



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PATRÍCIA TAVARES CRUZ OLIVEIRA

**DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO
DOCENTE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL**

NAZARÉ DA MATA – PE
DEZEMBRO – 2016

PATRÍCIA TAVARES CRUZ OLIVEIRA

DEBATE REGRADO NO LIVRO

DIDÁTICO DA EJA:

**ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel

**NAZARÉ DA MATA - PE
DEZEMBRO/2016**

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

O48d

Oliveira, Patrícia Tavares Cruz .

Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral. / Patrícia Tavares cruz Oliveira. – Nazaré da Mata: o autor, 2016.

181p. ; Il.

Orientador: Dr^a Débora Amorim Gomes da costa Maciel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, 2016.

1. Percepção Docente. 2. Ensino. 3. Livro Didático. 4. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Título. II. Maciel, Débora Amorim Gomes da Costa.(orient.).

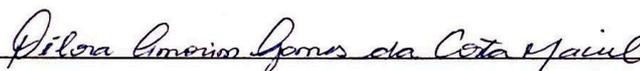
CDD 23th ed. – 370.153
Rosa Cristina - CRB4/1841

PATRÍCIA TAVARES CRUZ OLIVEIRA

**DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
GÊNERO ORAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco –
UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 15/12/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra Débora Amorim Gomes da Costa Maciel

Orientadora – UPE



Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Examinadora Externa – UFRPE



Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento

Examinadora Interna – UFPE

Nazaré da Mata – PE

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô, Gerson (*in memoriam*), à minha avó, Lindalva (*in memoriam*) e ao meu irmão, Jessinho (*in memoriam*), os quais teriam muito orgulho de mim e da minha trajetória pessoal e profissional.

Dedico este trabalho aos meus três grandes amores: minha mãe, Sandra Tavares, por quem eu tenho um amor sublime, eterno e único, para quem eu dedico todas as minhas conquistas até hoje e as que virão; meu marido, Edvandro Silva, que me fez enxergar o sentido pleno de amar e ser amada; e meu irmão, Jefferson Tavares, que torna a minha vida mais leve e bela e me faz ter ainda um pouco de fé na humanidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida e por cuidar da minha saúde física e espiritual, sem as quais eu não teria finalizado este trabalho;

A minha mãe, Sandra Tavares, que me colocou no mundo e, contra todas as adversidades, foi a melhor das melhores mães que eu poderia ter tido;

A meu pai, Gilvan Oliveira, por ter proporcionado a mim o melhor da educação que sua situação permitia e por me ter presenteado com ensinamentos tão valiosos ao longo de minha vida, os quais influenciaram diretamente no ser humano e na profissional que me tornei;

A meu irmão, Jefferson Tavares, por ser, simplesmente, o melhor e mais infantilizado anjo da guarda que Deus poderia colocar na Terra para me proteger;

A meu marido, Edvandro Silva, verdadeiro companheiro com quem Deus me presenteou, por todos os momentos em que suportou minha ausência, mesmo quando eu estava presente de corpo, e por seu incentivo constante, sem o qual, possivelmente, este trabalho não teria sido concluído;

A minha orientadora, Débora Amorim Gomes da Costa Maciel, por sua paciência e persistência e por sua parceria comigo na realização deste trabalho;

Às professoras Maria do Rosário Barbosa e Amara Cristina Botelho, pelos ensinamentos e por terem um nível incomensurável de humanidade, às vezes tão rara de ser encontrada no meio acadêmico;

Ao Secretário do ProfLetras UPE *Campus* Mata Norte, Breno de Vasconcelos Tavares Dantas, por fazer tudo ao seu alcance pelo bem-estar de nossa turma;

A todos os professores que compartilharam conosco um pouco de seu conhecimento ao longo desses dois anos;

Às professoras Gláucia Renata Pereira do Nascimento, Mônica Maria Gadêlha de Souza Gaspar, Ivanda Maria Martins Silva, e ao professor Josivaldo Custódio da Silva, por terem tão gentilmente aceitado o convite para compor a banca da qualificação e/ou da defesa desta dissertação de mestrado;

À professora Gláucia Renata Pereira do Nascimento, por ter sido uma maravilhosa professora de Português no meu Ensino Médio, incutindo em mim o desejo pelas Letras, e por acompanhar minha trajetória profissional desde então;

Aos meus colegas de turma, Adriana Barbosa, Aldenice Souza, Antônio L. Cristino Monteiro, Eliane Pimentel, Fräulein Dias, Gisleyne Portela, Izabel Barbosa, Manuela Travasso, Maria Fagundes, Marinalva de Sousa, Mineias Pinheiro, Moacir Silva e Viviane Silva, pela parceria de sempre e apoio nos bons e maus momentos;

A minha amiga e também colega de curso, Izabel Barbosa, pelas conversas que nos distraíam da pressão que é natural a todo mestrando nas idas à UPE e nas voltas para casa;

A minha amiga e também colega de curso, Fräulein Dias, por me fazer lembrar, mesmo sem perceber, com seu jeito espontâneo de ser, como a vida é bela e deve ser vivida, como nossa profissão é linda e, claro, pelas festinhas organizadas pela comissão de uma só pessoa;

A minha amiga e também colega de curso, Eliane Pimentel, por me mostrar que, na maioria das vezes, eu reclamo da vida sem ter verdadeiros motivos, por ser um exemplo de mãe, aluna, esposa, professora, enfim, um exemplo de ser humano em quem quero me espelhar sempre;

A todos os funcionários da UPE *Campus* Mata Norte, por sua atenção e acolhida;

As minhas tias, Andrea Fontoura e Dalva Nascimento, e a minha avó, Olindina Fontoura, todas verdadeiras mães postiças com quem sei que posso contar para tudo;

Aos meus tios, Edvaldo Nascimento e Alexandre Fontoura, pela confiança que sempre depositam no meu potencial;

A minha família, de maneira geral, Gisele Silvestre, Laudiceia Silva, Fátima Silva, Érika Silva, Laura Gomes, Maria Eduarda Gomes, Talita Silva, Manuel Silva, Tereza Silva, que são cunhadas, sobrinhas, quase-filhas, sogro e sogra que a vida me ofereceu e hoje são parte de mim, do meu ser e que sofreram com minha ausência, principalmente nos últimos meses;

A minha sogra, Maria do Carmo Marinho (*in memoriam*);

A minha grande amiga e comadre, Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento, com quem tenho dividido meus melhores e também piores momentos ao longo dessa vida, por compartilhar comigo sua amizade, sua família e por ter trilhado, junto a mim, os primeiros caminhos da vida acadêmica;

A minha grande amiga, Viviany Teixeira do Nascimento, por compartilhar comigo seus bons e maus momentos e por me deixar compartilhar os meus também, por sua amizade que nem mesmo a distância de, mais ou menos, 1.500 km é capaz de afetar;

A minha irmã, Claudia Oliveira, por ser minha amiga-irmã desde sempre;

As minhas amigas e colegas de trabalho, Flávia Leal, Érika Rosal, Ariadne Moraes, Luciana Aquino, Marília Tenório, Suzanna Matias e Ueudja Germano, por tornarem minha rotina tão mais leve;

Aos professores, que aceitaram tão gentilmente contribuir para esta pesquisa;

A todos, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Seria simplesmente impossível verbalizar tudo o sinto por vocês e demonstrar toda a felicidade que invade meu coração e minha alma por tê-los me apoiando ao longo desses dois anos e outros, por me oferecerem apoio, carinho e amor por muito mais tempo. Obrigada!

*Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda.
Alguns, achando bárbaro o espetáculo,
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Sabe-se que, durante muito tempo, em sala de aula, foi privilegiado o estudo da modalidade escrita da língua, embora, desde a década de 1990, os documentos oficiais tenham instado o trabalho com os gêneros textuais orais. Pensando-se na carência do estudo de gêneros orais e na escassez da abordagem desses gêneros em Livros Didáticos de Português (LDP), especialmente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nossa pesquisa tomou como objeto de estudo a percepção docente sobre o que os livros didáticos de Português destinados à EJA apresentam como propostas de produção do debate regrado. Teve como objetivo analisar essa percepção sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero oral debate regrado presentes em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. A metodologia de análise foi realizada a partir de uma entrevista semiestruturada com dois professores de Português (S1 e S2) da rede estadual de Pernambuco e que atuam em turmas de EJA de uma escola localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, os quais precisaram, antes da entrevista, analisar um capítulo do livro do nono ano da editora EJA Moderna, voltado para o trato com o gênero debate regrado. Durante a entrevista, os docentes responderam a perguntas ligadas a cinco categorias de análise, as quais nortearam todo o trabalho de análise, a saber: estratégia de ensino do gênero debate regrado no contexto do livro didático, trabalho com o gênero debate regrado, dimensões extralinguísticas abordadas no LDP para análise do gênero debate regrado, relação entre o trabalho com o gênero e com os conhecimentos linguísticos e proposta de produção textual do gênero debate regrado. Ao final da entrevista, pediu-se que eles propusessem sugestões de abordagens para se produzir um debate regrado em uma turma de EJA e, a partir dessas sugestões, elaborou-se uma sequência didática que será aplicada no ano de 2017, na escola em que eles ensinam. Desenvolveu-se a investigação a partir do referencial teórico apregoado por Antunes (2005), Bakhtin (2011), Bezerra & Dionísio (2005), Brait & Melo (2005), Costa-Maciel (2013), Marcuschi (2003, 2008), Schneuwly & Dolz (2004), dentre outros. Percebeu-se que, de maneira geral, os sujeitos aprovaram a estratégia da obra para a abordagem do gênero debate regrado no livro analisado, concordaram com a definição e caracterização do gênero textual, bem como com as observações feitas pela obra no que diz respeito ao uso dos elementos extralinguísticos. Ambos consideraram relevante o trato com os operadores argumentativos, entretanto divergiram quanto à sugestão de produção textual, uma vez que não há indicação de temática a ser trabalhada. S1 considera válida essa ausência, pois, sob o seu ponto de vista, a obra promove liberdade de trabalho com uma temática que se adéque à turma; S2, por sua vez, considera a necessidade de o livro formalizar uma proposta. Há poucos aspectos em que os sujeitos observam as limitações do livro, o que pode denotar a necessidade de formações continuadas ou uma concepção de língua, linguagem, gramática semelhante à do livro.

Palavras-chave: percepção docente; ensino; debate regrado; livro didático; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

It is known that the study of the written form of the language was privileged for a long time in the classroom, although, since the 1990s, the official documents have urged the work with oral textual genres. Considering the lack of study of oral genres and the scarcity of the approach of these genres in Portuguese Textbooks (LDP), especially for the modality of the Education of Young and Adults (EJA), our research took as object of study the teacher's perception on which the textbooks of Portuguese destined to the EJA present like proposals of production of the regulated debate. The objective of this study was to analyze this perception about the didactic strategies for teaching the oral debate gender present in textbooks destined to the final years of EJA's Elementary School. The methodology of analysis was based on a semistructured interview with two Portuguese teachers (S1 and S2) of the Pernambuco state network and who work in EJA classes at a school located in the municipality of Jaboatão dos Guararapes. Of the interview, analyze a chapter of the book of the ninth year of the publisher EJA Moderna, aimed at dealing with the genre debate rule. During the interview, the professors answered questions related to five categories of analysis, which guided all the analysis work, namely: teaching strategy of the gender debate regulated in the context of the textbook, work with the genre debate regulated, dimensions extralinguistic Addressed in the LDP for analysis of the gender rule debate, relation between work with gender and with the linguistic knowledge and proposal of textual production of the genre debate regulated. At the end of the interview, they were asked to suggest suggestions for approaches to produce a debate governed by an EJA class, and based on these suggestions, a didactic sequence was elaborated that will be applied in 2017 at the school where they teach. The research was developed from the theoretical framework of Antunes (2005), Bakhtin (2011), Bezerra & Dionísio (2005), Brait & Melo (2005), Costa-Maciel (2013), Marcuschi (2003, 2008), Schneuwly & Dolz (2004), among others. It was noticed that, in general, the volunteers approved the strategy of the work for the approach of the debate genre ruled in the analyzed book, they agreed with the definition and characterization of the textual genre, as well as with the observations made by the work with respect to the Use of extralinguistic elements. Both considered relevant the deal with the argumentative operators, however they diverged on the suggestion of textual production, since there is no indication of the theme to be worked on. S1 considers this absence to be valid, since, in his view, the work promotes freedom of work with a theme that fits the class; S2, in turn, considers the need for the book to formalize a proposal. There are few aspects in which subjects observe the limitations of the book, which may denote the need for continued formation or a conception of language, language, grammar similar to that of the book.

Key words: teacher perception; teaching; regulated debate; textbook; Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Aspectos extralinguísticos
- Quadro 2 – Classificação do debate regrado quanto aos aspectos extralinguísticos
- Quadro 3 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos
- Quadro 4 – Aspectos linguísticos
- Quadro 5 - Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Caracterização geral dos sujeitos

LISTA DE QUADROS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

- Quadro 1 – Aspectos extralinguísticos
- Quadro 2 – Classificação do debate regrado quanto aos aspectos extralinguísticos
- Quadro 3 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos
- Quadro 4 – Aspectos linguísticos
- Quadro 5 – Grade avaliativa

LISTA DE TABELAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

- Tabela A – Tipos de debate
- Tabela B – Estrutura do debate
- Tabela C – Comportamentos típicos do debate
- Tabela D – Níveis de produção textual
- Tabela E – Sequência didática

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- DDP – Livro Didático de Português
- DR – Debate Regrado
- ECLAE – Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – EJA Moderna
- EM9 – EJA Moderna 9º ano
- LD – Livro Didático
- PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares
- PnLD – Programa Nacional do Livro Didático
- S1 – Sujeito 1
- S2 – Sujeito 2
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- UFAL – Universidade Federal de Alagoas
- UFAM – Universidade Federal do Amazonas
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NOS EXTRATOS DE FALA

[] – Supressão de fala;

(...) – Esclarecimento sobre a fala e/ou o comportamento do sujeito no momento da entrevista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	20
GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	20
1.1 Gêneros do discurso: conceituações	20
1.2 Gêneros textuais: oralidade e escrita	22
1.3 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa	23
CAPÍTULO 2	25
DEBATE REGRADO: CONCEITO, CARACTERIZAÇÃO E ENSINO DO GÊNERO	25
2.1 Caracterização do debate regrado	27
CAPÍTULO 3	32
ARGUMENTAÇÃO: DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS À SALA DE AULA.....	32
3.1 Argumentação: importância da Retórica Clássica aristotélica	32
3.2 A Nova Retórica de Perelman	34
3.3 Argumentação e Linguística: a teoria de Oswald Ducrot.....	37
3.4 Argumentação e ensino.....	41
CAPÍTULO 4	43
PERCURSO METODOLÓGICO: ESCOLHA DO LIVRO, SELEÇÃO DOS PROFESSORES, ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	43
4.1 Seleção da coleção e visão geral sobre ela.....	43
4.2 Escolha dos sujeitos	47
4.5 Organização dos dados de análise	52
4.3 Aspectos teóricos	52
CAPÍTULO 5	56
DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL.....	56
5.1 Estratégia de Ensino do gênero debate regrado no contexto do livro didático.....	56
5.1.1 Gêneros Discursivos.....	56
5.1.2 Temática.....	65
5.1.3 Linguagem.....	68
5.2 Trabalho com o gênero debate regrado.....	70
5.2.1 Definições e características do debate regrado	70
5.3 Dimensões extralinguísticas abordadas no LD para análise do gênero debate regrado	79
5.4 Relação entre o trabalho com o gênero e com os conhecimentos linguísticos	85
5.4.1 Gramática contextualizada	85
5.5 Proposta de produção textual do gênero debate regrado	94
5.5.1 Análise da proposta de produção de debate regrado	94
5.5.2 Sugestões de alteração na proposta didático do livro.....	99
CAPÍTULO 6	102
PROPOSIÇÕES DOCENTES PARA O TRATO COM O DEBATE REGRADO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA	102
Proposta de Intervenção.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, em sala de aula, o componente curricular língua portuguesa privilegiou a modalidade escrita e secundarizou a modalidade oral por ter esta, supostamente, uma estrutura desorganizada e não-planejada (MARCUSCHI, 2003a). O resultado desse olhar sobre as modalidades da língua foi a cristalização de uma concepção dicotomizada entre a fala e a escrita, ambas vistas em polos opostos. Nessa direção, recebiam tratamento diferenciado no currículo do ensino de língua.

Muitos teóricos pertencentes às correntes variacionista, como Bortoni (1992, 1995) e Kleiman (1995), e sociointeracionista, como Preti (1991), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995), já há algumas décadas, têm defendido a teoria de que escrita e fala não são dicotômicas, mas são “duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2003a, p. 32), que não são opostas, mas que se diferenciam “em função do gênero e do registro linguístico” (COSTA-MACIEL, 2013, p. 44). Dessa forma, haverá gêneros textuais que se realizam na modalidade oral e outros na modalidade escrita e, mesmo pertencendo a modalidades diferentes, se assemelham em muitos aspectos. Para exemplificar, podemos citar uma conferência, gênero de modalidade oral, e um artigo científico, gênero de modalidade escrita. Ambos possuem mais semelhanças que diferenças, visto que são produzidos através de esferas discursivas, processos de produção, objetivos e condições de produção semelhantes (COSTA-MACIEL, 2013). De acordo com Costa-Maciel (2013, p. 46),

O fator determinante das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua são as condições de produção desiguais, que sugerem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. (COSTA-MACIEL, 2013, p. 46).

Quando se aborda a dificuldade com o trabalho do oral em sala de aula, sabe-se que se inclui nessa perspectiva o trabalho com gêneros textuais orais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que orientam o currículo das escolas brasileiras

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

No contexto das discussões sobre o ensino da oralidade, o objeto de estudo dessa pesquisa é um gênero textual oral, o debate regrado, um evento público com sujeitos organizados por um mediador e que defendem pontos de vista contrários a respeito do mesmo tema polêmico e são ouvidos por uma plateia a qual pode ou não interferir na defesa dos pontos de vista em questão. Esse gênero se configura como objeto de ensino relevante para a vida escolar dos educandos, pois promove a construção de habilidades na comunicação, como “as capacidades dos alunos para defender por escrito ou oralmente um ponto de vista, uma escolha, ou um procedimento de descoberta” (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214) e também desenvolve as capacidades de “gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do seu discurso em suas próprias intervenções etc.” (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214).

O debate regrado é um gênero pouco abordado na literatura e pouco presente em pesquisas científicas. A ocorrência desse objeto de estudo em congressos específicos da área linguística é baixa, como podemos observar quando analisamos, por exemplo, os anais do congresso organizado pela Associação Brasileira de Linguística, Abralín, e observamos que, dos mais de 90 trabalhos apresentados no ano de 2014, nenhum trabalho tratou do gênero debate regrado, mesmo que em outro contexto de ensino, e apenas duas pesquisas voltaram-se para a EJA, tratando das temáticas “Consolidação da escrita ortográfica em EJA”, das autoras Graceli da Silva Nunes (UFPA) e Janaína Maria Gonçalves (UFPA) e “O Discurso identitário de jovens e adultos em escolarização em Manaus”, da autora Sandra Helena Salgueiro Botelho (UFAM).

Em 2015, quando se observam, por exemplo, os anais do Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, ECLAE, constata-se que, das mais de 260 pesquisas apresentadas, duas adotaram o debate regrado como objeto, tratando das temáticas “O processo de ensino-aprendizagem do gênero debate mediado pelas sequências didáticas”, da autora Gracilene Barros de Oliveira (UFPB) e “O gerenciamento da informação/relação e a tipologia dos argumentos no gênero debate em sala de aula”, dos autores Alex Ranière da Silva (UFAL) e Bruno Barros das Neves (UFAL), além de outras 5 (cinco) pesquisas cujo campo de estudo era a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sem relação com o gênero debate regrado.

A partir desse cenário, percebemos que, nos encontros citados, há menos de 2% (dois por cento) dos trabalhos voltados para o trato com o gênero textual debate regrado na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), e, em nenhum dos dois eventos, há trabalhos

que evidenciem o uso do gênero debate regrado analisado da perspectiva dos Livros Didáticos de Português (doravante, LDP) da EJA e envolvendo a compreensão docente sobre a produção do gênero supracitado, o que faz com que a temática da presente pesquisa seja interessante pelo seu caráter inovador.

O interesse de se trabalhar, nesta pesquisa, com o gênero debate regrado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos também surgiu devido ao fato de o trabalho com gêneros orais sempre ter sido de meu interesse¹, mas, com relação ao debate regrado especificamente, pelo fato de eu ter observado, frequentemente, a dificuldade dos educandos em produzi-lo, dado o seu caráter formal. Apesar da resistência dos alunos, sempre fiz questão, em minha trajetória docente, de trabalhar com o referido gênero, que é objeto de pesquisa de nosso trabalho, porém obtive poucos resultados positivos quando da sua produção em turmas de EJA, quer Fundamental, quer Médio.

Somado a isso, houve o fato de que, desde a graduação e a especialização, tenho um interesse no trabalho com gêneros orais em Livro Didático de Português. Então, juntando essas questões, surgiu a presente pesquisa que visou analisar a percepção docente sobre o que é proposto nos LDP para o ensino do debate regrado.

Voltamo-nos para o Livro Didático (doravante LD), considerando-o como um recurso de apoio à prática docente que necessita ser submetido à análise sistemática tanto por parte do Governo Federal, como de pesquisas que se debruçam, por exemplo, sobre as suas proposições didáticas. Em sua trajetória, o LD passou por uma série de avaliações iniciadas em 1993, com a criação de uma comissão para definir critérios avaliativos dos LD que iriam ser escolhidos para as escolas públicas do país: o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por fim, os livros escolhidos pelo PNLD tinham que ser aprovados em uma avaliação oficial sistemática para, assim, fazerem parte do Guia do PNLD, livro através do qual os professores têm acesso a resenhas com análise das coleções aprovadas.

Evidentemente, o PNLD, ao longo desses anos de existência, tem sofrido mudanças, sempre com a finalidade de contemplar as novas demandas relativas ao ensino-aprendizagem, relacionando-as aos conteúdos que precisam ser vivenciados em sala de aula. No que diz respeito especificamente ao Livro Didático de Português, ocorreram mudanças, já que a concepção de ensino de língua, nas últimas décadas do século XX, foi alterada, conforme demonstra Rangel (2005):

¹ Nesta seção, usar-se-á a primeira pessoa do singular devido à importância da trajetória profissional da autora para a escolha do objeto de estudo analisado na pesquisa.

É por esse motivo que, no contexto a virada pragmática, diz-se que o ensino de *conteúdos de natureza procedimental* como leitura, produção de textos e práticas orais deve ocupar o centro do trabalho pedagógico, restringindo-se o *ensino sobre* ao estritamente necessário para a abordagem e o entendimento dessas práticas. (RANGEL, 2005, p. 16)

Percebe-se, então, que a Educação Regular² sempre teve vários desafios para vencer e os tem vencido, porém outra modalidade de ensino que enfrenta ainda mais desafios é a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que surge, no Brasil, no início do século XX, passa por várias interrupções e, apenas em 1996, passa a ser garantida em lei, com a publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instava como sendo obrigação do Estado promover a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996)

Para se compreender os desafios da EJA no país, os manuais de ensino direcionados a essa modalidade só começaram a passar por uma avaliação rigorosa no que diz respeito a sua qualidade pedagógica no ano de 2009, com a criação do PNLD/EJA, dezesseis anos após a criação do PNLD para a educação básica, em 1993. É justamente nesses LD para a EJA que nos deteremos em nossa pesquisa, já que nos questionamos sobre as estratégias didáticas para o trabalho com o debate regrado em coleção avaliada pelo referido documento e adotada na escola onde trabalham os sujeitos para realização da pesquisa.

Sabe-se, ainda, que, perante a lei, os chamados alunos fora de faixa têm o direito de ter acesso à educação básica e precisam estar entre as pessoas que sabem

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

A partir dessas questões, vemos que a pesquisa se justifica devido à baixa visibilidade do tema, ao nosso interesse em investigar a percepção docente, no âmbito do LD, um dos recursos a que têm acesso professores e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e ao fato de a EJA ser uma modalidade pouco pesquisada. A pesquisa também tem importância por dar visibilidade às propostas de ensino com o texto oral apresentadas no livro didático que, segundo Marcuschi (2005), ainda em 2005, tinha um tratamento inadequado na sala de aula. Para o autor a situação do texto oral era complexa, uma vez que

² O termo Educação Regular aqui se refere ao ensino promovido aos alunos dentro da faixa etária adequada, o que não acontece com a Educação de Jovens e Adultos, cujos alunos encontram-se fora da faixa etária ideal.

[...] a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e *como* situar o estudo da fala. (MARCUSCHI, 2005, p. 23-24)

Atualmente, porém, já há pesquisas, como as de Costa-Maciel (2014), que apontam para um progresso no que diz respeito ao trabalho com gêneros orais em LDP, no que diz respeito a um maior repertório de gêneros orais selecionados, inclusive de gêneros orais formais. No entanto, pouco se sabe ainda sobre os LDP voltados para a EJA, anos finais, segmento da educação que também precisa ser investigado.

Assim, nossa pesquisa terá como objeto de estudo a percepção docente sobre o trato com o gênero textual oral debate regrado em Livros Didáticos de Português voltados para a EJA, modalidade de ensino que carece, tanto quanto o Ensino Regular, de atividades voltadas para a produção de gêneros orais. A temática é suscitada a partir da problemática que questiona como os docentes de EJA compreendem o trabalho com o gênero textual debate regrado em LDP direcionados aos anos finais da EJA/Ensino Fundamental. Em torno dessa problemática, surgiu o seguinte questionamento: qual a percepção do docente que atua em turmas de EJA sobre o processo de didatização do gênero debate regrado encontrado em LDP?

Assim, com o intuito de responder a esse questionamento e de valorizar cada vez mais o trabalho com os gêneros textuais orais, especificamente o debate regrado, também entre jovens e adultos que estão na escola é que esse trabalho será realizado. Para tanto, tomou-se como objetivo geral analisar a percepção docente sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero oral debate regrado presentes em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, buscou-se investigar a percepção docente sobre a forma como o livro apresenta o trabalho introdutório com o debate regrado; analisar como eles observam o modo como o livro conceitua e caracteriza o gênero debate regrado; refletir acerca da compreensão docente sobre o modo como a obra apresenta os aspectos extralinguísticos na produção do gênero; analisar como os professores avaliam a proposta da obra em relação aos conhecimentos linguísticos relativos aos operadores argumentativos e, finalmente, investigar as alterações propostas pelos sujeitos no contexto da estratégia didática apresentada pela obra no trato com a produção do gênero debate regrado.

Para atender aos objetivos do mestrado profissional em letras, foi solicitado aos docentes que sinalizassem proposições de trabalho com o debate regrado. A partir de suas

contribuições, elaborou-se uma sequência didática, cujo propósito foi a construção de estratégias didáticas para o ensino do debate regrado em turmas de EJA. Para alcançar os objetivos propostos, traçou-se o seguinte perfil metodológico. Primeiro a realização da seleção de sujeitos, professores de Língua Portuguesa com atuação em EJA, que aceitassem participar de forma voluntária da pesquisa e que se dispusessem a analisar, na coleção de livro didático de EJA, EJA Moderna, da editora Moderna voltada para a Educação Fundamental Anos Finais, as estratégias da obra para o trabalho com o gênero textual debate regrado. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com vistas a alcançar os objetivos traçados.

O tratamento dos dados à luz da teoria baseou-se na concepção baktiniana de gênero e apoiou-se em dimensões do modelo de pesquisa qualitativa a partir de elementos do método de pesquisa-ação no qual esta pesquisa se insere. Buscou-se, após a análise proposta, produzir-se, junto aos sujeitos, uma sequência didática que trata do debate regrado em turma de IV fase da EJA, série correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em escola estadual, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo os três primeiros voltados para a fundamentação teórica desta pesquisa, evidenciando-se, no primeiro, os gêneros do discurso; no segundo, o gênero debate regrado; no terceiro, a argumentação. Em seguida, há o quarto capítulo, que indicará o percurso metodológico realizado neste trabalho e o quinto capítulo, que está voltado para a análise da percepção docente acerca do livro didático da EJA e de sua abordagem para o trabalho com o gênero textual debate regrado. Por fim, o sexto capítulo apresenta a proposta de intervenção, construída em conjunto com os docentes.

Para se investigar as questões propostas pelo objetivo geral e pelos específicos, analisou-se, teoricamente e de maneira mais profunda, o objeto de estudo, o que será apresentado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 1

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: REFLEXÕES TEÓRICAS

1.1 Gêneros do discurso: conceituações

Antes de quaisquer conceitos e definições tratados aqui, vale salientar que estamos adotando a definição de gêneros do discurso como sendo enunciados, a partir da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011). Dessa forma, demonstra-se que há a consciência da diversidade de conceitos para esse mesmo termo (enunciado), defendidos por diversos estudiosos, que, apesar de seguirem correntes teóricas diferentes, são todas dotadas de sentido. (BRAIT & MELO, 2005).

A raça humana é dotada da possibilidade de comunicação, que se dá em todas as esferas da interação humana e, segundo Bakhtin (2011), essa comunicação se dará sempre por meio de enunciados. Esses enunciados serão produzidos segundo a necessidade de cada comunidade discursiva e, dessa maneira, cada enunciado terá suas características próprias, sendo elas desde a estrutura dele até sua função comunicativa. Percebe-se, assim, que o cotidiano de todas as pessoas é rodeado de enunciados que, apesar de sua variação conteudística, são relativamente estáveis e são chamados por muitos, inclusive por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso.

Sendo assim, percebe-se a dimensão interacionista nesse conceito e vê-se que o conceito de gêneros do discurso vai bem além dos elementos verbais, textuais. Brait e Melo (2005) citam um exemplo bastante esclarecedor que demonstra essas questões. Quando há duas pessoas em silêncio em uma sala e uma delas “quebra” o silêncio dizendo, por exemplo, a palavra *Bem*, observa-se que dentro desse contexto de comunicação, levando-se em consideração a situação da comunicação, o silêncio do interlocutor, o tom com que a palavra é pronunciada, dentre outros aspectos, essa única **palavrinha** torna-se um enunciado, o qual está inserido em um gênero textual definido a partir do contexto de comunicação. (BRAIT & MELO, 2005, p. 66).

Então, a partir da acepção da expressão *gêneros do discurso* do ponto de vista bakhtiniano, vendo-os como entidades sócio-discursivas, percebe-se a diversidade de gêneros que temos e que tem sido cada vez mais pesquisada de maneira específica. Fazendo uma **brevíssima** retrospectiva histórica, desde a antiguidade, o que interessava em nível de ciência eram os gêneros literários; posteriormente, nos séculos XIX e XX, se deu amplo espaço aos

gêneros do discurso escritos e formais e, por fim, no final de século XX e início do século XXI, tem-se estudado gêneros diversos, incluindo os da esfera oral, os quais, por muitos séculos, foram desprezados.

Bakhtin (2011) esclarece o porquê de haver essa diversidade de gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, percebe-se que os gêneros do discurso são **mutáveis**, uma vez que a própria sociedade o é. Eles também são **maleáveis**, ou seja, relativamente estáveis, no sentido de que são adaptáveis ao contexto em que estão inseridos, embora tenham uma estrutura básica e, por fim, são **históricos**, já que materializam a historicidade dos sujeitos que o produzem em determinado grupo, em determinada época, podendo ser usados, inclusive para fazer distinção entre uma época e outra.

Ainda sobre a heterogeneidade dos gêneros, pode-se dizer que ela é tão grande que existem classificações para estudo dos gêneros do discurso, das quais se destacam os gêneros discursivos primários e secundários, sendo a primeira categoria aquela que engloba gêneros de produção espontânea e que, portanto, não requerem um planejamento muito complexo, como um diálogo ou um bilhete; e a segunda, que se refere a gêneros de produção muito planejada e, por consequência, mais complexa, como uma comunicação oral num evento acadêmico ou um artigo científico. Essas classificações retomam mais uma vez o fato de que os gêneros do discurso estão tomados aqui na concepção bakhtiniana de gêneros enquanto atividades discursivas envolvendo interação humana. A partir dessa concepção, faz sentido haver gêneros primários e gêneros secundários, uma vez que há eventos comunicativos muito simples e básicos e outros bem mais complexos e com uma grande necessidade de planejamento.

Para se trabalhar com esse conceito, é preciso ter em mente que qualquer comunicação verbal acontece por meio de um texto e que qualquer texto pertence a um gênero. Portanto, qualquer comunicação verbal só pode acontecer por meio de um *gênero discursivo*. Se toda comunicação ocorre por meio de um gênero discursivo, percebe-se que existem inúmeros gêneros e estes podem surgir e desaparecer a qualquer instante, conforme a evolução por que constantemente está passando a língua.

1.2 Gêneros textuais: oralidade e escrita

Embora, na esfera escolar, haja cada vez mais um trabalho com os gêneros, este deve ainda ser analisado e aperfeiçoado, já que o trabalho com a oralidade é tido como de somenos importância, embora saibamos que não é bem assim. Segundo Marcuschi (2003):

A **oralidade** seria 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 (MARCUSCHI, 2003a, p. 25).

Conforme se pode observar, a oralidade é uma forma de manifestação da linguagem e que se apresenta através de gêneros textuais. Porém, nem sempre esta modalidade da língua é levada em consideração, pois quase sempre é tida como de somenos importância, já que a língua escrita e a língua oral seriam, de acordo com a teoria das dicotomias estritas, faces dicotômicas, opostas, de uma língua, pois a primeira seria “descontextualizada, autônoma, precisa, planejada, normativa, completa (MARCUSCHI, 2003a, p. 27)”, enquanto que a última seria, por sua vez, “contextualizada, dependente, imprecisa, não-planejada, não-normatizada, fragmentária (MARCUSCHI, 2003a, p. 27)”, entre outras características.

Essa visão dicotômica estrita, cuja análise é voltada para o código, tem originado um estudo estanque, em que uma das conclusões é a de que a escrita seria mais complexa e, portanto, mais importante nas aulas de língua materna e a fala, por outro lado, seria menos complexa e, conseqüentemente, desnecessária nessas aulas.

Outra corrente teórica, conhecida como sociointeracionista, observa, na língua escrita e na oral, suas semelhanças, orientando-se, portanto, numa linha discursiva e interpretativa. Marcuschi (2003a) descreve a função desta corrente:

A **perspectiva interacionista** preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processo de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p. 34)

De acordo com essa perspectiva, as diferenças entre fala e escrita surgiriam a partir das diferentes práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Isso seria exemplificado em situações do cotidiano: há momentos em que a fala,

considerada de menor importância, precisa ser cuidadosamente planejada, como é o caso, por exemplo, de um discurso de formatura; também há os gêneros escritos que se aproximam da oralidade pela linguagem e pelo tipo de relação que os indivíduos envolvidos têm, como é o caso das cartas íntimas e, por fim, há os casos em que há um misto das línguas escrita e oral, como os noticiários, em que há a fala, porém o que é falado está previamente escrito.

Através desta concepção tem-se que os alunos precisam igualmente estudar gêneros escritos e orais, uma vez que, em suas vidas quais cidadãos, deparar-se-ão com situações em que será necessária a produção ou interpretação de determinados gêneros, que podem ser orais ou escritos, os quais a escola tem obrigação de ensinar se quiser cumprir seu papel social.

1.3 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Sabemos que, desde há muito, a educação no Brasil não possui os padrões adequados de qualidade em diversos aspectos, pois segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no ranking mundial de qualidade de educação, que avaliou 76 (setenta e seis) países de todos os continentes, o Brasil ocupa a 60ª (sexagésima) colocação. Quando analisamos apenas o trabalho realizado com o ensino de língua materna, o cenário é igualmente preocupante, conforme atestado por Antunes (2003), quando ela diz:

[...] que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais (ANTUNES, 2003, p. 15).

Embora seja esse o quadro da educação brasileira, não faltam aos professores subsídios das instâncias superiores que assumam o discurso abordado pelas modernas pesquisas e estudos no campo da Linguística. Em primeiro lugar, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam como deve ser o ensino nos níveis Fundamental e Médio, demonstrando a escolha para estabelecer uma escola mais formadora e eficiente. Tem-se também o estudo desenvolvido periodicamente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que avalia o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país, oferecendo, posteriormente, subsídios para implementação de políticas educacionais mais relevantes. E ainda podemos citar o trabalho feito pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que oferece sugestões para produção de manuais de ensino.

Todos esses subsídios baseiam-se nas teorias linguísticas mais atuais, as quais têm orientado o atual trabalho realizado com língua portuguesa, o qual deve priorizar, em sala de aula, o estudo do **uso** da língua, em sua modalidade oral ou escrita, bem como a reflexão acerca desse uso. Um ponto muito importante nessas teorias é o estudo da noção de gênero do discurso, o qual, quando analisado na escola, “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Por estar no nosso dia a dia é que se faz necessário um estudo aprofundado dos gêneros textuais mais recorrentes na vida dos alunos, bem como o estudo de gêneros desconhecidos com os quais certamente se depararão no futuro, por exemplo, na vida profissional. Esse estudo visa colaborar com a formação de leitores e produtores eficazes de textos, como demonstra Lopes-Rossi:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Com tudo isso, estamos, aos poucos, vencendo a barreira imposta durante muito tempo pela gramática tradicional, que privilegiava o estudo de nomenclatura da norma padrão da língua. Atualmente, há uma quantidade crescente de instrumentos utilizados por alunos e professores que orientam um trabalho com compreensão e produção de texto baseados na perspectiva do gênero textual. Especificamente, podemos citar os LDP, cujas coleções atuais, em sua maioria, trabalham com essa perspectiva. Além disso, professores de língua, quer de escolas particulares, quer de escolas públicas, têm tido acesso a uma quantidade crescente de formações continuadas que têm o intuito de incentivar e dar subsídios teóricos e metodológicos para um trabalho com qualidade nessa perspectiva dentre outras.

Após uma visão geral acerca dos gêneros do discurso, apresentar-se-ão, no próximo capítulo, informações relativas, exclusivamente, ao gênero debate regrado, o qual faz parte do objeto de estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

DEBATE REGRADO: CONCEITO, CARACTERIZAÇÃO E ENSINO DO GÊNERO

O gênero textual debate regrado é definido pelo Dicionário de Gêneros Textuais como sendo “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2012, p. 94). Em outras palavras, é um gênero textual de cunho oral, mas que não despreza o escrito em seu processo de planejamento e que possui um tema polêmico, em torno do qual serão lançados argumentos e contra-argumentos que serão apresentados pelos debatedores, os quais seguirão regras pré-estabelecidas, e serão organizados por um mediador.

De maneira geral, sabe-se que debater faz parte do cotidiano da sociedade desde sempre, pois, a todo o momento, as pessoas estão expostas a situações em que precisam argumentar sobre sua opinião. Sendo assim, percebe-se que há diversos tipos de debates com as mais variadas finalidades. Porém, para efeito de modelo, segue-se, em larga escala, o protótipo do debate televisivo, o qual, embora possa ilustrar as características gerais do gênero, não deve ser seguido pela escola como modelo principal, uma vez que muitas vezes esse tipo de debate não se pauta pelo uso da argumentação com base em informações verdadeiras, mas por vezes, há, nesse tipo de debate, a presença de meias verdades, bem como o objetivo não de convencer o público de alguma coisa, mas tão somente de ridicularizar o outro. Schneuwly e Dolz (2004) explicam isso quando dizem:

[...] ele [o debate televisivo] funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade oponentes que tentam, por todos os meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar o adversário. A escuta desse último, por sua vez, é direcionada a encontrar falhas que permitam desarmar seu predecessor. O objetivo da empreitada é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra. A paralisação, a incapacidade de aprender, a falta de respeito pelo outro constituem, tendenciosamente, o todo desses eventos da mídia que, em parte, têm interesse, precisamente, nessa dimensão belicosa. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 71)

Tornar o gênero debate regrado objeto de ensino-aprendizagem pautando-se nesse modelo de debate televisivo seria não permitir ao aluno os autênticos aprendizados que são possíveis com o processo de didatização desse gênero, que vão desde o respeito à fala alheia e à opinião do outro até estratégias complexas de argumentação. Assim, embora o debate

televisivo possa ser levado em consideração ao se trabalhar o gênero debate em sala de aula, o modelo adotado pela escola não deve se restringir a ele. Inclusive porque há diversos tipos de debates que podem ser usados como objeto de ensino-aprendizagem e muitos já estão presentes no cotidiano de muitas escolas. De modo geral, o debate pode aparecer em sala de aula sob três formas, a saber:

- Debate de opinião de fundo controverso, que se pauta em assuntos diversos, não com o objetivo de levar a plateia ou os debatedores a uma tomada de decisão, mas objetiva influenciar o ponto de vista defendido pelo outro e mesmo modificar o seu próprio ponto de vista;
- Debate deliberativo, o qual, como o próprio nome indica, tem como objetivo a exposição de argumentos e contra-argumentos para a tomada de uma decisão;
- Debate para solução de problemas, o qual visa a uma resolução de um problema ou de uma situação, sendo que essa resolução precisa ser construída coletivamente. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Dentre os três, o que permite o desenvolvimento de habilidades mais complexas, principalmente no que diz respeito às estratégias de argumentação é o chamado debate de opinião de fundo controverso, ao qual essa pesquisa se refere por debate regrado. Sem se deixar levar pelo modelo proposto na mídia, a escola deve trabalhar com debate regrado, o qual deve focar uma questão social, mas, sobretudo, uma questão que faça parte do cotidiano dos alunos e não necessariamente um tema que possua posições opostas, mas, pelo menos, que suscite posições diferentes, sobre as quais possa se refletir para a formação de opinião. Visualizado e vivenciado dessa maneira, o debate regrado se torna “um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de 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”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, 72).

Depois de se compreender o que é o gênero textual oral debate regrado, é necessário caracterizá-lo. Isso será feito nas próximas seções deste capítulo.

2.1 Caracterização do debate regrado

Quando se trabalha com gênero textual debate regrado em sala de aula, é preciso planejar antecipadamente o tipo de debate que se irá explorar. Como já mencionado, debate de opinião de fundo controverso, ou simplesmente debate regrado, é o mais largamente utilizado, nas escolas, pela possibilidade de construção de habilidades diversas. Porém, para se trabalhar não só esse gênero, mas qualquer outro, “numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado*”, afinal “é somente com essa condição que se pode promovê-lo [o gênero textual] de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 126). Para que se isso possa ser possível, é necessário ter em mente quais as características do debate regrado e quais aspectos cada participante nele precisa demonstrar para ser bem avaliado.

