ORALIDADE
<p>Conteúdos: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua Brasileira de Sinais, Língua de Gestos.</p>	<p>Conteúdos: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua Brasileira de Sinais, Língua de Gestos.</p>	<p>Conteúdos: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua Brasileira de Sinais, Língua de Gestos.</p>	<p>Conteúdos: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua Brasileira de Sinais, Língua de Gestos.</p>
<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>
<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>	<p>Realizar as experiências de leitura indicadas que criam um diálogo com o leitor.</p>

Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>>.

Acesso em: 30 de maio 2017

LEITURA		ORALIDADE	
<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p> <p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Planejar uma escrita para uma finalidade e escolher estruturas</p> <p>Revisar e reorganizar os gêneros de um texto, sua organização paratextual (título), sua estrutura paratextual (introdução) e sua organização paratextual (conclusão).</p> <p>Revisar e gerar um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Planejar paratextos, revisões e sua organização paratextual.</p> <p>Revisar e gerar um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Planejar sempre de uma maneira flexível, mesmo no texto, sempre de acordo com o contexto comunicativo.</p> <p>Planejar sempre de uma maneira flexível, mesmo no texto, sempre de acordo com o contexto comunicativo.</p> <p>Revisar e gerar um texto de um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Revisar e gerar um texto de um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Revisar e gerar um texto de um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Revisar e gerar um texto de um texto considerando o contexto comunicativo.</p> <p>Revisar e gerar um texto de um texto considerando o contexto comunicativo.</p>	<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Planejar e produzir um texto para uma finalidade e escolher estruturas</p>
		<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Revisar e reorganizar os gêneros de um texto, sua organização paratextual (título), sua estrutura paratextual (introdução) e sua organização paratextual (conclusão).</p>
		<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Revisar e gerar um texto considerando o contexto comunicativo.</p>
		<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Planejar paratextos, revisões e sua organização paratextual.</p>
		<p>Classificação: Linguagem e Escrita</p>	<p>Revisar e gerar um texto considerando o contexto comunicativo.</p>

Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>

Acessado em: 30 de maio 2017