Do ponto de vista da estrutura, o debate regrado conta com a presença de debatedores, pessoas ou grupos de pessoas que vão defender opiniões distintas ou mesmo opostas a partir de argumentos vários; moderador, pessoa cuja função é a de organizar a realização do debate, cumprimentando, apresentando os debatedores, expondo o tema e mediando a relação entre os debatedores e auditório ou plateia (cuja presença não é necessariamente obrigatória), que ouve os argumentos expostos pelos debatedores e pode ou não questioná-los (dependendo das regras estabelecidas previamente que organizarão, entre outros aspectos, se o auditório participa e como se dará essa participação, caso ocorra). Embora a presença de auditório não seja obrigatória, ela contribui para um debate mais completo, visto que “os debatedores se posicionam, apresentam seus argumentos em manifestações consensuais ou de desacordo e o auditório questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate.” (DE PIETRO; ÉRARD; KANEMAN-POUGATCH, 1997 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 53).

No que diz respeito à dinâmica de realização do debate regrado, também há comportamentos específicos que devem ser realizados em qualquer debate regrado e que são melhor explicadas por Ribeiro:

Uma vez admitida a ideia de trabalhar o debate na escola, é necessário conhecermos sua dinâmica de funcionamento, que se dá em torno da regulação ou dinâmica das trocas (escuta do outro, organização do discurso e posicionamento); da justificação (sustentação do posicionamento utilizando argumentos) e da refutação (réplica, contestação), sendo este último o mecanismo fundamental ao debate, pois sem ele não há debate. (RIBEIRO, 2009, p. 52).

Todos esses aspectos mencionados precisam ser previamente acordados com os participantes e essas regras são apresentadas pelo mediador, o qual é também o responsável pela manutenção delas ao longo do debate. Inclusive, dependendo do nível do debate e dos debatedores, há também a utilização de réplicas e trélicas, onde aparecem os contra-argumentos, o que promove um debate mais completo e com um nível mais alto no campo da informatividade.

Além dos aspectos estruturais e de sua dinâmica de funcionamento, para que haja a efetiva realização de um debate, ou mesmo de outros gêneros textuais orais, deve-se atentar para a utilização dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Esses aspectos se relacionam diretamente com os aspectos linguísticos, que dizem respeito à produção verbal em si e são inseparáveis, já que o seu conjunto é que produz a significação do texto. Os aspectos extralinguísticos dizem respeito a características que devem ser apresentadas durante a produção de um gênero textual e que, embora não sejam características propriamente linguísticas, afetam a produção verbal. A seguir, apresenta-se um quadro com alguns aspectos extralinguísticos que devem ser observados em produções orais:

Quadro 1	
Aspectos extralinguísticos	
Aspecto	Descrição
Grau de publicidade	Número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto;
Grau de intimidade dos participantes	Conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento;
Grau de participação emocional	Grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade;
Proximidade física dos parceiros de comunicação	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos);
Grau de cooperação	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico;
Grau de espontaneidade	Grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não;
Fixação temática	O tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

(Fonte: Melo e Cavalcante, 2007, p. 84)

Esses aspectos irão se diferenciar a partir de cada gênero oral que for analisado e quanto maior o grau de publicidade do gênero, mais diferentes serão os aspectos extralinguísticos em relação aos gêneros de menor grau de publicidade, apresentando, nesse caso, classificações opostas. Mas, de maneira geral, a classificação desses aspectos extralinguísticos para cada gênero vai variar numa escala gradual, a partir da função sócio-comunicativa que cada gênero textual oral apresenta. No caso do gênero textual em questão nesta pesquisa, ter-se-ia o seguinte quadro de classificação dos elementos extralinguísticos:

Quadro 2	
Classificação do debate regrado quanto aos aspectos extralinguísticos	
Aspecto	Classificação
Grau de publicidade	Público;
Grau de intimidade entre os participantes	Conhecimento básico dos participantes entre si;
Grau de participação emocional	Pouca possibilidade de expressar afetividade/emoção ³ ;
Proximidade física dos parceiros da comunicação	Proximidade física relativa;
Grau de cooperação	Produção interativa de natureza formal;
Grau de espontaneidade	Comunicação preparada previamente;
Fixação temática	Tema fixado com antecedência.

(Fonte: Elaborado pela autora, 2016)

Caso se compare a classificação dos elementos extralinguísticos do gênero debate regrado ao gênero conversa informal, haverá certo contraste entre as classificações, porém, caso se compare essa classificação à classificação de um gênero como seminário, perceber-se-á mais semelhanças que diferenças.

Já os aspectos paralinguísticos estão ligados a ações corporais que acompanham a fala, e os aspectos cinésicos estão relacionados à movimentação durante a fala e podem ser organizados da seguinte forma:

Quadro 3	
Aspectos paralinguísticos e cinésicos	
Fenômenos	Características
Aspectos paralinguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); • Elocução (maneira de produzir a fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando etc.) e pausas;

³ A pesquisa refere-se aqui a debates cujos modelos não são os debates televisivos, os quais frequentemente recorrem ao uso da emoção e da afetividade para atingir o 'oponente', conforme salientou o início do segundo capítulo desta dissertação e conforme enfatizam Schneuwly & Dolz (2004).

	<ul style="list-style-type: none"> • Risos/suspiros/choro/irritação.
Aspectos cinésicos	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.); • Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.); • Trocas de olhares; • Mímicas faciais.

(Fonte: Melo e Cavalcante, 2007, p. 86)

Sabe-se que há uma íntima relação entre o corpo e a palavra, especificamente no que diz respeito à produção oral. Essa relação pode aparecer, em um debate regrado, em favor do debatedor ou contra ele, quando denuncia, por exemplo, sua insegurança ou seu nervosismo. A qualidade da voz, o modo como a fala é produzida, a forma como as pausas são feitas, todos esses aspectos paralinguísticos evidenciam um bom ou um mal prepara para a realização daquela comunicação. No que se refere ao debate regrado, isso é ainda mais importante, pois se trata de um gênero formal público, que, geralmente conta com a presença de outros produtores textuais que estão atentos a produção verbal em si, mas também a essas questões.

Da mesma forma, ocorre com a postura corporal, que faz parte dos aspectos cinésicos. Ela também deve ser observada no momento de produção de debate regrado e, pode aparecer sob a forma de signos semióticos não-linguísticos, como gestos, podendo complementar a produção verbal ou mesmo substituí-la. É necessário o debatedor lembrar que, da mesma forma que a postura corporal e os gestos por ele utilizados podem ser aliados no seu processo de comunicação, se mal utilizados, podem trair o debatedor, evidenciando algo que ele tenta esconder ou minimizar no momento da produção verbal.

Por último, não menos importante, são apresentados os aspectos linguísticos, que são ligados à produção verbal em si e compreendem as seguintes características:

Quadro 4	
Aspectos linguísticos	
Fenômenos	Características
Marcadores conversacionais	Os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.);
Repetições e paráfrases	A repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes;

Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; podem-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais;
Hesitações	Vêm no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc.);
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento;
Expressões formulaicas, expressões prontas	São idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.);
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.).

(Fonte: Melo e Cavalcante, 2007, p. 87)

É importante salientar a relevância de um trabalho aprofundado com todos esses aspectos quando o debate regrado é transformado em objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula. Diferentemente de quando se produzem gêneros orais informais, como um telefonema ou uma conversa, a produção de gêneros orais formais (públicos) carece da atenção a esses aspectos linguísticos, pois, do contrário, corre-se o risco de se perder a atenção do auditório ou mesmo de se perder a credibilidade no debatedor.

Ou seja, no momento de se caracterizar o gênero textual debate regrado, é necessário que sejam apresentados os elementos que compõem a sua estrutura, que seria a presença de debatedores, auditório e moderador. Além disso, precisa-se demonstrar a importância da dimensão argumentativa do gênero, que será evidenciada por réplicas e tréplicas, mas também não se pode esquecer da importância dos elementos extra e paralinguísticos, além dos elementos cinésicos e propriamente linguísticos. Para que haja, efetivamente, um debate regrado, todos esses elementos devem aparecer harmoniosamente no momento da produção textual.

Observou-se, nesse capítulo, o que é debate regrado e quais suas características. Agora, se observará um aspecto de análise linguística que é inerente à produção do debate regrado, que é argumentação, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ARGUMENTAÇÃO: DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS À SALA DE AULA

Este capítulo dedica-se à explanação acerca da argumentação, fazendo, para isso, uma brevíssima retrospectiva histórica dos estudos da argumentação, passando desde a Retórica aristotélica e chegando até os estudos de Oswald Ducrot, que defendeu o conceito, que já se tornou lugar-comum na linguística, de que a argumentação é intrínseca à língua e, assim sendo, todos os enunciados são argumentativos em algum grau. Essa retrospectiva tem como base lembrar os princípios gerais defendidos por Aristóteles, primeiro escritor a sistematizar os estudos no campo da argumentação; passando, em seguida, a mencionar a importância dos estudos de Perelman para a argumentação, visto que ele amplia esse estudo, embora ainda preserve algumas concepções aristotélicas e, por fim, analisando alguns aspectos da obra de Ducrot, primeiro a estudar a argumentação como fenômeno inerente à língua, dando relevância também às pesquisas com os operadores argumentativos, aspecto da argumentação que interessa a essa pesquisa, visto ser esse o único fator de argumentação presente na coleção de Livro Didático de Português que foi analisada.

3.1 Argumentação: importância da Retórica Clássica aristotélica

A argumentação, enquanto ato de persuasão do outro, já é objeto de estudo desde a Antiguidade, quando nem era considerada ciência, mas sim uma arte. Embora, nesse período, existissem alguns estudos, Aristóteles foi o primeiro filósofo a sistematizar uma análise sobre argumentação, através de sua Retórica. Ele define Retórica como sendo a “faculdade de observar os meios de persuasão disponíveis em qualquer caso dado.” (ARISTÓTELES, 2007, 23).

Aristóteles esclarece ainda que, para que haja essa persuasão, podem-se usar três instâncias primordiais através das quais outras formas argumentativas seriam criadas. São elas: provas através do caráter moral do orador, através do modo como se dispõe o ouvinte e através do próprio discurso em si. Quando Aristóteles cita a importância de se usar o caráter moral do orador, ele indica que o orador deve exprimir seu discurso de tal forma que se torna digno de fé, ele se refere a todas as estratégias que o orador deve usar para se tornar confiável aos olhos do seu auditório. Na Retórica aristotélica, essa forma de persuasão é tão relevante que, para Aristóteles, o que se espera conseguir de determinado auditório depende do orador

que conduzirá aquela comunicação. E, em sua Retórica, ele faz uma extensa descrição dos tipos de oradores adequados para cada tipo de discurso que será proferido.

A segunda forma de persuasão da Retórica clássica seria através do modo como se dispõe o ouvinte, quando se utiliza a emoção da plateia. A partir desse pressuposto, o orador fará um melhor discurso, atingirá a sua pleiteia, quando conhecê-la bem. E, conhecendo características peculiares de seu auditório, o orador saberá, com mais eficiência que artifícios usar para persuadi-la. Por fim, Aristóteles cita a forma de persuasão através do próprio discurso em si, quando se mostra à plateia o que é verdade ou parece verdade.

Mas, independente, de que meio se escolha para persuadir, essa persuasão, na Retórica clássica aristotélica se dá através do uso de silogismos, ou seja, do raciocínio lógico. Esses vão ser usados e analisados apenas nos três gêneros da Retórica: o deliberativo, mais usado na política, recorrendo ao uso do exemplo e do raciocínio por analogia; o judiciário, utilizado nos tribunais, recorrendo à defesa ou à acusação e o epidítico, com o uso do elogio para atingir seu objetivo. Observa-se que as esferas de análise da Retórica aristotélica vão se referir apenas a textos orais. A arte da persuasão era ensinada para ser usada na fala e em contextos públicos.

A Retórica clássica era puramente baseada no raciocínio lógico, na dedução, na indução e nos exemplos, através dos silogismos. Aristóteles explica que os silogismos são produzidos a partir do uso de premissas (afirmações) verdadeiras, de modo que a conclusão feita a partir dessas premissas não pode ser falsa. O silogismo clássico para exemplificar a Retórica aristotélica é o que diz que “Todo homem é mortal. Sócrates é homem. Portanto, Sócrates é mortal.” Observe-se que, se as duas primeiras premissas são verdadeiras, a última, que seria a conclusão do raciocínio, não pode não ser verdadeira.

Entretanto, a partir da ideia dos silogismos demonstrativos, como o exemplificado acima, aparece também o conceito de falácia, visto que nem toda premissa maior e universal vai se juntar a premissas menores e particulares e resultar em uma conclusão verdadeira. Para explicar isso, Ribeiro (2009) cita um exemplo de silogismo que não resulta em uma verdade universal, mas sim em uma falácia. O silogismo seria o seguinte: “As células não têm consciência. O cérebro é feito de células. Portanto, o cérebro não tem consciência.” Apesar de o silogismo se constituir de duas premissas verdadeiras, a conclusão não o é. Explicando o que seria uma falácia a partir desse exemplo, Ribeiro (2009) percebe que “a estrutura de apresentação desse silogismo respeita as regras do raciocínio formal, mas a verdade das

premissas não envolve logicamente a conclusão, ou seja, produz uma inverdade.” (RIBEIRO, 2009, p. 26).

Percebe-se que Aristóteles fez um extenso estudo sobre a argumentação e, embora ele observasse argumentação do ponto de vista lógico, houve muitas contribuições para os estudos argumentativos contemporâneos advindos da Retórica aristotélica. Resumindo o que seria a contribuição dos estudos aristotélicos sobre argumentação, Ribeiro (2009) explica:

Com Aristóteles, tem início o estudo sistemático da estrutura do pensamento racional, capaz de produzir provas argumentativas, mas é importante destacar que ele se limitava a analisar os meios de prova demonstrativos. Nessa perspectiva filosófica, a argumentação só tem validade quando consegue a aceitação universal, ou seja, a adesão do auditório. A noção de auditório, nesse paradigma, assume um papel fundamental, pois é, em função dele que a argumentação se concretiza e, no caso da Retórica, ele assumia importância maior ainda, uma vez que o objeto de interesse era a arte da oratória, do domínio público através da fala. Portanto, a fala do orador é concebida como forma de ação, embora a ênfase não esteja no que se diz, no conhecimento produzido por ela e sim na finalidade de persuadir o outro. (RIBEIRO, 2009, p. 24)

Durante muitos séculos, a Retórica de Aristóteles foi estudada e aperfeiçoada e tem importância na linguística, pois foi através dela que se começaram os estudos sobre argumentação. Entretanto, grande parte da crítica feita por linguistas à Retórica envolve o fato de que esses estudos se resumiam à fala pública e se fundamentavam apenas no raciocínio lógico. Embora Aristóteles observasse aspectos voltados à produção discursiva em si, chegando, inclusive, a prever o aspecto interacionista da linguagem, quando ela trata do entimema refutativo como tendo maior valor que o entimema demonstrativo, o seu estudo, do ponto de vista linguístico, possui limitações, que começaram a ser sanadas muitos séculos depois, com estudiosos como Parelman e, principalmente, Ducrot, sobre os quais breves considerações também serão feitas ao longo deste capítulo.

3.2 A Nova Retórica de Parelman

Durante muitos séculos, a Retórica clássica aristotélica prevaleceu defendendo os princípios de que a argumentação era baseada no convencimento do auditório através de um discurso irrefutável. Entretanto, no século XIX, essa perspectiva começa a mudar e outras maneiras de enxergar a argumentação são apresentadas. A partir de então, tem-se a chamada Nova Retórica, que, embora adote certos princípios da Retórica clássica, amplia também a visão que se tinha dela.

Primeiro aspecto relevante acerca da Nova Retórica é que o extenso estudo feito por Perelman, que resultou na publicação da obra *Tratado de Argumentação: a Nova retórica*, analisa as várias estratégias de persuasão que se podem usar para os diferentes tipos de auditório que se tem, mas considera essas questões para o texto oral e também para o texto escrito, contrariamente à Retórica clássica, que se voltava, exclusivamente, para a **fala pública**, deixando às margens aspectos importantes na produção de discurso.

A Nova Retórica é proposta por Perelman em parceria com Olbrechts-Tytecca, em seu *Tratado da Argumentação*, obra na qual se defende que argumentação seria um ato persuasivo com o objetivo de aumentar a adesão do auditório às teses apresentadas. A esse princípio cabem alguns esclarecimentos. Primeiramente, a diferença entre convencer (Retórica aristotélica) e persuadir (Nova Retórica). O ato de convencer se dará sempre que se tiver uma prova, um raciocínio lógico para apresentar-se ao auditório, ao passo que persuadir é a necessidade que se tem quando o interlocutor não possui provas completas e tem que recorrer a raciocínios baseados em inferências. Koch (2011) explica essa diferença da seguinte forma:

Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’ [...], o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis, ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se a um ‘auditório particular’: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à **adesão** aos argumentos apresentados. (KOCH, 2011, p. 18,19).

Quando se compreende a diferença entre convencer e persuadir, entende-se também a noção de auditório para Aristóteles e para Perelman. Na visão aristotélica, o auditório é universal, que seria um auditório homogêneo, ao passo que Perelman observa o auditório como heterogêneo, formado por indivíduos que pensam de forma diferente e que, portanto, chegam a conclusões diferenciadas também, o que indica que o discurso argumentativo será diferente para diferentes auditórios. Ou seja, o auditório seria, na verdade, o interlocutor individual ou coletivo para quem se dirigem os argumentos. Na visão da Nova Retórica, então, haverá três dimensões de auditório: o universal, composto pela humanidade em geral; o particular, formado por interlocutores com visões heterogêneas acerca dos argumentos; e o auditório individual, composto pelo sujeito que analisa seus atos. (RIBEIRO, 2009).

Na Nova Retórica, então, não há a completa negação da Retórica clássica, tampouco a negação da importância dos fundamentos da lógica formal, mas há um extenso estudo que confere uma ampliação à visão aristotélica das possibilidades discursivas inerentes às ações

dos seres humanos. A partir desse pressuposto, começa-se a considerar uma teoria que, mais tarde, será plenamente desenvolvida por Oswald Ducrot, que diz respeito ao fato de que todo discurso é composto por intenção argumentativa. A partir desse pressuposto, até o sujeito que se identifica como neutro acerca de uma questão, possui, nessa neutralidade, um caráter argumentativo. Assim sendo, ter-se-á, na obra de Perelman, um tratado completo com o estudo de inúmeras técnicas argumentativas, conforme explica Farias (2011):

Tal concepção [a de que todo discurso é formado por intenção argumentativa] faz da obra de Perelman um tratado completo das inúmeras situações discursivas. Todavia, ele não se preocupa em apenas representar modelos de atos comunicativos, o autor tenta orientar o leitor acerca de todos os elementos que sustentam uma argumentação. Esses elementos podem estar no auditório, no orador, no discurso ou no contexto discursivo. São análises que passam por concepções filosóficas e linguísticas. (FARIAS, 2011, p. 52).

Observe-se que os estudos de Perelman são mais amplos que os aristotélicos e já levam em consideração aspectos linguísticos na produção dos argumentos, embora não os aprofunde. De maneira geral, em sua obra, ele vai analisar técnicas argumentativas, inclusive algumas de ordem discursiva, o que faz de sua obra uma das mais completas sobre argumentação, conforme continua explicando Farias:

A maior parte do Tratado da Argumentação de Perelman é dedicada às técnicas argumentativas. Essas técnicas não se limitam apenas às formas de persuasão, mas são estudos de todos os elementos que envolvem um momento argumentativo. Além de fazer conhecer cada técnica com sua subdivisão, o autor a analisa, inserida em contextos específicos de interação, com movimentos argumentativos variados. É exatamente essa variação de técnicas apresentada por Perelman que constitui a riqueza de sua obra. (FARIAS, 2011, p. 57)

Vale salientar que este capítulo não se deterá em analisar as técnicas argumentativas mencionadas por Perelman, visto que o objetivo do capítulo é fazer uma brevíssima revisão histórica acerca dos estudos da argumentação e Perelman, embora tenha introduzido questões discursivas em suas análises, não as aprofundou. Cabe a este estudo mencionar apenas a importância do Tratado de Argumentação de Perelman, visto que, a partir dele, houve um novo conceito de argumentação, sendo esta enxergada como produto de interação social baseada em processos discursivos. Na visão estabelecida pela Nova Retórica, o mais importante desse processo de interação é a força dos argumentos que são conduzidos implícita ou explicitamente pelos interlocutores e se tornam fatores de argumentação variáveis a partir do auditório com o qual se interage e do objetivo em se produzir tal argumentação. A visão

criada a partir da teoria de Perelman reconhece ainda que os fenômenos interativos “determinam, em grande parte, a escolha dos argumentos, a amplitude e a ordem da argumentação.” (RIBEIRO, 2009, p. 29).

3.3 Argumentação e Linguística: a teoria de Oswald Ducrot

Depois de se entender a perspectiva da argumentação do ponto de vista aristotélico e a partir da visão da Nova Retórica, é necessário analisar-se a relação que há entre linguística e argumentação, que foi concebida por Oswald Ducrot da seguinte maneira:

A argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Nesse caso, dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas. (DUCROT, 1989, p. 18).

Essa é a tese principal defendida por Ducrot a partir da qual se entende que a argumentação é parte integrante da língua, sendo assim, a argumentação estaria construída a partir de um plano linguístico, a partir do qual poder-se-ia pressupor o que seria dito a seguir a partir da análise das palavras formadoras do discurso. Em sua teoria dos *topoi* argumentativos, o valor argumentativo que as palavras possuem é o responsável pela direção argumentativa que o discurso toma. O exemplo clássico para que se entenda essa teoria é a dupla de frases:

- 1) Pedro trabalhou pouco.
- 2) Pedro trabalhou um pouco.

Segundo Ducrot, as duas frases indicam o mesmo fato: trabalho em quantidade pequena, mas a análise delas pode levar o leitor a conclusões opostas, se for admitida a tese, por exemplo, de que trabalho leva ao êxito. Nesse caso, em 1, Pedro vai fracassar e, em 2, ele poderá começar a ter sucesso.

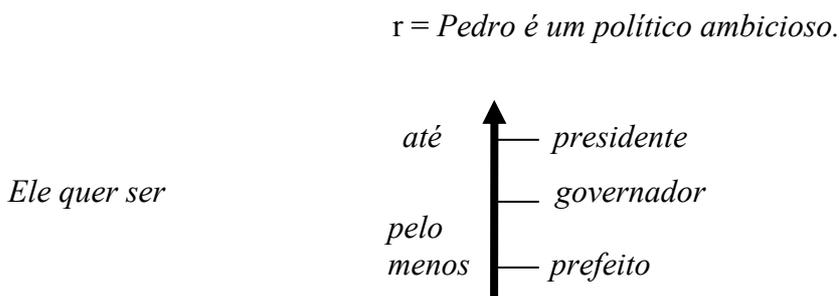
Campos (2007) explica essa teoria da seguinte forma:

A forma padrão da teoria, descrita acima, define o potencial argumentativo de um enunciado como o *conjunto das conclusões* às quais se pode chegar a partir dele. Esta concepção de argumentação é interessante (...) para encontrar as *expressões argumentativas* de uma língua: se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado (por exemplo, ‘pouco’ por ‘um pouco’; ‘avaro’ por ‘econômico’), mantida a situação de enunciação, leva a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas. (CAMPOS, 2007, p. 142).

A partir desse raciocínio do que seriam as expressões argumentativas e dos exemplos 1 e 2, conclui-se que as expressões argumentativas nada mais são do que expressões da língua que constroem a argumentação no texto, corroborando a teoria de Ducrot de que a argumentação está na língua.

A teoria de Ducrot, com o passar do tempo, entretanto, apresentou mudanças, visto que ele percebeu que nem todas as expressões argumentativas resultavam em conclusões opostas e que, por vezes, uma mesma expressão pode levar a conclusões diferentes dependendo do princípio que norteia o enunciador. Por exemplo, na frase 1, se se supor que trabalhar enaltece o homem, então, no exemplo 1, ‘pouco’ indica fracasso; se, por outro lado, imaginar-se que trabalho destrói o homem, então, no mesmo exemplo 1, ‘pouco’ indicará sucesso. Nesse caso, a argumentação não é mais determinada apenas pelo enunciado, mas também pela intenção do enunciador. Assim, “o valor argumentativo passa a ser entendido como parte constitutiva do enunciado: o princípio argumentativo, designado de topos, é o responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão; é o intermediário entre o argumento e a conclusão.” (CAMPOS, 2007, p. 144).

Por fim, em sua Teoria da Argumentação, Ducrot introduz o conceito de *escala argumentativa*. Koch (2011) explica esse termo dizendo que “quando vários argumentos – p, p’, p’’... – se situam numa escala graduada, apontando com maior ou menor força para a mesma conclusão r, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa”. (KOCH, 2011, p. 102). E dá o seguinte exemplo para ilustrar:



Com o conceito de escala argumentativa e com o exemplo acima, fica claro que a orientação argumentativa na qual Ducrot se baseou para criar sua Teoria da argumentação se realiza com base nos chamados *operadores argumentativos*. Segundo o exemplo acima, a palavra *até* demonstra o nível máximo de político que Pedro deseja ser, estabelecendo uma relação de superioridade, ao passo que a expressão *pelo menos* indica o nível mínimo desse seu desejo, apontando para uma relação de inferioridade.

Depois de serem expostos esses conceitos básicos da Teoria de Ducrot, convém chamar a atenção para as chamadas marcas linguísticas da argumentação. Koch (2011) chama atenção para algumas marcas, das quais seis serão citadas brevemente para efeito de demonstração de quão amplo e complexo pode ser o estudo de argumentação e uma será analisada mais detalhadamente, haja vista ser esta marca que está presente na coleção de livros didáticos analisados na realização desta pesquisa e refere-se à marca linguística dos *operadores argumentativos*. Eis as marcas linguísticas:

- Os tempos verbais no discurso: tipos e gêneros textuais específicos requerem do produtor textual a utilização de tempos e modos verbais específicos para que a mensagem possa ser passada adequadamente cumprindo a função de possuir um maior ou menos valor argumentativo conforme a intenção do enunciador;
- A pressuposição: “é o efeito provocado pela ação dos interlocutores no momento da fala, que não ocorre por mero acaso, mas pela própria organização da língua e das leis que regem essa língua nas relações de interação” (FARIAS, 2011, p. 70);
- As modalidades do discurso: dizem respeito ao fato de que, quando se produz um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante o enunciado a partir do uso de determinadas palavras que a língua oferece (operadores modais), com os quais se suaviza ou se intensifica a mensagem que se quer passar;
- As relações interfrásticas: referem-se, entre outros aspectos, à noção de coordenação e subordinação, ou seja, à adoção de critérios sintáticos que denotam dependência ou independência entre orações no discurso e que interferem na utilização da argumentatividade no discurso;
- As orações modalizadoras: referem-se ao que os gramáticos e linguístas chamam de orações principais, mas que, por vezes, apresentam estruturas de expressões modalizadoras do discurso;
- A retórica aplicada: “mecanismos retóricos presentes ao nível linguístico fundamental, inscritos na própria significação das frases; e existem os mecanismos retóricos que se manifestam em outros níveis que não são propriamente linguísticos, mas que constituem manobras discursivas.” (KOCH, 2011, p. 147).
- Os operadores argumentativos: Koch (2004) explica que esse termo refere-se a palavras da língua cuja função é mostrar a força argumentativa dos enunciados, mostrando o sentido para o qual eles apontam. Existem diversos operadores

argumentativos, na língua portuguesa, que se agrupam da seguinte maneira, ainda de acordo com Koch (2004):

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive etc.;;
Exemplo: “O homem teme o pensamento como nada mais sobre a terra, mais que a ruína e *mesmo* mais que morte.”
- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem, e não, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, a par de etc.;;
Exemplo: Ele *não só* é esforçado, *mas também* muito inteligente.
- c) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência etc.;;
Exemplo: O país está longe de sair da crise. *Logo*, todos devem ser cautelosos nos próximos tempos.
- d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.;;
Exemplo: Vamos juntos à assembléia. *Ou* você prefere que nos encontremos lá?
- e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como etc.;;
Exemplo: Jefferson é *mais* competente *que* Gilvan.
- f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois etc.;;
Exemplo: Não se preocupe *que* tudo dará certo.
- g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.);
Exemplo: *Embora* ele tenha se dedicado integralmente ao trabalho, não se encaixava no perfil exigido pela empresa.
- h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora etc.;;
Exemplo: Sandra *ainda* mora em São Paulo? (Pressupõe-se que Sandra morava antes em São Paulo).

- i) Operadores que se distribuem em escalas opostas: duplas de operadores em que um deles funciona indicando afirmação total e o outro indicando negação total, como é o caso de ‘pouco’ e ‘um pouco’, analisados neste capítulo.

Exemplo: Será que Ana vai passar no exame?

Ela estudou *um pouco*. (Tem possibilidade de passar)

Ela estudou *pouco*. (Provavelmente não passará)

Depois de se fazer essa breve análise acerca do percurso histórico da argumentação, precisa-se compreender as implicações que esse estudo deve conter nas aulas de língua portuguesa. Isso se verá na próxima seção.

3.4 Argumentação e ensino

A argumentação, conforme se observou nas seções anteriores, é intrínseca à linguagem e esta é intrínseca ao ser humano, o que significa que as pessoas são, por natureza, dotadas de argumentatividade. Desde a infância, as crianças conseguem tecer argumentos que surpreendem os pais. E, à medida que crescem, desenvolvem-se ainda mais e aprimoram suas habilidades argumentativas.

Evidentemente, esse repertório argumentativo que, em geral, as crianças desenvolvem, as acompanha à escola e lá é função da escola trabalhar em prol, entre outras coisas, de desenvolver ainda mais essa habilidade nos seus alunos, visto que as escolas precisam implementar continuamente, em seu dia a dia, práticas sociais que permitam o desenvolvimento de habilidades que promovam o real exercício da cidadania dentro e fora dos muros da escola. Além disso, a escola deve promover atividades que resultem no “desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos como resultado de um trabalho sistematizado, contemplando os vários gêneros argumentativos que circulam socialmente.” (RIBEIRO, 2009, p. 57). Vale salientar que o trabalho com gêneros argumentativos na escola pode e deve ser feito a partir das séries iniciais, visto que já existe uma bagagem de desenvolvimento argumentativo com a qual as crianças chegam à escola.

Os documentos oficiais demonstram a importância do desenvolvimento da capacidade argumentativa na escola não só na produção de textos escritos como também na produção de textos orais. Quanto aos textos escritos, os PCN dizem que o aluno deve ser “capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.” (BRASIL, 1998, p. 51). Quanto aos textos orais, o mesmo documento menciona que se deve esperar que o aluno

“monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.” (BRASIL, 1998, p. 51). Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, nos alunos, é necessário um trabalho, em sala de aula, que priorize os gêneros textuais argumentativos.

Para que se trabalhe, desde cedo, na escola, com a dimensão do argumentar, a chamada progressão intragênero (RIBEIRO, 2009) é uma estratégia que pode apresentar bons resultados. Ela consiste no trabalho com sequências didáticas, em que se escolherá, por nível de dificuldade de produção, três gêneros (ou mais, dependendo do tempo que se dispunha com a turma) de uma mesma ordem. Por exemplo, os gêneros diálogo argumentativo, texto de opinião oral e debate regrado são gêneros orais e argumentativos, dispostos numa ordem que vai daquele cuja produção é mais simples ao de produção mais elaborada. Ao passo que se executem as atividades propostas em cada módulo da sequência, os alunos vão aprofundando seus níveis de argumentação, mas não estarão envolvidos em atividades repetitivas.

Observou-se, nos três primeiros capítulos desta pesquisa, qual referencial teórico adotada por ela. No primeiro capítulo, observaram-se alguns conceitos básicos de gênero textual; no segundo, aprofundou-se a análise do gênero textual debate regrado, objeto de investigação nesta pesquisa e, por fim, no terceiro capítulo, fez-se uma retomada histórica acerca de como se deram as pesquisas sobre argumentação desde a época de Aristóteles, com a Retórica clássica até a relevância de alguns conceitos e classificações adotados nos estudos linguistas sobre argumentação com base nos pressupostos teóricos de pesquisas realizadas por Oswald Ducrot, estudioso que trouxe o princípio básico, em estudos de argumentação, atualmente, que analisa a argumentação como algo intrínseco à língua.

Encerrado essa seção de referencial teórico, é necessário explicitar como se deu o percurso metodológico adotado ao longo de toda a pesquisa. Isso será exposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO: ESCOLHA DO LIVRO, SELEÇÃO DOS PROFESSORES, ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico trilhado ao longo dessa pesquisa para que se alcançasse o objetivo geral pretendido, o qual visava analisar a percepção docente sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero oral debate regrado presentes em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, apresentar-se-á uma visão geral da obra EJA Moderna, seguida da justificativa acerca dos aspectos levados em consideração para a análise do referido suporte, aspectos adotados para análise da visão que os sujeitos voluntários têm do livro didático e, por fim, a explicitação de como esses dados de análise foram organizados.

4.1 Seleção da coleção e visão geral sobre ela

A pesquisa analisou a percepção docente sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero oral debate regrado presentes em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, em especial o livro direcionado ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação se realizou tendo como *corpus* a coleção de livro didático de Português para a Educação de Jovens e Adultos:

1. EJA Moderna (Editora Moderna), dos autores-colaboradores Adriana Saporito, Claudemir Donizeti de Andrade, Carolina Batista Martins, Claudia Graziano Paes de Barros, Daiene Pinto Silva de Melo, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Dária de Souza Ferraria, Diana Lucia Lourenço Cappuzzo, Eliane Melichio Motta, Marcelo Furlin, Maria Luiza Favret, Marina Sandron Lupinetti, Milena Moretto e Sheila Folgual.

A coleção EJA Moderna foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA, 2014) e é dividida por ano do Ensino Fundamental ao qual se destina, sendo composta, então, por quatro livros do aluno, cada um correspondente a um ano do ensino fundamental, contemplando todos os componentes curriculares, e sete manuais do professor, cada um referente a um componente curricular, sendo que os componentes Língua Inglesa e Língua Espanhola estão no mesmo manual do educador. Cada volume estrutura-se em duas unidades, nas quais são desenvolvidas as

seguintes temáticas “Identidade e Pluralidade”, “Alimentação” (6º ano); “Moradia”, “Saúde e Qualidade de Vida” (7º ano); “O País”, “A Sociedade Brasileira” (8º ano); “Trabalho”, “Desenvolvimento e Sustentabilidade” (9º ano). Os capítulos vinculados a cada uma das unidades, apesar de terem a mesma temática em todos os componentes curriculares, variam metodologicamente.

Os livros referentes a cada ano do ensino fundamental apresentam todos os componentes curriculares juntos, o que proporciona uma maior contextualização. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, o PNLD/EJA chama a atenção para a diversidade textual com relação ao trabalho com variados gêneros e tipos textuais, inclusive gêneros de produção oral.

Pelo fato de a coleção trabalhar de forma contextualizada, todos os capítulos de todos os quatro livros da coleção, na seção de Língua Portuguesa, são organizados com foco em um gênero textual principal, que apresenta um estudo mais aprofundado, mas outros gêneros, ao longo dos capítulos, são tomados como suporte antes de chegar à culminância do trato com o gênero principal de cada capítulo. No caso do trabalho com o gênero debate regrado, essa estrutura se repete.

Segundo o PNLD/EJA, 2014, a coleção é contextualizada e possui metodologia que, se utilizada com a mediação do professor, auxilia não só no desenvolvimento das competências e habilidades desejadas para essa modalidade do ensino, bem como para a formação de cidadãos críticos. Além disso, ainda de acordo com o mesmo documento, a obra trata de temas atuais, os quais são abordados de maneira não infantilizada, fato que adéqua a coleção à modalidade da Educação de Jovens e Adultos e também de maneira a respeitar a igualdade de gêneros nos mais diversos setores da vida cotidiana, além de desmistificar preconceitos e estereótipos. A coleção possui ainda projeto gráfico adequado, com uma distribuição equilibrada entre texto escrito e imagens, as quais aparecem contextualizadas com os temas trabalhados nos capítulos.

No que diz respeito ao componente Língua Portuguesa, o PNLD afirma que a proposta didática utiliza a língua em situações contextualizadas, fato que se observa no repertório variado de textos selecionados para as atividades. Há ainda uma diversidade de gêneros e tipos textuais trabalhados em cada capítulo, alguns tendo uma análise mais aprofundada e outros, uma abordagem mais simples. Na abordagem da leitura, há o trabalho com textos de níveis diferenciados, de acordo com o ano, e que demandam interação entre leitor, texto e

autor, de modo que o aluno é levado a usar seus conhecimentos de mundo e linguísticos para interpretar os textos, bem como perceber a(s) intenção(ões) do autor.

Com relação às atividades de produção textual, há propostas voltadas para a produção escrita, bem como para a produção oral. No caso da produção escrita, há o incentivo para a prática de reescrita e para a divulgação dos textos produzidos. Por fim, a análise linguística está presente em todos os capítulos em seção específica e sempre atrelada às propostas de leitura e/ou de produção textual, mantendo o perfil de obra contextualizada adotada pela coleção. Cada capítulo desse componente curricular pode apresentar as seguintes subseções: Para refletir; Para ler e aprender; Para além do texto; Para estudar o gênero; Para refletir sobre a língua; Para praticar; Para escrever; Para falar em público; Para organizar o que aprendemos e Texto complementar, os quais contemplam os eixos de ensino exigidos para essa modalidade de ensino, a saber: Produção e compreensão de textos orais, Leitura e compreensão de textos, Produção e compreensão de textos escritos e Análise linguística e reflexão sobre a língua

Como o objeto de estudo dessa pesquisa é o trato da referida coleção com um gênero textual da esfera oral, cabe aqui uma descrição sobre o trabalho que é apresentado na obra sobre os gêneros textuais orais. Para tanto, observamos as subseções ‘Para estudar o gênero’ e ‘Para falar em público’. Percebemos que há, nas duas subseções, o trabalho com 26 gêneros textuais, cuja maioria pertence à modalidade escrita, destacando-se como gêneros orais, assim classificados pela coleção, apenas Jogral, Apresentação de lenda, Anúncio publicitário no rádio, Apresentação de canção, Notícia de televisão, Leitura dramatizada, Entrevista oral, Leitura de resumo, Seminário, Apresentação de reportagem e Debate regrado, resultando em um total de 11 gêneros orais.

Analisando apenas os títulos das subseções, já se percebe uma clara preocupação com o trabalho envolvendo gêneros textuais (Para estudar o gênero) e também uma preocupação com a produção de gêneros orais formais (Para falar em público). Porém, essa última subseção não aparece em todos os capítulos, o que pode denotar que é dada uma importância maior para a modalidade escrita que para a modalidade oral.

Por outro lado, do ponto de vista quantitativo, percebe-se que há um bom número de gêneros orais trabalhados na coleção, já que eles correspondem a 42% do total de gêneros textuais presentes nos quatro livros da coleção. Porém, precisamos observar outros aspectos além do meramente quantitativo. O primeiro ponto a salientar, então, diz respeito à confusão claramente posta entre oralização e oralidade, sendo o primeiro termo “a leitura em voz alta,

isto é, a escrita oralizada” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139) e o último, “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2003b, p. 25).

Essa confusão acontece em momentos isolados da obra, quando se cobra leitura ou apresentação do texto escrito, mas há gêneros efetivamente orais e outros que podem ser orais e/ou escritos e que são abordados pela coleção, devendo-se haver a análise de como se dá o trabalho nesses casos, mas que não será feito por esta pesquisa para que ela não se desvie de seus objetivos.

No caso do trabalho com gêneros que são efetivamente orais, verificamos mais problemas. Em primeiro lugar, há em torno de duas laudas para o trabalho com cada gênero, o que é muito pouco para defini-lo, caracterizá-lo e orientar sua produção. Em segundo lugar, não há proposta de produção textual de gêneros orais. Há apenas o conceito e a caracterização deles, conforme veremos em seção específica para a análise do capítulo, envolvendo o debate regrado, cabendo ao professor o planejamento de uma sequência didática envolvendo a efetiva produção do gênero, caso queira estudá-lo em sala de aula. O subtítulo Para falar em público, então, aparentemente vai tratar da produção de gêneros textuais orais, mas na prática não acontece isso.

De modo geral, a coleção é bem avaliada pelo PNLD/EJA 2014 no que diz respeito ao trabalho que faz com os gêneros orais. Ressaltamos também o fato de se tratar de uma coleção que está em sua primeira edição, sendo, possível, então a presença de falhas e uma delas está no trato com o oral.

A escolha dessa coleção é motivada pelo fato de ela ter sido aprovada pelo PNLD/EJA, 2014, além de ser uma das únicas, entre as seis obras aprovadas, que desenvolve um trabalho com o gênero textual debate regrado, objeto de nossa pesquisa.

Para esta pesquisa, interessou o componente de Língua Portuguesa, que inicia todos os livros e é dividido em duas unidades, contendo dois capítulos cada uma delas, mas em especial o livro do nono ano (doravante EM9), onde se encontra um capítulo inteiramente voltado para o estudo e a produção do gênero textual debate regrado. Esse capítulo tem os seguintes subtítulos: Para refletir; Para ler e aprender; Para além do texto; Para estudar o gênero; Para refletir sobre a língua; Para praticar; Para escrever; Para falar em público; Para organizar o que aprendemos e Texto complementar.

4.2 Escolha dos sujeitos

No que diz respeito à seleção dos sujeitos voluntários, desta pesquisa, chamados de S1 e de S2, utilizaram-se os seguintes critérios:

- a) serem professores de turma de EJA Fundamental Anos Finais, modalidade de ensino em que esta pesquisa está inserida;
- b) serem licenciados em Letras, tendo, portanto habilitação para lecionar o componente curricular língua portuguesa;
- c) aceitarem participar de forma voluntária da pesquisa, autorizarem a transcrição de suas falas, bem como a utilização delas na pesquisa e colaborarem para o bom andamento da investigação.

Os sujeitos da pesquisa atuam em escola estadual do estado de Pernambuco, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. A seleção de professores pertencentes a essa escola foi motivada pelo fato de a instituição estar inserida em uma comunidade de risco, onde há diversos desafios a serem vencidos pelos alunos e alunas que a frequentam, um dos quais é a dificuldade dos alunos de se expressarem em público de maneira formal, fato constatado pelos professores de língua portuguesa da própria unidade de ensino, uma vez que há uma constante resistência à produção oral formal e aqueles que se dispõem a fazê-la o fazem de maneira travada, decorada e superficial. A seguir, encontra-se a caracterização geral do perfil profissional dos sujeitos voluntários desta pesquisa:

	Turmas de EJA Fundamental em que leciona em 2016	Tempo de docência	Tempo de docência na rede estadual de Pernambuco	Tempo de docência na escola onde a pesquisa foi realizada	Possui especialização na área de língua portuguesa
S1	IV fase	24 anos	11 anos	11 anos	Sim
S2	III fase	05 anos	04 anos	04 anos	Não

Tabela 1. Caracterização geral dos sujeitos voluntários.

Aos sujeitos voluntários da pesquisa foi garantido o total sigilo do material colhido, bem como acesso, por parte deles, às transcrições das entrevistas realizadas para autorização

de uso do material recolhido, além do compromisso de destruição do material coletado após a finalização da pesquisa.

O convite para participação da pesquisa foi feito a cada sujeito separadamente pelo fato de que seus horários de trabalho na escola praticamente não coincidem. Então, foi mais prático contatá-los individualmente. No momento do convite, que foi feito com cada um em horário de intervalo do turno em que lecionam, explicou-se para cada um deles a proposta da pesquisa, bem como o problema que motivou a sua realização, que foi: qual a percepção do docente que atua em turmas de EJA sobre o processo de didatização do gênero debate regrado encontrado em LDP? Ambos mencionaram se inquietar com essa problemática já que percebem a dificuldade que existe para se trabalhar com gêneros orais formais, especialmente em turmas de EJA e em LDP de EJA, já que estes possuem a necessidade de serem sucintos, devido à pequena duração da modalidade da EJA, modalidade que vivencia cada ano do Ensino Fundamental e do Médio em seis meses. Por reconhecerem a relevância dessa problemática, aceitaram, de imediato, o convite para participar da pesquisa.

Depois de o convite ser aceito, houve o momento para a orientação acerca de como seria o trabalho. Ambos os sujeitos foram orientados a analisar o capítulo que trata do gênero debate regrado do livro do nono ano para que a sua percepção sobre o livro fosse verificada em momento posterior através de entrevista. Os dois mencionaram a pouca intimidade com a coleção EJA Moderna, embora a mesma seja adotada na escola onde lecionam. Isso se deve ao fato de que os alunos têm uma resistência muito grande de levar os livros didáticos para a aula, o que inviabiliza o seu uso rotineiro. Além disso, segundo os sujeitos, as aulas, no turno da noite, são muito curtas e, no turno da tarde, apesar de terem a duração regular de 50 minutos por aula, se tornam também curtas devido ao longo tempo que se utiliza com a organização da sala por causa da indisciplina, o que também dificulta o uso regular do livro didático. Apesar disso, se propuseram a analisar o capítulo mencionado para a análise dessa pesquisa.

Para análise do protocolo de atividades que envolvem a proposta de produção do debate regrado, os sujeitos foram orientados a analisar o capítulo da coleção EJA Moderna que trata da produção do debate regrado, após terem sido informados dos objetivos e metodologia da pesquisa com a qual decidiram colaborar. Após o período de uma semana solicitado pelos docentes para análise desse capítulo, realizaram-se dois encontros, um com cada sujeito. Os encontros aconteceram num período de duas semanas (um encontro por semana), na própria escola onde lecionam. O objetivo dessas reuniões foi realizar com cada

um deles, individualmente, uma entrevista semiestruturada para a análise da proposta de produção de debate regrado, encontrada no livro do nono ano da coleção analisada (EM9).

As entrevistas foram realizadas em momentos separados também pelo fato de haver indisponibilidade de horário em que os dois sujeitos estivessem na escola e dispusessem de tempo para a entrevista. A entrevista com o primeiro sujeito foi realizada entre o final do turno da tarde e o início do turno da noite. Já com o segundo sujeito, a entrevista se realizou na terceira aula do turno da tarde (15:10-16:00), visto ser essa uma aula branca, nome que se dá a aula em que o professor não está em sala de aula e pode se dedicar às atividades didáticas e outras de ordem burocrática, como preenchimento de caderneta, por exemplo. As duas entrevistas foram realizadas na sala dos professores, não havendo nenhuma interrupção e, no caso da primeira, não havendo a presença de nenhuma outra pessoa além da pesquisadora e do sujeito. Quanto à segunda entrevista, como se realizou em momento de aula, vez por outra algum professor ou alguma pessoa da gestão entrava na sala e, no final da entrevista, houve a presença de uma terceira pessoa que foi descansar um pouco nessa sala, mas que não atrapalhou em nenhum momento o bom andamento da entrevista. Cada entrevista teve a duração de cerca de vinte e cinco minutos.

Escolheu-se a entrevista para realização da coleta de dados com os sujeitos voluntários pelo fato de que esse instrumento:

[...] pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões de sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias. (CHIZOTTI, 2010, p. 92-93)

A entrevista tem vantagens em relação a outros métodos devido ao caráter interativo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. Além disso, com ela, o pesquisador pode fazer correções e esclarecimentos para obter com clareza as informações desejadas. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Isso acontece especialmente quando a entrevista realizada é do tipo semiestruturada, através da qual, embora haja um roteiro que o pesquisador deve seguir, este não é seguido de forma inflexível e rígida como acontece, por exemplo, na aplicação de questionários.

Ao realizar qualquer entrevista, especialmente a do tipo semiestruturada, é preciso atentar para algumas questões importantes, como o respeito à disponibilidade de local e horário do entrevistado, a garantia de confidencialidade daquele material, o qual por ser oral,

só se torna documento “quando transcritas em suporte material” (CHIZOTTI, 2010, p. 109), além de uma capacidade auditiva e visual bem apuradas, uma vez que, nesse tipo de método, toda e qualquer expressão linguística ou extralinguística devem ser levadas em consideração para a análise dos dados como forma de confrontar ou corroborar as informações fornecidas pelo entrevistado. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014).

O fato de a entrevista semiestruturada ser mais flexível em relação a outros métodos de coleta não significa que o entrevistado não vá se preparar para a sua realização. Isso indica a necessidade de utilização de roteiro que orientará entrevistado e entrevistador para que os principais pontos da pesquisa sejam contemplados. Sobre esse roteiro, Lüdke e André (2014) esclarecem:

Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento social, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 42)

Assim, tendo em vista a importância de um roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas, elaborou-se um roteiro composto por treze perguntas, as quais foram distribuídas em **seis categorias** criadas a partir da análise feita previamente da obra, bem como dos objetivos da pesquisa. Ei-lo:

Quadro 5	
Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada	
Estratégia de ensino do gênero debate regrado no contexto geral da obra	Você tem acesso à proposta do capítulo do 9º ano do livro EJA Moderna dedicado ao trabalho com o gênero Debate Regrado (DR). Como avalia as estratégias da coleção para ensinar o debate regrado?
Trabalho com o gênero debate regrado	A obra caracteriza o gênero debate regrado como “a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela seguindo regras estabelecidas

	<p>previamente.” A partir disso, pergunta-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua compreensão, esse conceito é acessível para o aluno da EJA? 2. Se você quisesse chegar a uma definição do DR, a partir do que os seus alunos sabem, de que forma construiria esse conceito? 3. No intuito de preparar os alunos para as atividades envolvendo o gênero debate regrado, a obra faz algumas considerações para os alunos. Quais deles você destacaria e por quê?
<p>Dimensões extralinguísticas abordadas no LD para análise do gênero debate regrado</p>	<p>A atividade chama a atenção para alguns aspectos extralinguísticos a serem mobilizados na produção de um debate regrado. Sobre isso, pergunta-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, o que a obra deseja ao observar esses elementos? 2. Como você avalia a forma como eles são abordados? 3. Faria alguma modificação nesse encaminhamento?
<p>Relação entre o trabalho com o gênero e com os conhecimentos linguísticos;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A obra utiliza o DR para tratar de dimensões de análise da norma de prestígio da língua. Em sua opinião, qual é o objetivo dos autores? 2. Como você avalia a estratégia de reflexão sobre o eixo da norma de

	prestígio da língua a partir de um gênero específico (DR)?
Proposta de produção textual do gênero debate regrado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na seção “Para escrever”, a obra propõe o planejamento de um debate regrado? 2. Que alterações você faria nessa proposta?
Proposições docentes para o trato com o debate regrado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua prática de Professor de EJA, se desejasse utilizar essa proposta da Coleção EJA Moderna com a sua turma, faria alguma modificação na organização didática da proposta? 2. O que faria?

Quadro 5. Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada.

4.5 Organização dos dados de análise

Após se realizar a coleta dos dados no livro, em especial, o capítulo voltado para a produção do gênero textual debate regrado e da realização das entrevistas com S1 e com S2, as informações coletadas foram organizadas para análise. A análise do livro ocorreu a partir das categorias utilizadas nas entrevistas semiestruturadas obtidas dos sujeitos. No momento dessa análise, houve a necessidade de que fossem criadas microcategorias, que são elementos que ambos os professores perceberam a partir das categorias postas para a análise deles. As cinco primeiras categorias serão analisadas ao longo do capítulo 5 e a sexta categoria será analisada no sexto capítulo que trará a proposta de intervenção desta pesquisa.

Ao longo da análise de cada categoria e microcategoria, serão apresentadas digitalizadas e minimizadas as páginas indicadas na análise, por S1 e/ou por S2, para que haja uma melhor visualização por parte do leitor.

4.3 Aspectos teóricos

A pesquisa escolhida para a análise foi do tipo qualitativa. Essa dimensão de investigação “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do

pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 14)”. Além disso, os dados que recolhemos foram predominantemente descritivos, pois provieram da percepção docente sobre o gênero textual analisado e houve uma preocupação maior com o processo de realização da pesquisa do que com o produto que seria obtido. (ANDRÉ & LÜDKE, 2014).

Além disso, a presente pesquisa se inclui na dimensão qualitativa, pois o problema não resultou de uma informação para a qual há dados comprobatórios, mas sim “afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentário, e analisado assistematicamente” (CHIZOTTI, 2010, p. 80). Em uma pesquisa qualitativa, pesquisador e pesquisados partilham experiências em comum acerca do problema de pesquisa investigado, de modo que podem “produzir práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZOTTI, 2010, p. 83).

A pesquisa se valeu da técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa chamada análise de conteúdo, que é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento” (CHIZOTTI, 2010, p. 98), no caso, o livro didático. Essa análise visa compreender as informações implícitas e explícitas contidas no livro didático acerca do processo de didatização do gênero textual debate regrado e pode ser feita a partir de vários aspectos, inclusive o de classificação do material segundo categorias (análise categorial) (CHIZOTTI, 2010), a qual foi adotada nesta pesquisa.

Em outras palavras, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). No caso dessa pesquisa, a análise foi documental, já que se analisou livro didático. Além disso, essa pesquisa também se fundamentou na base do interpretativismo, já que “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Isso se verifica já que a análise do livro didático esteve atrelada à visão de dois sujeitos distintos com visões distintas sobre a obra.

Adotou-se também, neste trabalho, elementos da técnica da pesquisa-ação, que é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação “concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação (GIL, 2010, p. 154)”. Esse tipo de pesquisa é eficaz em investigações sociais devido ao fato de ir além dos resultados precisos obtidos em pesquisas tradicionais, os quais por vezes estão distantes da realidade dos sujeitos e do *locus* pesquisado, oferecendo opções práticas senão de resolução do problema, ao menos de amenização do mesmo, o que é extremamente útil no campo educacional em que esta pesquisa está inserida, conforme atesta Thiollent (2011):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

No caso da presente pesquisa, a ação se dará ao final de sua realização, em que se propôs uma **sequência didática**. Essa sequência didática, apresentada no sexto capítulo desse texto, se destina a IV fase da Educação de Jovens e Adultos, turma equivalente ao 8º e 9º anos, e pretende realizar com esses alunos a produção de um debate regrado. A proposta é que essa sequência seja vivenciada no ano de 2017 e seu resultado seja analisado juntamente com os sujeitos dessa pesquisa e apresentados aos demais professores de língua portuguesa da escola na qual eles lecionam. Essa sequência se baseará no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), tendo apresentação inicial e a organização de uma produção inicial de debate regrado, sendo o professor orientado a prosseguir e realizar a proposta final de debate regrado com sua turma.

Os resultados dessa pesquisa que compreende a visão dos docentes sobre a obra bem como a sequência apresentada serão encaminhadas para a editora Moderna, que se mostrou interessada em analisar o trabalho e talvez incorporar alguns aspectos dele em futuras edições da coleção EJA Moderna.

Esperamos que a proposta de intervenção, construída em parceria com os sujeitos, promova ações que favoreçam à criticidade e à competência argumentativa para que os alunos defendam oralmente seu ponto de vista de maneira formal, contribuindo, dessa forma, com a

construção de cidadãos que dominem e ampliam suas competências referentes às características gerais do gênero debate regrado.

A seguir, então, apresentar-se-ão a análise da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a obra analisada e o tratamento dos dados a partir do viés teórico adotado.

CAPÍTULO 5

DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO GÊNERO ORAL

Neste capítulo, será apresentada a análise sobre a proposta de ensino do DR, a partir de uma teia analítica que envolve, concomitantemente, uma reflexão sobre as respostas dos sujeitos (S1 e S2) que participaram da entrevistas semiestruturadas sobre a proposta de ensino do gênero apresentado pela coleção EJA Moderna e o aporte teórico que fundamenta essa investigação. Essa análise será realizada a partir das seguintes categorias:

1. Estratégia de ensino do gênero debate regrado no contexto do livro didático;
2. Trabalho com o gênero debate regrado;
3. Dimensões extralinguísticas abordadas no LD para análise do gênero debate regrado;
4. Relação entre o trabalho com o gênero e com os conhecimentos linguísticos;
5. Proposta de produção textual do gênero debate regrado.

A seguir, vejam-se os resultados da primeira categoria:

5.1 Estratégia de Ensino do gênero debate regrado no contexto do livro didático

Esta categoria diz respeito à visão geral que os docentes obtiveram após sua análise da proposta de ensino do DR no segundo capítulo, da primeira unidade do livro do nono ano, da coleção EJA Moderna. Acerca dessa categoria, foi perguntado a S1 e a S2 como eles avaliavam as estratégias que antecedem, efetivamente, o ensino do debate regrado propostas pela coleção. A partir da análise dos dados, surgiram microcategorias que oportunizaram uma reflexão em relação ao olhar dos docentes sobre o que lhes foi questionado.

5.1.1 Gêneros Discursivos

No contexto da questão, S1 enxerga todo o caminho escolhido pela obra até chegar ao trabalho propriamente dito com o gênero textual debate regrado. Ele cita os gêneros envolvidos nesse momento, que compreendem duas telas, capa de jornal, reportagem e poema e menciona a importância de a coleção optar por fazer esse trabalho introdutório para, por fim, propor o estudo do gênero textual debate regrado. S1 faz a seguinte avaliação:

Eu achei interessante o seguinte, ele (o livro) não foi logo para o debate regrado, ele já começa com uma obra de arte, quer dizer qual é a visão que o aluno tem dessa obra de arte? Aí o professor vai trabalhar essa obra de arte, vai pedir a opinião do aluno, o aluno dá a opinião dele, depois vem para uma notícia de jornal [...] depois passa para uma entrevista, certo? [...] Depois ele trabalha com outra obra de arte, depois um poema maravilhoso que é “O açúcar”, não é? De Ferreira Gullar, um texto maravilhoso. [...] Depois ele vai explicando as características do gênero, eu achei maravilhosa a proposta (S1)

Os gêneros textuais aos quais S1 se refere são gêneros da esfera artística (tela e poema) e da esfera midiática (capa de jornal e reportagem) e estão organizados da seguinte maneira no livro didático. Na primeira página desse capítulo, há o gênero de esfera artística “Tela”, de Vincent van Gogh, “Mulheres Mineradoras Carregando Carvão” (EM9, p. 34), cuja representação se encontra abaixo:

UNIDADE 1 – Trabalho

Capítulo
2

O trabalho em debate



A. Vincent van Gogh, *Mulheres mineradoras carregando carvão* (1882). Aquarela sobre papel. Museu Kröller-Müller, Otterlo, Holanda.

O trabalho serve de inspiração a diversos artistas. Trabalhadores de diferentes épocas e lugares foram retratados por pintores, músicos e poetas. Algumas obras denunciam a realidade por meio do belo e ao mesmo tempo expressam a importância do trabalho.

Observe essa reprodução de tela com atenção.

- Que cena ela mostra?
- Por que o autor do quadro teria registrado essas mulheres mineradoras carregando sacos de carvão dessa maneira?
- Que sentimentos ou reflexões essa imagem provoca em você?
- A cena retratada pelo pintor Vincent van Gogh remete a algum tipo de trabalho que você conhece? Qual?

Converse com os colegas e o professor sobre as possíveis interpretações dessa imagem, relacionando-a com os significados que o trabalho tem em sua vida.

EJA Moderna, 9º ano, p. 34

Essa tela aparece como motivação, no início do capítulo, para introduzir o tema do capítulo, que é “Trabalho em debate”. O texto não-verbal colabora com a discussão proposta, já que, a partir da linguagem visual, os estudantes têm a oportunidade de começarem a refletir sobre essa temática. É solicitado, pela obra, que os alunos observem a tela e conversem entre si, refletindo sobre algumas questões propostas em que eles devem relacionar a realidade da

tela ao trabalho que cada um tem, visto que o público-alvo da coleção são estudantes já inseridos no mundo do trabalho.

Seguindo no contexto desse momento introdutório, a obra apresenta a subseção “Para refletir”, a qual aborda outro gênero, também observado por S1, dessa vez da esfera midiática, “Manchete”, do jornal “Correio Braziliense”, como se observa na imagem abaixo, (EM9, p. 35). A partir dela, explora-se o gênero manchete, cujo exemplar analisado chama a atenção para a aprovação, no Brasil, do que o jornal identifica como “segunda abolição” (EM9, p. 35). Nessa subseção, os estudantes também são estimulados a conversarem e refletirem sobre os significados explícitos e implícitos contidos na mensagem da manchete.

Para refletir

Observe esta primeira página de um jornal. Preste atenção à manchete principal, destacada em letras maiores.

CORREIO BRAZILIENSE

Brasil aprova, enfim, a segunda abolição

Projeto de emenda à Constituição que garante empregados domésticos os mesmos direitos que os demais trabalhadores e controla a contratação em tempo integral e em jornada superior a 40 horas semanais. Também cria o direito de greve para empregados domésticos. Brasil já teria decretado em vigor uma segunda abolição, precedida por outra, durante os regimes militares.

Brasil concilia o teto do Mané **Engenheiro e mestre**

Correio Braziliense, Brasília, 27 mar. 2013. Primeira página.

Forme um grupo com três ou quatro colegas e conversem sobre essa manchete. Procurem refletir sobre o tema que ela aborda, relacionando-o ao contexto de produção da notícia. Também discutam entre vocês as questões a seguir e, depois, apresentem suas opiniões aos demais alunos da sala.

Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar. Caso sintam necessidade, anotem no caderno a sua opinião e a dos colegas.

- 1 A manchete se refere a uma *segunda abolição*. Qual teria sido a primeira?
- 2 Essa manchete foi produzida em março de 2013, dia em que foi aprovada pelo Senado brasileiro a proposta de emenda à Constituição que garante ao empregados domésticos os mesmos direitos dos demais trabalhadores. Por que essa decisão seria comparada a uma *segunda abolição* da escravidão?
- 3 Qual é a sua opinião sobre o fato de a igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos ter sido aprovada apenas em 2013?

35

EJA Moderna, 9º ano, p. 35

Ainda na subseção representada acima, há uma breve orientação sobre como proceder na realização do gênero conversa, quando os estudantes são orientados a respeitar o turno de fala de cada um para poder, então, se manifestar. A orientação é expressa da seguinte forma: “Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar”. (EM9, p. 35). Essa orientação é corroborada por Galenbeck (1999), quando explica que turno é a troca em que os interlocutores em uma situação conversacional se revezam em serem falantes e ouvintes. O teórico explica ainda que essa troca de falantes, para que haja mudança de turno,

pode acontecer a partir de duas estratégias: passagem e assalto, sendo a primeira aquela em que “o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico conversacional (assunto tratado)” (GALENBECK, 1999, p. 83) e a última refere-se ao momento em que o ouvinte intervém, tomando para si o turno sem ter sido direta ou indiretamente solicitado para isso. Segundo o autor, a estratégia de assalto “representa uma violação do princípio básico da conversação” (GALENBECK, 1999, p. 87).

No trato com a oralidade, na seção analisada, a obra faz uma clara referência à importância de utilizar a estratégia de polidez para a tomada de turno para conduzir uma conversação, contudo isso não é posto com os termos técnicos, mas usando-se uma linguagem que os alunos compreendem claramente o que precisam fazer e de que forma.

Seguindo na esfera dos gêneros midiáticos citados por S1, há a subseção “Para ler e aprender”, em que é apresentado o gênero “Reportagem”, com o título “Patroa *versus* empregada” (EM9, p. 36-38), como se observa a seguir:

Para ler e aprender

Observe o título do texto a seguir a partir de uma fonte de onde foi extraído. Sobre o que, possivelmente, esse texto vai tratar? Quando ele foi publicado? Converse com os colegas e com o professor sobre o que espera ler e sobre o que você conhece desse tema.

Faça a leitura do texto.

<http://delas.ig.com.br/comportamento/2013-03-27/patroas-versus-empregadas.html>

HOME AMOR E SEXO BELEZA COMPORTAMENTO TESTES FILHOS NOIVAS CASA BICHOS

Destaque Transformação Devores sua casa Hobbies mensal

Patroas “versus” empregadas

Para entender as disputas em torno da Lei das Domésticas, fizemos uma enquete com a presidente do sindicato dos patrões e com a diretora do sindicato das domésticas

IG São Paulo 27/03/2013 08:00:59

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 66/2012, aprovada em segunda votação ontem à noite, vai garantir aos 7 milhões de trabalhadores domésticos na ativa no Brasil os mesmos direitos trabalhistas já usufruídos pelos demais trabalhadores do país. A lei prevê, por exemplo, a proibição da contratação de menores de 16 anos — estima-se que 410 mil crianças trabalhem em lares brasileiros. Também estabelece um índice para reajuste dos salários e determina o pagamento do salário mínimo como piso da categoria (1,8 milhão de trabalhadores recebem meio salário mínimo).

No cabo de guerra armado em torno da questão, os patrões reclamam que ficará inviável manter uma empregada e as domésticas comemoram o que elas classificam como “o fim da escravidão”.

A advogada trabalhista Margareth Carbinato, presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo), defende a classe dos patrões. Para ela, os empregados domésticos devem se profissionalizar. “O empregado doméstico não deve ser encarado como ente da família”, diz.

Eliana Menezes, diretora do Sindoméstica-SP (Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo), vê progresso na questão dos direitos das empregadas de cinco anos para cá. Segundo ela, as empregadas querem ser “tratadas com dignidade”. “Os direitos e deveres das empregadas domésticas deveriam ser iguais aos dos demais trabalhadores”, acredita.

Fizemos as mesmas perguntas para as duas representantes de classe. Leia as respostas a seguir.

“Gostaria que a empregada entendesse que patrão não é vilão”

IG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos da empregada?

Margareth Carbinato: Os direitos: todos aqueles que a lei estabelece. Os deveres: os empregados domésticos devem se profissionalizar. Tem que entender que, se foi contratado, é para trabalhar e executar os serviços com primor e responsabilidade.

IG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos dos empregadores?

Margareth Carbinato: Os deveres: jamais pagar o empregado sem exigir recibos; registrar o empregado e cumprir o que a lei determina. Os direitos: exigir e ter mecanismos legais para que o empregado cumpra com suas obrigações e deveres.

IG: Cinco anos atrás, como você definia a relação entre empregador e empregado?

Margareth Carbinato: Não há diferença de cinco anos atrás e hoje, quando não existe a responsabilidade do dever cumprido. Refiro-me à responsabilidade da obrigação proposta, desde o ato da admissão.

IG: Hoje em dia, como é esta relação?

Margareth Carbinato: Ainda não há, por parte dos empregadores, o entendimento de que o empregado doméstico não deve ser encarado como ente da família. É uma relação meramente profissional, devendo deixar de existir certos procedimentos — como, por exemplo, a preocupação com alimentação e outros, pois o empregado doméstico está no local de trabalho para trabalhar e não se beneficiar com outras coisas, a não ser trabalho e salário.

IG: Qual a reclamação mais frequente da categoria que você representa?

Margareth Carbinato: A maior reclamação é o desrespeito de certos empregados, que faltam indiscriminadamente ao serviço, não valorizando o emprego e o salário que recebem.

IG: Como você imagina sua vida sem empregada?

Margareth Carbinato: Imagino que seria muito bom não depender de alguém para executar certas atividades domésticas, uma vez que hoje existem inúmeros mecanismos de apoio, tais como: lavanderias, empresas limpadoras, comida congelada etc. Assim eu teria menos encargos do que a PEC das Domésticas está impondo.

IG: Como a empregadora gostaria de ser tratada pela empregada?

Margareth Carbinato: Não digo como a empregadora gostaria de ser tratada, mas sim compreendida. Gostaria que a empregada doméstica compreendesse que patrão não é vilão. É aquele que paga o ordenado do empregado. Portanto, o empregado deve ter respeito pelo mesmo.

“Os direitos das domésticas devem ser iguais aos dos demais trabalhadores”

IG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos da empregada?

Eliana Menezes: Os direitos e deveres das empregadas domésticas, na nossa opinião, deveriam ser iguais aos dos demais trabalhadores: regidos pela CLT. Com a aprovação da PEC, essa igualdade de direitos será possível.

IG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos dos empregadores?

Eliana Menezes: Os empregadores deverão cumprir o que determina a lei sobre os direitos das empregadas.

IG: Cinco anos atrás, como você definia a relação entre empregador e empregado?

Eliana Menezes: Definiria como de exploração do trabalho das empregadas domésticas, sem direitos e sem amparo na lei.

IG: Hoje em dia, como é esta relação?

Eliana Menezes: Hoje em dia melhorou, pois as empregadas se conscientizaram mais, lutam pelos seus direitos e lutam para que os patrões cumpram a lei.

IG: Qual a reclamação mais frequente da categoria que você representa?

Eliana Menezes: Ainda é a ausência do registro em carteira, seguido do não pagamento das verbas rescisórias.

EJA Moderna, 9º ano, p. 36 e 37

A reportagem acima apresentada foi retirada, pela obra, do site IG São Paulo para elucidar questões envolvendo a temática da então “Proposta de Emenda à Constituição” (PEC) 66/2012, que versa sobre a garantia aos trabalhadores domésticos na ativa, no Brasil,

dos mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores do país. O texto também apresenta uma série de perguntas feitas a representantes dos dois lados afetados por essa proposta (patrão e empregado), a presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo) e a diretora do Sindoméstica-SP (Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo). Ao final da reportagem, há a subseção “Para compreender”, que trata da proposição de algumas questões que visam contribuir para a compreensão da Reportagem lida (EM9, p. 38, 39), como se percebe na ilustração abaixo:

iG: Como você imagina sua vida sem patroa?

Eliana Menezes: Tanto a empregada precisa do emprego, pois necessita dele para pagar suas contas, como o patrão necessita muito do trabalho da empregada doméstica.

iG: Como a empregada gostaria de ser tratada pela patroa?

Eliana Menezes: Ser tratada com respeito e dignidade, e que sejam cumpridos os direitos trabalhistas da categoria.

PAULLINO, Raquel. Patroas "versus" empregadas. Portal iG. Delas/Comportamento. 27 mar. 2013. Disponível em: <http://delas.ig.com.br/comportamento/2013-03-27/patroas-versus-empregadas.html>. Acesso em: 27 mar. 2013.

Para compreender

- 1 Do que trata esse texto?
- 2 O que significa a palavra *versus*, presente no título do texto? Consulte-a no dicionário. Em sua opinião, por que a jornalista teria usado esse termo entre aspas?
- 3 O texto afirma que foi armado "um cabo de guerra em torno dessa questão". O que é um *cabo de guerra*? A que questão ele se refere e por que haveria um *cabo de guerra* em torno dela?
- 4 Sobre as duas pessoas entrevistadas nessa reportagem, responda às perguntas a seguir.
 - a) Quem são elas e que setores da sociedade representam?
 - b) Por que elas teriam sido chamadas para participar da reportagem e opinar sobre o tema?
- 5 Que posição cada entrevistada defende? Em sua opinião, qual delas foi mais convincente?

38

UNIDADE 1 - Trabalho

6 Quem defendeu sua opinião de maneira mais convincente? Por quê?

Para além do texto

Observe esta reprodução de um quadro do pintor brasileiro Candido Portinari, no qual ele retrata um lavrador de café. Leia também o texto para conversar com os colegas sobre as questões a seguir.

Para conhecer o contexto

Candido Portinari

Candido Portinari foi um importante pintor brasileiro. Nasceu em 1903, na cidade de Brodowski (SP). Começou a desenhar aos seis anos de idade e, aos 20, expôs pela primeira vez no salão da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro (RJ), onde estudou.

Na década de 1940, realizou exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, ao lado de artistas já consagrados, o que levou sua obra a ser reconhecida internacionalmente. Foi autor de quase cinco mil pinturas, entre elas os painéis *Guerra e Paz*, expostos na sede da ONU nos Estados Unidos. Morreu em 1962, vítima de intoxicação das tintas que utilizava.



▲ Candido Portinari, *O lavrador de café* (1939). Óleo sobre tela, 100 x 81 cm. Museu de Arte de São Paulo (SP).

- 1 O que você achou dessa imagem?
- 2 Observe as formas das mãos e dos pés desse lavrador de café. Por que Candido Portinari teria retratado esse trabalhador dessa maneira, com deformações?

39

EJA Moderna, 9º ano, p. 38 e 39

As perguntas dessa seção levam os estudantes a refletirem sobre algumas questões de análise linguística, proporcionam o uso do dicionário para apreensão do léxico da língua e também os orientam a observar os pontos de vistas defendidos por cada uma das pessoas participantes dessa reportagem, bem como a perceber que o cargo que elas ocupam influencia na opinião que cada uma delas defende. Todas as questões propostas nessa subseção, de maneira indireta, refletem também numa orientação para a produção do gênero principal do

capítulo, já que, para produzir um debate regrado, tem-se que atentar para o uso mais formal das palavras e, para isso, é necessário que se conheçam essas palavras, sendo o uso do dicionário uma estratégia para conseguir o alcance desse objetivo, além disso, precisa-se ter um domínio sobre a questão de quais argumentos construir a partir do ponto de vista que se defende e a partir da posição que se ocupa, e esses elementos podem ser observados a partir da subseção acima indicada.

Após o trabalho com a reportagem, há a subseção, “Para além do texto”, que apresenta dois outros gêneros da esfera artística, mais uma tela e um poema, sinalizados por S1, representados na ilustração acima, à direita, na página 61 deste texto (EM9, p. 39) e abaixo (EM9, p. 40), com o objetivo de continuar ajudando os estudantes a refletirem sobre a temática em questão no capítulo, que envolve o trabalho. A subseção “Para além do texto” apresenta a tela “O lavrador de café”, de Cândido Portinari, e o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar, que confirma a ideia de trabalho analisada em todo o capítulo, quando cita que o açúcar consumido em Ipanema, bairro nobre do estado do Rio de Janeiro, tivera sua produção realizada “em usinas escuras”, por “homens de vida amarga/ e dura” (EM9, p. 40).

4 Leia o poema a seguir e responda ao que se pede.

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

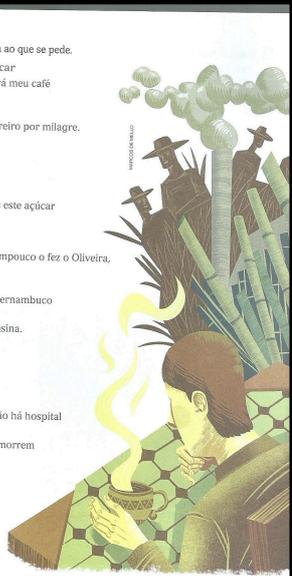
Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro:
José Olympio, 2001. p. 165-166.

a) Qual é a sua opinião sobre esse poema?

40



EJA Moderna, 9º ano, p. 40

Tem-se a temática do trabalho em destaque, porém, conforme o conteúdo dos primeiros gêneros trabalhados nas subseções, percebe-se que o capítulo não aborda o trabalho

de maneira geral, mas o trabalho que resulta na escravidão contemporânea, o trabalho sem legalização. Isso é o que sugerem a manchete (EM9, p. 35) e a reportagem (EM9, p. 36 a 38), mencionadas anteriormente.

Conforme se observa na fala de S1, o seu olhar e a sua compreensão sobre a proposta da obra estão focados, inicialmente, na diversidade de gêneros apresentados no livro didático. Sua fala também revela a familiaridade com a identificação nominal de cada gênero, quando ele menciona “vem para uma notícia de jornal [...] depois passa para uma entrevista, certo? [...]” (S1). Observa-se que esse movimento parece refletir, no discurso docente, o contexto de ensino de língua atual apregoados nos documentos oficiais para a educação, os quais indicam que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23) e que um dos objetivos da aula de língua portuguesa é que o aluno “leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte.” (BRASIL, 1998, p. 50). Para que se consiga alcançar esse objetivo, é necessário que o professor tenha certa intimidade no trato com gêneros textuais diversos e S1 demonstra isso.

Apesar da demonstração de domínio na identificação dos gêneros textuais diversos, deve-se sinalizar a dificuldade de S1, em algumas poucas situações, para nomear alguns dos gêneros trabalhados no livro. No caso dos gêneros midiáticos apresentados pela obra, Manchete de Jornal e Reportagem, o sujeito, ao se referir à Manchete de Jornal, no momento da entrevista, aponta para o gênero e o identifica como “Notícia de Jornal”. Semelhante confusão acontece também quando S1 nomeia o gênero textual Reportagem como sendo o gênero textual “Entrevista”. Embora esses dois gêneros não sejam necessariamente do mesmo domínio discursivo, a estrutura como apresentada na Reportagem retirada de fragmento do site Portal IG, exposta pela obra, permite que facilmente se cometa o engano ao nomeá-lo, uma vez que é apresentada uma breve introdução sobre o assunto, a Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 66/2012, e, em seguida, são feitas perguntas às representantes dos lados opostos nessa questão, como se pode visualizar na página 35.

Decerto, há na proposta um caso típico de intergenericidade, que é a “hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro.” (MARCUSCHI, 2008, p. 165). No caso do texto Patroas “versus” empregadas, apresentada na página 35, a confusão se apresenta quando o livro nomeou o gênero como Reportagem; o site IG o nomeou como Enquete e S1 o classificou como Entrevista. Do ponto de vista do propósito comunicativo, as

três classificações estão adequadas, já que a Reportagem tem como função comunicativa aprofundar a análise sobre algum assunto; a Enquete tem como finalidade realizar uma pesquisa de opinião sobre uma questão qualquer e a Entrevista objetiva dialogar com pessoas através de perguntas e respostas para que se colem informações sobre determinado assunto.

De maneira geral, essas três funções podem ser observadas no texto. Perceber-se-á que há, nesses gêneros, mais semelhanças do que diferenças, a começar pelo fato de pertencerem ao mesmo domínio discursivo, o domínio midiático. Embora o nome que cada gênero recebe seja resultado não de uma escolha pessoal, mas de uma nomenclatura histórica e socialmente estabelecida, torna-se difícil nomeá-los por vezes, devido ao fato de que muitos dos gêneros textuais se misturam e interpenetram uns nos outros para formar outros gêneros. (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, pode-se atentar para a importância da correta classificação dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que o professor lida com alunos que estão em processo de formação, sendo, então, importante entender o processo de nomeação dos gêneros que estudam.

Observa-se ainda que S1, além perceber a pluralidade de gêneros que antecedem o trabalho com o debate regrado, demonstra certa familiaridade com alguns dos gêneros trazidos nesse momento inicial do capítulo, como, por exemplo, o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar, o qual, segundo S1 “um poema maravilhoso que é “O açúcar”, não é? De Ferreira Gullar, um texto maravilhoso”. Os PCN instam que cabe ao professor a escolha de textos diversos a serem trabalhados, em sala de aula e orientam que

os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Quando S1 menciona que o poema de Ferreira Gullar é um “maravilhoso” texto, ele demonstra conhecer a “fruição estética da linguagem”, como mencionam os documentos oficiais, através deste poema e isso é bastante relevante para se fazer um trabalho em sala de aula para que se desperte os alunos para a dimensão crítico-reflexiva da língua. O poema trata de um assunto polêmico, o trabalho duro da maioria desprestigiada da população que é usufruído pela minoria bem favorecida, porém ele traz essa temática a partir da linguagem subjetiva, conotativa, usando elementos específicos da linguagem e o professor conhecer o texto e reconhecer esses elementos é fundamental para a realização de um trabalho de qualidade em sala de aula.

No tocante à questão de como S2 avalia as estratégias propostas que antecedem, efetivamente, o ensino do DR, percebe-se que esse sujeito faz apenas considerações gerais referentes às informações que a obra traz sobre as estratégias para o trato com o gênero quando menciona “olha, eu confesso que até gostei porque, assim, eu já vi outros livros de EJA e praticamente não tinha informação nenhuma e esse eu já vi que tem umas informações a mais [...]” (S2). Diferente de S1, S2 não menciona o repertório de gêneros, tampouco os nomina, mas ajuda-nos a inferir sobre a função dos gêneros propostos pela obra nesse processo construtor, que é de trazer aos alunos informações que serão tratadas no debate regrado, uma espécie de preparação. Ele avalia que o trabalho realizado pela obra “é bom [...] porque se você vai fazer um debate você tem que saber informação sobre o tema, né?” (S1).

Ambos os sujeitos parecem entender a importância desse momento de preparação mediada pela diversidade de gêneros organizados de forma a preparar caminhos para que os alunos possam se munir de elementos que os ajudarão na culminância do capítulo, ou seja, na elaboração do DR. E, como se pôde perceber, o capítulo em questão faz a preparação para o trabalho com o debate regrado a partir de um tema específico, o trabalho no mundo atual, que por si só é um assunto polêmico o qual suscita pontos de vista diferenciados a partir do papel social exercido pelo sujeito, mas é também analisado a partir de um repertório variado de gêneros que tratam da mesma temática, de modo que eles já podem ir-se munindo de argumentos para a realização de um debate sobre aquela questão, a qual não deve ser nem tão simples nem tão complexa para eles, conforme esclarecem Dolz, Schneuwly e Pietro:

Um tema pode se tornar muito complexo para os alunos por exigir conhecimentos aos quais eles não têm acesso [...]. Mas o tema pode ser também muito simples e faltar-lhe espessura social e cognitiva. [...] Dito de outra maneira, o tema escolhido deve permitir um progresso real do aluno. (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p. 225).

Com o trabalho realizado pela obra, ao se evidenciar gêneros diversos sobre pontos específicos da mesma temática, permite-se que os alunos possam desenvolver um bom repertório de argumentos que poderão ser usados na culminância do capítulo.

Ainda no contexto da análise feita por S1 e S2, observa-se que alguns detalhes da proposta do livro não são mencionados pelos sujeitos apesar de se configurarem em instrumentos pedagógicos importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, a utilização de dicionários (EM9, p. 38), a reflexão sobre o uso de determinados sinais de signos linguísticos, como as aspas (EM9, p. 38), o uso de linguagem metafórica (EM9, p. 38) e a relação de intertextual que existe entre esses diferentes textos pertencentes a

diversificados gêneros (EM9, p. 41). Isso não significa, no entanto, desconhecimento ou desvalorização dessas práticas, mas é possível que seja o reflexo de uma análise para a qual S1 e S2 não dispuseram do tempo necessário devido ao cotidiano intenso de trabalho dos professores da educação básica.

No âmbito da investigação, outro elemento percebido na fala dos sujeitos ao avaliarem as estratégias propostas pela coleção que antecedem, efetivamente, o ensino do debate regrado, diz respeito à atenção para a temática escolhida pela obra.

5.1.2 Temática

Já se mencionou anteriormente que o capítulo em análise trata de **Trabalho em debate** e aborda essa questão a partir dos mais diversos gêneros. S1 e S2 mencionam a relevância de essa temática para ser abordada em turmas de Educação de Jovens e Adultos, nas quais a maioria dos estudantes já está inserida no mundo do trabalho, quer formal, quer informal. S1 chama a atenção, enfaticamente, para a importância de se trabalhar com questões relacionadas a trabalho, já que os alunos da EJA, por vezes, segundo ele, trabalham na informalidade, além de serem excluídos em muitos aspectos da sociedade e não terem acesso a determinadas informações, como, por exemplo, sobre a aprovação da PEC 66/2012, que regulariza a situação trabalhista dos trabalhadores domésticos na ativa e que é mencionada na reportagem trazida pelo livro. Ele explicita isso da seguinte maneira:

[...] geralmente aqui na escola grande parte das meninas daqui e das senhoras são diaristas que, muitas vezes, nem carteira assinada tem, aí já foi bom porque se encontraram as duas realidades. [...] Acho que foi escolhida (a temática) parece que de forma intencional porque geralmente as pessoas que estão no EJA, muitas vezes, são pessoas excluídas, raramente você tem uma pessoa de uma classe um pouco, até um pouco alta fazendo EJA porque geralmente as pessoas que fazem o EJA são pessoas que ou deixaram de estudar por trabalhar ou quando são muito jovens porque realmente no meio do caminho tiveram alguns atropelos [...] e pararam de estudar e aí o livro ele trabalha algo bem assim contextualizado e algo atualizado do momento, inclusive fala até de lei porque essas pessoas que às vezes fazem o EJA elas não têm muito acesso a leis, a uma parte mais jurídica e o livro apresenta isso, mostra até o número da lei, mostra como gerou essa formalidade no emprego das empregadas domésticas não é? Foi maravilhoso isso e até pra essas pessoas abrirem a mente, terem consciência política e social da sua realidade e exigir os seus direitos.
(S1)

É relevante notar que S1, ao tratar sobre a temática, destaca o papel do livro didático como recurso didático que está em sintonia com as necessidades das demandas às quais ele atende, quando diz que “o livro ele trabalha algo bem assim contextualizado e algo atualizado

do momento” (S1). Essa visão está em conformidade com as pesquisas atuais em análise de livro didático, as quais orientam, sobre essa questão, o seguinte:

Há uma tendência em estruturar-se as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público ao qual se destinam os livros [...] e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos [...]. Essa diversidade de temas também envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), o que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade. (BEZERRA, 2005, p. 40)

A coleção analisada claramente faz essa abordagem, optando por temática de ordem social, no caso, o trabalho, e atendendo à demanda social suscitada pelo grupo ao qual se destina, que são jovens e adultos reinseridos no ambiente escolar e S1 percebe essa dimensão de abordagem no livro.

Além disso, S1 também menciona a relevância de o livro, nessa abordagem de temas que atinjam seu público-alvo, trazer informações que denotem confiança à abordagem do tema, como, por exemplo, o fato de a reportagem citar Patroas *versus* empregadas trazer o número da Proposta de Emenda à Constituição para proporcionar aceitabilidade do texto pelo aluno da EJA, de modo que esses alunos possam ter “consciência política e social” (S1).

S2 também salienta a importância da pertinência da temática abordada pelo capítulo. Ele faz a explicação da seguinte maneira:

[...] o conteúdo abordado é um conteúdo atual, que eles entendem, que talvez alguém, algum parente já tenha passado por isso, então aí talvez abra mais a mente deles pra refletir sobre isso. Foi bom, eu gostei. (S2)

S2 também percebe a importância de a temática abordada pelo livro ser atual e ter conteúdos que sejam ou já tenham sido vivenciados pelos alunos ou por algum parente, fato que pode conferir um aprendizado reflexivo, porque tratará de algo sobre o qual eles tenham um mínimo de conhecimento de mundo, promovendo, então mais interesse.

Além disso, os dois sujeitos mencionam um mesmo aspecto sobre essa microcategoria, que é o fato de a temática abordada ter a possibilidade de os alunos “abrirem as mentes” (S1), ou seja, tornarem-se mais informados e mais críticos. Essa percepção dos sujeitos está em consonância com os documentos oficiais que norteiam o currículo de língua portuguesa, que listam como um dos seus objetivos “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Percebe-se, claramente, que S1 e S2 valorizam o fato de que a temática abordada pelo livro, neste capítulo, pode ultrapassar os muros da sala de aula e ajudar na vida cotidiana de alguns estudantes dessa modalidade de ensino, já que, além de ela ser hodierna, é também presente na realidade de muitas estudantes da comunidade onde os sujeitos lecionam, já que muitas são empregadas domésticas sem carteira assinada e, por vezes, desconhecem essa proposta de Emenda constitucional. Na visão dos sujeitos, muitos dos seus alunos são excluídos da sociedade, sem acesso a informações até mesmo sobre assuntos que afetam sua vida e o livro abordando esse tipo de temática estaria proporcionando a formação de um cidadão mais consciente de seu direito e de seu dever.

S2, na continuidade da análise da proposta, consegue enxergar outra possibilidade no trato com a temática no capítulo do livro, quando diz:

[...] e no final, quando for fazer a prática pode abordar esse mesmo tema aqui que já foi trabalhado, não é? Assim, se não der pra fazer de outro tema, pelo menos já tem um tema seguro pra fazer com eles. (S2)

Esse sujeito percebe a pertinência do tema não apenas no que diz respeito à presença dessa temática no cotidiano dos alunos da EJA, mas também vê uma intencionalidade da temática no que diz respeito ao trabalho que se fará posteriormente com o gênero debate regrado. Ele percebe que todos os textos trabalhados ao longo do capítulo visam à preparação para o trabalho com o gênero textual debate regrado, já que há a presença de um tema central, o trabalho, abordado de um ponto de vista polêmico, pois trata da aprovação de uma emenda constitucional que divide opiniões e apresenta pessoas com pontos de vista opostos em relação ao mesmo assunto, aspectos esses relacionados à produção do gênero DR que serão analisados, posteriormente, na seção 5.5, que trata da “Proposta de produção textual do gênero debate regrado”. Mas S2 já percebe que, se o professor desejar, poderá planejar o DR na sua sala com base na coletânea de textos apresentados no livro que os alunos lerão, sobre os quais conversarão e, como é uma temática de seu cotidiano, terão, possivelmente, mais segurança para argumentar e contra-argumentar.

Depois de perceberem a importância do uso de uma temática pertinente aos estudantes da EJA e relevantes para o mundo no qual estão inseridos, os sujeitos se posicionam acerca da importância da linguagem que a obra usa para atender à demanda do seu público-alvo, conforme se observará na próxima seção.

5.1.3 Linguagem

Expressando ainda sua visão geral sobre as estratégias da obra para abordar o gênero textual debate regrado, S1 e S2 mencionam a importância da linguagem utilizada pelo livro, a qual é acessível aos alunos da EJA por ser de fácil entendimento, uma linguagem que, embora formal, é simples e facilita a apreensão dos conteúdos, possivelmente, não os deixando inibidos no que tange à participação em sala de aula. Sobre a questão da linguagem, S1 enfatiza:

[...] eu me surpreendi com o livro porque até a linguagem que ele utiliza é uma linguagem bem acessível que faz com que o aluno não fique calado, não fique retraído, mesmo sendo tímido ele tem que falar porque as perguntas são bem diretas, são bem objetivas. Eu achei fantástica a forma como ele trabalha. Me surpreendeu positivamente porque ele usou uma linguagem que o aluno do EJA ele vai entender (S1).

Como se percebe, S1 menciona como aspecto relevante da obra o fato de ela possuir uma linguagem acessível, ou seja, de fácil compreensão, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ele menciona ainda que o uso dessa linguagem acessível colabora para que o aluno se sinta à vontade para participar da aula. Na visão de S1, então, o fato de o aluno ler e compreender o que está escrito faz com que ele se sinta inserido no ambiente da escola e da sala de aula e possa contribuir para o processo de aprendizagem, participando da aula e interagindo com professores e colegas de sala.

Essa concepção defendida por S1 é corroborada por teóricos da área que pesquisam sobre a Educação de Jovens e Adultos e que mencionam o fato de

a educação de pessoas jovens e adultas, em nível de educação básica são processos e experiências de *ressocialização (reconhecimento e reinvenção)* de jovens e adultos, orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas desses sujeitos populares mediante a recuperação e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de saberes que permitam o desenvolvimento de propostas mobilizadoras e contribuam para a transformação desses sujeitos. (SOUZA, 2001, p. 142)

O público da EJA pode ser formado por pessoas que têm um histórico de repetência e adquirem idade suficiente para ingressar nessa modalidade da educação ou pessoas que passaram anos sem estudar e resolveram voltar à escola. Nos dois casos, ocorre essa espécie de ressocialização, pois elas vão, através dessa modalidade e de suas especificidades adquirir uma nova compreensão da realidade. A partir daí, sozinhos ou em conjunto, os alunos da EJA vão interpretando e reconstruindo essa nova realidade na qual foram inseridos. Interessante

notar a função que a linguagem tem nesse processo de ressocialização, pois, ainda de acordo com o mesmo autor, “a linguagem é a primeira instituição cultural do ser humano e instituinte da pessoa humana, pois, quando o indivíduo se inicia nas atividades produtivas, já vem condicionado pela linguagem de seu grupo social.” (SOUZA, 2001, p. 143). Infere-se, a partir dessa concepção da importância da linguagem para o público-alvo da EJA que, se o livro didático ao qual os alunos têm acesso, apresentar uma linguagem muito distante da realidade desse aluno e de seu grupo social, seu processo de ressocialização se dará de forma mais lenta ou talvez até cessará. Assim, percebe-se a complexidade das palavras de S1 e a importância de sua constatação acerca da linguagem empregada pela obra quando ele menciona que ela “faz com que o aluno não fique calado, não fique retraído, mesmo sendo tímido ele tem que falar porque as perguntas são bem diretas, são bem objetivas” (S1).

S2, em sua fala acerca dessa microcategoria, corrobora a fala de S1, de uma maneira sucinta quando diz que “então assim realmente é uma linguagem que chega próximo da linguagem deles”. E aponta essa questão como algo positivo dentro da obra. Ele evidencia que a linguagem utilizada pelo livro chega próxima à linguagem dos alunos da EJA e, dessa forma, os atinge, promovendo, se não a participação em sala de aula, pelo menos uma possibilidade maior de compreensão e, portanto, de construção de conhecimento.

Interessante salientar ainda que, para apresentar uma linguagem que atinja o grupo social no qual os alunos da EJA estão inseridos, o livro não precisou se desviar do uso da variedade de prestígio, pois, conforme explica Bagno (2007), não se deve olhar para a variedade da língua utilizando polos opostos (norma padrão – norma popular, variedade formal – variedade informal), mas deve-se olhar para as variedades da língua através de um *continuum*, através do qual a variedade utilizada em dada situação seja mais rural ou mais urbana, mais oral ou mais letrada, mais monitorada ou menos monitorada. A partir dessa concepção é que se compreende que a obra atende ao critério de uso da modalidade de prestígio da língua e também atinge os sujeitos que se utilizam dela como instrumento de auxílio à aprendizagem.

Depois de se analisar a percepção docente sobre os vários aspectos suscitados pelo início do capítulo, através da discussão sobre a importância dos gêneros trabalhados na obra antes de se apresentar o debate regrado, da temática abordada pelo capítulo em análise e da linguagem adequada ao público da EJA, iniciou-se o trabalho de análise do olhar docente acerca da apresentação e caracterização que a coleção EJA Moderna utiliza para iniciar o

trabalho com o gênero oral público debate regrado. Esse aspecto da obra será analisado através do olhar dos sujeitos na próxima seção deste capítulo.

5.2 Trabalho com o gênero debate regrado

Na primeira categoria, analisou-se a estrutura adotada pela obra EJA Moderna antes de iniciar o trabalho propriamente dito com o gênero debate regrado. Observaram-se os demais gêneros que são salientados, pela obra, e a relevância deles para o trabalho com o DR, além de observar-se a visão que os sujeitos voluntários têm acerca dessa estrutura, enquanto professores da Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda categoria, esteve em análise o início do trabalho com o gênero debate regrado, sua definição e a caracterização que a obra faz do gênero, além da visão dos sujeitos sobre esses aspectos. Três perguntas foram feitas a S1 e S2: Em sua compreensão, o conceito de DR trazido pela obra é acessível para o aluno da EJA? Se você quisesse chegar a uma definição do gênero, considerando o que os seus alunos sabem, de que modo faria essa construção? No intuito de preparar os alunos para as atividades envolvendo o gênero debate regrado, a obra faz algumas considerações para os alunos. Quais deles você destacaria e por quê? A partir das respostas a essas três perguntas, uma microcategoria surgiu e norteou a análise apresentada a seguir:

5.2.1 Definições e características do debate regrado

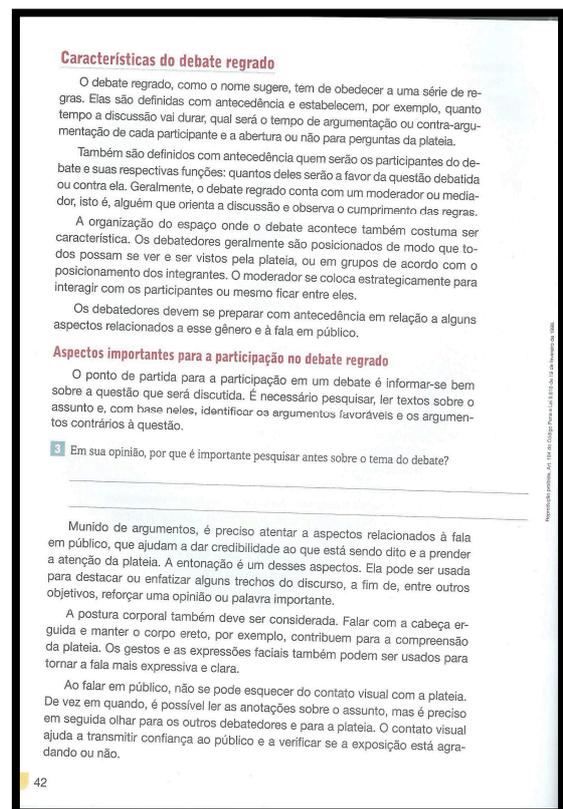
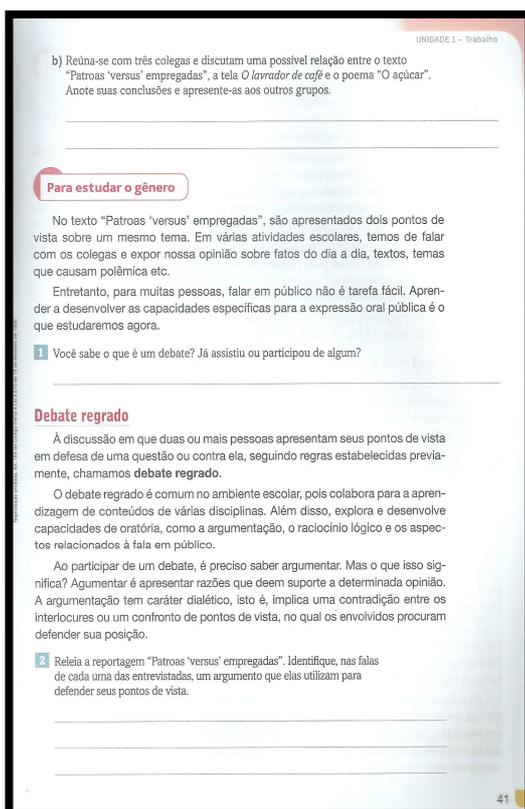
Perguntados sobre o conceito de debate regrado apresentado na obra ser acessível ou não aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, S1 e S2 têm visões distintas e opostas. Para S1 “[... Foi (um conceito) bem direto, objetivo, que a função do livro é justamente essa, facilitar a compreensão do estudante”. (S1) Por outro lado, S2, acerca da mesma questão explica o seguinte:

Talvez devesse ser mais explicadinho, mais [...] tenha mais detalhes porque, assim, a gente sabe que o público do EJA já é aquele público de repetentes, né? Aquele público que trabalha, que passa um tempo sem estudar e, às vezes, tem tanto termo técnico que você tem que acabar explicando, não é? Então, assim, eu tenho que buscar em outros cantos, assim, ver outra forma de explicar ou pegar um conceito mais, deixa eu ver como posso dizer, maior, mais explicadinho, mais detalhado pra poder passar pra eles [...] (S2)

Como se observou, para S1 o conceito de debate regrado ofertado pela obra é acessível tanto para alunos da EJA como também para alunos do Ensino Fundamental regular e promover essa compreensão com linguagem adequada aos alunos é função do livro didático.

S2 coloca o fato de que o conceito apresentado pelo livro é insuficiente para atingir o estudante da EJA, pelo motivo de não apresentar mais detalhes sobre o gênero, de modo que o professor que queira mostrar um conceito completo terá que buscá-lo em outra fonte. Segundo S2, o público da EJA carece de definições mais detalhadas, melhor explicitadas, devido ao fato de o público ser fora de faixa, o que “dificulta” o processo de aprendizagem.

A coleção EJA Moderna, de fato, inicia o trabalho propriamente com o gênero debate regrado após introduzir diversos gêneros analisados na seção 5.1 deste capítulo. No momento em que se inicia o trabalho com o debate regrado, como se pode observar nas imagens apresentadas a seguir, são feitas algumas considerações em relação aos diferentes pontos de vista defendidos no texto “Patroas *versus* empregadas” e ao fato de que, muitas vezes, ao longo dos dias, colocamo-nos em situações de comunicação em que precisamos dar nossa opinião e que, quando temos que fazer isso em público, a realização dessa atividade pode ficar mais difícil. Antes de definir o gênero, há a verificação do conhecimento de mundo dos estudantes, quando se pergunta se eles sabem o que é debate ou se já participaram de algum. Essa atividade de verificação do conhecimento prévio dos estudantes é importante, pois se sabe que, em um texto, não é necessário dizer absolutamente tudo, uma vez que os interlocutores possuem uma carga de conhecimento de mundo, sendo, então, importante “ouvir os outros, ler o que eles escreveram”, pois essas “são atividades que mobilizam esse saber já compartilhado.” (ANTUNES, 2007, p. 55).



Em momento posterior, é que se define o debate regrado como “a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente.” (EM9, p. 41). Essa definição se apresenta através de uma linguagem acessível aos estudantes, mas também está em consonância com a definição teórica para debate regrado.

Para Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), existem três tipos de debates: o debate deliberativo, em que se argumenta com o intuito de se tomar uma decisão; o debate para resolução de problemas, cujo objetivo é a argumentação para a construção coletiva de uma solução para determinada situação; e o debate de opinião de fundo controverso, o qual é usado para exposição de argumentos opostos em relação a um tema, com o intuito não de uma tomada de decisão ou solução de determinado problema, mas sim para influenciar o ponto de vista do outro ou alterar o seu próprio ponto de vista. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004).

A definição apresentada pela coleção em análise é pertinente à literatura da área, apesar de um dos sujeitos achá-la insuficiente, e se encaixa especificamente no chamado debate de opinião de fundo controverso, que é definido também como sendo “um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão.” (BARROS & ROSA, 2012, p. 1).

Caso se compare, por exemplo, a definição do livro EJA Moderna com a definição do Dicionário de Gêneros Textuais, teremos debate regrado como sendo “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2009, p. 94) e “a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente.” (EM9, p. 41). Percebe-se que, a definição apresentada pelo livro é acessível, capaz de atingir pessoas que não são pesquisadoras da área, o que não acontece em relação à definição apresentada pelo Dicionário.

Embora o conceito de debate regrado apresentado pela obra seja pertinente, cabe uma breve reflexão sobre o comentário de S2 quando diz que o conceito apresentado pelo livro “talvez devesse ser mais explicadinho [...]”, pois “o público do EJA já é aquele público de repetentes” (S2). É importante salientar a inquietação do referido sujeito com relação ao fato de que a escola e também o material didático não estejam plenamente adequados ao público da EJA. Acerca disso, Oliveira (2001) menciona que não há “sintonia entre a escola e os

alunos que dela se servem” (OLIVEIRA, 2001, p. 20), no que diz respeito ao público da EJA. Por vezes, isso também poderá se refletir no material didático utilizado nessa modalidade, uma vez que “compreensão de instruções, particularmente por escrito também (constitui) grande parte do problema a ser resolvido” (OLIVEIRA, 1987, p. 29) na Educação de Jovens e Adultos e S2 é sensível a essas questões, daí mencionar a necessidade, por vezes, de “buscar em outros cantos, assim, ver outra forma de explicar ou pegar um conceito mais, deixa eu ver como posso dizer, maior, mais explicadinho, mais detalhado pra poder passar pra eles” (S2)

Ainda acerca da definição de debate regrado, solicitamos aos sujeitos, os quais estão cotidianamente com os alunos da EJA, que eles mesmos expusessem como construiriam a definição de debate regrado para as suas turmas. Ambos explicaram que, antes de definir o gênero, eles explorariam o conhecimento de mundo dos alunos. S1 se colocou da seguinte forma:

Eu iria ouvindo, o que você acha que é debate regrado? Dê sua opinião. Cada um ia falando, daí eu falo aquilo que Cereja (autor de livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental e Médio) faz que é ir construindo o conceito pra depois eu dá um conceito formal. Eu começo a pesquisar deles, não é? O que eles conhecem, o que eles vêem o que é que eles sabem sobre o que é um debate regrado. Vocês já viram algum debate na televisão? Já viram as regras? Já viram que, quando o candidato fala mais um pouquinho pessoa que dirige o debate para candidato? O seu tempo acabou. Então, a mesma coisa seria na sala de aula, você não pode falar mais, aí conclua seu pensamento. Aí, a partir disso aí, eu daria um conceito sobre o que é debate regrado, primeiro construiria com eles. (S1)

Observe-se que, a fim de ativar o conhecimento de mundo de sua turma, S1 propõe levantar questionamentos para que os próprios alunos tentem construir um conceito do gênero debate regrado a partir do repertório sociocultural que eles possuem. Ele evidencia a importância de se recuperar as experiências dos alunos para, em seguida, utilizar os termos técnicos na definição do gênero. Note-se ainda que a sua estratégia é baseada na experiência vivenciada a partir de outros livros didáticos e ele percebe que pode adaptá-la para o público da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, fica claro que o livro didático é um instrumento de trabalho, mas também pode ser um meio através do qual o docente aprende e enriquece sua prática pedagógica.

Na direção da construção do conceito, S1 procura um suporte comum aos alunos em que se pode observar a realização de um debate regrado, a televisão. O debate televisivo, o qual, embora não seja o modelo ideal de realização do gênero, pelo fato de ser, por vezes, mais apelativo, com um debatedor querendo ridicularizar e humilhar o outro, ao invés de recorrerem ao uso de argumentos válidos para mudança de ponto de vista, é sugerido pelo

professor como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem do gênero, no ambiente escolar, conforme se discutiu no capítulo 2 desta dissertação. Em sua fala, S1 revela que o modelo de gêneros que lá se realiza poderia ser utilizado como espaço de reflexão sobre regras gerais e válidas para a realização de qualquer debate regrado, seja televisivo, seja produzido no ambiente escolar. Além disso, ele demonstra perceber a importância de se conhecer as regras formadoras de um debate, para poder produzi-lo adequadamente.

S2, sobre a mesma indagação, responde assim:

Quando eu vou trabalhar um tema, eu começo com o que é que vem à mente deles. Então, assim, debate regrado pra eles eu introduziria assim: o que seria um debate? Pra vocês, o que é debater com alguém? É um diálogo comum? O que é? Qual o objetivo desse debate? E, quando se fala em regras, né o que é regra? Então, assim, eu primeiro falaria do vocabulário, né? O que seria pra cada um o entendimento. Faria assim como se fosse uma discussão mesmo, um próprio debate entre eles, né? No momento, sem regra nenhuma, pra depois sim apresentar a definição. (S2)

No caso de S2, ele não só buscaria pelo conhecimento prévio do aluno através de questionamentos, como também iria construir a definição de debate regrado com os alunos a partir da definição isolada das palavras “debate” e “regrado”. Diferentemente de S1 que busca um exemplo concreto, através do debate televisivo, para construir o conceito do gênero, S2 reflete sobre o nome em si do gênero, para construir o conceito, o que é uma técnica válida, pois “a escola deve empenhar-se também no estudo do léxico, do vocabulário da língua”. (ANTUNES, 2007, p. 65).

Sabe-se que, muitas vezes, o nome que o gênero textual recebe condiz com a sua função comunicativa e S2 recorre a esse fato que se verifica no caso da nomeação do gênero debate regrado para buscar o conhecimento prévio de seus estudantes e levá-los à compreensão do que seria o gênero debate regrado.

Percebe-se que S1 e S2 usariam estratégias diferentes para ativar os conhecimentos de mundo dos alunos antes de tentarem definir debate regrado em uma sala de aula de EJA. As estratégias, apesar de percorrerem caminhos distintos, atenderiam ao objetivo de construção do conceito do gênero. Ambos os sujeitos valorizam os “conhecimentos gerais sobre o mundo” e os “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 42).

S1 e S2, cada um a sua maneira, mencionam a importância de se atentar, na construção do conceito do DR, para o uso das regras que são inerentes ao gênero. O uso dessas regras é corroborado por François (1993), parafraseado por Schneuwly e Dolz:

[...] o debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções – cada uma delas fornece esclarecimento à questão controversa; o debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial; essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro [...] (FRANÇOIS, 1993 *apud* SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 72)

S1, de maneira mais específica, e S2, de maneira mais generalizada, citam a importância do respeito a regras para se produzir e se reconhecer efetivamente o gênero debate regrado.

Depois de explicarem como fariam para ativar os conhecimentos prévios, em turma de Educação de Jovens e Adultos, para trabalhar com o gênero debate regrado, foi perguntado aos sujeitos como eles definiriam gênero textual para seus alunos da EJA. S1 definiu o debate regrado da seguinte forma:

[...] seria um texto argumentativo em que se tenha um mediador e que tenha várias pessoas ali debatendo, cinco ou seis pessoas, ou várias pessoas debatendo, em que cada um tem que respeitar o direito do outro e as normas do debate. (S1)

S1, de maneira sucinta, apresenta a tipologia à qual o debate regrado pertence, sendo um gênero da ordem do argumentar, no qual o debatedor tem que se valer de estratégias específicas de linguagem para persuadir o outro. Aqui se está considerando a ordem textual como “o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 32). Em seguida, ele menciona o papel social exercido pelos debatedores, que, respeitando as regras de convívio social demandadas pelo gênero debate regrado, exercerão com sucesso o papel de debatedores, independente de apresentarem argumentos com maior ou menos profundidade.

S2, por sua vez, faz a seguinte definição de debate:

Eu diria que o debate regrado, certo, nada mais era do que uma conversa que tem que ter uma base, um conhecimento, então, a gente conversar sobre um assunto, mas sobre um assunto que a gente conheça de verdade, então pra isso a gente tem que saber do assunto, conhecer mais a fundo esse assunto pra poder aí ter nossa opinião e essa opinião a gente tem que ver, a gente concorda com esse assunto? A gente discorda desse assunto? Então, o debate é ver o que a gente pode concordar ou não, ver o lado positivo e o lado negativo daquele tema e aí sim conversar com os outros

colegas pra escutar a opinião deles. É a gente dar a opinião da gente, escutar a opinião do colega e aí debater só que com as regrinhas preestabelecidas antes. (S2)

Como se observa, S2 elenca algumas características básicas que formarão a definição do gênero debate regrado. Ele menciona que o DR é uma conversa, só que direcionada por um tema específico sobre o qual os sujeitos produtores precisam ter domínio, em termos de informatividade, além de uma posição assumida, se é contra ou a favor, por exemplo, e de uma necessidade de escutar as opiniões contrárias, bem como respeito a elas. Além de pontuar a questão do respeito às regras inerentes à produção desse gênero. Essa definição é resumida por Schneuwly e Dolz (2004), quando explicam que

o debate regrado é um gênero constituído por debatedores que assumem “posições diferentes em relação à questão colocada, porém não necessariamente contraditórias, cada participante do debate pressupõe nos outros – participantes ou ouvintes – a faculdade da razão e a vontade de encontrar, através do raciocínio, uma solução coletivamente aceitável para a questão; isso significa que cada um está pronto para colocar em jogo sua posição que, nesse momento, evolui, forçosamente, na discussão [...]” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 72)

Ou seja, o debate regrado é um gênero através do qual os alunos podem adquirir diversas habilidades, especialmente no campo da argumentação, entretanto, para isso, precisam conhecer as regras desse gênero e respeitá-las.

É possível notar, então que S1 e S2 apresentam definições diferentes para o gênero em foco, porém que atingiriam um público como o encontrado na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se também que ambas as falas trazem elementos da forma e da função sociocomunicativa do gênero, o que está de acordo com o que Marcuschi explica, quando menciona que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Em sala de aula, precisa-se mencionar, quando os gêneros estiverem sendo usados como objeto de ensino-aprendizagem, qual sua forma e função e os sujeitos sugerem em suas falas que observariam esses aspectos, caso fossem definir debate regrado para a EJA.

Outro fato interessante a se observar na definição que os sujeitos deram do gênero debate regrado é o uso da argumentação como aspecto formador do gênero. O capítulo da obra que eles analisaram corrobora com essa visão dos sujeitos, pois, após a definição que é dada sobre o debate regrado, é feita uma breve definição de argumentação, habilidade necessária para “participar de um debate.” (EM9, p. 41). É explicado que “argumentar é apresentar razões que deem suporte à determinada opinião. A argumentação tem caráter

dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição.” (EM9, p. 41).

Essa é uma clara definição de argumentação a partir dos pressupostos teóricos da Retórica Clássica, em que a argumentação está ligada ao campo da lógica, do raciocínio, algo mais cognitivo que linguístico, fato que não leva em consideração o produto de interação social que se tem com o uso da argumentação, bem como os postulados da Semântica Argumentativa, que sugere a argumentação como algo inerente à língua, conforme explica Ducrot quando diz que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas.” (DUCROT, 1989, p. 18). Embora não se deva classificar essa definição de argumentação como correta ou incorreta, é necessário salientar que o conceito de argumentação vai bem além da definição apresentada pela obra e seria possível haver uma definição mais completa.

Por outro lado, é válido mencionar como os conceitos apresentados por S1 e S2 estão afinados com a literatura da área e como eles mencionam o fato de estarem apresentado informações que seriam repassadas para as turmas da Educação de Jovens e Adultos e que necessitam, para isso, de metodologias específicas. Os sujeitos demonstram sensibilidade para o trato com essa dimensão da educação e habilidade na adaptação de metodologias.

Por fim, foi perguntado aos sujeitos quais considerações eles destacariam da **caracterização** que o livro faz do debate regrado e que eles justificassem esse destaque. Ambos destacam a forma objetiva e clara com que o livro caracteriza o gênero, fazendo com que o aluno entenda a estrutura que precisa haver para a realização de um debate regrado, quer na escola, enquanto gênero escolarizado, quer em sua utilização, enquanto evento comunicativo de uso real e efetivo no dia a dia. Acerca desse questionamento, S1 comentou:

Ele (o livro) foi muito direto no que ele queria, certo?! Ele definiu o que era debate regrado e deu as características não de uma forma mais formal. Ele procurou usar uma linguagem bem coloquial, bem fácil, que qualquer pessoa que estivesse ali, o aluno, ele compreenderia o que é o debate regrado, que tem o mediador, que tem normas, que tem regras, que tem o momento de falar, de ouvir o outro, de réplica, de tréplica. Eu entendi dessa forma. (S1)

S2, acerca da mesma pergunta, afirma

Positivamente a questão realmente da estrutura dele, né? Porque se o aluno não conhece, mesmo que eu explique, ele pode ter a oportunidade de comprovar isso no livro e verificar que realmente precisa (para realização de um debate) de mais de uma pessoa, eu preciso de um tempo, pelo menos isso tá claro no livro. (S2)

Observa-se que S1 e S2 retomam a questão da acessibilidade da linguagem (aspecto analisado na seção 5.2.1) pontuando-a como estratégia favorável ao acesso ao gênero e as suas características. Perceba-se ainda que S1 e S2 notam a importância da estrutura característica do gênero debate regrado e citam como aspecto positivo o fato de o livro levar esse aspecto em consideração na hora de caracterizar o gênero. S1 menciona que, através da linguagem usada, os estudantes conseguiriam entender as características do “debate regrado, que tem o mediador, que tem normas, que tem regras, que tem o momento de falar, de ouvir o outro, de réplica, de tréplica” (S1) e S2 resume a fala de S1 quando diz que acha positiva “a questão realmente da estrutura dele” (S2). Ou seja, eles percebem que, para definir e caracterizar um gênero, é necessário considerar a sua função sociocomunicativa, mas não apenas esse aspecto, deve-se também considerar que a estrutura característica do gênero é fundamental para que ele possa ser identificado corretamente e produzido também.

A obra apresenta essas características próprias do gênero debate regrado salientadas por S1 e por S2 após conceituar o gênero e fazer uma breve análise sobre o que é argumentação. Em seguida, o livro apresenta a subseção “Características do debate regrado” e “Aspectos importantes para a participação no debate regrado”, (representadas na imagem da página 72). Nessas subseções, a coleção apresenta mais detalhadamente as características do DR, como presença ou não de plateia, presença de moderador, organização espacial, disposição dos debatedores e importância da preparação com antecedência para estar diante de uma plateia defendendo um ponto de vista ou estando contra ele. Vale salientar ainda que a obra explica as principais características do debate regrado, mas deixa de mencionar alguns pontos importantes que mereciam ser citados, definidos e exemplificados. É o caso, por exemplo, dos conceitos envolvendo réplica, tréplica e contra-argumento, que são fundamentais na realização de qualquer debate regrado e, portanto, fazem parte de sua caracterização básica.

Ainda sobre a caracterização que a obra faz do debate regrado, vale salientar que esse gênero é colocado, no livro como sendo “comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas.” (EM9, p. 41). O que os autores propõem, com essa caracterização é a classificação do DR como sendo um gênero escolar, o que acontece, pois, quando tiramos um gênero textual dos seus usos reais e os escolarizamos, eles se tornam objeto de ensino-aprendizagem e suporte de atividades de linguagem.

Seguindo essa linha do observar o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, o livro identifica os conteúdos que podem ser apreendidos com a produção do debate regrado.

Sobre isso, se explica que o DR “explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.” (EM9, p. 41). Essas informações corroboram a utilização do DR como suporte de atividades de linguagem, pois contêm as três dimensões essenciais citadas por Dolz e Schneuwly, quando afirmam que:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 64)

Como se observa, a descrição feita pela coleção confirma a apresentação do gênero como objeto de ensino-aprendizagem e como apoio para atividades de linguagem. Entretanto, embora a teoria ratifique o que o livro apresenta, deveria ser citada também a função social que o gênero exerce. E, em nenhum momento nessa seção de conceituação, essa função sociocomunicativa é mencionada. Sobral explica que, em um macronível de análise de gênero, se deve “determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico.” (SOBRAL, 2009, p. 131). Entretanto, isso não acontece na obra, de modo que o aluno não é apresentado a nenhuma situação real de uso do gênero estudado no capítulo, no caso, o debate regrado. Detalhe relevante é que, apesar de os sujeitos terem um olhar geral acerca da definição e da caracterização do gênero debate regrado, eles não mencionam em nenhum momento terem sentido falta, na obra, da apresentação dessas situações reais de uso do DR.

Depois de se perceber qual a visão dos sujeitos acerca das atividades feitas, na obra, antes de o DR ser apresentado em sua proposta didática e de investigar-se a percepção deles acerca da definição e caracterização do gênero feitas no LD, é necessário observar-se o que os professores percebem do trato da obra para com os aspectos extralinguísticos necessários na produção de um debate. Esse aspecto será tratado na próxima seção deste capítulo.

5.3 Dimensões extralinguísticas abordadas no LD para análise do gênero debate regrado

Na primeira categoria de análise, observou-se o trabalho que a obra realiza antes de apresentar o gênero debate regrado; já na segunda categoria, analisou-se a definição e

caracterização que a obra faz do referido gênero, bem como a visão dos sujeitos voluntários acerca dessas questões. Na terceira categoria, verificar-se-á o trabalho que é feito pela obra bem como a visão que S1 e S2 têm do trato com as dimensões extralinguísticas que são abordadas no capítulo do livro didático analisado.

Acerca dessa categoria, os sujeitos foram indagados sobre qual o objetivo da obra ao citar elementos extralinguísticos, como eles avaliavam a abordagem usada pelo livro para tratar desses elementos e também foram questionados sobre se fariam alguma modificação na forma como a obra apresenta esses elementos. As respostas a esses questionamentos bem como a análise do livro para esse aspecto serão observadas a seguir.

Quando perguntados sobre a intenção do livro ao abordar os aspectos extralinguísticos no momento em que se está caracterizando a obra, S1 e S2, mais uma vez, responderam de forma similar. S1 explicou da seguinte maneira:

Eu acho que é trabalhar o gênero de forma mais elaborada, não é? Fazer com que realmente o aluno aprenda a fazer esse debate regrado e saber que, em todos os momentos da sua vida, tem regras e normas, não é? Ele tem que saber que tem seguir. A sociedade ela tem suas regras e, num momento como esse de debate regrado, ele precisa pra trabalhar o gênero, aprender o gênero textual, no caso o debate regrado, saber quais são as dicas e posturas que ele tem que ter, até porque se ele argumenta com um tom de voz um pouco mais alto, ele consegue dominar o momento, ganhar até o debate, por que não? Se for um debate com aborto, por exemplo, dependendo da imposição de voz, dos argumentos que ele traz, ele pode ganhar. (S1)

Percebe-se, pela fala de S1, que ele compreende a importância de, em produções orais formais, como é o caso do debate regrado, o aluno recorrer não só a uma preparação no que diz respeito aos argumentos que ele vai apresentar, mas também que, se ele aliar essa preparação ao uso adequado dos elementos extralinguísticos, haverá uma maior possibilidade de ele ter sucesso no debate.

Deve-se observar ainda que S1 entende que “trabalhar o gênero” e “aprender o gênero” envolvem os aspectos extralinguísticos, ou seja, ele percebe que “o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações.” (MELO e CAVALCANTE, 2007, p. 92).

Já S2, acerca da mesma questão, explica:

Eu acredito assim, faz parte do gênero né? Embora não seja ainda a linguagem escrita nem seja ainda linguagem falada, mas [...] é um extralinguístico e que compõe o gênero. Então se eu tô lá fazendo um debate e falo assim: é porque eu gostei disso [...] (falando bem baixinho), quem vai ouvir o que você tá falando, a sua opinião? Além disso, claro, pode ter a timidez do aluno, mas isso pode também

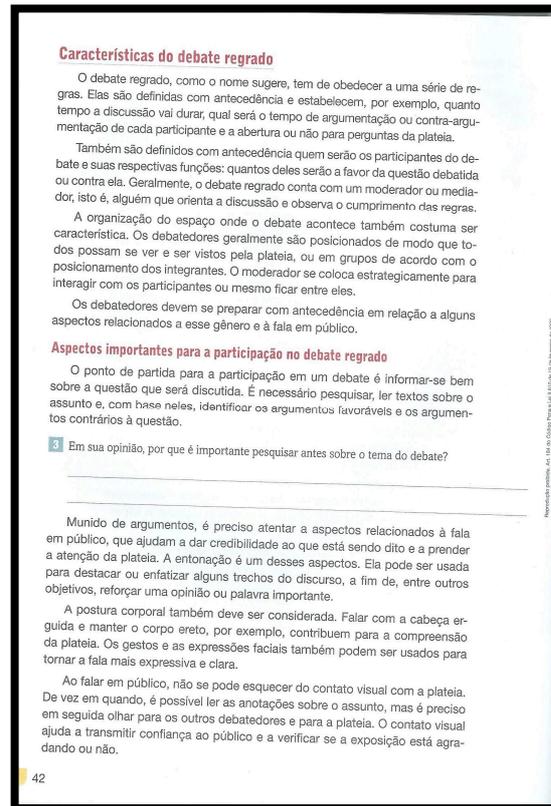
demonstrar que o aluno não leu. Às vezes, ele pode até ter lido e pode saber do conteúdo, mas por ele ter timidez, por falar baixo, quem está ouvindo e que tem uma opinião contrária à dele vai pensar o que, ah ele não sabe do assunto, não sabe nem o que tá falando e, às vezes, nem é, às vezes, sabe e tem vergonha. (S2)

Assim como S1, S2 percebe os elementos extralinguísticos como integrantes do gênero. E salienta outro aspecto importante, quando menciona que o uso insuficiente ou inadequado dos elementos extralinguísticos na produção de um debate regrado pode demonstrar timidez, mas pode também evidenciar um despreparo do estudante. Isso está de acordo com a análise feita por Melo e Cavalcante sobre esses elementos, quando explicam que:

Essas mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo que se presentificam na interação dão suporte à comunicação verbal e, às vezes, substituem-na. Assim como constituem o verbal, também podem “trair o falante”, como quando deixam transparecer algo que o falante tenta esconder/minimizar na comunicação verbal. (MELO E CAVALCANTE, 2007, p. 86)

S2 refere-se apenas ao tom de voz como algo que pode denunciar o despreparo do aluno para a produção daquele gênero e as autoras supracitadas ampliam esse olhar ao mencionam sobre as mímicas faciais, a postura, o olhar e os gestos, como elementos que, se mal gerenciados, demonstram o que o produtor daquela comunicação deseja esconder.

Quando se analisa o capítulo que trata de debate regrado na obra, percebe-se que, na subseção dedicada à definição e caracterização (conforme imagem abaixo), existem orientações prestadas aos estudantes acerca dos elementos extra e paralinguísticos e cinésicos, que são também importantes no momento de produção desse gênero e dos demais gêneros orais produzidos publicamente. Alguns desses elementos mencionados no livro são: entonação, “usada para destacar ou enfatizar alguns trechos do discurso, a fim de, entre outros objetivos, reforçar uma opinião ou palavra importante,” postura corporal, devendo o debatedor “falar com a cabeça erguida e manter o corpo ereto,” além de ressaltar a importância de “gestos e as expressões faciais” que “podem ser usados para tornar a fala mais expressiva e clara.” E ainda é citada a importância do “contato visual com a plateia,” o qual “ajuda a transmitir confiança ao público e a verificar se a exposição está agradando ou não.” (EM9, p. 42).



EJA Moderna, 9º ano, p. 42

Como se percebe, os estudantes são levados a observar esses elementos e perceber a função desses elementos na fala. No debate regrado, visto ser um gênero oral público, esses elementos são fundamentais para promover a ideia de convencimento da informação que cada debatedor quer passar e do ponto de vista que se está defendendo, uma vez que apenas a informação rica em argumentos, mas desprovida dos elementos extralinguísticos necessários pode não gerar o convencimento necessário para o auditório durante a realização de um debate regrado.

O livro alerta para o fato de que “é preciso atentar a aspectos relacionados à fala em público, que ajudam a dar credibilidade ao que está sendo dito e a prender a atenção da plateia.” (EM9, p. 42). Nesse sentido, Melo e Cavalcante (2007) apontam que toda e qualquer produção oral será acompanhada de aspectos linguísticos, que são relativos à própria produção verbal, bem como de aspectos extralinguísticos, ou seja, aspectos que, apesar de não estarem ligados diretamente à produção verbal, influenciam em seu resultado, além de aspectos paralinguísticos, ligados a ações corporais que acompanham a fala, tais como tom de voz, e, por fim, de elementos cinésicos, relacionados à movimentação durante a fala, tais como gestos.

A partir da percepção desses conjuntos de aspectos que precisam ser observados durante quaisquer produções orais, cabe esclarecer que cada gênero solicitará aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos específicos, sem os quais a produção do gênero poderá perder a sua função. Imagine-se, por exemplo, a produção de um debate regrado em que a qualidade de voz de um dos debatedores apresente-se de maneira sussurrada. Esse debatedor poderá até ter um bom nível de informatividade, que diz respeito ao aspecto puramente linguístico, mas possivelmente não convencerá seu auditório devido à falta de um aspecto paralinguístico adequado aquela produção. A importância desses aspectos extralinguísticos na produção oral é confirmada por Melo e Cavalcante, quando afirmam que “os aspectos extra e paralinguísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente linguística (verbal)” (MELO e CAVALCANTE, 2007, p. 83) e é corroborado na fala tanto de S1 quanto de S2, os quais afirmam a importância do uso desses aspectos na produção do debate regrado e ainda exemplificam situações em que os estudantes seriam prejudicados caso desconsiderassem esses aspectos.

Salienta-se ainda que, embora esses elementos tenham importância na produção de um debate regrado com sucesso, a obra em análise dedica cerca de meia página para trazer algumas considerações sobre os elementos extra e paralinguísticos, além dos cinésicos, na subseção “Aspectos Importantes Para a Participação no Debate regrado”. Nessa subseção, não é citada nenhuma questão referente aos aspectos linguísticos (analisados no capítulo 2, na seção 2.1), embora eles sejam primordiais para a produção adequada de um debate regrado.

Os elementos extralinguísticos voltam a aparecer no final do capítulo (conforme imagem abaixo), no formato de um quadro com dicas de como os alunos devem se portar no momento de produção do debate regrado.

Essa seção é destinada à produção do debate regrado (e será analisada posteriormente neste capítulo) e é complementada pela presença desse quadro de dicas, localizado no canto inferior, direito. Nesse momento, são retomadas algumas questões que enfocam os elementos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos, desprezando-se mais uma vez os elementos propriamente linguísticos e que, se mal utilizados, demonstram também insegurança, despreparo etc.

As dicas apresentadas, na verdade, são uma repetição do que já havia sido mencionado anteriormente, só que em um formato que, visualmente, chama mais atenção.

Como em todo o capítulo, as orientações da subseção “Aspectos Importantes para a Participação no Debate Regrado”, bem como as informações contidas no quadro de dicas são

expostas aos estudantes em uma linguagem acessível e eles são levados a perceber que esses elementos, apesar de não estarem no nível do texto, influenciam diretamente na sua produção. É verdade que os autores da obra não fazem distinção entre elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, mas deve-se reconhecer que essa seria uma distinção desnecessária em se tratando de educação básica. O que se faz realmente necessário é que os estudantes saibam como se portar no nível da produção textual em si, mas também com relação à correta utilização desses elementos para apresentar um bom debate regrado.

Para escrever

Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.

A. Planejamento

Antes da realização oral do debate regrado, é preciso organizar como ele será.

1. Elaborem um roteiro para o debate. Conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento no quadro de giz e copiem-no no caderno.
2. Reúnam-se em grupos de quatro colegas e pesquisem o tema escolhido. Usem jornais, revistas ou sites da internet que tragam informações confiáveis.
3. Recolham dados de pesquisa, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema etc.

B. Elaboração

1. Separem os principais pontos levantados durante a pesquisa e formulem argumentos contra ou a favor do tema que será debatido.
2. Organizem esses argumentos em tópicos para servir de apoio durante o debate.

C. Avaliação

1. Releiam o texto de apoio da apresentação e avaliem: Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?
2. Treinem os argumentos: dividam-se em dois grupos e imaginem as opiniões contrárias. Nesse momento, tentem anotar os argumentos que surgirem e melhorar o que for necessário.

Dicas

- 1) Ao iniciar sua apresentação, utilizem uma expressão de saudação.
- 2) Procurem falar com entonação adequada, enfatizando as partes mais importantes da argumentação.
- 3) Falem de modo que todos possam ouvi-los.
- 4) Mantenham contato visual com os interlocutores.
- 5) Fiquem atentos à postura corporal. Explore gestos e expressões que colaborem para a expressividade da fala.
- 6) Esperem sua vez de falar e respeitem a posição defendida pelos colegas.
- 7) Organizem-se de modo que todos os integrantes participem do debate.

Para falar em público

Ainda em grupo, definam, com a ajuda do professor, as regras do debate: a duração do evento, o tempo para a fala de cada debatedor, o número de participantes, o tempo para réplicas e tréplicas, a presença ou não de um moderador, a possibilidade de a plateia fazer perguntas etc. Pensem também na organização do espaço.

Durante a discussão, mostrem que vocês sabem defender uma opinião em público de modo democrático, respeitando a opinião dos colegas. Apoiem-se nas dicas ao lado.

EJA Moderna, 9º ano, p. 48

Já foram analisadas três categorias ao longo deste capítulo, relacionando-se o que se observa na coleção analisada EJA Moderna, mas também a percepção docente dos sujeitos para esta pesquisa. A primeira categoria chamou a atenção para uma avaliação geral das estratégias de ensino do gênero debate regrado adotadas pela obra; a segunda referiu-se ao trabalho de definição e caracterização do DR e a terceira analisou a relação entre os elementos extralinguísticos e a proposta de trabalho do DR apresentada na obra.

A próxima categoria enfocará o trabalho de reflexão sobre a norma de prestígio que é feita na obra EJA Moderna e sua relação com o gênero debate regrado, juntamente com a impressão dos docentes acerca desse trabalho.

5.4 Relação entre o trabalho com o gênero e com os conhecimentos linguísticos

No que tange ao trabalho com o gênero DR e ao trabalho com os elementos linguísticos apresentados pela obra e analisados pelos sujeitos, foram feitas duas perguntas. A primeira indagou aos sujeitos sobre qual seria o objetivo dos autores da obra interromperem a discussão sobre DR e iniciarem um trabalho com análise dos operadores argumentativos. A segunda pergunta questionava sobre a avaliação dos professores quanto à estratégia da obra de relacionar o trabalho com a norma de prestígio ao tratarem com um gênero o DR. As respostas a essas questões levaram a criação de uma microcategoria que será apresentada e analisada a seguir:

5.4.1 Gramática contextualizada

A primeira pergunta envolvendo essa quarta categoria foi: a obra utiliza o DR para tratar de outras dimensões da língua. Em sua opinião, qual é o objetivo dos autores? Acerca dessa pergunta, S1 e S2 apontaram para questões semelhantes, uma das quais sendo o uso, em análise linguística, da chamada gramática contextualizada. S1 respondeu da seguinte forma à pergunta:

[...] e o livro ele faz isso, olha isso aqui serve, essas conjunções que estão aqui, esses operadores argumentativos servem pra, na hora que você tiver falando, você quer dar uma ideia de oposição, você usa uma conjunção adversativa, você quer concluir, você usa uma conjunção conclusiva e, assim por diante. A função, os advérbios, a função dele aqui justamente é essa, é pegar essa gramática que tá lá morta entre aspas e trazer isso pra vivência dele, pra que eu estou estudando os operadores argumentativos? Por que que eu estou estudando conjunções coordenativas e subordinativas se eu não vou usar isso na prática? E, na verdade, você vai usar dentro mesmo da oralidade, não é só na escrita, mas na oralidade também, contra-argumento não é? Adição de ideias é, ideias assim, alternância de ideias e, assim por diante. Eu acho que a função dele é essa: querer que o aluno use, na prática, esses aspectos gramaticais dentro do texto oral, que ele saiba utilizar porque senão não tem funcionalidade nenhuma, por isso que é chamada gramática contextualizada. [...] (S1)

S1 salienta a importância da estratégia que a obra adota quando opta por trabalhar o conteúdo de análise linguística dentro do gênero textual em questão. E, então, ele menciona a importância de o livro não se ater apenas à nomenclatura, mas valorizar a questão do uso daqueles termos. Isso fica claro quando ele diz “esses operadores argumentativos servem pra, na hora que você tiver falando, você quer dar uma ideia de oposição, você usa uma conjunção adversativa, você quer concluir, você usa uma conjunção conclusiva e, assim por diante”. (S1)

Ou seja, não importa o aluno decorar termos se não souber para que eles servem e como utilizá-los. O que S1 percebe sobre a questão de não apenas nomear os termos, mas de, principalmente demonstrar que o seu uso está em consonância com as admoestações de Antunes (2003), quando diz que “nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, de sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora.” (ANTUNES, 2003, p. 88).

S1 prossegue exemplificando que o uso de conjunções, advérbios, sem um contexto não tem sentido para o aluno, já que aquele conhecimento não terá utilidade prática para os estudantes. Ele afirma que trabalhar de maneira contextualizada é o mesmo que “pegar essa gramática que tá lá morta entre aspas e trazer isso pra vivência dele” (S1), ou seja, a gramática sem o uso, sem estar associada a práticas textuais é como se estivesse “morta” e quando a obra, junto ao professor, apresenta a gramática e a relaciona com as práticas comunicativas usadas no livro, ela ganha funcionalidade.

Por fim, S1 cita um fato referente ao uso da gramática. Ele menciona que o uso da gramática contextualizada tem que se dá no nível do ensino da escrita, mas também da oralidade, já que a “adição de ideias”, a “alternância de ideias” (S1) etc. são elementos tanto da oralidade quanto da escrita. Afinal, a função de se ter aula de análise linguística dentro das aulas de língua portuguesa tem por objetivo a reflexão sobre as regularidades nos usos da língua tanto em textos orais quanto em textos escritos. E S1 tem essa percepção em sua fala.

Acerca da mesma pergunta, S2 responde argumentando o seguinte:

[...] porque antigamente era o contrário, o enfoque era a gramática, né? Hoje você vê a gramática aplicada ao texto, ao gênero textual, então, eu creio que o objetivo seja isso assim, trabalhar os gêneros em si, características, conceitos e junto a isso trabalhar também a questão gramatical. Então assim ao invés de você [...] trabalhar as classificações [...] que seria o decoreba pro aluno, apresentar esses marcadores com os seus sentidos com os seus significados eu acho que se torna até mais válido, mais importante porque aí mesmo que ele não saiba dizer qual é o assunto, mas ele está entendendo aquilo ali, né? [...] Então, se ele entendeu aquilo ali, então qualquer outro texto que ele for ler que tiver aquela palavrinha ali, pelo sentido ele vai entender [...] Então, eu acho que é muito válido trabalhar essa questão dentro do texto [...] (S2).

Quando S2 cita que “antigamente” “o enfoque era a gramática” e hoje se vê “a gramática aplicada ao texto”, ele está-se referindo ao ensino de língua portuguesa em uma perspectiva tradicional em que o enfoque único era o do ensino, com base em nomenclaturas da gramática normativa. Já quando o sujeito se refere ao ensino da gramática aplicada ao

texto, remete-se a gramática contextualizada. E, para promovê-la, em sala de aula, “o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.” (ANTUNES, 2003, p. 97).

S2 demonstra ter essa visão do que seria uma aula com gramática contextualizada, pois ele menciona que esse tipo de aula envolveria “trabalhar os gêneros em si, características, conceitos e junto a isso trabalhar também a questão gramatical”. (S2). Ele deixa claro o trabalho com gramática contextualizada seria aquele que não envolvesse o uso de nomenclaturas gramaticais que precisam ser memorizadas, mas o estudo dos elementos linguísticos deveria se pautar na análise de gêneros textuais, caracterizando-os e enfocando que aspectos da língua são demandados para a produção dos gêneros estudados. Ele finaliza explicando que, se há o trabalho com o sentido dos termos no texto e não com memorização de nomenclaturas, o aluno pode não recordar o nome dos termos posteriormente, mas identificará o sentido daquela determinada palavra quando vê-la em outro texto.

Prosseguindo a análise sobre a forma como a obra trabalha com os operadores argumentativos e como trata da gramática contextualizada, S2 diz

[...] achei nesse sentido positivo e ele (o professor) ter também na praticazinha que completar com esses indicadores o texto pra ele (o aluno) ter essa ideia de senti-do, não se prender à forma e sim ao sentido que ele quer ter. (S2).

Diferentemente de S1, S2 menciona outro aspecto considerado por ele como relevante no que tange ao trabalho com a língua proposta pela obra. S2 indica como válida a prática proposta pelo livro, já que este se pauta pelo sentido que cada operador estabelece e não por sua classificação. No seu contexto de fala, o sujeito emprega o termo “praticazinha” com um tom de voz que não sugere o uso do sufixo *-inha* para denotar sarcasmo ou ironia, mas para sinalizar pequenez, ficando subjacente a sua visão de que o exercício proposto é válido, porém restrito, podendo haver a ampliação da proposta. Outro aspecto importante destacado por S2 diz respeito à forma como ele menciona, de maneira soletrada, a palavra “sentido”, enfatizando que a estratégia que a obra adota é adequada, por não se restringir a forma e a classificação, mas contemplar os sentidos de cada operador nos textos.

Mencionou-se a visão de S1 e de S2 acerca dessa seção do livro, mas é necessário que se visualize como a própria obra trata dessa questão para se ter maior clareza sobre a análise feita pelos sujeitos.

Já se demonstrou, nas seções anteriores, que o capítulo que trata do gênero debate regrado, na coleção EJA Moderna, faz um trabalho com outros gêneros antes de apresentar o DR. Nesse percurso, o livro trabalha com elementos necessários à produção do gênero. Em seguida, conceitua e caracteriza o debate regrado na seção “Para Estudar o Gênero”. Nesta, também chama a atenção para a importância dos elementos extralinguísticos no DR. Em seguida, inicia a parte identificada como “Para Refletir Sobre a Língua”, que tratará o conteúdo “Operadores argumentativos” e cujas páginas estão representadas abaixo.



EJA Moderna, 9º ano, p. 43, 44

Antes de se descrever a seção, cabe uma breve reflexão acerca de seu nome, “Para refletir sobre a língua”. Esse título indica o desenvolvimento de um trabalho em que o aluno é levado a refletir sobre os sentidos dos fatos linguísticos e buscar compreender o porquê das escolhas de determinados falantes da língua. Essa seção é destinada à dimensão de conhecimentos linguísticos que são considerados por S1 e S2 como uso da gramática contextualizada.

A obra define os operadores argumentativos como “Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as ideias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos operadores argumentativos”. (EM9, p.

43). Essa definição é feita de acordo com a literatura da área, quando afirma que “o termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot, [...] para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.” (KOCH, 2004, p. 30).

Nessa seção, como em todo o capítulo, alguns gêneros textuais são usados para levar os estudantes a reflexões e aprendizados específicos, como os operadores argumentativos. Dentre os gêneros utilizados, nesse momento, utilizou-se a Notícia. Foram selecionadas três notícias: “Homem contrata chinês para trabalhar por ele e é demitido”, veiculada pelo jornal Folha de S. Paulo; “Centro-Oeste responde por 25,9% das pessoas retiradas de trabalho escravo”, publicada no jornal O Estadão *on-line*; e “Trabalho informal para de cair”, promovida pelo jornal O Estado de S. Paulo, conforme se observa na ilustração acima. Como se percebe numa análise dos títulos e também na leitura dos textos, a temática abordada é o Trabalho, tema desse capítulo. Essa dinâmica proporciona a construção de um maior grau de informatividade aos alunos. Caso esse tema venha a ser usado na produção de um DR, os alunos estarão munidos de informações que possibilitam a elaboração de argumentos e contra-argumentos.

Após a apresentação dos textos, é ofertado mais um conjunto de atividades (ilustração abaixo), que trata dos operadores argumentativos:

UNIDADE 1 - Trabalho

“Há um Brasil paralelo que contribui para a economia, mas por fora. Ocorre mais no universo das micro e pequenas empresas, porém, compromete o equilíbrio do ambiente de negócios”, destacou o presidente do Iboe, Roberto Abdennur.

Como economia subterrânea, a pesquisa entende toda atividade não reportada ao governo, que não gera imposto, tampouco garantias trabalhistas ao empregado. “A informalidade é uma febre, um sintoma da doença, não a doença em si. Por isso, a solução não está relacionada ao endurecimento da fiscalização, à extinção da informalidade, porque o seu avesso não é a formalização. É preciso atacar as causas”, analisou o pesquisador do IboeFGV, responsável pela elaboração do IES, Fernando Barbosa Filho.

Barreiras. A limitação do processo de retração da informalidade, segundo o economista, está diretamente relacionada a barreiras educacionais e à rigidez das leis trabalhistas, segundo Barbosa. Ele se baseia nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, para concluir que o crescimento do número de empregados com carteira assinada de 10 pontos percentuais, no período de 2002 a 2011, esteve diretamente relacionado ao avanço da escolaridade da população.

“O acréscimo das 22 milhões de pessoas que se educaram, segundo a Pnad, responde por 64% dessa queda (da informalidade)”, observou Barbosa Filho, acrescentando que um avanço ainda maior do grau de instrução da população brasileira teria efeito também no setor de serviço, atualmente, o principal responsável pelo crescimento do mercado de trabalho e reconhecido por ter um grau de informalidade superior ao da indústria.

Apesar de estacionada, a economia subterrânea no Brasil ainda é inferior à dos países vizinhos, porém supera, com distância, a de países desenvolvidos, como os Estados Unidos.

Retrospecto

0,7

ponto percentual é a queda que a informalidade apresentava a cada ano desde 2007, sendo que de 2009 para 2010 houve retração de 1,2%

NUNES, Fernanda. Trabalho informal para de cair. O Estado de S. Paulo, 27 nov. 2012. Economia, p. B5.

a) Qual é o assunto principal de cada texto? Conversem sobre as questões relacionadas ao trabalho trazidas por eles. Deem sua opinião e ouçam a dos colegas. Depois, compartilhem as ideias com os demais grupos.

b) Qual é a sua opinião sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI? Se preciso, releiam o texto “Centro-Oeste responde por 25,9% das pessoas retiradas de trabalho escravo”. Escrevam no caderno três argumentos contrários a esse tipo de trabalho.

2) Agora, reescrevam no caderno os argumentos da atividade anterior, encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.

a) Comecem o parágrafo com a expressão *Em primeiro lugar*, seguida do argumento que vocês consideram mais importante. Essa expressão mostra a relevância desse argumento inicial.

b) Deem continuidade ao parágrafo utilizando a expressão *Além disso*, seguida de um argumento que seja um acréscimo ao anterior.

c) Finalizem o parágrafo com o último argumento que vocês levantaram. Empreguem a expressão *Enfim* para concluir a argumentação.

45

Como você pôde perceber, na língua há diversas palavras e expressões que podem funcionar como operadores argumentativos e expressar diferentes ideias. Entre elas, estão as conjunções e os advérbios.

Observe neste quadro alguns exemplos de operadores argumentativos.

Função do operador argumentativo	Exemplos
Introduzir argumentos que se somam a outro, tendo em vista uma mesma conclusão.	<i>e, nem, também, não só... mas também, não só... mas ainda, além disso, e, também etc.</i>
Expressar conclusões em relação ao que foi dito anteriormente.	<i>logo, portanto, então, em decorrência de, consequentemente etc.</i>
Introduzir argumentos que se contrapõem a outros, visando a uma conclusão contrária.	<i>mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de etc.</i>
Introduzir argumentos alternativos.	<i>ou, ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.</i>
Estabelecer relações de comparação.	<i>mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.</i>
Estabelecer relações de justificativa ou de explicação em relação a enunciado anterior.	<i>pois, porque, que etc.</i>
Estabelecer sentido de prioridade ou relevância de um argumento.	<i>em primeiro lugar, primeiramente, acima de tudo, principalmente, primordialmente, sobretudo etc.</i>
Introduzir enunciados pressupostos pelo ouvinte.	<i>agora, ainda, já, até etc.</i>
Introduzir esclarecimentos sobre ideias anteriores.	<i>isto é, em outras palavras, vale dizer, ou seja etc.</i>
Orientar conclusões para uma afirmação ou negação.	<i>quase, apenas, só, somente etc.</i>

3) O trecho a seguir traz argumentos sobre o trabalho informal no Brasil. Complete-o com os operadores argumentativos indicados. Observe a relação de sentido entre o argumento e o termo escolhido.

contudo porque além disso

O trabalho informal no Brasil deve ser combatido, _____ as atividades que não são reportadas ao governo não geram impostos e não trazem garantias trabalhistas aos empregados. _____, um estudo publicado pelo Centro Internacional de Pobreza aponta que o emprego informal tira mais pessoas da pobreza do que o emprego formal. _____, é importante lembrar que a economia informal no Brasil ainda é inferior à de outros países da América Latina.

4) Com base no que foi estudado até aqui e nos exemplos apresentados, discuta com um colega: Como os operadores argumentativos podem colaborar com a fala de vocês durante um debate?

46

Nesses protocolos, observa-se que, após a atividade de leitura, pergunta-se ao aluno qual o assunto principal de cada um dos textos e qual a opinião dos estudantes sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI. Em seguida, eles são orientados a recolherem três argumentos contra o trabalho escravo para, então, reescrevê-los “encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.” (EM9, p. 45). Para o processo de reescrita, os estudantes são instados a utilizarem as expressões “Em primeiro lugar”, “Além disso” e “Enfim”, como se observa na imagem acima, à esquerda, que mostra a continuação dessa seção no LD.

Observa-se, na proposta, que houve apenas a definição dos operadores argumentativos, sem que houvesse uma análise aprofundada sobre sua importância para a promoção da argumentatividade na língua e de como o uso desses elementos é realizado. Este fato, não foi percebido pelos sujeitos em suas análises, já que não se referiram a esse aspecto no momento da entrevista. Certamente, esse recurso proposto pela obra é uma estratégia para trabalhar o conteúdo iniciado pelos exercícios, antes de haver definição, análise e reflexão sobre o conteúdo. Isso explicaria o fato de a questão de reescrita dos argumentos com o uso de operadores argumentativos ser guiada, inclusive pela indicação de quais recursos utilizar e em que momento fazê-lo. Vale salientar ainda sobre o exercício, que ele estuda elementos relativos à norma de forma contextualizada, já que os estudantes são solicitados a expor suas opiniões relacionadas ao tema central do capítulo, usando, então, o gênero Comentário opinativo. Em seguida este será organizado com o uso de operadores argumentativos específicos. Essa orientação é corroborada por Antunes (2003), quando afirma:

Quanto à *metodologia*, o estudo da língua [...] seria centrado em *atividades*, em *produções*. [...] Tais atividades de produção teriam a função de *promover* (não de “treinar”) no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, e o conteúdo dessas atividades, repito, giraria em torno das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos [...]. (ANTUNES, 2003, p. 123-124)

A partir desse exercício inicial, a obra propõe a análise de alguns operadores argumentativos. Embora se mencione que, na língua, há diversas palavras que desempenham a função de operadores e se indique as conjunções e os advérbios como classes de palavras que se enquadram nesse perfil, a análise desenvolvida pelo livro é centrada no uso de palavras e não de sua classificação gramatical, como se observa no quadro abaixo (fragmento da p. 46 do livro, acima apresentado) com alguns operadores para os quais é chamada a atenção dos estudantes

Observe neste quadro alguns exemplos de operadores argumentativos.

Função do operador argumentativo	Exemplos
Introduzir argumentos que se somam a outro, tendo em vista uma mesma conclusão.	<i>e, nem, também, não só... mas também, não só... mas ainda, além disso, e, também etc.</i>
Exprimir conclusões em relação ao que foi dito anteriormente.	<i>logo, portanto, então, em decorrência de, conseqüentemente etc.</i>
Introduzir argumentos que se contrapõem a outros, visando a uma conclusão contrária.	<i>mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de etc.</i>
Introduzir argumentos alternativos.	<i>ou, ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.</i>
Estabelecer relações de comparação.	<i>mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.</i>
Estabelecer relações de justificativa ou de explicação em relação a enunciado anterior.	<i>pois, porque, que etc.</i>
Estabelecer sentido de prioridade ou relevância de um argumento.	<i>em primeiro lugar, primeiramente, acima de tudo, principalmente, primordialmente, sobretudo etc.</i>
Introduzir enunciados pressupostos pelo ouvinte.	<i>agora, ainda, já, até etc.</i>
Introduzir esclarecimentos sobre ideias anteriores.	<i>isto é, em outras palavras, vale dizer, ou seja etc.</i>
Orientar conclusões para uma afirmação ou negação.	<i>quase, apenas, só, somente etc.</i>

EJA Moderna, 9º ano, p. 46

Como se pôde observar são citadas as funções dos operadores selecionados e dados exemplos de palavras, na língua, as quais podem exercer aquela determinada função, sem se mencionar a que classe gramatical cada uma delas pertence. Entretanto, observe-se também que não se analisam os operadores argumentativos. O quadro é apresentado com três linhas que tentam explicar o que seriam esses operadores, mas essa explicação distancia-se do conteúdo, uma vez que não há reflexão acerca dos operadores, embora a seção apresente um título (“Para refletir sobre a língua”) que guia o leitor por esse caminho, tampouco há exemplos de como utilizá-los. Mesmo a obra não distinguindo entre as nomenclaturas das classes gramaticais, o quadro lança operadores sem uma reflexão sobre eles e, em seguida, orienta os alunos a empregarem, através de exercícios, algo sobre o qual eles não foram chamados à reflexão. S1, bem como S2, não percebem a lacuna na proposta do livro. Pode-se supor que o tempo de análise que eles dedicaram para a reflexão sobre a proposta tenha sido insuficiente para que percebessem essas questões, mas também se pode inferir que os sujeitos, em suas práticas, realizem um trabalho sintonizado com o caminho adotado pelo livro.

Ao se retomar a proposta do livro, observa-se que, após o quadro exposto acima, há a continuidade dos exercícios relativos aos operadores, mas não há progressão no que diz respeito ao uso dos operadores, uma vez que a orientação instrui o aluno a completar os espaços em branco com os operadores indicados, repetindo a metodologia do exercício inicial. Embora o estudante tenha acesso a um quadro com uma diversidade de operadores, a reflexão sobre o seu emprego continua limitada.

Há, na obra, também outra questão em que se pede para que os alunos relacionem os conhecimentos adquiridos sobre o conteúdo e respondam à seguinte questão a partir de uma conversa informal: “Como os operadores argumentativos podem colaborar com a fala de vocês durante um debate?” (EM9, p. 46). Essa pergunta é importante, pois relaciona o

conteúdo tratado com a produção do gênero principal do capítulo, o DR. Entretanto, o livro não oferta subsídios para que o aluno possa responder a ela, pois não faz nenhuma reflexão sobre os usos dos operadores argumentativos na prática de produção textual.

Ao prosseguir o trato com operadores argumentativo, a obra apresenta a seção “Para Praticar” (EM9, 47), abaixo apresentada, na qual os alunos devem fazer atividades sobre o conteúdo visto anteriormente.

UNIDADE 1 – Trabalho

Para praticar

Agora, você vai praticar alguns dos recursos de linguagem utilizados na argumentação. Caso tenha dúvidas, pergunte ao professor ou converse com um colega.

1 Identifique os operadores argumentativos e explique a função de cada um deles nestas orações.

a) Embora muitos trabalhadores domésticos frequentem a escola, poucos concluem os estudos.

b) Os efeitos do trabalho escravo são sentidos não só na indústria têxtil, mas também na agricultura.

c) O trabalho informal prejudica a economia do país, portanto, deve ser combatido.

d) Ou sensibilizamos a sociedade sobre os efeitos danosos do trabalho escravo, ou o problema persistirá.

e) O trabalho informal é tão nocivo ao país como a exploração de mão de obra escrava.

2 Complete as lacunas deste texto com os operadores argumentativos, de modo que ele faça sentido.

_____ existam discussões em torno da emenda constitucional que ampliou os direitos dos trabalhadores domésticos, essa é, sem dúvida, uma conquista que deve ser celebrada, _____ provocará uma mudança cultural em nossa sociedade. _____ mais igualitários forem os direitos dos trabalhadores, _____ mais justo e desenvolvido será nosso país.

3 Você e um colega vão simular a venda de um produto inútil: um fósforo usado, um morcego morto, um par de óculos quebrado ou uma caneta sem tinta, entre outras opções. Definem o produto, pensem em argumentos para defender sua venda e escrevam no caderno o que diriam a ele.

4 Levante três argumentos a favor da Proposta de Emenda à Constituição 66/2012. Utilize alguns dos operadores argumentativos do quadro e elabore no caderno um parágrafo para expor seu posicionamento.

além disso	enfim	da mesma forma	desde que	pelo contrário	afinal
de acordo com	é provável	em primeiro lugar	porque	mas	contudo

47

EJA Moderna, 9º ano, p. 47

Na primeira questão dessa atividade, que é composta por quatro questões, tem-se um enunciado que orienta a prática de uma atividade que não privilegia as regras de *uso* da gramática da língua, pois consiste na identificação dos operadores argumentativos encontrados em frases isoladas. Como indica a linguística textual, o estudo da gramática de uma língua, em primeiro lugar, não deve ser feito voltado exclusivamente para análise da norma de prestígio, já que a língua é mutável e variável e as demais variantes de fala de uma língua devem ser objeto de estudo também em sala de aula. Em segundo lugar, essas aulas devem acontecer com análises de textos que pertencem a gêneros textuais orais ou escritos e não com análise de frases soltas e descontextualizadas, embora seja exatamente o que se verifica na proposta do livro, já que, na primeira questão, o estudante identificará e explicará as funções dos operadores, conforme se observa na orientação da questão: “Identifique os operadores argumentativos e explique a função de cada um deles.” (EM9, p. 47). Embora as

frases desse exercício estejam relacionadas ao tema central do capítulo, o exercício proposto é uma atividade de identificação e classificação, aos moldes da gramática tradicional.

Sobre essa questão, Antunes (2003, p. 92) explica que:

[...] saber falar e escrever uma língua supõe, também, saber a gramática dessa língua. Em desdobramento, supõe saber produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Conseqüentemente, é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade.

Como se observa, nem sempre é significativo estudar as regras da gramática de uma língua com frases isoladas, mas deve-se fazê-lo, principalmente, a partir da análise e produção de textos. O trabalho com frases soltas apresentado pela obra se limitou à primeira questão da subseção, pois, a partir da segunda questão, até a quarta, as atividades são feitas a partir da análise de textos ou de fragmentos deles. Na segunda questão, pede-se que os alunos completem as lacunas de um parágrafo com operadores argumentativos e, dessa vez, não há a especificação de que operadores usar. Os alunos ficarão livres para escolherem os operadores, desde que a construção final seja coerente.

Na questão seguinte, os alunos são orientados a, em dupla, simularem a venda de um determinado produto, classificado pela obra como sendo “inútil”, pensando nos argumentos que usariam para convencer os colegas a comprarem determinado produto. Nesse exercício, apesar de haver uma produção textual efetiva, que demandará a utilização de argumentos, é válido refletir acerca de algumas questões. Em primeiro lugar, essa proposta de convencer o outro a comprar algo inútil não está em diálogo com a temática do trabalho desenvolvido em todo o capítulo. Além disso, o discurso de um vendedor, como é a proposta da questão, precisa ser persuasivo. No entanto, acredita-se que pedir para o aluno simular a venda de um objeto inútil é uma situação de uso da língua bem irreal, com a qual dificilmente ele se deparará.

Por fim, na última questão proposta pela obra, há o pedido para que se produzam “três argumentos a favor da Proposta de Emenda à Constituição 66/2012”, utilizando “alguns dos operadores argumentativos do quadro” e elaborando “no caderno um parágrafo para expor seu posicionamento.” (EM9, p. 47).

Novamente, a coleção estabelece a produção textual com a utilização de apenas alguns operadores argumentativos, o que limita a produção textual significativa. No contexto da análise da proposta pelos sujeitos, registra-se que eles também não percebem essa lacuna da obra no que diz respeito ao uso dos operadores argumentativos para a promoção de uma

produção textual no contexto de uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos. A ausência de reflexão pelos docentes pode sugerir um trabalho mais afinado com um olhar tradicional de ensino, no que diz respeito ao uso de aspecto da língua para a produção textual. Pode-se também discutir que, sem a mediação docente na realização dessas propostas, no sentido de ampliar a reflexão, os alunos estarão em contato com um repertório limitado de operadores argumentativos, o que pode prejudicar suas produções textuais.

Por fim, após a conclusão do tópico voltado aos conhecimentos linguísticos, o capítulo se volta para subseções de produção do gênero textual debate regrado, principal gênero deste capítulo. Esse aspecto da obra será analisado na próxima seção deste capítulo.

5.5 Proposta de produção textual do gênero debate regrado

Nas primeiras seções deste capítulo de análise, foram trazidos os resultados da análise de quatro categorias que guiaram a análise da coleção de livro didático em debate. Na primeira categoria, analisou-se o trabalho introdutório que o livro faz antes de tratar propriamente o debate regrado. A segunda categoria verificou a forma como a obra conceitua e caracteriza o DR. A terceira categoria verificou o modo como a coleção trata os elementos extralinguísticos. E, por fim, a quarta categoria destaca como a pesquisa analisou o trabalho empregado pela obra em relação aos conhecimentos linguísticos, através do conteúdo operadores argumentativos. Todos esses aspectos foram analisados a partir da percepção que os sujeitos têm da coleção EJA Moderna, especificamente do capítulo 2, da unidade 1 da coleção analisada, que privilegia o estudo do gênero textual debate regrado.

Após a análise dessas quatro categorias, tratou-se da quinta categoria, que diz respeito ao trabalho que a obra propõe para a produção do gênero debate regrado. Para a sua análise, duas microcategorias emergiram. Na primeira, apresentada a seguir, perguntou-se aos sujeitos, se, em sua visão, havia, de fato, uma proposta de produção textual de debate regrado na obra analisada. Enquanto que, na segunda, analisaram-se as sugestões de alteração na proposta didática do livro.

5.5.1 Análise da proposta de produção de debate regrado

Questionado sobre se haveria, na obra, uma proposta de produção de debate regrado, S1 se posicionou da seguinte forma:

Propõe, a obra propõe. Eu achei fantástica a forma como ele apresentou, sem nenhum problema, eu acho que ele foi muito objetivo. (S1)

Ao contrário de S1, S2 menciona que a obra não oferta o planejamento de um debate regrado. Ele explicou assim:

Não, mais uma vez dar um espaço maior para a oralidade mesmo, né? A finalidade dele, o debate, ele traz aqui, como o nome diz, é Para Escrever, então ele vai pegar as características do gênero oral, vai colocar em um papel (risos). Então, os alunos vão planejar aquilo em um papel, né isso? A parte escrita, mas, assim, é válido? É claro que é válido, só que a gente tem que enfocar mais um pouquinho o gênero mesmo, o debate em sala de aula. (S2)

Observe-se que S1 e S2 respondem de maneira oposta à primeira pergunta. Antes de suas respostas serem analisadas, precisa-se compreender o que o livro oferta ao aluno nessa seção de produção textual.

Vê-se, no livro, que, depois de ele ter proposto uma parte introdutória com trabalho com outros gêneros, antes de tratar do debate regrado, a obra define e caracteriza o gênero DR e analisa aspectos de elementos extralinguísticos. Ela faz um trabalho com análise de conteúdo relacionado a conhecimentos linguísticos, enfocando os operadores argumentativos como vimos em categoria anterior e, por fim, vai propor um trabalho de produção textual. Isso acontece na seção “Para Escrever”, retratada abaixo, e através da qual o capítulo se volta para a produção do gênero principal desse capítulo, o debate regrado. É interessante observar que a produção textual proposta nesse capítulo é de um gênero oral, entretanto, o nome da subseção é “Para Escrever”, elementos observados por S2. A orientação da obra é para que a produção de DR limita-se a seguinte orientação: “Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.” (EM9, p. 48). Salienta-se que não há indicação de tema a ser desenvolvido no DR que será produzido pelos alunos, embora o capítulo inteiro tenha se focado na análise da temática “trabalho”, a qual possui várias possibilidades de adaptações para se tornar um tema de debate regrado.

Entretanto, apesar de não oferecer uma sequência acerca de uma temática e orientações com as quais se pudesse realizar um debate, é necessário salientar que o professor é autônomo, pode e deve recorrer a outras fontes para realização de suas atividades em sala de aula. Além disso, não há uma orientação explícita, mas o capítulo em si trouxe possibilidades de temáticas relativas ao trabalho que poderiam ser adaptadas para um debate, como escravidão moderna, trabalho infantil, dentre outros.

Para escrever

Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.

A. Planejamento

Antes da realização oral do debate regrado, é preciso organizar como ele será.

1. Elaborem um roteiro para o debate. Conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento no quadro de giz e copiem-no no caderno.
2. Reúnam-se em grupos de quatro colegas e pesquisem o tema escolhido. Usem jornais, revistas ou sites da internet que tragam informações confiáveis.
3. Recolham dados de pesquisa, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema etc.

B. Elaboração

1. Separem os principais pontos levantados durante a pesquisa e formulem argumentos contra ou a favor do tema que será debatido.
2. Organizem esses argumentos em tópicos para servir de apoio durante o debate.

C. Avaliação

1. Releiam o texto de apoio da apresentação e avaliem: Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?
2. Treinem os argumentos: dividam-se em dois grupos e imaginem as opiniões contrárias. Nesse momento, tentem anotar os argumentos que surgirem e melhorar o que for necessário.

Dicas

- 1º) Ao iniciar sua apresentação, utilizem uma expressão de saudação.
- 2º) Procurem falar com entonação adequada, enfatizando as partes mais importantes da argumentação.
- 3º) Falem de modo que todos possam ouvi-los.
- 4º) Mantenham contato visual com os interlocutores.
- 5º) Fiquem atentos à postura corporal. Explore gestos e expressões que colaborem para a expressividade da fala.
- 6º) Esperem sua vez de falar e respeitem a posição defendida pelos colegas.
- 7º) Organizem-se de modo que todos os integrantes participem do debate.

Para falar em público

Ainda em grupo, definam, com a ajuda do professor, as regras do debate: a duração do evento, o tempo para a fala de cada debatedor, o número de participantes, o tempo para réplicas e tréplicas, a presença ou não de um moderador, a possibilidade de a plateia fazer perguntas etc. Pensem também na organização do espaço.

Durante a discussão, mostrem que vocês sabem defender uma opinião em público de modo democrático, respeitando a opinião dos colegas. Apoiem-se nas dicas ao lado.

48

EJA Moderna, 9º ano, p. 48

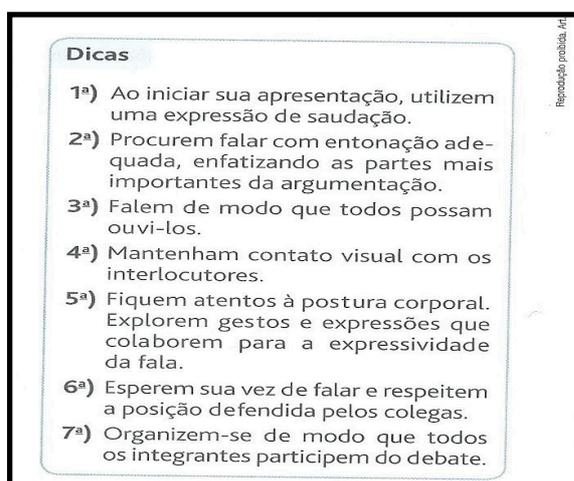
Após a breve orientação para a produção do DR, observamos que a subseção para escrever, na verdade, é dedicada ao processo de preparação, anterior à realização da produção do debate regrado. Essa subseção é dividida em três partes:

- A. Planejamento**, em que os alunos são instados a preparar um roteiro para a realização do DR, que inclui decidir o tema a ser debatido e pesquisar textos relativos a esse tema;
- B. Elaboração**, em que eles são orientados a separar os argumentos a serem utilizados no DR e organizá-los em tópicos para serem usados no momento da realização do DR;
- C. Avaliação**, a qual não orienta como se avaliar a realização do debate, mas sim a avaliação do roteiro que foi construído para organizar o DR. No momento dessa avaliação, os alunos são orientados a treinar os argumentos, imaginando as opiniões contrárias que poderão aparecer no momento da realização do DR, numa espécie de treino para a realização dele.

Saliente-se a importância desse momento, afinal o debate regrado é um gênero secundário e, portanto, de realização mais complexa, exigindo uma preparação que se pautar também no uso do texto escrito, que seria o roteiro cuja produção é sugerida para ser

organizada pelos alunos. Na subseção seguinte, “Para Falar em Público” (ilustração acima), há apenas dois parágrafos dedicados à orientação da produção real do debate regrado. Percebe-se que a quantidade de texto dedicada a essas indicações é insuficiente e a qualidade do texto também o é, uma vez que as orientações prestadas tratam de questões que não foram explicadas na seção de definição e caracterização do gênero, como é o caso dos termos réplica e tréplica, que aparecem nessa subseção, quando se pede para organizar quanto tempo será dedicado à réplica e à tréplica, mas, em nenhum momento anterior, na obra, os conceitos desses termos não foram trabalhados.

Ao lado dessa subseção, a obra apresenta um quadro cujo objetivo (ilustração abaixo), segundo ela, é ofertar dicas que os alunos podem utilizar no momento da produção do DR, porém essas dicas podem ser utilizadas para a produção de qualquer gênero textual oral público.



EJA Moderna, 9º ano, p. 48

No âmbito da discussão sobre a produção do gênero debate regrado na proposta no livro, pode-se retomar a pergunta feita aos sujeitos acerca de haver ou não, por parte da obra, a proposta de um planejamento de DR. Observou-se que, na visão de S1, houve sim a proposta de produção de DR e, na visão de S2, não houve proposta. S1, no contexto de análise da atividade, não enxerga essa falha detectada por S2, por outro lado, visualiza, na proposta do roteiro de DR, mostrado acima, uma orientação para produção de debate regrado. Em busca de entender melhor como S1 enxergava essa orientação, incentivou-se que ele continuasse sua análise acerca dessa questão, chamando o sujeito a fazer a seguinte reflexão: “você deve ter observado que ele não cita, ele não faz nenhuma sugestão de um tema específico que o professor pudesse trabalhar com os meninos pra fazer um debate. Isso te incomodou ou você acha natural que ele (o livro) não [...]”. Após essa observação, percebeu-

se que S1 atentou para a falta de uma temática e de uma orientação para a produção do DR no capítulo, contudo não enxergou essa questão como algo negativo, que merecesse críticas. Ele menciona:

De forma nenhuma, de forma nenhuma (me incomoda), eu acho que aí ficou muito melhor porque a gente pode trabalhar gravidez na adolescência, pode trabalhar. Eu acho que ele não amarrar um tema, não deixar você preso, foi muito melhor porque aí o professor fica à vontade, até pede sugestão aos meninos [...] Dependendo do contexto em que a escola se situar, o momento que o aluno tá vivendo, a gente pode trabalhar isso, então, às vezes, da realidade do aluno ou da comunidade em que a escola está inserida, o professor pode elaborar o debate regrado em cima disso, fica muito melhor. (S1)

Percebe-se que S1 entende, com naturalidade, a ausência da proposta de produção de DR pela coleção, inclusive mencionando que essa ausência melhorou a coleção, pois deixou o professor livre para trabalhar qualquer outra temática que ele desejasse e que tivesse até relação com o contexto da escola e com a realidade dos alunos, inclusive contando com sugestões dos próprios alunos.

Acerca da escolha de temas que podem ser abordados em um debate regrado e a partir do comentário de S1 sobre a ação do professor na escolha de temas relacionados ao contexto do aluno e da escola, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) analisam alguns fatos que devem ser levados em consideração no momento de planejamento de um DR e elegem quatro dimensões que devem observadas:

Assim, definimos quatro dimensões que devem ser levadas em conta, quando se trata de escolher um tema:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004)

Percebe-se, a partir dessa orientação, que o tema escolhido para um debate precisa levar em consideração o interesse que os alunos terão nele, o nível de complexidade daquele tema em relação à formação dos alunos e à sua faixa etária, a relação que ele tem com a realidade da escola e dos alunos, inclusive na questão ética, e se ele permitirá que haja aprendizado por parte dos alunos que realizarão o debate.

Assim, percebe-se que o benefício que S1 observa no fato de o livro não ter uma proposta efetiva de produção de debate regrado tem um fundamento, já que as turmas são heterogêneas e, portanto, é possível que, se o livro trouxesse uma proposta de produção do DR, esta não fosse tão acessível à determinada turma da Educação de Jovens e Adultos em relação a outras turmas, por fatores como turno em que se estuda, idade, experiência de vida, trabalho etc.

Entretanto, apesar de S1 achar vantagens com relação à não apresentação de uma proposta para a produção do DR, no livro, vale salientar que é função do LDP trazer propostas de produção textual, já que a produção de textos orais e escritos faz parte das habilidades que precisam ser desenvolvidas, nos alunos, ao longo da educação básica. E o livro didático, como instrumento de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, precisa contemplar esse viés do estudo da língua. Mesmo que o professor opte por adaptar aquela proposta fornecida ou mesmo adotar outra proposta que não a do livro, é função deste contemplar a proposta de produção tanto escrita quanto oral e, como se observou, o livro analisado não faz isso.

S2, inclusive, como mencionado anteriormente diz que não há proposta de produção de debate regrado na obra. Argumenta salientando que “ele (o livro) traz aqui, como o nome diz, é “Para Escrever”, então ele vai pegar as características do gênero oral, vai colocar em um papel (risos)”. Este sujeito percebe a incoerência que existe na proposta do capítulo, pois o principal gênero disposto nele é um gênero da oralidade, entretanto, no momento de produção, prevalece a cultura do trabalho com o texto escrito deixando a lacuna na produção efetiva do oral.

Ao prosseguir-se a discussão a respeito da proposta da obra para tratar do DR, perguntou-se aos sujeitos quais alterações eles fariam no que foi proposto pelo livro. Vejamos como cada um se comporta.

5.5.2 Sugestões de alteração na proposta didático do livro

Sobre a questão relativa à alteração da proposta didática da obra, percebe-se que S1 apresenta uma resposta em sintonia com o que apresentou na categoria acima, referente à “Análise da proposta de produção de debate regrado”, ao não sinalizar insatisfação com a ausência de uma temática proposta pela obra ou mesmo de uma sequência didática que oriente a produção de um debate regrado. O sujeito afirma que não alteraria em nada a proposta

didática do livro, pois achou “maravilhoso” o fato de não haver uma temática específica sugerida na atividade.

S2, por outro lado, faz menção a questão do planejamento do gênero e sinaliza algumas possíveis mudanças, evidenciando, inclusive, conhecimento da estrutura básica de uma sequência didática:

[...] fez o planejamento? Sim. A gente tem que orientar, a gente tem que ver como é que fez, se tá bem, se não tá. Deu o ok? Então, vamos pra parte oral, vamos trabalhar o debate e aí poderia ser assim: fazia dois ou três debates, né? Fazia o primeiro debate com esse conteúdo que a gente viu na unidade porque foi o conteúdo que todo mundo leu, então opinião vai ter, fundamentação vai ter e depois pegaria um assunto atual não é? Trabalharia um assunto atual. Dentro disso aqui, eles já saberiam a estrutura, já saberiam o que fazer e falaria somente a parte oral [...]. (S2)

S2 demonstra que o planejamento do debate é importante, quando diz “fez o planejamento? Sim. A gente tem que orientar, a gente tem que ver como é que fez, se tá bem, se não tá. Deu o ok? Então, vamos pra parte oral”. (S2). O que esse sujeito deixa claro é que o livro não poderia parar nessa dimensão. Ele deveria orientar para a uma organização do roteiro do debate, com uma proposta continuada que chegasse, efetivamente, ao trato com o oral.

S2 demonstra entender que, ao menos duas produções são necessárias quando se coloca um gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem em uma sala de aula, quando menciona “fazia dois ou três debates, né?”. E sugere que a produção inicial usasse como temática a abordada durante todo o capítulo que trata do DR, a temática envolvendo o trabalho. Esse sujeito percebe que usar a temática desenvolvida ao longo do capítulo seria uma boa estratégia, visto que “foi o conteúdo que todo mundo leu, então opinião vai ter, fundamentação vai ter” e, para a produção final, trabalhar-se-ia outro tema, “trabalharia um assunto atual”, pois “eles já saberiam a estrutura, já saberiam o que fazer” e o livro abordaria “somente a parte oral”. Dessa forma, o livro faria efetivamente um trabalho de produção de gênero textual oral.

Registra-se, nesta pesquisa, a autonomia que S1 demonstra quando concorda que o livro não traga nenhuma proposta de temática a ser trabalhada. Ele parece ter uma compreensão de que o livro didático é um instrumento do qual o professor se utiliza em sala de aula, podendo e devendo adaptá-lo ou mesmo ampliá-lo, conforme demandas e contextos em que cada turma está inserida. Observou-se que S1 e S2 apresentam autonomia e habilidade para entender determinadas propostas da obra e modificar determinada estrutura adotada por

ela. Os dois sujeitos entendem que as temáticas abordadas para o público de EJA precisam ser atuais. S1 percebe que a obra o deixa livre pra escolher a temática, já S2 percebe que, para trabalhar o gênero debate regrado enquanto objeto de ensino-aprendizagem, uma realização apenas é insuficiente, ou seja, eles demonstram um olhar sensível para a questão da produção do debate regrado abordada no livro, além de para várias outras questões observadas nas categorias anteriores.

Nesse contexto de investigação do que o docente proporia como ampliação da proposta didático do livro, encerra-se a análise das categorias organizadas para realização desta pesquisa, que elegeu como categoria central a análise da compreensão docente acerca de como é o trabalho proposto pela coleção EJA Moderna para o gênero DR. Entretanto, como este trabalho está pautado em elementos de investigação da pesquisa-ação, que envolve uma proposta de intervenção para com a problemática envolvida na pesquisa, segue-se para o capítulo 6, em que se apresenta o resultado de proposições que foram feitas aos sujeitos para que apresentassem uma sequência didática, cujo objetivo era o trato com o gêneros debate regrado. Por falta de tempo de elaboração de uma sequência propriamente dita pelos sujeitos dessa pesquisa, foram recolhidas sugestões de temas e de formas de realização de um debate regrado e elaborou-se uma sequência didática, à luz das sugestões dos docentes e amparada pelas pesquisas realizadas no âmbito do DR. Os caminhos percorridos até a materialização da sequência bem como a própria sequência estão expostos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

PROPOSIÇÕES DOCENTES PARA O TRATO COM O DEBATE REGRADO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA

No capítulo anterior, houve a análise de cinco categorias e o que esteve em evidência foi a percepção de dois docentes que trabalham com turmas de EJA em escola pública no município de Jabotão dos Guararapes sobre a proposta de ensino do gênero debate regrado na coleção de livros didáticos de Português da Editora Moderna, a coleção EJA Moderna, especificamente o segundo capítulo da primeira unidade do livro do nono ano do Ensino Fundamental. Essas categorias tiveram como objetivo investigar a percepção docente sobre a forma como o livro apresenta o trabalho introdutório com o debate regrado; analisar como eles observam o modo como o livro conceitua e caracteriza o gênero debate regrado; refletir acerca da compreensão docente sobre o modo como a obra apresenta os aspectos extralinguísticos na produção do gênero; analisar como os professores avaliam a proposta da obra em relação aos conhecimentos linguísticos relativos aos operadores argumentativos e, finalmente, investigar as alterações propostas pelos sujeitos no contexto da estratégia didática apresentada pela obra no trato com a produção do gênero debate regrado.

A partir da análise da percepção docente acerca dessas questões, viabilizou-se a construção de um sexto capítulo. Ele é pertinente devido ao fato de a pesquisa se inserir na dimensão de pesquisa-ação, a qual envolve a análise de um problema de pesquisa, seguida de uma proposta de intervenção para, se não resolver aquele problema, ao menos minimizá-lo no ambiente em que a pesquisa esteve inserida. Assim, esse capítulo comprometeu-se em saber dos sujeitos quais elementos, a partir da análise feita do livro e da vivência que eles têm em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, eles apresentariam se fossem produzir uma sequência didática para promover a didatização do gênero debate regrado em sala de aula de turma de EJA.

Verificou-se que as sugestões S1 e S2 voltaram-se para uma proposta de produção de debate regrado para a IV fase do Ensino Fundamental anos finais, que equivale ao nono ano do Ensino Fundamental regular. S1 faz a seguinte proposta organizativa:

Eu seguiria essa estrutura aqui que o livro ofereceu e como a gente tá no período eleitoral, aí caso tenha o segundo turno, eu faria sobre as eleições, não faria agora porque tá muito em cima né? Porque aí a gente precisa conscientizar esse pessoal pra aprender a votar né? [...] E, se fosse mais na frente, eu trabalharia drogas porque é um tema que a gente precisa trabalhar aqui na escola porque não é que a escola seja uma boca de fumo, não é isso não (rindo), mas é um tema que tá mexendo muito com o alunado e a gente precisa porque isso tá acontecendo né? [...] (S1)

S2 sugere

Temas que eles (os alunos) falam, temas atuais. Infelizmente a turma que eu tenho é muito a questão da droga [...] É, então, eu tentaria pegar um assunto desse meio deles até pra eles se interessarem realmente e terem o que falar. (S2)

Atendendo às dimensões ofertadas por Dolz e Cia (2004), S1 e S2 optaram por temas com os quais os alunos pudessem aprender, que tivessem relevância em seu contexto social e que, portanto, poderiam chamar a atenção deles, motivando-os a participar. S1 sugere dois temas, um voltado para a importância de votar, já que a entrevista foi realizada em período de eleições para prefeito do Município de Jaboaão dos Guararapes, no ano de 2016, ou tema envolvendo as drogas. É interessante salientar que S1 menciona que se o debate fosse ser realizado nesse período de eleições, ele optaria por esse tema acerca da importância do voto, mas se o debate fosse ocorrer “mais na frente” (S1), ou seja, após o período das eleições, ele escolheria outra temática. Embora não exista o período certo do ano para se trabalhar este ou aquele tema, a estratégia de S1 visa ao fato de que um debate sobre um tema que está em evidência na mídia teria uma possibilidade maior de chamar atenção dos estudantes.

No caso de S2, ele também evidenciou um tema que seria pertinente às suas turmas, o tema das Drogas, por ser atual e sobre o qual os alunos conversam constantemente, uma vez que a escola está inserida em uma comunidade de risco.

Depois que falaram sobre as possíveis temáticas que abordariam na produção de um debate regrado em sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, S1 e S2 esclarecem como seria esse trabalho. S1 diz o seguinte:

[...] trabalharia...ele (o livro) começou com uma obra de arte, né? De Van Gogh, aí eu trabalharia já com o texto O analfabeto político, de Bertolt Brecht. Começaria com essa poesia, entendeu? Eu, no lugar de O açúcar (o poema de Ferreira Gullar), na posição que ele colocou, jogaria o texto justamente O analfabeto político, a obra de arte O pensador, de Rodin porque aí o aluno, por que que ele ta, o que que essa obra quer transmitir pra gente, né? Que a gente tem que pensar, tem que refletir porque as eleições estão aí e a gente sabe muito bem que os nossos representantes vão decidir os nossos destinos, não é? (S1)

Percebe-se que S1 opta por seguir o modelo proposto pela coleção EJA Moderna, de apresentar a temática antes de apresentar o gênero textual debate regrado. É possível perceber também a agilidade de S1 para sugerir atividades pertinentes para serem feitas em sala de aula, caso a temática escolha fosse “A importância de votar”. O texto ao qual ele se refere “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht, é um poema do autor modernista alemão, que

revolucionou o teatro em seu país e escrevia bastantes textos sobre política, entre os quais o poema mencionado por S1 e que é apresentando a seguir:

O Analfabeto Político

O pior analfabeto
É o analfabeto político,
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.

O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia a política.

Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política
nasce a prostituta, o menor abandonado,
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista,
pilantra, corrupto e o lacaio
das empresas nacionais e multinacionais.

(Fonte: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=493>)

Como se pôde observar, é um poema de linguagem acessível e que apresenta uma forte crítica acerca da visão que as pessoas têm da política, classificando de analfabeta política aquela “que não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos”. Esclarece ainda que esses “analfabetos políticos” não percebem que os acontecimentos ao seu redor, como “o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio” estão diretamente ligados a fatos políticos. Cita o orgulho que possui o analfabeto político por mencionar o seu ódio pela política. E finaliza explicando que esse analfabeto não entende que é pela sua “ignorância política” que problemas de toda ordem podem surgir.

Embora não se saiba precisamente o ano de publicação desse texto, sabe-se que seu autor faleceu no início da segunda metade do século XX, no ano de 1956, e entende-se que o poema citado por S1 foi escrito por volta da metade do século XX. Apesar disso, percebe-se

também como este poema é atual e pertinente quando se vai refletir sobre o tema proposto, como foi a proposta do sujeito.

S1 também menciona que usaria a obra de arte “O pensador”, de Auguste Rodin, cuja representação se encontra a seguir:



(FONTE: <http://1.bp.blogspot.com/-VySZiKdx49U/U7FmJUIXeFI/AAAAAAAAAqQ/50vpvbe4iPM/s1600/o-pensador1-e1301945288980.png>)

A escultura em bronze, do autor francês, data de 1902 e chamava-se originalmente O poeta. Era parte de um conjunto de obras baseadas na Divina comédia, de Dante Alighieri. Essa escultura representa o próprio Dante refletindo sobre seu poema em frente aos Portões do Inferno, refletindo sobre seu poema. Através do uso da escultura O pensador, poder-se-ia refletir com os estudantes acerca da importância do ato de pensar e que, para haver algo no qual se possa pensar, é necessário conhecimento, informações. Transpondo esse raciocínio para a temática sugerida por S1, que abordaria na produção de um DR a importância de votar, seria possível refletir com os alunos o fato de que o ato de votar não deve ser automático, algo que se realiza sem haver a devida reflexão, sem se pensar sobre. Ele demonstra essa relação entre a escultura de Rodin e a temática sugerida por ele, quando menciona “o que que essa obra quer transmitir pra gente, né? Que a gente tem que pensar, tem que refletir porque as eleições estão aí e a gente sabe muito bem que os nossos representantes vão decidir os nossos destinos, não é?” (S1)

S1 sugeriu formas de iniciar uma proposta de produção de debate regrado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, demonstrando que textos poderiam usar para começar uma reflexão sobre a temática, S2, após sugerir temáticas que poderiam ser usadas

para a produção de um DR, como a das drogas, menciona as modificações que faria, não em relação aos textos que abordaria, como o fez S1, mas do ponto de vista da organização do passo a passo dessa produção em sala de aula e dos eixos didáticos que exploraria. Para S2

A modificação que eu faria primeiro na questão da leitura, porque muitos alunos infelizmente não têm esse contato com a leitura, então talvez se eu deixasse livre pra estudar em casa, trabalhar em casa, eles não fariam, seriam poucos que fariam isso. Então iria trabalhar mesmo com o material, trazer revista, trazer algum artigo, algum jornal que falasse, escolheria um tema só e tentaria trabalhar com isso, então assim uma atividade de interpretação, qualquer outra atividade que eu fosse fazer seria em cima daquele tema pra poder ter subsídio pra quando fosse no final a gente fosse fazer um debate regrado realmente no final da unidade como uma avaliação também, aí eu não faria uma prova escrita, tentaria deixar a avaliação só como o debate mesmo, atividade oral, né? Seriam primeiro debates mesmo, discussões, na verdade, em sala de aula, faria discussões e, a partir dessas discussões, pediria pra eles anotarem o que acharam de positivo e negativo pra no dia marcado do debate, aí sim a gente faria um debate regrado e pegaria essas dicas aqui de postura, essas extralinguísticas, pra eles fazerem... (S2)

O primeiro aspecto que esse sujeito menciona é de cunho metodológico, pois, tendo em vista a realidade do público da Educação de Jovens e Adultos, ele constata que, se esse planejamento contasse com a organização por parte dos alunos em casa, “eles não fariam, são poucos que fariam” (S2). O sujeito explica essa particularidade da EJA, o que o levaria a realizar toda a atividade em sala de aula, dizendo o seguinte sobre a realidade dessa modalidade da educação:

[...] como eu falei no início, nossos alunos de EJA são o quê? A maioria, isso depende do turno, quando é à noite a gente sabe que a maioria é de trabalhador, passa o dia trabalhando, nem sempre ele vai ter motivação ou tempo praquilo e tem aquele aluno que realmente é muito repetente e ele (o aluno repetente) não tem estímulo pra fazer essa leitura, mesmo que a gente peça pra fazer em casa, ele simplesmente não faz, então seria uma forma de introduzir isso pra todo mundo, de todo mundo realmente ler, de todo mundo realmente ter acesso àquilo e quem quisesse procurar por fora a mais, ótimo, teria mais argumentos, mas se não, pelo menos o mínimo ali eles teriam. (S2)

Percebe-se, em S2, que os alunos da EJA são caracterizados por dois públicos distintos, mas que, de maneira geral, carecem de estímulo para qualquer atividade que precise ser realizada fora da escola. Uma parte do público da Educação de Jovens e Adultos é formada por alunos fora de faixa, mas ainda jovens e que possuem um alto índice de reprovação e essa reprovação já lhes tirou o ânimo de estudar e querer produzir. O outro grupo é formado por estudantes trabalhadores, mães e pais de família, que até desejam fazer atividades extras em casa, contudo só têm tempo de estudar à noite. Por isso, constata esse

sujeito, para ambos os grupos, haveria uma maior probabilidade de insucesso, caso as leituras e produções de argumentos e contra-argumentos precisassem ser feitas fora do ambiente de sala de aula.

A partir dessa constatação, a estratégia de S2 seria fazer toda a organização do debate regrado em sala de aula, desde a apresentação do gênero e do tema até a preparação dos grupos, divisão de opiniões a serem defendidas, construção dos argumentos e contra-argumentos e, por fim, a realização da produção oral. Todas as etapas do processo seriam realizadas em sala de aula para tentar-se, assim, conseguir uma maior participação por parte da turma.

Depois de decidido que todo o processo ocorreria em sala de aula, então o tema seria escolhido e ele se encarregaria de trazer suportes em que houvesse textos sobre o assunto para que professor e alunos lessem, realizassem discussões em sala de aula e construíssem argumentos contrários ou favoráveis no contexto da temática escolhida. O objetivo de fazer todas as atividades que seriam abordadas no DR em sala de aula seria o de proporcionar ao aluno “subsídio pra quando fosse no final a gente fosse fazer um debate regrado realmente”. (S2).

Outro aspecto citado por S2 demonstra importância que esse sujeito dá a modalidade em que o gênero pertence, a oral. Ele menciona que “não faria uma prova escrita, tentaria deixar a avaliação só como o debate mesmo, atividade oral, né?” (S2). Este sujeito parece evidenciar que, em contexto de produção oral, as avaliações podem ocorrer de forma oral. Não haveria a necessidade de se avaliar o aluno com uma prova escrita ou usando exclusivamente a escrita como é proposto pelo livro.

Embora S2 cite que usaria o próprio debate como avaliação, sabe-se que avaliar o oral é algo ainda não plenamente dominado pelos docentes por falta, possivelmente, de domínio teórico-metodológico para tal realização. Na produção do oral, há várias possibilidades de avaliação, mas um aspecto de suma importância é o aluno saber, inicialmente que será avaliado e saber também quais aspectos de sua produção serão avaliados. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) salientam três dimensões que podem estar em evidência no momento de avaliar a produção oral: “seu funcionamento comunicativo (se uma intervenção é compreensível, adequada ao contexto etc.); sua coerência interna (marcadores de estruturação, relações anafóricas etc.; sua correção linguística (sintaxe, morfologia, léxico).” (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p. 234). Eles ainda orientam que essa correção pode ser

feita durante a produção textual ou após sua realização e pode se realizar de uma maneira implícita ou explícita.

Outro aspecto importante para se levar em consideração ao avaliar a produção de um debate regrado e de qualquer outro gênero textual oral é a questão do registro, pois, diferentemente da escrita, “o texto oral é audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado, de modo que a gravação o transforma em recorte de fala.” (CRESCITELLI E REIS, 2011, p. 33). Essas gravações supõem como consequência a atividade de transcrição. Por sua vez, a leitura das transcrições, a escuta das gravações e a reflexão acerca do que se lê e se escuta permitirão aos alunos adquirirem “o conhecimento a respeito do funcionamento do texto falado, em variados gêneros”, de modo que ele “terá condições não apenas de se apropriar de gêneros orais e de fazer uso de suas características para um bom desempenho como falante, como também de saber evitar as marcas de oralidade no seu texto escrito quando elas não forem convenientes (e por outro lado, saber utilizar-se delas na escrita quando for adequado e conveniente).” (CRESCITELLI e REIS, 2011, p. 34).

Na seção 5.5, que tratou da análise da proposta de produção do DR pela obra, S2 já demonstrava outro aspecto importante para a realização de uma produção de debate em sala. Ele menciona a importância de se realizar mais de uma produção para que os alunos possam se apropriar com segurança das características do gênero. A partir desse pressuposto, infere-se que a primeira produção não seria avaliada por nota, mas haveria uma reflexão sobre ela para que houvesse um fortalecimento por parte da turma para a realização da segunda produção.

Em suma, essas foram as contribuições de S1 e de S2 para a realização da produção de um debate regrado realizado em turma de Educação de Jovens e Adultos. Devido a questões relacionadas ao pouco tempo disponível, eles não puderam construir junto à pesquisadora e sua orientadora a sequência didática propriamente dita, a qual será a proposta de intervenção desta pesquisa, já que está organizada a partir de elementos dos pressupostos da pesquisa-ação, como foi mencionado no capítulo 4. Entretanto, a partir de suas sugestões analisadas no presente capítulo, foi possível elaborar um modelo de proposta de sequência didática para a produção de um debate regrado em turma de IV fase da Educação de Jovens e Adultos que, conforme acordado com os sujeitos poderá ser posta em prática no ano de 2017, em turno ainda a ser definido pelo fato de não se ter, em 2016, o perfil das turmas de IV fase que serão formadas para o ano subsequente. Essa proposta de sequência está apresentada e detalhada a seguir.

Proposta de Intervenção

Nossa pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Mestrado Profissional em Letras, cujo objetivo é a realização de uma pesquisa de natureza interpretativa e interventista, cuja problemática esteja voltada para algum aspecto da realidade escolar da sala de aula do pesquisador, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Ou seja, a pesquisa realizada no âmbito desse mestrado precisa estar em sintonia com a sala de aula, “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 20). A natureza desse olhar de pesquisa se fundamenta em alguns elementos metodológicos da pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2011), “é um tipo de pesquisa social com base empírica”.

O caráter interpretativo indica a “capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador exerce um papel ativo e, ao final da pesquisa, o problema proposto precisa ser, ao menos parcialmente, esclarecido. No caso da presente pesquisa, ela foi realizada dentro de uma organização, no caso, uma escola estadual localizada no município de Jaboaão dos Guararapes e teve como intuito a formação de um grupo composto por dois docentes, exatamente os docentes que ministravam aulas a turmas da Educação de Jovens e Adultos e cujo objetivo era a realização de uma reflexão acerca de como é dirigido, em Livros Didáticos de Português para a EJA, o trabalho com o gênero oral debate regrado. E, em seguida, propor uma proposta de intervenção para que haja um resultado mais satisfatório no trabalho com esse gênero nessa modalidade de ensino.

Na pesquisa interpretativista, deve-se tentar construir e/ou aperfeiçoar as teorias que dirigem o dia a dia na sala de aula, lugar de aprendizagem por excelência para os estudantes. Como o livro didático é um dos instrumentos presentes com maior intensidade como instrumento metodológico na sala de aula, ele foi escolhido para ser objeto de pesquisa deste trabalho. Segundo Thiollent (2011), há alguns objetivos que podem ser alcançados a partir da realização de uma pesquisa-ação, dentre os quais ele destaca:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.

- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou dos problemas investigados.
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores. (THIOLENT, 2011, p. 49)

Nesta pesquisa, alguns desses objetivos foram conquistados e outros estão em processo de construção. Na letra A, conseguiu-se a coleta de informação original, uma vez que todo o material de análise foi feito a partir da visão de dois docentes acerca do capítulo em análise, da coleção EJA Moderna. Também houve a concretização de conhecimentos teóricos a partir do diálogo entre pesquisadora e docentes (letra B), pois, constatou-se que determinados aspectos percebidos na teoria eram bem explicados pela visão prática da sala de aula de EJA que os docentes demonstraram. Houve a comparação entre a análise dos sujeitos entre si e inclusive com a literatura da área (letra C). Entretanto, os demais objetivos advindos da prática de pesquisa-ação estão condicionados à continuação de um trabalho que não deve se encerrar ao final das páginas deste texto. Para tanto, elaborou-se uma sequência didática, exposta a seguir, com o intuito de propor a produção de um debate regrado para uma turma de EJA. Essa produção deverá acontecer no próximo ano, quando será apresentada essa sequência acrescida de possíveis colaborações advindas da banca avaliadora. Essa sequência será produzida por um dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, já que não se sabe da permanência do outro sujeito na escola no ano letivo de 2017.

Após a realização dessa sequência, em sala de aula, haverá uma reunião com os sujeitos voluntários para se observar os pontos positivos e negativos dessa prática. Por fim, os resultados dessa experiência deverão ser repassados para os demais docentes de língua portuguesa da escola, bem como serão enviados para a editora Moderna, que já foi acionada acerca desta pesquisa por email, no período de maio de 2016 e retornou o contato em junho do mesmo ano. Depois do contato via email em que os dados de contato telefônico foram passados, houve uma conversa informal e o representante da editora se mostrou disponível para receber o trabalho finalizado e apreciá-lo para que, possivelmente, alguns aspectos de críticas e/ou sugestões possam ser analisados e talvez utilizados para compor as próximas

edições da coleção, já que eles têm interesse nesse feed back do professor que faz uso de seu produto.

A seguir, a sugestão de sequência didática elaborada pela pesquisadora e sua orientadora a partir dos pressupostos teóricos sobre o processo de didatização do gênero debate regrado bem como das sugestões feitas pelos sujeitos voluntários desta pesquisa:

Olá, professor/a!

Seja bem-vindo/a a nossa proposta de atividade direcionada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos!

Apresentaremos a você uma proposta de Sequência Didática (SD), inspirada em Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). A sequência Didática é um planejamento que articula atividades, cuja intenção é alcançar objetivos específicos. Ela se organiza em função de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, e também pode ser articular em torno de diferentes componentes curriculares ou conteúdo de ensino.

O foco da nossa Sequência Didática será o gênero textual Debate Regrado. Este gênero é definido pelo Dicionário de Gêneros Textuais como sendo “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2012, p. 94). Dolz e Schenewly (2004, p. 85) enxergam esse gênero como um “instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de 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”. O trabalho com esse gênero “enfocaria essencialmente os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de mobilização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra do outro e a integração desta ao nosso próprio discurso” (DOLZ e SCHENEWLY, 2004.p85). É um gênero de cunho oral, mas que não despreza o escrito em seu processo de planejamento. Em síntese, o Debate Regrado se sustenta em um tema considerado polêmico, em torno do qual serão lançados argumentos e contra-argumentos a serem apresentados pelos debatedores, os quais seguirão regras pré-estabelecidas, e serão organizados por um mediador.

Existem diversos tipos de debates com as mais variadas finalidades. De modo geral, o debate pode aparecer em sala de aula sob três formas, a saber:

Debate Regrado (debate de opinião de fundo controverso)	Pautado em assuntos diversos, não com o objetivo de levar a plateia ou os debatedores a uma tomada de decisão, mas objetiva influenciar o ponto de vista defendido pelo outro e mesmo modificar o seu próprio ponto de vista;
Debate deliberativo	Cujo objetivo a exposição de argumentos e contra-argumentos para a tomada de uma decisão;
Debate para solução de problemas	visa a uma resolução de um problema ou de uma situação, sendo que essa resolução precisa ser construída coletivamente.

Tabela A – Tipos de debate - Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).

Dentre os três tipos de debate, teremos como foco o debate de opinião regrado (debate de opinião de fundo controverso). Consideramos que este gênero permite o desenvolvimento de habilidades mais complexas, principalmente no que diz respeito às estratégias de argumentação.

No contexto do debate, podemos nos perguntar, mais quais temas podem servir de base para um debate? Se considerarmos que o debate regrado deve focar uma questão social, mas, sobretudo, uma questão que faça parte do cotidiano dos alunos, devemos considerar que a escolha do tema deve, não necessariamente, ser um que possua posições opostas, mas, pelo menos, que suscite posições diferentes, sobre as quais possa se refletir para a formação de opinião. Na SD que estamos propondo, possivelmente ocorrerão essas duas dimensões, uma vez que o tema do **Voto facultativo X voto obrigatório** não é pacífico em nosso país.

Do ponto de vista da estrutura, o debate regrado conta com a presença de

Debatedor/a	Pessoas ou grupos de pessoas que vão defender opiniões distintas ou mesmo opostas a partir de argumentos vários;
Moderador/a	Sujeito cuja função é a de organizar a realização do debate, cumprimentando, apresentando os debatedores, expondo o tema e mediando a relação entre os debatedores e a plateia (se houver);
Auditório ou plateia	Pessoa que houve os argumentos expostos pelos debatedores e pode ou não questioná-los (dependendo das regras)

(a presença não é necessariamente)	estabelecidas previamente que organizarão, entre outros aspectos, se o auditório participa e como se dará essa participação, caso ocorra).
------------------------------------	--

Tabela B – Estrutura do debate - Fonte: De Pietro; Énard; Kaneman-Pougatch (1997 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 53).

É importante destacar que embora a presença de auditório não seja obrigatória para a realização do debate regado, ela contribui para um debate mais completo, visto que “os debatedores se posicionam, apresentam seus argumentos em manifestações consensuais ou de desacordo e o auditório questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate.” (DE PIETRO; ÉRARD; KANEMAN-POUGATCH, 1997 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 53).

No que diz respeito à dinâmica de realização do gênero, também há comportamentos que devem ser realizados em qualquer debate, pois é necessário conhecermos sua dinâmica de funcionamento, que se dá em torno da

Regulação ou dinâmica das trocas	escuta do outro, organização do discurso e posicionamento.
Justificação	sustentação do posicionamento utilizando argumentos.
Refutação	Réplica*, contestação.

Tabela C – Comportamentos típicos do debate – Fonte: Ribeiro (2009).

* A réplica é o mecanismo fundamental ao debate, pois sem ele não há debate. (RIBEIRO, 2009).

Todos esses aspectos mencionados precisam ser previamente acordados com os participantes e essas regras são apresentadas pelo mediador, o qual é também o responsável pela manutenção delas ao longo do debate. Inclusive, dependendo do nível do debate e dos debatedores, há também a utilização de tréplicas, o que promove um debate mais completo e com um nível mais alto no campo da informatividade.

Além dos aspectos estruturais e de sua dinâmica de funcionamento, para que haja a efetiva realização de um debate, ou mesmo de outros gêneros textuais orais, deve-se atentar para a utilização dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Esses aspectos se relacionam diretamente com os aspectos linguísticos, que dizem respeito à produção verbal em si e são inseparáveis, já que o seu conjunto é que produz a significação do texto. Os aspectos extralinguísticos dizem respeito a características que devem ser apresentadas durante a produção de um gênero textual e que, embora não sejam características propriamente linguísticas, afetam a produção verbal. A seguir, apresenta-se um quadro com alguns aspectos extralinguísticos que devem ser observados em produções orais:

Quadro 1 Aspectos extralinguísticos

Aspecto	Descrição
Grau de publicidade	Número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto;
Grau de intimidade dos participantes	Conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento;
Grau de participação emocional	Grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade;
Proximidade física dos parceiros de comunicação	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos);
Grau de cooperação	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico;
Grau de espontaneidade	Grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não;

Fixação temática	O tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.
------------------	--

Fonte: Melo e Cavalcante (2007, p. 84)

Esses aspectos irão se diferenciar a partir de cada gênero oral que for analisado e quanto maior o grau de publicidade do gênero, mais diferentes serão os aspectos extralinguísticos em relação aos gêneros de menor grau de publicidade, apresentando, nesse caso, classificações opostas. Mas, de maneira geral, a classificação desses aspectos extralinguísticos para cada gênero vai variar numa escala gradual, a partir da função sócio-comunicativa que cada gênero textual oral apresenta. No caso do gênero textual em questão nesta pesquisa, ter-se-ia o seguinte quadro de classificação dos elementos extralinguísticos:

Quadro 2 Classificação do debate regrado quanto aos aspectos extralinguísticos

Aspecto	Classificação
Grau de publicidade	Público;
Grau de intimidade entre os participantes	Conhecimento básico dos participantes entre si;
Grau de participação emocional	Pouca possibilidade de expressar afetividade/emoção ¹
Proximidade física dos parceiros da comunicação	Proximidade física relativa;
Grau de cooperação	Produção interativa de natureza formal;
Grau de espontaneidade	Comunicação preparada previamente;
Fixação temática	Tema fixado com antecedência.

¹ A pesquisa refere-se aqui a debates cujos modelos não são os debates televisivos, os quais frequentemente recorrem ao uso da emoção e da afetividade para atingir o ‘oponente’, conforme salientou o início do segundo capítulo desta dissertação e conforme enfatizam Schneuwly & Dolz (2004).

Caso se compare a classificação dos elementos extralinguísticos do gênero debate regrado ao gênero conversa informal, haverá certo contraste entre as classificações, porém, caso se compare essa classificação à classificação de um gênero como seminário, por exemplo, perceber-se-á mais semelhanças que diferenças.

Já os aspectos paralinguísticos estão ligados a ações corporais que acompanham a fala, e os aspectos cinésicos estão relacionados à movimentação durante a fala e podem ser organizados da seguinte forma:

Quadro 3 Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômenos	Características
Aspectos paralinguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); • Elocução (maneira de produzir a fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando etc.) e pausas; • Risos/suspiros/choro/irritação.
Aspectos cinésicos	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.); • Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.); • Trocas de olhares; • Mímicas faciais.

(Fonte: Melo e Cavalcante, 2007, p. 86)

Sabemos que há uma íntima relação entre o corpo e a palavra, especificamente no que diz respeito à produção oral. Essa relação pode aparecer, em um debate regrado, em favor do debatedor ou contra ele, quando denuncia, por exemplo, sua insegurança ou seu nervosismo. A qualidade da voz, o modo como a fala é produzida, a forma como as pausas são feitas, todos esses aspectos paralinguísticos evidenciam um bom

ou um mal prepara para a realização daquela comunicação. No que se refere ao debate regrado, isso é ainda mais importante, pois se trata de um gênero formal público, que, geralmente conta com a presença de outros produtores textuais que estão atentos a produção verbal em si, mas também a essas questões.

Da mesma forma, ocorre com a postura corporal, que faz parte dos aspectos cinésicos. Ela também deve ser observada no momento de produção de debate regrado e, pode aparecer sob a forma de signos semióticos não-linguísticos, como gestos, podendo complementar a produção verbal ou mesmo substituí-la. É necessário o debatedor lembrar que, da mesma forma que a postura corporal e os gestos por ele utilizados podem ser aliados no seu processo de comunicação, se mal utilizados, podem trair o debatedor, evidenciando algo que ele tenta esconder ou minimizar no momento da produção verbal.

Por último, não menos importante, são apresentados os aspectos linguísticos, que são ligados à produção verbal em si e compreendem as seguintes características:

Quadro 4 Aspectos linguísticos

Fenômenos	Características
Marcadores conversacionais	Os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.);
Repetições e paráfrases	A repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes;
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; podem-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais;
Hesitações	Vêm no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc.);

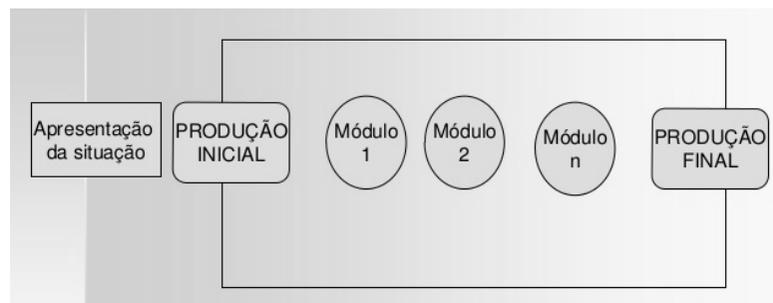
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento;
Expressões formulaicas, expressões prontas	São idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.);
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.).

Fonte: Melo e Cavalcante (2007, p. 87)

É importante salientar a relevância de um trabalho aprofundado com todos esses aspectos quando o debate regrado é transformado em objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula. Diferentemente de quando se produzem gêneros orais informais, como um telefonema ou uma conversa, a produção de gêneros orais formais (públicos) carece da atenção a esses aspectos linguísticos, pois, do contrário, corre-se o risco de se perder a atenção do auditório ou mesmo de se perder a credibilidade no debatedor.

Ou seja, no momento de se caracterizar o gênero textual debate regrado é necessário que sejam apresentados os elementos que compõem a sua estrutura, que seria a presença de debatedores, auditório e moderador. Além disso, precisa-se demonstrar a importância da dimensão argumentativa do gênero, que será evidenciada por réplicas e tréplicas, mas também não se pode esquecer a importância dos elementos extra e paralinguísticos, além dos elementos cinésicos e dos propriamente linguísticos. Para que haja, efetivamente, um debate regrado, todos esses elementos devem aparecer harmoniosamente no momento da produção textual.

Em sala de aula, quando o debate regrado aparece como objeto de aprendizagem, é possível planejar a aula através de diversos mecanismos, mas, nossa proposta a você é que o execute a partir de uma sequência didática. A sequência didática é um “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). O modelo proposto pelos autores tem a seguinte estrutura de base:



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

De maneira geral, a apresentação inicial é o momento em que se mostra aos alunos o projeto de comunicação que será aprendida e cuja realização verdadeira acontecerá na produção final. Esse é um momento muito da sequência, pois os estudantes precisam saber:

- a) o gênero que vão trabalhar;
- b) qual o destinatário dessa produção;
- c) em que formato a produção será apresentada;
- d) quem participará da produção final.

Essas dentre outras informações devem ser tratadas.

É também nesse momento de apresentação inicial, que o gênero deve ser apresentado, definido, caracterizado e exemplificado para que os alunos possam se preparar para a etapa de produção inicial. No percurso metodológico inicial, é importante salientar a necessidade de exemplos de usos reais daquele gênero para serem apresentados aos alunos. E, caso o professor tenha dificuldade de conseguir, esse exemplo, ele pode optar por documentos “autênticos” fabricados, ou seja, organizar situações de comunicação na escola para que haja a produção textual de que se necessita. (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004). Por exemplo, no caso do debate regrado, é possível que o professor ache diversos exemplos de debate televisivo, que, embora não seja o modelo mais adequado de debate para se adotar na escola, pode ser utilizado como estratégia inicial.

Na impossibilidade de achar um debate com as características reais do gênero, você pode promover a realização de um debate na escola que poderá ser assistido ao vivo pelos alunos ou que poderá ser gravado e, assim, ele terá o seu documento “autêntico” fabricado.

Depois da apresentação da situação inicial você poderá iniciar o momento da primeira produção do gênero. Neste os alunos já indicam o quanto da apresentação da situação ficou apreendido e quais as suas limitações no que concerne às habilidades comunicativas que são necessárias para a produção daquele gênero. Para você será um momento da produção para guiar os alunos na manutenção ou adaptação que a sequência didática poderá sofrer ao longo do processo.

A sequência é organizada em módulos. De maneira geral, os módulos, variam em quantidade a partir da necessidade observada para cada gênero trabalhado. Eles devem ter o intuito de sanar as dificuldades apresentadas na produção inicial, oferecendo aos alunos os meios necessários para isso. Nesses módulos, os alunos devem aprender a trabalhar problemas de níveis diferentes e, para isso, você não deverá se descuidar dos quatro níveis básicos da produção textual enfatizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

1º	representação da situação de comunicação
2º	definição dos conteúdos
3º	planejamento do texto
4º	realização do texto

Tabela D – Níveis de produção textual – Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Além desses níveis, os módulos devem ser realizados a partir da utilização de atividades e exercícios variados, visto que cada pessoa interage melhor com determinadas estratégias metodológicas que outras. Os módulos devem ser finalizados com a produção, pelo docente ou pelo discente, com uma espécie de documento de síntese, em que os conhecimentos adquiridos nos módulos são elencados e podem ser retomados no momento da produção final.

Por fim, a produção final é o momento em que os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos e o professor os avalia. A forma de avaliação deve ser conhecida pelos alunos e pode ser até acordada com eles, sem se esquecer de se levar em conta os critérios trabalhados em sala de aula. Vejamos abaixo uma sugestão de modelo avaliativo de debate regrado que pode ser adotado pelos professores e adaptado a partir de cada situação e turma específica.

Quadro 5 – Grade avaliativa do debate regrado

GRADE AVALIATIVA			
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
O mediador conseguiu manter a ordem entre os debatedores.			
Os debatedores conseguiram ouvir os demais sem interromper.			
Houve clareza na fala dos debatedores, falaram corretamente as palavras e conseguiram explicar suas opiniões.			
Os debatedores defenderam sua opinião com clareza.			
Os debatedores mantiveram o assunto.			
Os debatedores não repetiram o que o outro falou.			
As perguntas da plateia foram feitas de acordo com o assunto.			
As perguntas do mediador foram respondidas pelos debatedores.			
O mediador soube passar a palavra para os debatedores e controlar o tempo.			
O mediador encerrou o debate com uma conclusão sobre o assunto.			

Fonte: Correa (2014, p. 189)

Vale salientar que essa grade não contempla os elementos linguísticos, extra e paralinguísticos nem os elementos cinésicos que já mostramos a você. Estes elementos também devem ser contemplados no momento da avaliação da produção de um debate regrado por serem componentes intrinsecamente ligados ao gênero.

Devemos observar ainda que, em se tratando de gêneros textuais orais, o processo de observação da produção do gênero ocorre de maneira diferenciada do texto escrito, visto que, neste, o produto final pode sofrer alterações até o último momento, haja vista se tratar de um produto externo observável; ao passo que, com os gêneros orais, o produto final não pode ser exatamente analisado anteriormente para que se compreenda o seu nível de funcionamento. Por isso, recomendamos alguns instrumentos indispensáveis em qualquer ensino da expressão oral, em nosso caso, especificamente, na realização do Debate Regrado:

- a) câmeras filmadoras;
- b) gravadores de voz.

Atualmente, dispomos de um instrumento que pode nos servir bem, nesse caso, que é o celular. Dois modelos mais simples aos mais complexos, os celulares do tipo *smartphones* dispõem de gravadores de voz e câmeras que podem ser usados na falta de um material profissional, que, certamente, é mais difícil de encontrar. Essas ferramentas permitem que você faça “escuta repetida” ou “visualizações” e possa observar certas questões específicas, como, por exemplo, vícios de linguagem, repetições excessivas, excesso de gestos etc., “escuta dirigida pela escrita” e/ou “transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 95-96).

Até o momento conversamos sobre o gênero debate regrado, a sua caracterização e didatização. Gostaríamos de perguntar a você professor/a, se já trabalhou algum gênero a partir de um Sequência Didática? Como foi essa experiência?

Gostaríamos de convidá-lo/a a pensar junto conosco em um planejamento com gênero Debate Regrado estruturado a partir de uma Sequência Didática. O planejamento será destinado à turma de IV fase da Educação de Jovens e Adultos, correspondente aos 8º e 9º anos do

Ensino Fundamental, com vistas a contribuir para a compreensão das características e funcionalidade do Debate Regrado, para a construção de habilidades na ordem do argumentar e do expor, além daquelas relacionadas ao uso adequado da produção oral pública formal.

Justificamos a importância da produção de uma sequência didática tendo em vista que a oralidade é um dos aspectos da língua que precisam ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, inclusive em turma de Educação de Jovens e Adultos. Além do mais, o Debate Regrado demanda a utilização de mecanismos de argumentação, os quais são fundamentais para a vida do educando dentro e fora da escola.

Venha conosco!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – DEBATE REGRADO²

Tema do Debate	Voto facultativo ou voto obrigatório? E aí?
Público-Alvo	IV fase da Educação de Jovens e Adultos
Participantes	Grupo-sala
Tempo de Duração	A critério do/a docente.

Módulos	Passo a Passo	Observações	Sugestão Docente
1º	Divida a turma em grupos e entregue variados textos sobre temas polêmicos, como por exemplo: Redução da maioria penal (anexo A); Legalização do aborto no Brasil (anexo B), Legalização do uso de drogas no Brasil (anexo C).	Sugerimos consultar o site: http://exame.abril.com.br/brasil/o-que-os-brasileiros-pensam-sobre-sete-temas-polemicos/ . Lá você encontrará uma matéria que trata de 7 (sete) temas que geram polêmicas entre os brasileiros.	

² Essa sequência didática foi elaborada a partir de sugestões fornecidas pelos sujeitos da pesquisa “Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral” e baseou-se em elementos encontrados na seguinte referência: ARAÚJO, Djário Dias. Debate regrado: a produção oral no centro do debate. In: MENDONÇA, Márcia. (Coord.). **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008.

2°	<p>Após a leitura, cada grupo será convidado a responder as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais temas são tratados nesses textos? - Cite alguns dos argumentos apresentados pelo autor para justificar sua opinião. - O que vocês acharam dos argumentos apresentados sobre as temáticas abordadas no texto? 	<p>Esse é um importante momento de ouvi-los para conhecer o que pensam e a forma como os textos podem, ou não, ser trazido nas falas dos sujeitos.</p> <p>Certifique-se de que, no momento da exposição das respostas dos grupos, a sala esteja organizada de uma forma que todos possam ver a exposição dos colegas.</p>	<p>Segundo a sugestão de S2, todas as atividades deverão ser realizadas em sala de aula, devido à escassez de tempo e/ou interesse da turma da EJA.</p>
3°	<p>Convide o grupo a discutir sobre o gênero Debate Regrado. Inicialmente, busque sondar os conhecimentos prévios perguntando se eles</p> <ul style="list-style-type: none"> - já participaram ou presenciaram a um debate regrado? Na televisão ou rádio? - qual era o objetivo do debate que vocês viram/participaram? - quem eram os participantes? - qual foi o assunto debatido? - os participantes demonstravam conhecer sobre o assunto? - havia alguma polêmica sobre o tema? - qual o tipo de linguagem que predominava? Era formal ou informal? 	<p>Busque, junto com os alunos, elaborar uma possível definição do gênero, sem se esquecer de reforçar a sua função social.</p> <p>Neste momento da SD, você também poderá, a partir da fala dos alunos, nominar a função de cada sujeito (debatedor/moderador/auditório).</p>	<p>Para conceituar o gênero, uniram-se as sugestões de S1, recorrendo ao conhecimento prévio dos alunos, e as sugestões de S2, refletindo-se sobre o sentido das palavras debate e regrado.</p>
	<p>Prossiga perguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no momento do debate, como cada participante se comportou? 	<p>Salientar a importância do respeito ao outro no momento de um debate. Reforce que em um debate democrático, todos podem expressar suas opiniões. As opiniões</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - todos tiveram direito a falar? - as falas foram respeitadas? - algum debatedor pode ter direito de resposta? - vocês prestaram atenção ao nome dado pelo mediador quanto deu ao outro participante o direito de resposta? 	<p>contrárias devem ser respeitadas, ainda que não concordemos com ela.</p> <p>Elabore, a partir da fala dos alunos, um cartaz contendo as principais regras para realização de um debate.</p> <p>Fale com os alunos sobre o papel da Réplica e da Tréplica no Debate. Réplica: argumento que desmente outro argumento. Tréplica: resposta dada à réplica.</p>
4º	<p>Findo o momento de sondagem dos conhecimentos prévios e da elaboração de uma definição sobre o gênero, convide os alunos a realizarem um debate regrado. Relembre-os sobre algumas regras, dentre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aquele que desejar falar precisará se inscrever; - todos terão seu tempo de fala controlado (definem o tempo). <p>Acorde a participação (ou não) do auditório e o tempo determinado para a réplica e a tréplica.</p>	<p>Recorra ao cartaz proposto no memento anterior.</p>
	<p>Eleja, coletivamente, um(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tema a ser debatido; - moderador(a); - equipe para avaliação do debate. <p>É importante que eles saibam:</p>	<p>Salientamos a importância de, antes de definir os avaliadores, o grupo-sala tenha acesso a critérios que podem ser utilizados na avaliação do gênero, como por exemplo: “o mediador conseguiu manter a ordem</p>

<p>a) qual o objetivo do debate e b) qual o destinatário dessa produção; c) em que formato a produção será apresentada; d) quem participará da produção final.</p>	<p>entre os debatedores?” “Os debatedores defenderam sua opinião com clareza”. (ver quadro 5).</p>	
<p>5º Organize a produção inicial do debate da turma. Nesta sequência, sugerimos o tema: Voto facultativo ou voto obrigatório? E aí?</p>	<p>Negocie com os alunos quem será o interlocutor para esse tema e qual a será a produção final. É importante lembrar que o gênero deve ser escolhido em função do tema e do objetivo proposto para trabalhá-lo. Neste caso os alunos poderiam elaborar uma carta endereçada ao Congresso Nacional (ou a um grupo de deputados) que no ano de 2015 rejeitou o voto facultativo e manteve a obrigatoriedade atual.</p> <p>Conheça uma matéria que trata sobre esse fato no <i>site</i>: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ POLITICA/489935-CAMARA-REJEITA-VOTO-FACULTATIVO -E-MANTEM-OBRIGATORIEDADE-ATUAL.html</p> <p>Sugerimos que esse debate seja filmado para que os alunos, em momento posterior, avaliem a sua participação. Será um</p>	<p>Nessa sequência, optamos em trabalhar com a proposta de S1. Fique à vontade para alterá-lo junto a seu grupo-sala.</p>

		momento em que eles avaliaram o desempenho dos grupos e verão o que precisam melhorar para a produção final.	
	<p>Divida a turma novamente em grupos e entregue o texto “Vantagens e desvantagens do voto obrigatório e do voto facultativo”, de Paulo Henrique Soares.</p> <p>Cada grupo irá ler seu texto e expor para a turma os argumentos apresentados pelo autor sobre a temática abordada.</p> <p>Alguns argumentos defendendo o voto obrigatório e o voto facultativo que eles acharem mais relevantes podem ser anotados no quadro.</p>	<p>Esse texto é muito longo e pode ser dividido em pequenas partes, de modo que a sala toda trabalhe-o.</p> <p>Chame a atenção dos alunos para o “anexo D”, com o texto Vantagens e desvantagens do voto obrigatório e do voto facultativo, de Paulo Henrique Soares. Esse texto traz fragmentos de um discurso do ex-senador Jutahy Magalhães sobre o voto facultativo. Fazer com que eles observem expressões específicas usadas nesse discurso e que demonstram a formalidade que deve ser usada na produção do debate regrado, como é o caso do uso de conectivos.</p>	Essa temática foi sugerida por S1.
6º	<p>No dia reservado para a realização do debate, organize a sala de modo que haja uma boa visualização por parte dos debatedores com o moderador e com o auditório.</p> <p>Relembre, junto com a turma, as principais características do debate regrado, bem como a função da equipe de avaliação, retomando os elementos contidos na tabela</p>	Lembre-se de que esse debate deverá ser filmado. Caso você não disponha de equipamento profissional, utilize aparelhos celulares para gravação de voz e da filmagem das imagens. O ideal é que haja um tripé colocado estrategicamente para a filmadora do celular. Caso não possua um, eleja um aluno que fique com a função de filmar e oriente-o para capturar todo o evento, em um local específico, de modo que não	

	que eles vão utilizar para isso. (Tabela 1)	atrapalhe os debatedores	
	Realize o debate.		
7º	<p>Em momento posterior ao debate, peça para que a equipe de avaliação mencione os resultados de sua avaliação e analise-a com a turma.</p> <p>Essa análise será complementada com a visualização da gravação do debate, em que os debatedores e o moderador poderão observar e analisar seu desempenho.</p> <p>Faça uma avaliação geral da realização do debate com a turma.</p>	<p>Fale sobre a importância da avaliação como uma preparação para novas ocorrências do gênero e do uso da fala pública.</p> <p>Recorra ao quadro 5 (disposto no texto de apresentação) para realizar a avaliação dos debatedores sobre seu desempenho após analisarem a filmagem do debate.</p> <p>Professor/a, conforme observamos no texto de apresentação, além dos elementos da tabela supracitada, outras dimensões de realização do oral podem ser avaliadas, dentre elas os aspectos extralinguísticos; paralinguísticos e cinésicos. Não esqueça que, para tratar desses elementos, é importante refletir sobre eles juntos aos alunos.</p>	
8º	<p>Escolha, com a turma, outro tema que seja de interesse dos alunos e/ou que afete a comunidade em que a escola está inserida para a realização de um segundo debate. Este será a produção final da sequência.</p> <p>O debate final poderá ser realizado com o envolvimento da escola, com a participação no auditório da equipe gestora, administrativa e com membros da comunidade local, autoridades etc.</p>	<p>Professor(a),</p> <p>após a avaliação do debate, planeje um novo debate com o grupo, a fim de por em prática tudo que aprenderam nesse momento inicial. Sugerimos que esse debate também seja gravado para que se possa comparar o 1º e o 2º debate. Caso se sinta a vontade, convide os alunos de outras turmas para assistirem ao debate desenvolvido pelos seus alunos.</p>	<p>S2 menciona que, para um trabalho satisfatório com o gênero debate regrado, uma produção apenas é insuficiente.</p> <p>S2 menciona que, em se tratando de avaliação, o ideal seria que a primeira produção não fosse avaliada, mas a segunda poderia ser, já que eles já terão tido um contato com o gênero.</p>

Combine, com os alunos, previamente com os alunos que, a partir desse debate, eles irão produzir um gênero específico, como por exemplo, uma carta endereçada a uma autoridade ou um projeto de intervenção, por exemplo. O gênero deve ser escolhido em função do tema e do objetivo proposto para trabalhá-lo. O texto apresentará as conclusões a que chegaram com a realização do debate.

Quando se definir a temática do segundo debate, pode-se acordar com os alunos qual gênero escrito será produzido (uma carta aberta, uma carta a alguma autoridade, um conjunto de normas, um projeto de intervenção, um relatório etc.)

Professor/a, é certo que você já traçou critérios para avaliar (atribuindo nota ou não) o desempenho oral dos alunos em todos os momentos do debate. Este momento de produção escrita também pode ser inserido no contexto da avaliação.

(Tabela E – Sequência didática)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar a percepção docente sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero oral debate regrado presentes em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, buscou-se investigar a percepção docente sobre a forma como o livro apresenta o trabalho introdutório com o debate regrado; analisar como eles observam o modo como o livro conceitua e caracteriza o gênero debate regrado; refletir acerca da compreensão docente sobre o modo como a obra apresenta os aspectos extralinguísticos na produção do gênero; analisar como os professores avaliam a proposta da obra em relação aos conhecimentos linguísticos relativos aos operadores argumentativos e, finalmente, investigar as alterações propostas pelos sujeitos no contexto da estratégia didática apresentada pela obra no trato com a produção do gênero debate regrado.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa selecionou dois professores de Português que lecionam em uma escola pública localizada no município de Jaboatão dos Guararapes. Esses docentes foram escolhidos com base em alguns critérios, dentre os quais o mais importante era estarem, no ano letivo de 2016, atuando em alguma sala da EJA. A análise da obra pelos docentes foi realizada em momento de entrevista semiestruturada ocorrida de forma individualizada. Esse momento foi permeado por algumas categorias de análises previamente definidas, no contexto da elaboração das questões norteadoras para a entrevista.

As categorias elencadas compreenderam as estratégias de ensino do gênero debate regrado no contexto do livro didático; trabalho com o gênero debate regrado; dimensões extralinguísticas abordadas no LD para análise do gênero debate regrado; relação entre o trabalho com o gênero e a dimensão dos conhecimentos linguísticos e proposta de produção textual do gênero debate regrado.

No contexto da análise, chegou-se a algumas conclusões acerca da visão dos docentes sobre o LD analisado. S1 avalia aspectos organizativos da proposta de trabalho adotada pela coleção para trabalhar o gênero textual debate regrado, considerando as estratégias de apresentação de reflexões sobre a temática do capítulo a partir da introdução de outros gêneros, antes de iniciar a apresentação e a caracterização do DR. O sujeito considera significativo o repertório de gêneros trabalhados; a temática do trabalho, escolhida para nortear todo o capítulo analisado e a linguagem da obra que, de acordo com o sujeito, é apropriada e acessível ao público-alvo da obra. S1 ainda menciona a sua surpresa, ao perceber

que a proposta favorece o trabalho com o gênero em sala de aula, uma vez que ele admite, nos bastidores da pesquisa, que não faz uso sistemático do livro. Apesar de considerar representativo o repertório de gêneros presentes na proposta do livro que antecede o trato com o DR, S1, em certo momento da entrevista, confunde a identificação de alguns gêneros, o que para a pesquisa pode representar a falta de familiaridade com aqueles gêneros. S2, acerca desse aspecto, menciona sua satisfação com a estratégia da obra, com a temática escolhida e com a linguagem utilizada para tentar se aproximar do aluno da EJA. Os dois, de maneira geral, concordam com a estratégia utilizada pela obra para fazer a introdução do trabalho com o gênero debate regrado, o que indica que eles apóiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

S1 concorda também com a definição que a obra dá para o gênero analisado. Porém, vale salientar a observação dele para o fato de que essa definição foi bem avaliada porque pretende atingir o público da EJA. Se essa definição fosse usada para uma turma do ensino regular, especialmente do Ensino Médio, ela precisaria ser ampliada. O sujeito também menciona o que faz enquanto docente, construiria esse conceito em sala de aula, sempre recorrendo ao conhecimento enciclopédico que o aluno traz consigo e procurando situações de uso real do gênero na mídia, amparando-se nos debates televisivos, para demonstrar as características que o gênero apresenta. No que diz respeito ao olhar de S2 sobre a definição de debate regrado apresentada pela obra, ele explica que o conceito atende à demanda do público-alvo da obra, mas poderia atender a esse público ainda mais se fosse mais detalhada, ainda mais bem explicado e demonstra isso quando explica de que forma ele construiria esse conceito com seus alunos. Para isso, ele recorreria à etimologia das palavras debate e regrado, fazendo o aluno compreender as características básicas do gênero. É possível perceber a diversidade de estratégias que S1 e S2 possuem para o trato com esse gênero e como eles são autônomos em sala de aula, inclusive indicando que determinadas estratégias aplicam-se apenas a determinada modalidade de ensino.

Quanto às dimensões extralinguísticas apontadas pela obra, S1 menciona a importância de o livro chamar a atenção para esse aspecto da construção do gênero, uma vez que, para que se produza um bom debate regrado, o aluno precisa apresentar um bom nível de repertório linguístico, mas também demonstrar esse bom repertório com uma adequada postura corporal, com gestos adequados, com impostação de voz para que possa ser bem ouvida por seu auditório ou plateia, enfim, ele precisa estar munido de argumentos, informações, mas saber repassá-las para demonstrar segurança no momento de se colocar. S2,

concorda com a percepção de S1 e acha válida a maneira como o livro apresenta as dimensões extralinguísticas que o gênero DR demanda, mencionando que, se o aluno não fizer bom uso dos aspectos extralinguísticos necessários em um debate regrado, sua argumentação pode fracassar e o aluno debatedor pode passar a imagem de insegurança quanto ao conteúdo mesmo estando seguro de seus argumentos. A percepção de ambos os sujeitos acerca da importância desses elementos indica a sensibilidade que eles têm para o trato com o oral, entendendo que, nessa modalidade da língua, a produção textual não se resume apenas ao aspecto linguístico.

S1 e S2 também acharam relevante o trabalho feito com os operadores argumentativos, demonstrando a importância de o livro trabalhar a gramática de maneira contextualizada, desapegando-se da nomenclatura. Contudo, o olhar docente de ambos não consegue perceber a limitação que há nas atividades propostas para se trabalhar esse conteúdo, o que leva a reflexão sobre qual conceito de ensino de gramática contextualizada eles adotam, no seu dia a dia, em sala de aula, já que os dois mencionam como aspecto positivo da obra essa abordagem contextualizada.

No que diz respeito à proposta de produção de debate regrado apresentada pelo livro, houve uma divergência entre a percepção dos sujeitos. S1 achou-a viável ao passo que S2 consegue ter um olhar mais sensível, percebendo, inclusive, que a seção reservada para produção do gênero principal do capítulo, debate regrado, que é um gênero oral, chama-se “Para escrever”, o que, em si, já constitui uma incoerência da obra. E como se constatou, efetivamente, não há proposta de produção de DR na obra e o olhar de S1 não foi sensível a esse fato. A oposição no ponto de vista dos dois sujeitos leva a algumas reflexões. Em primeiro lugar, chama-se atenção para a atitude de S1 que ficou muito satisfeito por não haver uma possibilidade de temática sugerida pelo livro para a produção do DR, o que lhe dá total autonomia na produção. Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que qualquer trabalho de produção precisa ser planejado sistematicamente ou estará fadado ao fracasso. É importante estar atento ao fato de que, apesar de o gênero ser oral, a escrita também pode e deve ser utilizada no processo de sua produção. E, em segundo lugar, pode-se mencionar a possibilidade do apego excessivo de S2 ao livro didático, o que é uma atitude perigosa, visto que o livro não é “senhor supremo” da sala de aula, não se deve planejar as aulas usando exclusivamente o LD para isso. O professor precisa ter autonomia para planejar suas aulas e ter consciência de que o LD é um instrumento como outro qualquer do qual se pode utilizar no cotidiano escolar.

Por fim, S1 e S2 contribuíram ainda mais para a presente pesquisa ao sugerirem possibilidades de se trabalhar com o debate regrado em turmas de EJA, apresentando propostas de temáticas, sugestões de textos para se trabalhar e de metodologias que atendam ao público da Educação de Jovens e Adultos, o que demonstra a riqueza presente em sua prática pedagógica.

De modo geral, sabe-se que S1 tem 24 anos de formação enquanto que S2 tem 5 anos de formação e, apesar dessa diferença no tempo de formação, eles apresentam caminhos que vão na mesma direção, denotando uma tentativa frequente, por parte de S1, que foi formado em uma época em que muitas teorias da linguística textual não eram bem difundidas ainda, de se atualizar e levar o melhor trabalho com o estudo da língua para seus alunos.

Depois de todo esse processo de análise do olhar dos docentes acerca de como a coleção EJA Moderna propõe o trabalho com o gênero debate regrado, pode-se perceber alguns fatos importantes, a saber:

1. O processo adotado pela pesquisa foi relevante para os dois sujeitos, entretanto, é possível inferir, a partir de alguns comentários de S1, certa aversão pelo livro adotado para a EJA. Mas, diversas vezes, ao longo da entrevista, ele se mostrou positivamente surpreso, o que denota a possibilidade de que, a partir de sua participação nesta pesquisa, ele possa começar a utilizar o LD em suas aulas de língua portuguesa;
2. Ambos os sujeitos aprovam amplamente a maioria das estratégias adotadas pela obra, embora haja, do ponto de vista científico, algumas ressalvas que podem comprometer o trabalho realizado com a oralidade, especificamente com o gênero debate regrado;
3. A não percepção dos sujeitos para alguns aspectos trabalhados pela obra de maneira insuficiente para corresponder a um trabalho satisfatório com o gênero debate regrado, demonstra a importância de se investir em formação continuada. No caso dos docentes, foi informado por eles, em uma conversa informal, que a rede estadual de ensino de Pernambuco, dispõe de um dia por semana para a formação continuada em cada componente curricular. No caso de Língua Portuguesa, esse dia é a quinta-feira, dia em que os docentes não deveriam estar em sala de aula e deveriam estar em formação, garantida pela rede. Entretanto, pela dificuldade de organização da grade com os horários das turmas, muitos dos professores (não só de Língua Portuguesa) da escola ministram aulas nos seus dias de formação, inviabilizando sua participação nesses momentos, sem contar com a irregularidade da oferta dessas formações;

4. Por fim, observa-se a relevância que haverá para os docentes da escola com a proposta de intervenção a ser realizada na escola no ano de 2017, pois será proporcionado a eles um momento teórico, mas, sobretudo, prático, já que se trabalhará a partir dos resultados obtidos de uma experiência real e vivenciada na comunidade em que a escola deles está inserida.

Percebeu-se também, ao final da realização desta pesquisa, que ela deixa margem para outras pesquisas que podem ser realizadas a partir desta. Uma possibilidade de continuação deste trabalho seria a análise da sequência didática proposta e a aplicação dela em sala de aula para posterior investigação sobre os resultados obtidos. Outra possibilidade de ampliação seria pesquisar como os professores de turmas de EJA tratam os gêneros da ordem do argumentar, à qual pertence o gênero debate regrado. As possibilidades são diversas devido ao fato de a EJA ser uma modalidade de ensino tão versátil e ainda pouco pesquisada no meio acadêmico.

Assim, espera-se que este trabalho cumpra seu objetivo como trabalho vinculado a um mestrado profissional e, então, possa contribuir para a prática dos professores de língua portuguesa, em especial aqueles que trabalham com turmas de Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino tão especial e necessária para a formação de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. & LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Djário Dias. Debate regrado: a produção oral no centro do debate. In: MENDONÇA, Márcia. (Coord.). **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007. Tradução Marcelo Silvano Madeira.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, José Batista de e ROSA, Adriana Leticia Torres da. **A produção textual na escola: abordagens do gênero debate em estudo**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf> Acesso em: 19 Jul. de 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: BEZERRA, M^a Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 2, p. 35-47.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. IN: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, 20/12/1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: EJA** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SECAD, 2013.

CORREA, Jane Engel. Debate regrado – possibilidade de trabalho com um gênero do domínio do argumentar em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. In: Guimarães, Ana Maria de Mattos & KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. Cap. 11, p. 177-192.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: Edupe, 2013.

COSTA-MACIEL, Débora. Amorim G. **Gêneros Oraís nas Obras Avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 3431-3434, 2014.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Cap. 9, p. 213-239.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

FARIAS, Anelilde Maria de Lima. **O gênero e-fórum do Orkut: um instrumento de desenvolvimento da argumentatividade**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. Ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 55-79. (Projetos Paralelos NURC/SP; v. 1).

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ . **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ e ELIAS, Vanda M^a. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES-ROSSI, M^a Aparecida G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: BRITO, Karin S.; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSHI, Acir M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2011. Cap. 4, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M^a Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Cap. 1, p. 19-36.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, M^a Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O inteligente e o ‘estudado’: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda**. Revista da Faculdade de Educação, Vol. 13, N^o 2, p. 15-26.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Cap. 1, p. 15-44.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, M^a Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Int., p. 13-20.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SBP DA. Uso e abuso de álcool na adolescência. *Adolescência & Saúde*. 2007; 4(3):6-17.

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

SOUZA, João Francisco. Material didático do NUPEP para a Educação de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Cap. 10, p. 137-149.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

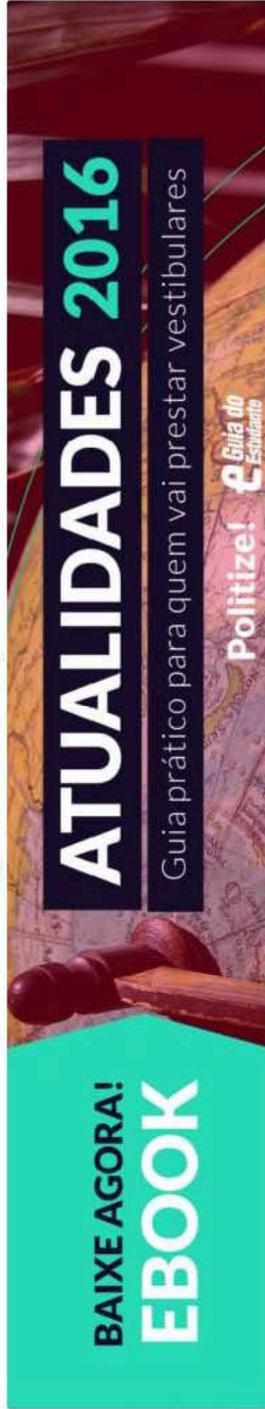


5 ARGUMENTOS A FAVOR E CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Um dos temas mais discutidos atualmente na política brasileira, as regras da maioridade penal estão prestes a ser alteradas no país. A ideia é diminuir a idade mínima com que uma pessoa pode ir para a prisão em caso de crimes hediondos.

Essa é uma discussão que tem se desenrolado ao longo de muitos anos e que envolve convicções muito enraizadas sobre responsabilidade individual e sobre a implementação de políticas públicas no país. Afinal, o que é melhor para o Brasil: manter a maioridade penal em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade? Para você poder formar uma opinião bem embasada, o Politize vai te deixar por dentro desse debate!

Saiba mais: [por que a maioridade penal no Brasil é aos 18 anos?](http://www.politize.com.br/5-argumentos-a-favor-e-contra-a-reducao-da-maioridade-penal/)



Por que argumentam a favor?

- **Porque a maior parte da população é a favor.** O Datafolha divulgou recentemente pesquisa em que **87% dos entrevistados afirmaram ser a favor da redução da maioridade penal.** Apesar de que a visão da maioria não é necessariamente a visão mais correta, é sempre importante considerar a opinião popular em temas que afetam o cotidiano.

- **Porque adolescentes de 16 e 17 anos já têm discernimento o suficiente para responder por seus atos.** Esse argumento pode aparecer de formas diferentes. Algumas apontam, por exemplo, que jovens de 16 anos já podem votar, então por que não poderiam responder criminalmente, como qualquer adulto? Ele se pauta na crença de que adolescentes já possuem a mesma responsabilidade pelos seus próprios atos que os adultos.

Por que argumentam contra?

- **Porque é mais eficiente educar do que punir.** Educação de qualidade é uma ferramenta muito mais eficiente para resolver o problema da criminalidade entre os jovens do que o investimento em mais prisões para esses mesmos jovens. O problema de criminalidade entre menores só irá ser resolvido de forma efetiva quando o problema da educação for superado.

- **Porque o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade.** O índice de reincidência nas prisões brasileiras é relativamente alto. Não há estrutura para recuperar os presidiários. Por isso, é provável que os jovens saiam de lá mais perigosos do que quando entraram. *[Nota: este parágrafo afirmava anteriormente que a reincidência no Brasil é de 70%, dado que se revelou impreciso.]*

- **A impunidade de menores gera apenas mais violência.** Com a consciência de que não podem ser presos, adolescentes sentem maior liberdade para cometer crimes. Pode ter sido o caso do garoto que matou um jovem na véspera de seu aniversário de 18 anos. Assim, prender jovens de 16 e 17 anos evitaria muitos crimes.
- **Muitos países desenvolvidos adotam maioridade penal abaixo de 18 anos.** Nos Estados Unidos, a maioria dos estados submetem jovens a processos criminais como adultos a partir dos 12 anos de idade. Outros exemplos: na Nova Zelândia, a maioridade começa aos 17 anos; na Escócia aos 16; na Suíça, aos 15. **Veja aqui uma tabela comparativa da maioridade penal ao redor do mundo.**
- **As punições atuais para menores são muito brandas.** O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê punição máxima de três anos de internação para todos os menores infratores, mesmo aqueles que tenham cometido crimes hediondos. A falta de uma punição mais severa para esses casos causa indignação em parte da população.
- **Porque crianças e adolescentes estão em um patamar de desenvolvimento psicológico diferente dos adultos.** Diversas entidades de Psicologia posicionaram-se contra a redução, por entender que a adolescência é uma fase de transição e maturação do indivíduo e que, por isso, indivíduos nessa fase da vida devem ser protegidos por meio de políticas de promoção de saúde, educação e lazer.
- **A redução da maioridade penal afeta principalmente jovens em condições sociais vulneráveis.** A tendência é que jovens negros, pobres e moradores das periferias das grandes cidades brasileiras sejam afetados pela redução. Esse já é o perfil predominante dos presos no Brasil.
- **Tendência mundial é de maioridade penal aos 18 anos.** Apesar de que muitos países adotam idades menores para que jovens respondam criminalmente, estes são minoria: estudo da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados revela que, de um total 57 países analisados, 61% deles estabelecem a maioridade penal aos 18 anos.

E você, é contra ou a favor da redução da maioridade penal? Deixe sua opinião nos comentários e colabore com este debate!

ANEXOS B

Revista VEJA | Edição 2097 | 28 de janeiro de 2009

Página 1 de 9

Especial



A realidade dos consultórios

Enquanto as questões éticas, religiosas e científicas ficam sem resposta, mais médicos brasileiros optam por ajudar suas pacientes decididas a interromper uma gravidez indesejada

Adriana Dias Lopes

Em um mundo ideal, o aumento da eficiência, a diminuição do custo e a facilidade de acesso aos métodos anticoncepcionais femininos e masculinos poderiam ter reduzido o aborto no Brasil a sua dimensão puramente médica. Ele seria praticado apenas para salvar a vida

da mãe ou na circunstância de o feto que ela carrega no útero ter sido gerado por estupro ou ser inviável, por um defeito grave de formação. Mas não existe o mundo ideal. O aborto continua sendo um dilema social, humano, jurídico e um risco para a saúde de quase 1 milhão de mulheres brasileiras todos os anos. Essa questão, sem solução unânime no campo religioso (quando o feto passa a ter alma?) e no científico (quando a vida começa?), vem sendo encarada no dia-a-dia dos consultórios. Tem crescido o número de médicos que, diante da irredutibilidade das pacientes em abortar, consideram seu dever profissional ajudá-las a enfrentar da melhor maneira possível as consequências da decisão. Essa atitude deriva da filosofia da redução de danos já adotada antes em alguns países para proteger a vida de usuários de drogas pesadas que não conseguem se livrar do vício. Diz o obstetra Osmar Ribeiro Colás, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp): "Não posso interromper uma gestação, mas tenho o dever ético de explicar a minha paciente quais são os métodos abortivos e, depois, se necessário, acudi-la".

O Brasil tem cerca de 18.000 ginecologistas. São pouco confiáveis as estatísticas de quantos se tornaram adeptos da filosofia de redução de danos para pacientes dispostas a desafiar a lei brasileira e se submeter a um aborto. O certo é que há vinte anos era raro achar um médico que discutisse essa questão e impossível encontrar outro que admitisse essa abordagem em sua prática médica. Hoje não só se debate livremente a questão do ponto de vista teórico como muitos, a exemplo do doutor Osmar Colás, admitem publicamente que não deixariam sem assistência uma paciente apenas porque ela decidiu abortar.

VEJA TAMBÉM

Nesta reportagem

- **Quadro: A geografia do aborto**
- **Exclusivo on-line**
- **A evolução das leis do aborto**

http://veja.abril.com.br/280109/p_068.shtml

11/02/2009

Fotos Fabiano Accorsi



"Quando uma mulher está decidida a fazer um aborto, não há quem a faça mudar de ideia. É uma decisão muito pessoal. E, ao longo da carreira, aprendi que não posso ser médico apenas nas horas boas. Se minha paciente não quer levar a gestação adiante, eu devo orientá-la sobre a maneira mais segura de fazer isso. Não posso deixá-la desamparada, sob o risco de sofrer as consequências de um aborto malfeito."

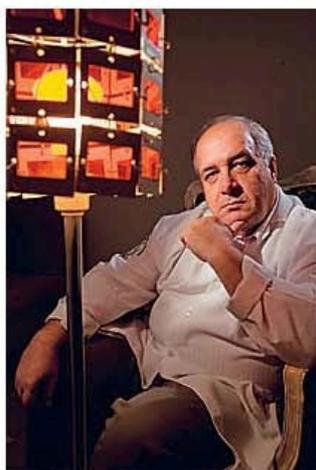
Malcolm Montgomery

Ginecologista do Hospital Albert Einstein

Sem muita precisão, os especialistas acreditam que chegue a 1 milhão o número de abortos realizados anualmente no Brasil de modo clandestino. As complicações decorrentes de abortos malfeitos, sem condições de higiene ou segurança, representam a quarta causa de morte materna, atingindo cerca de 200 mulheres. O cenário foi bem pior em um passado não muito distante. Na década de 80, os abortos clandestinos podem ter chegado a 4 milhões por ano. Vários fatores se combinaram para reduzir esse número. Os mais efetivos foram o aperfeiçoamento dos métodos anticoncepcionais e a disseminação no país de políticas de planejamento familiar. Desde 2002, o Ministério da Saúde distribui por sua rede capilar de atendimento a chamada "pílula do dia seguinte" – que contém uma substância capaz de impedir a fixação do óvulo no útero, provocando, consequentemente, sua expulsão pelo organismo feminino. Só a pílula do dia seguinte pode ter diminuído em 30% o número de abortos clandestinos no Brasil. A adoção da redução de danos por um número maior de médicos poderia derrubar ainda mais essa curva nos próximos anos.

Tal conduta prevê basicamente a adoção de duas medidas. O médico indica à sua paciente uma clínica clandestina onde ela pode fazer o aborto ou ele mesmo a orienta sobre como usar as pílulas abortivas. O medicamento mais utilizado para esse fim é o misoprostol, vendido sob o nome comercial de Cytotec. Lançado inicialmente na década de 80 para o tratamento de úlcera, descobriu-se logo que o Cytotec provoca contrações uterinas. Pelo risco que oferece às grávidas, no Brasil o misoprostol só pode ser usado por hospitais credenciados. Nem os médicos nem, menos ainda, suas pacientes podem, portanto, ter acesso legal à substância. "Há inúmeros sites na internet que vendem o remédio", diz o médico Colás. Um dos meios mais utilizados pelas

Women on Web. Feito o pedido, a pílula é entregue em até três semanas pelo correio, por 70 euros. O site tem instruções em sete idiomas, incluindo o português. A maioria dos ginecologistas recomenda a internação da mulher ao primeiro sinal de sangramento. Ela dá entrada no pronto-socorro como se fosse vítima de um aborto espontâneo e a partir daí recebe atendimento. Quando a paciente não quer ser hospitalizada, os médicos sugerem que a mulher se submeta a um exame de ultrassom para se certificar de que todo o material embrionário foi expelido. Pela letra fria da lei brasileira, todo o procedimento narrado neste parágrafo pode ser descrito como criminoso. Ele seria visto como pecado ao juízo das convicções religiosas de muitas pessoas. O espantoso, nesse caso, é que, apesar das imposições legais e das restrições ético-religiosas, médicos e pacientes se sintam eticamente autorizados a discutir e a praticar procedimentos que levem ao aborto.



"Se uma paciente chega a meu consultório querendo interromper a gravidez, eu sou categórico: 'Não faço'. Mas também não deixo que ela saia de lá sem estar devidamente informada sobre os métodos mais seguros de abortamento. É meu dever ainda acompanhá-la depois do aborto e, se necessário, acudi-la em qualquer maternidade de ponta."

Osmar Ribeiro Colás

Obstetra da Universidade Federal de São Paulo

A fonoaudióloga mineira Larissa P., de 28 anos, e seu médico não tiveram muitas dúvidas quando colocados diante dessa questão. Larissa engravidou durante uma relação casual há dois anos. Como sua menstruação sempre foi muito irregular, só se deu conta da gravidez indesejada dois meses depois. Lembra ela: "Logo que descobri, procurei meu médico, e ele me sugeriu o Cytotec. Como sempre tive horror a hospital, preferi usar a pílula em casa". O médico explicou-lhe como seriam os sintomas, e ela controlou bem a ansiedade: "Foi tudo sem nenhum susto, exatamente como meu ginecologista havia descrito. Em seis horas, estava tudo resolvido. No dia seguinte fui ao consultório fazer um ultrassom para ter certeza de que estava tudo bem".

A filosofia da redução de danos para o aborto surgiu no início dos anos 2000, no Uruguai, país com leis tão rígidas quanto as do Brasil. A medida é incentivada pelo governo federal uruguaio. Diz o ginecologista Aníbal Faúndes, do Centro de Pesquisas em Saúde Reprodutiva, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): "Antes da adoção do programa, o aborto ilegal era responsável por 35% das mortes maternas no Uruguai.

20%". Há um mês, Campinas se transformou na primeira cidade brasileira a aprovar um projeto de redução de danos nos postos de saúde e hospitais municipais. Existe uma diferença crucial entre o programa uruguaio e o de Campinas. O médico brasileiro só está autorizado a orientar as pacientes em "processo de abortamento" ou depois de o aborto ter sido concluído. Existem basicamente dois motivos para a mudança de comportamento dos médicos em favor da redução de danos. O assunto saiu da sombra. O ministro da Saúde, José Temporão, já defendeu inúmeras vezes a necessidade de um debate público sobre a legalização da prática. No ano passado, o Supremo Tribunal Federal (STF) deu início aos debates sobre a legalização da interrupção da gravidez de fetos anencéfalos e, pouco mais de um mês atrás, o presidente da Câmara, Arlindo Chinaglia, aprovou a criação da CPI do Aborto com o objetivo de investigar as práticas ilegais de interrupção da gravidez no Brasil. Os parlamentares não familiarizados com a realidade vão se espantar com a extensão do fenômeno e, se forem fundo na investigação, poderão deparar com algumas surpresas – entre elas, o fato de que muitas das clínicas são bem aparelhadas, com pessoal médico multidisciplinar e bem treinado. A administradora de empresas Denise Silva, de 43 anos, valeu-se dos serviços de uma dessas clínicas em 2002, quando, por descuido, engravidou do namorado (hoje, marido). Conta ela: "Foi tudo muito rápido e simples".



"Eu tinha apenas 17 anos, era recém-casada e começava a despontar como modelo, quando engravidei. Sonhava em ser mãe. Sempre fui contra a liberação do aborto, mas não podia levar aquela gravidez adiante. Eu era responsável pelo sustento de toda a minha família. Não sofri nenhum dano físico, mas carregarei para sempre as marcas psicológicas daquele aborto."

Luiza Brunet, 46 anos
Modelo e empresária

No Poder Judiciário, a questão começa aos poucos a ser discutida com mais desassombro. Nos últimos cinco anos, foram concedidos 3.000 alvarás judiciais para suspensão da gravidez em casos de má-formação fetal, especialmente anencefalia. É o dobro das liberações no mesmo período no início da década de 90 e representa 80% de todas as gestações de fetos anencéfalos. Em 26 de novembro de 2006, a operadora de telemarketing Adriane Caldeira, de 21 anos, foi uma das beneficiadas dos alvarás. Diz ela: "Não tive o menor problema em conseguir a autorização. O problema mesmo foi decidir abortar, pois era uma gravidez planejada – o nosso primeiro filho". Mas Adriane sabia que

sofrimento, interrompeu a gravidez. Por mais que a mulher esteja determinada e certa de sua decisão, optar por um aborto é sempre devastador. Ninguém que já tenha vivido a situação relata a experiência com a tranquilidade de quem acabou de dar um passeio no shopping. Não é simples nem nos casos em que a gravidez é resultado de uma agressão, como aconteceu com Luciane L., de 25 anos. Vítima de um estupro no ano passado, depois de vários meses de terapia ela aprendeu a lidar com a lembrança da violência, mas não consegue apagar da memória a confusão emocional que sentiu quando acordou da anestesia, depois do aborto.

Por mais que os médicos se rendam às demandas de suas pacientes e por mais que a legislação avance, a interrupção do processo de criação de uma vida humana nunca será de fácil compreensão intelectual ou emocionalmente simples. O médico Yaron Hameiry, ginecologista do Hospital Pérola Byington, em São Paulo, reflete bem essa situação: "Não posso ser juiz de uma vida que vai se formar. Seja qual for a circunstância em que o feto foi concebido, eu não posso ser juiz da vida alheia". Esse é um dilema que o ginecologista Jorge Andalaft, da Casa de Saúde da Mulher, da Unifesp, enfrentou em cada um dos 400 abortos legais que já fez, prática da qual é pioneiro no Brasil. Diz ele: "Todas as vezes, sem exceção, sinto uma pequena angústia de imaginar que estou tirando uma vida em potencial. Mas não cabe a mim julgar; a decisão foi da paciente, e ela deve ser respeitada".



"Eu já fiz cerca de 400 abortos legais. Nunca uma história é igual a outra. Uma das que mais me tocaram foi a de uma mulher de 42 anos, separada, grávida em decorrência de um estupro. Aquela seria provavelmente sua última chance de ter um filho. No dia da cirurgia, porém, com a sala já preparada, ela me disse, chorando, que estava em dúvida. Mandei-a para casa para pensar. Dez dias depois, ela voltou decidida e o aborto foi realizado."

Jorge Andalaft

Ginecologista da Casa de Saúde da Mulher, da Universidade Federal de São Paulo

A discussão de quando se inicia a vida é interminável. Mesmo que a ciência consiga um dia definir esse momento com precisão, os debates não cessarão. Parece óbvio e natural que, a partir do momento em que um óvulo é fecundado por um espermatozoide, uma vida em potencial começa a se desenvolver. Mas que potencial existe caso esse óvulo fertilizado não venha sequer a se fixar no útero? "Essa polêmica é infrutífera, pois o aborto sempre existirá, independentemente de qualquer conclusão científica, dogma religioso ou convicção ética. O

exclusivamente pessoal da mulher", teoriza Thomaz Gollop, ginecologista e professor de genética médica da Universidade de São Paulo. Aos 46 anos, a empresária e modelo Luiza Brunet não consegue esquecer o aborto feito aos 17 anos. Era o início de sua carreira, de seu primeiro casamento, e ela não se sentia preparada para ter um filho. Luiza diz que é "contra o aborto". Seu caso ilustra a imensa complexidade da questão. Ser simples, acessível, seguro e legal não torna o aborto mais aceitável para as pessoas que o rejeitam. Ao contrário, torna-o ainda mais monstruoso ao juízo delas. Prova disso é o fato de que as discussões nos países onde a prática foi liberada nunca serenam – a cada dia elas são mais violentas. Coloque-se na pele de uma pessoa que acha o aborto, em qualquer fase da gestação e por qualquer motivo, igual a matar alguém, e uma visão do abismo que separa as convicções opostas nesse assunto começará a se abrir sob seus pés.



"No ano passado, fui estuprada e engravidei. Quando descobri que estava grávida, senti muita raiva. Jamais conseguiria conviver com aquela criança. Mas eu não consigo me recordar do dia do aborto com total alívio. Lembro do 'boa sorte' da enfermeira antes da cirurgia e do momento em que acordei na sala de recuperação. Era uma confusão tão grande de sentimentos!"

Luciane L., 25 anos
Vendedora

"A minha gravidez foi muito desejada. Era nosso primeiro filho. Na consulta do primeiro ultrassom, estávamos ansiosos para saber o sexo. No momento em que o médico começou a explicar que meu filho era anencéfalo, as palavras se embaralharam na minha cabeça. Ele só podia estar errado. Na segunda consulta, veio a confirmação. Eu não tinha opção. Não conviveria mais do que alguns dias com meu



Adriane Caldeira, 21 anos
Operadora de telemarketing



"Em 2002, engravidei por descuido. Eu ainda morava com minha mãe e estava desempregada. Não era hora de ter um filho. A decisão de interromper a gestação foi tomada com muita racionalidade. Nem cheguei a me sentir grávida. Foi fácil achar uma clínica segura, segui a orientação do meu médico. Lá, fui tratada como se estivesse fazendo um exame laboratorial. Foi tudo muito simples."

Denise Silva, 43 anos
Administradora de empresas



especialista nem para orientar uma paciente que queira interromper a gestação sobre como usar medicamentos abortivos. Fazer isso é o mesmo que praticar o aborto. Seja qual for a circunstância em que o feto tenha sido concebido, não posso ser juiz de uma vida em potencial. É esse mesmo raciocínio que me faz ser contra a pena de morte e a eutanásia."

Yaron Haméiry

Ginecologista do Hospital Pérola Byington, em São Paulo

A voz da Justiça não cala a das ruas

Não há decisão jurídica, por mais douda, nobre e competente, capaz de colocar para dormir as controvérsias levantadas pela questão do aborto. A melhor evidência disso é a inquietação que sobreveio à decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, de 22 de janeiro de 1973, que tirou do estado o direito de opinar sobre a decisão de uma mulher de abortar até o fim do primeiro trimestre de gestação. A decisão dividiu os Estados Unidos, e esse abismo se aprofunda a cada ano. Uma dezena de desafios formais à decisão chegou à Suprema Corte nos 36 anos de sua vigência. Essas contestações se dividiram em três principais argumentos: o direito do feto à vida, à herança familiar e, por fim, a supremacia de Deus sobre qualquer decisão humana. Em todas elas, os juízes interpretaram que a autonomia da gestante continuava sendo o bem primordial a ser preservado. "A compreensão de que o direito constitucional à individualidade engloba o direito de manter ou não uma gravidez é uma argumentação objetiva e inteligente", analisa Marco Aurélio Mello, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF).

A decisão da Suprema Corte americana ficou famosa com o nome de Roe vs Wade. Roe vem de Jane Roe, nome fictício de Norma McCorvey. Wade era o funcionário estadual encarregado de coibir o aborto. Grávida aos 22 anos, Norma encabeçou uma ação contra o estado do Texas, onde morava e o aborto era proibido. O pedido foi negado e o caso subiu à Suprema Corte. A decisão levou treze meses para ser concluída. McCorvey então teve o bebê, mas deu a criança para adoção. Para relatar o caso, o presidente da Suprema Corte escolheu o juiz Harry Blackmun, conhecido por ser um redator lento e

fez um dos mais abrangentes estudos médicos, religiosos e históricos sobre o aborto de que se tem notícia. Não demorou para ele entender que desses campos do conhecimento não brotaria nenhuma decisão sustentável – o aborto é questão inabordável para a maioria das religiões e os cientistas nunca vão ser unânimes em torno do momento preciso em que surge uma vida nova no processo de concepção. Blackmun viu que o único caminho para dar uma resposta satisfatória ao caso seria buscar, em decisões precedentes da Corte, aquelas que tratassem dos limites entre o direito individual e o direito da coletividade, por meio da ação do estado. Ele concluiu que interromper a gravidez até o terceiro mês é uma decisão individual da mulher. A decisão pró-aborto foi aprovada por 7 votos a 2.

Recentemente, coube ao STF discutir pela primeira vez em sua história o tema do aborto no Brasil. A ação em análise consistiu na interrupção da gravidez em caso de anencefalia do feto, uma deformação em geral fatal nos primeiros dias de vida do bebê. A argumentação teve como base o princípio de que não há perspectiva de vida fora do útero materno. No ano passado, os onze ministros ouviram a opinião de representantes de entidades pró e contra o aborto em audiências públicas. O julgamento está previsto para ocorrer nos próximos meses. Sobre a decisão, só se sabe que ela atrai intelectualmente os ministros brasileiros do STF e que será contestada no dia seguinte, seja qual for sua orientação.

30/11/2016

EUVÍ: Legalização das drogas, 10 motivos para ser contra, 10 motivos para ser a favor

10 MOTIVOS ALEATORIOS: COMPORTAMENTO, EUVÍ: LEGALIZAÇÃO DAS DROGAS

EUVÍ: Legalização das drogas, 10 motivos para ser contra, 10 motivos para ser a favor

Publicado por VINICIUS KNUTH on 18/10/2012

12 Votes

Me lembro quando vi Tropa de elite. O filme tinha uma mensagem ingênua e real: a culpa da violência é do usuário, que financia o tráfico e depois faz passeatas exigindo paz.



<https://sciditack.net/wordpress.com/2012/10/euvi-legalizacao-das-drogas-10-motivos-para-ser-contra-10-motivos-para-ser-favoravel/>

1/31

O segundo Tropa de Elite mudou a mensagem. A culpa virara do "sistema". Todos seriam vítimas do "sistema". Nem o Capitão Nascimento poderia combater o "sistema".



O diretor José Padilha foi claramente influenciado pela mensagem de seu amigo Marcelo Freixo. A mensagem do filme é mais honesta, mas cai no relativismo de abstratizar qualquer solução para o problema.



Sempre conversei sobre a legalização das drogas, diferente de alguns assuntos como aborto e casamento gay, esse assunto não traz à tona tantos pensamentos morais e religiosos. No entanto, de todos os temas polêmicos, é o que a população menos discorda, 87% é contra a legalização.



Motivos para ser favorável a legalização das drogas

1- Todos devem ter o direito de fazer o que quiserem com suas próprias vidas, a criminalização mitiga a liberdade individual. o Estado não pode impor suas decisões a vida íntima dos cidadãos.

- 2 – O álcool e o cigarro matam muito mais gente e destroem milhares de famílias e são legalizados. Porque as outras drogas não são legalizadas também?
- 3 – É gasto **MUITO** tempo, esforço e **DINHEIRO** na guerra contra as drogas, se houvesse a legalização esses recursos seriam usados para combater crimes mais importantes. Muitas pessoas **MORREM** por causa dessa guerra desnecessariamente. Além disso, legalizar esvaziaria cadeias e melhoraria as condições prisionais.
- A criminalização corrompe a polícia e as instituições, deixando um legado de corrupção. Vide o que aconteceu na Chicago da Lei Seca.
- 4- A criminalização faz com que muitas pessoas se tornem criminosas, uma vez que a demanda por drogas torna o negócio incrivelmente lucrativo.
- 5- Com a criminalização, muitos jovens usuários são presos portando entorpecentes, caindo desnecessariamente no mundo do crime e se tornando traficantes nas suas escolas. Se as drogas fossem vendidas na farmácia isso deixaria de ocorrer.

- 6- A qualidade das drogas vendidas muitas vezes é péssima, acabando por prejudicar a saúde dos usuários, que vão posteriormente se tratar em hospitais públicos. Se houvesse a legalização, haveria um controle de qualidade das drogas.
- 7- Com a criminalização e marginalização do uso de drogas, muitas pessoas adquirem doenças transmissíveis por se utilizar das drogas sem os devidos cuidados. Se houvesse a legalização o Estado poderia controlar a forma de uso e dose das drogas.
- 8- Com o derretimento da velha moral e dos valores religiosos, somado a uma forte propaganda de setores da mídia, as drogas se tornam um ato de ostentação de liberdade e rebeldia. A falência da família e as dificuldades da vida empurram cada vez mais pessoas para o uso de drogas.
- Cada vez mais pessoas estão experimentando drogas. Logo, proibir um ato que é cada vez mais feito e tolerado pela sociedade é um retrocesso hipócrita que apenas marginalizará uma parcela crescente da sociedade.
- 9- A criminalização encarece MUITO as drogas e obriga muitos a ter de roubar para sustentar o vício. Quando a legalização acontecer, vamos olhar pra trás e ver como a política de repressão

era medieval e injusta.

10- Muitas drogas podem ser usadas de forma mais efetiva e barata para tratar muitas pessoas que estão doentes. Criminalizar as drogas significa negar a estas pessoas um alívio para suas dores.

Motivos para ser contrário à legalização das drogas

1- Drogas matam, viciam, ceifam vidas, acabam com futuros, trazem sequelas, produzem esterilidade, destroem as ligações do cérebro, desagregam famílias, trazem doenças e acabam com a produtividade dos indivíduos. As pessoas estão vivas para encarar a realidade e não para fugir dela.

2- Está bem, legalizaram as drogas, os traficantes vão fazer o que? Arrumar um emprego? Estudar? Virar pastor? Ou será que vão assaltar, sequestrar e cometer outros ilícitos?

3- Por trás desse problema existe a desigualdade social que as drogas amenizariam, pois os mais ricos compram as drogas nas comunidades mais pobres, distribuindo assim a renda

nessas regiões.

- 4- A legalização acarretaria num aumento de usuários, que dependeriam da ajuda do governo para tratar de suas doenças decorrentes do uso de drogas. Quanto custaria construir hospitais e centros de recuperação para esses novos dependentes químicos?
- 5- Como o Estado conseguiria produzir tantas toneladas de drogas para suprir a demanda das pessoas? O tráfico ainda existiria para suprir o resto desta demanda. O tráfico não seria extinto.
- 6- Teria de haver milhões de hectares de plantações de papoula e cannabis no Brasil para suprir a demanda. Um agricultor, preferiria plantar arroz ou plantar papoula? Papoula o daria muito mais lucro. Com isso a produção de alimentos diminuiria e seus preços aumentariam, afetando a população mais pobre.
- 7- Para oferecer tantas drogas, sua distribuição seria cara para o governo se ele a quisesse subsidiar. Logo, a legalização beneficiaria apenas os ricos que podem pagar pelos entorpecentes.

- 8- O Brasil, como aconteceu na Holanda, seria invadido por turistas e viciados em busca de drogas. Vale lembrar que a Holanda permitiu a venda em UM bairro e desde então vem restringindo progressivamente o uso. A experiência no estrangeiro não se traduz num sucesso.
- 9- Onde se instala uma boca de fumo, cresce a violência e o número de assaltos, devido a demanda de drogas por parte dos viciados. Se as drogas fossem liberadas haveria o risco de aumentar o número de viciados e de quebra, também o de crimes.
- 10- Com a legalização, estaríamos colocando nas mãos de milhões de jovens um fardo muito pesado. Muitos iriam se viciar e perderiam sua independência e individualidade para se tornarem escravos das drogas, sem que o Estado pudesse impedi-los.
- Quantas gerações seriam perdidas? Como trataríamos milhares de dependentes? Quem pagaria por isso? Legalizar seria querer que toda a sociedade se dobrasse aos atos daqueles que consomem drogas e não querem ser vistos como culpados pelos seus atos.

Conclusão

Agora minha opinião sobre a legalização, já fui contra, virei favorável, voltei a ser contra, voltei a ser a favor e hoje... sou favorável ao debate do tema. Não existe nenhuma forma concreta de mensurar as mazelas e ganhos que a legalização poderia causar no contexto da sociedade brasileira.

Uma coisa podemos concordar: um experimento no nosso território poria fim a essa discussão.

Até lá, veremos muitas dessas idéias sendo proclamadas sem saber se elas são de fato verdadeiras, ou se não passam de delírios de mentes que teimam em fugir da realidade.

Sobre estes anúncios

ANEXOS D



Consultoria Legislativa do Senado Federal

COORDENAÇÃO DE ESTUDOS

**VANTAGENS E DESVANTAGENS DO VOTO
OBRIGATÓRIO E DO VOTO FACULTATIVO**

Paulo Henrique Soares

TEXTOS PARA DISCUSSÃO

6

Brasília, abril / 2004

Contato: conlegestudos@senado.gov.br

O conteúdo deste trabalho não reflete a opinião da Consultoria Legislativa do Senado Federal, sendo de total responsabilidade do autor.

RESUMO

O artigo trata da obrigatoriedade do voto nas Américas, da relação entre democracia, desenvolvimento econômico e obrigatoriedade do voto. A tutela do Estado sobre o cidadão ao impor o voto compulsório. Discute-se a liberdade de escolha e o dever cívico, bem como a necessidade de dotar o processo eleitoral de ampla participação do eleitorado para legitimar regimes autoritários.

O tema em análise é um dos mais recorrentes do Congresso Nacional e da opinião pública, sendo retomado com ênfase sempre após os pleitos eleitorais, em virtude, principalmente, da crescente tendência ao absenteísmo do eleitor e ao aumento dos votos brancos e nulos.

A atual Constituição brasileira manteve a tradição do voto obrigatório iniciada com o Código Eleitoral de 1932. Os debates sobre o voto facultativo durante os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte foram intensos, e prevaleceu a visão de que, nesse aspecto, o Estado é o tutor da consciência das pessoas, impondo sua vontade à vontade do cidadão até mesmo para obrigá-lo a exercer sua cidadania, inobstante nossa própria Carta Política consagrar, como as demais do mundo civilizado, a soberania e a supremacia do Povo sobre o Estado, pois é do Povo que emana o poder, e só o Povo é soberano.

I – ARGUMENTOS FAVORÁVEIS AO VOTO OBRIGATÓRIO

Os principais argumentos sustentados pelos defensores do voto compulsório podem ser resumidos nos seguintes pontos, a saber:

- a) o voto é um poder-dever;
- b) a maioria dos eleitores participa do processo eleitoral;
- c) o exercício do voto é fator de educação política do eleitor;
- d) o atual estágio da democracia brasileira ainda não permite a adoção do voto facultativo;
- e) a tradição brasileira e latino-americana é pelo voto obrigatório;
- f) a obrigatoriedade do voto não constitui ônus para o País, e o constrangimento ao eleitor é mínimo, comparado aos benefícios que oferece ao processo político-eleitoral.

Analisando cada um desses pontos pelo lado dos que perfilham a obrigatoriedade do voto, temos:

a) o voto é um poder-dever

Para muitos doutrinadores, o ato de votar constitui um dever, e não um mero direito. A essência desse dever está na idéia da responsabilidade que cada cidadão tem para com a coletividade ao escolher seus mandatários.

Discorrendo sobre a natureza jurídica do voto, afirma **NELSON DE SOUZA SAMPAIO**:

Do exposto, conclui-se que o voto tem, primordialmente, o caráter de uma função pública. Como componente do órgão eleitoral, o eleitor concorre para compor outros órgãos do Estado também criados pela constituição. Em geral, porém, as constituições têm deixado o exercício da função de votar a critério do eleitor, não estabelecendo sanções para os que se omitem. Nessa hipótese, as normas jurídicas sobre o voto pertenceriam à categoria das normas imperfeitas, o que redundaria em fazer do sufrágio simples dever cívico ou moral. Somente quando se torna obrigatório, o voto assumiria verdadeiro caráter de dever jurídico. Tal obrigatoriedade foi estabelecida por alguns países, menos pelos argumentos sobre a natureza do voto do que pelo fato da abstenção de muitos eleitores, – fato prenhe de conseqüências políticas, inclusive no sentido de desvirtuar o sistema democrático. Nos pleitos eleitorais com alta percentagem de abstenção, a minoria do eleitorado poderia formar os órgãos dirigentes do Estado, ou seja, Governo e Parlamento.” (**Eleições e Sistemas Eleitorais**, in Revista de Jurisprudência – Arquivos do Tribunal de Alçada do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1º trimestre de 1981, p. 66)

b) a maioria dos eleitores participa do processo eleitoral

O pleito em que a maioria dos eleitores vota é de legitimidade incontestada, tornando-o insusceptível de alegação pelos derrotados nas urnas de que o resultado eleitoral não corresponde à vontade dos eleitores. Isso é especialmente importante em democracias ainda não inteiramente consolidadas, como a nossa, em que há uma clivagem social muito forte, bastante favorável à instabilidade político-institucional.

O baixo comparecimento eleitoral poderia comprometer ainda mais a credibilidade das instituições políticas nacionais perante a população.

c) o exercício do voto é fator de educação política do eleitor

A participação constante do eleitor no processo eleitoral torna-o ativo na determinação do destino da coletividade a que pertence, influenciando, desse modo, nas prioridades da administração pública, ao sugerir, pela direção de seu voto, aos administradores e parlamentares, quais problemas desejam ver discutidos e resolvidos; a omissão do eleitor pode tornar ainda mais grave o atraso sócio-econômico das áreas pobres do país; também, leva o debate eleitoral para os lares e locais de lazer e de trabalho, envolvendo, inclusive, as crianças e jovens que serão os eleitores de amanhã.

d) o atual estágio da democracia brasileira ainda não permite a adoção do voto facultativo

A sociedade brasileira ainda é bastante injusta na distribuição da riqueza nacional, o que se reflete no nível de participação política de largos segmentos sociais, que desconhecem quase que inteiramente seus direitos de cidadãos. O voto constitui, nessas circunstâncias, um forte instrumento para que essa coletividade de excluídos manifeste sua vontade política.

Por outro lado, com o voto facultativo, os eleitores bem informados e de melhor nível de escolaridade, que constituem, portanto, o público formador de opinião, tenderiam a não comparecer as urnas, preferindo aproveitar o feriado para viagens de lazer, ausentando-se de seu domicílio eleitoral e, desse modo, favorecendo o êxito de candidatos com vocação clientelista, o que empobreceria a política brasileira.

e) a tradição brasileira e latino-americana é pelo voto obrigatório

Os países da América Latina mais importantes, em termos de população e riqueza, em especial os da América do Sul, adotam o voto obrigatório desde que instituíram o voto direto, secreto e universal. No Brasil, essa tradição já vem desde 1932, sem que isso tenha ocasionado, até hoje, qualquer problema à democracia ou ao cidadão brasileiros.

f) a obrigatoriedade do voto não constitui ônus para o País, e o constrangimento ao eleitor é mínimo, comparado aos benefícios que oferece ao processo político-eleitoral

Não se conhece qualquer resistência organizada à obrigatoriedade do voto. Trata-se de uma imposição estatal bem assimilada pela população.

O fim do voto obrigatório significaria um ganho irrisório de liberdade individual, constituindo, porém, uma perda substancial do nível de participação dos cidadãos no processo eleitoral.

II – ARGUMENTOS FAVORÁVEIS AO VOTO FACULTATIVO

Os adversários do voto obrigatório refutam tais idéias acima com os seguintes argumentos:

- a) o voto é um direito e não um dever;
- b) o voto facultativo é adotado por todos os países desenvolvidos e de tradição democrática;
- c) o voto facultativo melhora a qualidade do pleito eleitoral pela participação de eleitores conscientes e motivados, em sua maioria;
- d) a participação eleitoral da maioria em virtude do voto obrigatório é um mito;
- e) é ilusão acreditar que o voto obrigatório possa gerar cidadãos politicamente evoluídos;
- f) o atual estágio político brasileiro não é propício ao voto facultativo;

Analisando cada um desses pontos pelo lado dos que perfilham a não-obrigatoriedade do voto, temos:

a) o voto é um direito e não um dever

O voto facultativo significa a plena aplicação do direito ou da liberdade de expressão. Caracteriza-se mais como um direito subjetivo do cidadão do que um dever cívico e, para ser pleno, esse direito deve compreender tanto a possibilidade de se votar como a consciência determina, quanto a liberdade de abster-se de votar sem sofrer qualquer sanção do Estado.

b) o voto facultativo é adotado por todos os países desenvolvidos e de tradição democrática

Os países líderes que praticam a democracia representativa e que servem de modelo para os demais, constituem Estados democraticamente consolidados.

O fato de não obrigarem seus cidadãos a irem às urnas não os torna nem um pouco mais frágeis que o nosso quanto a esse aspecto. Não há qualquer país

desenvolvido e politicamente amadurecido, que participe da chamada vanguarda da civilização ocidental, integrada pelos países da Europa ocidental e integrantes da Comunidade Britânica de outros continentes, além dos Estados Unidos da América, que imponha a seus cidadãos a obrigatoriedade do voto.

c) o voto facultativo melhora a qualidade do pleito eleitoral pela participação de eleitores conscientes e motivados, em sua maioria

Os defensores da não-obrigatoriedade acreditam que o voto dado espontaneamente é mais vantajoso para a definição da verdade eleitoral.

Com a adoção do voto facultativo, pode-se até admitir que, em algumas áreas de extrema pobreza, continue a ocorrer o chamado “voto de cabresto”, em que o chefe político da região tem um certo controle sobre o eleitorado, conduzindo-o às urnas, mas, por outro lado, deve reduzir-se a níveis ínfimos a quantidade de votos nulos ou brancos, denotando um corpo eleitoral motivado pela proposta apresentada pelos partidos ou candidatos.

Ademais, os números relativos às últimas eleições presidenciais brasileiras levam-nos à constatação de que, deduzindo-se do total do eleitorado a soma das abstenções com os votos nulos e brancos, em grande parte decorrentes de erro do eleitor durante o ato de votar, ter-se-ia praticamente o número de eleitores que votaria se o voto não fosse obrigatório: em torno de cinquenta por cento, percentual de comparecimento às urnas semelhante ao da última eleição norte-americana, recentemente realizada.

O eleitor que comparece às urnas contra a vontade, apenas para fugir às sanções previstas pela lei, não está praticando um ato de consciência; nesse caso, ele tenderá muitas vezes a votar no primeiro nome que lhe sugerirem, votando em um candidato que não conhece (fato que estimula a cabala de votos na boca das urnas, promovida pela mobilização de aliciadores de votos que o poder econômico propicia), ou a votar em branco, ou, ainda, a anular o seu voto.

d) a participação eleitoral da maioria em virtude do voto obrigatório é um mito

Trata-se de um engodo se é conseguida mediante constrangimento legal e, também, de uma situação que deturpa o sentido da participação, pois o fato de o eleitor ir a uma seção eleitoral não significa que ele está interessado nas propostas dos candidatos e dos partidos políticos.

Um número elevado de eleitores vota em branco ou anula seu voto deliberadamente, como protesto, ou por dificuldade de exercer o ato de votar por limitações intelectuais. Assim, o sistema político pode tornar-se desacreditado pela constatação da existência de um número elevado de votos brancos e nulos, para não se mencionar o absenteísmo, que cresce a cada eleição pela desmotivação do eleitor.

e) é ilusão acreditar que o voto obrigatório possa gerar cidadãos politicamente evoluídos

Ao referir-se à obrigatoriedade de votar como um exercício de cidadania do eleitor, muitos defensores do voto obrigatório querem fazer crer que o fato de um cidadão escolher um candidato transformá-lo-á em um outro homem, conhecendo seu poder de intervenção na sociedade.

Essa é uma daquelas idealizações ingênuas que nem mil anos de prática social conseguem afastar. Sua matriz é a mesma que acredita que a cabeça de um homem é uma tábula rasa sempre disponível para entranhar qualquer concepção política, se ela for exercitada. Ora, sabemos que os indivíduos são diferentes entre si. O modo como cada pessoa vê o mundo é muito particular; por conseguinte, o desinteresse em participar do jogo eleitoral diz respeito apenas a sua consciência.

Cabe aos partidos políticos cativar essas pessoas para suas propostas. Se tais propostas forem sedutoras, os eleitores comparecerão às urnas.

Uma multidão amorfa conduzida mediante constrangimento legal às urnas tem a mesma decisão eleitoral de uma boiada, destituída de vontade própria e, portanto, sem responsabilidade por sua atitude, já que esta é tutelada.

f) o atual estágio político brasileiro não é propício ao voto facultativo

Acreditam os que comungam desse pensamento que não temos uma sociedade com maturidade política suficiente para praticar a democracia na forma dos países do Primeiro Mundo.

Desprezam, também, a evidência de que o Brasil tem hoje oitenta por cento de sua população morando nas cidades, sendo significativa sua presença nos grandes centros populacionais e regiões metropolitanas e, ainda, que o fácil acesso aos meios de comunicação de massa permitem a todos ter acesso fácil a informações do mundo inteiro, influenciando, assim, na consciência do cidadão mediante o conhecimento sobre a vida de outros povos, ou mesmo de outras regiões brasileiras, mormente sobre os aspectos de liberdade política, marginalidade social, racismo, comportamento sexual, violência urbana, consumo de drogas pelos jovens, desenvolvimento científico e tecnológico e outros temas da atualidade.

Entendem que o eleitor brasileiro ainda se encontra em estágio político inferior para o pleno exercício da democracia, havendo necessidade de que alguém superior, como o Estado, acompanhe-o, ensinando-o, como exercitá-la.

Os que se opõem a essa argumentação atribuem essa visão do processo político ao elitismo antidemocrático, incapaz de dissimular o autoritarismo nele embutido. A crença dos que adotam essa idéia é a de que o nosso povo não sabe o que é democracia ou participação política, necessitando, assim, de um auxílio da parte dos entendidos para que possa compreender o processo político.

Essa é uma desconfiança das pessoas letradas em relação às mais humildes. Desprezam o bom senso inerente à maioria dos cidadãos, constituída de pessoas simples, porém sábias, para avaliar as propostas dos partidos e de seus

candidatos, pois acreditam que somente pessoas de nível intelectual alto têm capacidade para votar “corretamente” e estão sempre alegando que os votos dados aos candidatos que não sejam de sua ideologia são considerados votos manipulados.

Se a consciência política de um povo ainda não está evoluída suficientemente em razão do subdesenvolvimento econômico e de seus mútuos reflexos nos níveis educacionais, não é tornando o voto obrigatório que se obterá a transformação da sociedade. Se assim fosse, o Brasil e a maioria dos países da América Latina, que adotam a compulsoriedade do voto há muitas décadas, estariam com seus problemas sociais resolvidos. Não seria absurda, portanto, a conclusão de que, se nunca tivéssemos tido a obrigatoriedade do voto, teríamos hoje um processo político-eleitoral muito mais amadurecido e consolidado, como aconteceu com os povos politicamente desenvolvidos.

De modo geral, podemos afirmar que os regimes autoritários têm preferência pelo voto obrigatório, porque, assim, o controle do Estado sobre a sociedade é mais forte.

São essas as principais opiniões que conseguimos coligar a respeito do assunto. Muitas outras poderão ser apontadas, porém não acreditamos que possam trazer maior fundamentação na defesa de uma ou outra posição. O tema é inegavelmente polêmico, e somente as circunstâncias sociais históricas e políticas é que determinarão qual o caminho a ser adotado pelo Brasil relativamente à permanência em nossa Constituição do instituto do voto obrigatório.

ANEXOS

Complementam este estudo as informações abaixo, que decidimos dispor separadamente, em virtude de constituírem inequívocos panegíricos ao voto facultativo.

ANEXO I

OUTROS ARGUMENTOS EM DEFESA DO VOTO FACULTATIVO, PRINCIPALMENTE EXCERTOS DE DISCURSOS PRONUNCIADOS PELO EX-SENADOR JUTAHY MAGALHÃES NO SENADO FEDERAL

1. Os argumentos que determinaram a obrigatoriedade do voto no Brasil merecem uma reavaliação, pois essa exigência já existia no Código Eleitoral de 1932, portanto, há mais de meio século, quando as condições econômicas e políticas do País eram bastante diferentes.
2. Os defensores desse constrangimento legal têm a pretensão de impor a participação política como um modo de estabelecer legitimidade para a democracia representativa.
3. No entanto, as transformações econômicas sofridas pelo Brasil nas últimas décadas geraram um novo perfil de sociedade, caracterizado pela forte urbanização e pela grande expansão dos meios de comunicação, propiciando uma situação mais favorável ao exercício da cidadania ao desvincular o eleitor dos feudos agrários que permearam a histórica política nacional desde o advento das Capitâneas Hereditárias.
4. O mundo também mudou. Não há, hoje, nenhuma democracia representativa relevante que adote o recurso do voto obrigatório. A mais importante delas, a dos Estados Unidos da América, que mal consegue levar às urnas a metade do eleitorado, mesmo nas campanhas presidenciais mais

disputadas. Tal fato não leva à dedução de que falta participação popular àquele consolidado sistema político-eleitoral.

5. De acordo com os conceitos mais modernos, o voto facultativo é questão pacífica nas principais democracias do mundo contemporâneo. O voto é entendido como uma faculdade da pessoa, uma autodeterminação do próprio cidadão, fruto de sua liberdade de escolha, de sua vontade. O ato volitivo, para ser amplo e irrestrito, não pode ser obrigatório, pois vontade é uma questão de consciência.
6. Voto é direito. Exercita-o o cidadão consciente e discernido. O eleitor, ao participar do processo democrático, exerce um ato de liberdade. Se quiser protestar, protestará votando bem.
7. Os países totalitários, no chamado período de guerra fria, exaltavam o seu sistema eletivo por conseguir a participação de praticamente todos os cidadãos, cujas escolhas dos governantes eram feitas unanimemente, haja vista não haver oposição.
8. Nos regimes consagrados à construção do poder político mediante o sufrágio universal direto e secreto, a opção eleitoral é um direito deferido aos cidadãos, mas é um direito subjetivo, do qual seu titular poderá fazer uso ou não, segundo o princípio da livre manifestação da vontade.
9. Desse modo, o que interessa efetivamente num pleito eleitoral é a mobilização da opinião pública, e esta é a que efetivamente exprime a substância da atuação política do eleitorado. Aquele que vota apenas para evitar complicações legais e burocráticas não está imbuído de nenhum propósito específico quanto aos negócios da *polis* no original sentido grego e não há lei que o faça se interessar por um assunto que lhe parece não dizer respeito.
10. Ademais, se a obrigatoriedade do voto fosse um instrumento de essência democrática, os nossos governantes autoritários a repeliriam, fato jamais ocorrido na nossa História. O voto compulsório, portanto, não conduz à via da democracia.
11. Obrigar a votar quem não quer fazê-lo não seria uma forma de autoritarismo? Não será disparatado supor que desse ato compulsório possa brotar algo que mereça ser chamado de consciência política?

12. O voto facultativo insere o cidadão no campo da plena e livre escolha, tornando o sufrágio mais compatível com os ideais democráticos; e, por ser voluntário, constitui um passo à frente na direção do aperfeiçoamento das nossas instituições democráticas.
13. Quando o voto é facultativo, a sociedade participativa toma em suas mãos as rédeas do processo político. Reconhece-se uma das garantias individuais do cidadão: a de opinar ou não.
14. A Constituição de 1988, ao tratar dos direitos políticos, em seu art. 14, § 1º, manteve a tradição da obrigatoriedade do voto, iniciada em 1932, ano em que o voto secreto foi introduzido no País. Desde então, o voto – antes facultativo e a descoberto – tornou-se secreto e obrigatório, a pretexto de que sua compulsoriedade asseguraria a participação da maioria dos cidadãos e tornaria mais legítimo o poder dos eleitos.
15. Sendo o voto o ato formal que assegura o direito de escolha, é inegável sua importância operacional na prática dos ideais democráticos, pois é por seu intermédio que o cidadão influi e participa da vida política nacional.
16. O comparecimento às urnas e o resultado das últimas eleições, no Brasil, têm revelado, entretanto, uma crescente falta de interesse do eleitor em relação ao processo eleitoral. A grande maioria do eleitorado que participa do pleito, ao examinar as suas possibilidades de intervir no processo político com o seu voto, vê-se diante das seguintes opções: votar em alguém, ou então, deliberadamente ou por incapacidade intelectual, votar em branco ou até mesmo anular o voto.
17. Os dados revelam que o voto obrigatório, efetivamente, não teria nenhum compromisso com a realidade da prática representativa; no máximo, conseguiria conduzir o eleitor à urna, não favorecendo em nada a prática e o aperfeiçoamento da nossa democracia. Ele seria simplesmente o cumprimento de um dever cívico e não o livre exercício de um ato de consciência.
18. Alguns defendem o argumento de que o voto nulo, ou em branco, reflete muito mais a incapacidade de preencher corretamente a cédula, ou operar a máquina de votar, do que a insatisfação do eleitor. Caberia, neste caso, perguntar: por que obrigar a votar quem não é capaz de fazê-lo?

19. A ocorrência de elevado número de votos brancos e nulos registrada nas nossas eleições evidencia o distanciamento cada vez maior entre os brasileiros e as instituições políticas do País, pois esses dois tipos de voto traduzem, freqüentemente, a inconformidade dos eleitores com os candidatos, com os partidos e com a própria política.
20. Pesquisas recentes demonstram ser bem mais intenso do que se supunha o desinteresse dos brasileiros pelo voto e em relação à sorte dos candidatos aos postos eletivos. Cerca de 52% dos cidadãos consultados nas dez principais unidades federativas responderam que, se o sufrágio não fosse obrigatório, não compareceriam às urnas.
21. Uma pesquisa realizada pelo DataFolha, já há algum tempo, revela um dado interessante sobre a questão da manutenção ou não do voto obrigatório, quando se leva em consideração o grau de escolaridade do entrevistado: 57% dos que têm apenas o primeiro grau são a favor do voto obrigatório; dos que têm nível superior, somente 27% defendem a obrigatoriedade, enquanto 72% querem o voto facultativo.
22. Não importa descer às causas próximas ou remotas dessa flagrante apatia popular evidenciada na referida pesquisa. Em seu artigo “O voto obrigatório”, publicado na coletânea **Cem Anos de Eleições Presidenciais**, o cientista político Marcus Faria Figueiredo, baseando-se em dados de pesquisas realizadas pelo Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo – IDESP e por outros institutos, concluiu que a participação do eleitor varia em função da sua maior ou menor convicção de que, através de seu voto, ele será capaz de influir na vida política nacional, estadual ou municipal. A flutuação na taxa de abstenção, segundo o autor, está estreitamente ligada às condições em que ocorre a competição política e à crença na efetividade do voto como mecanismo de mudança política.
23. Não se justifica mais uma preocupação tão grande com o absenteísmo eleitoral, pois esse parece seguir as condições conjunturais da disputa política. A abstenção eleitoral é, hoje, um fenômeno comum nas sociedades do Primeiro Mundo. Em países democraticamente estáveis como os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Grã-Bretanha, e tantos outros, é grande a falta de participação dos eleitores, mas nem por isso se questiona a representatividade dos eleitos.

24. As nações mais desenvolvidas que adotam o voto facultativo não são consideradas menos perfeitas do que a nossa, por registrarem um comparecimento de 50% ou menos de eleitores. Nos Estados Unidos, já houve eleição com a participação de menos de 50% do eleitorado. É o caso desta última para Presidente da República. Nas democracias européias, o voto, mesmo facultativo, é capaz de atrair uma maioria significativa de cidadãos. Na Grã-Bretanha, por exemplo, chega a 70% a participação nos pleitos para a Câmara dos Comuns. Na França, é de 80% o comparecimento à eleição que renova a Assembléia Nacional.
25. A lição a ser extraída das diversas pesquisas que vêm sendo divulgadas é a de que o voto obrigatório, conforme norma inscrita na Constituição Federal, transcende às regras de organização política do Estado, pois toma a forma de um constrangimento abusivamente imposto ao cidadão, mascarando o que pensam os eleitores a respeito dos candidatos e dos partidos.
26. É necessário despertar no eleitor a consciência cívica. Se o eleitor não é capaz de entender a importância de votar, é porque não tem maturidade política e não será a obrigatoriedade do voto que conseguirá amadurecê-lo à força.
27. O Brasil – sabemos-lo todos – é uma das poucas democracias do mundo a impor o voto obrigatório. Alegam seus defensores ser a indução à participação da cidadania politicamente conveniente, para não dizer indispensável, em democracias frágeis como a brasileira. Só votando, entendem eles, aprende-se a votar. Em não sendo obrigado a comparecer às urnas, o brasileiro preferiria ficar em casa, ir à praia, ou fazer uma viagemzinha para aproveitar o feriado.
28. Há mais. A obrigatoriedade do voto privilegiaria a decisão política. Seria a garantia da qualidade dos eleitos e da própria política. Os representantes escolhidos seriam modelo de primor funcional e moral.
29. Democracia à força, com reserva de mercado de eleitores, nada mais é do que o alicerce viciado e retrógrado sobre o qual se erige o edifício da incompetência e da corrupção. É a terra fértil onde germina a indústria e o comércio eleitoral, paraíso dos detentores de grandes currais eleitorais e de candidatos movidos a dinheiro, manhas e velhos acordos.
30. A experiência histórica brasileira fornece dados suficientes para quebrar o tabu. O alto índice de abstenções e a enxurrada de votos nulos e brancos das últimas eleições revelam não ser esse constrangimento, abusivamente imposto ao

cidadão, o caminho seguro que conduz à democracia madura. Os recentes escândalos do *Collorgate* e da *Máfia do Orçamento* constituem prova incontestada de que a obrigatoriedade do voto, como que numa ação mágica, não é capaz de levar o eleitor à opção mais acertada.

31. Quer no campo das opções municipalistas, quer no âmbito das disputas estaduais, quer, sobretudo, no plano das decisões afetas ao destino do Estado Federal, a participação popular tem-se manifestado intensa. Não será, portanto, a destituição da obrigatoriedade que tornará o voto opção reduzida, monopolizada por minorias específicas.
32. Cidadão que comparece espontaneamente à urna, não o fazendo por imposição legal ou por temor das possíveis sanções impostas à conduta absenteísta, fá-lo numa demonstração de elevado grau de maturidade política. Sabe que o voto interfere no destino da nação e, claro, na sorte de cada um de nós.
33. Constituindo o sufrágio universal e secreto instrumento essencial da democracia, não pode ele mesmo ressentir-se do traço essencial da vida democrática – a liberdade de agir.
34. Se voto obrigatório fosse instrumento essencial da democracia, seria correta a conclusão de que a extinta União Soviética, onde o sufrágio era compulsivo, constituiria modelo a ser seguido. A maioria dos países do Primeiro Mundo, por seu lado, onde o voto é facultativo, seriam exemplo pouco recomendável. Na verdade, tem-se verificado que, nas nações onde o voto é voluntário, os representantes têm melhor qualidade, e a democracia revela-se robusta, distante de tumultos ameaçadores.
35. Nesse contexto, parece-nos que a obrigatoriedade do voto se revela como exigência de efeitos negativos para o aperfeiçoamento do processo eleitoral, pois o eleitor, por ser obrigado a votar, acaba se sentindo como participante da deterioração do sistema político-eleitoral, e não como fator efetivo para sua melhoria.
36. O voto facultativo, e não o obrigatório, é que conscientiza o eleitor do seu papel cívico, dando-lhe condições para que ele analise todo o sistema e possa refletir e agir livremente, de acordo apenas com a sua consciência e vontade, no momento em que optar entre votar ou não.

ANEXO II

O VOTO NAS AMÉRICAS

Como adendo às considerações acima, acrescentamos o resultado de um levantamento de informações que empreendemos em relação à obrigatoriedade do voto nos países integrantes das três Américas, dos quais obtivemos as seguintes informações e conclusões:

1. PAÍSES QUE ADOTAM O VOTO FACULTATIVO

A) AMÉRICA DO NORTE:

- I. Canadá (membro da Comunidade Britânica)*
- II. Estados Unidos da América*

B) AMÉRICA CENTRAL E CARIBE

- I. El Salvador*
- II. Honduras*
- III. Nicarágua*
- IV. Cuba*
- V. Haiti*
- VI. Todos os países membros da Comunidade Britânica:*
 - 1 Jamaica*
 - 2 Belize*
 - 3 Bahamas*
 - 4 Trinidad e Tobago*
 - 5 Barbados*
 - 6 Granada*
 - 7 Antígua e Barbuda*
 - 8 Santa Lúcia*
 - 9 São Vicente e Granadinos*

C) AMÉRICA DO SUL

- I. Suriname*
- II. Guiana (membro da Comunidade Britânica)*
- III. Colômbia*
- IV. Paraguai*

2. PAÍSES QUE ADOTAM O VOTO COMPULSÓRIO

A) AMÉRICA DO NORTE

- I. México*

B) AMÉRICA CENTRAL

- I. Guatemala*
- II. Costa Rica*
- III. Panamá*
- IV. República Dominicana*

C) AMÉRICA DO SUL

- I. Brasil*
- II. Venezuela*
- III. Equador*
- IV. Peru*
- V. Bolívia*
- VI. Chile*
- VII. Argentina*
- VIII. Uruguai*

A lista acima permite algumas ilações, tendo em vista a correlação com alguns fatores de ordem cultural, histórica ou política:

1. Os países anglófonos – integrantes da Comunidade Britânica e EUA – adotam o voto facultativo.

2. Os países mais ricos da região – Canadá e EUA – adotam o voto facultativo.
3. A maioria dos países da América Central adota o voto facultativo.
4. Há quase unanimidade na América do Sul na opção pelo voto obrigatório, não havendo abaixo da linha equatorial quem adote o voto facultativo, exceto o Paraguai, que, no entanto, considera o voto uma obrigação ou dever e não, um direito.
5. Os países que adotam o voto compulsório têm sua história associada a intervenções militares, golpes de estado e autoritarismo político, com exceção de Costa Rica. No Brasil, o instituto do voto obrigatório esteve a serviço do autoritarismo político, seja na longa ditadura de Getúlio Vargas, seja no recente ciclo de governos militares que sufocaram as liberdades políticas no Brasil, bem como em quase toda a América Latina.
6. Na América do Sul, a Colômbia, que adota o voto facultativo, foi o único país de colonização ibérica do continente que não sofreu intervenção militar quando, na história recente desses países, praticamente todos os seus Governos foram tomados por regimes antidemocráticos.
7. O fato de o Brasil ser o mais influente país da América do Sul, devido ao tamanho de sua economia e população, pode ser fator importante para que os países vizinhos adotem muitos aspectos da legislação eleitoral brasileira, inclusive a obrigatoriedade do voto.
8. Há, ainda, regimes politicamente fechados, onde não há pluralismo partidário. É o caso isolado de Cuba, no continente, em que o voto não é compulsório, mas, devido sua condição de Estado policialesco e totalitário, tem ampla capacidade de mobilização da população para referendar, às vezes por unanimidade, decisões tomadas pela cúpula, o que torna, na prática, o comparecimento às urnas uma obrigação, tendo em vista o temor do eleitor de ser considerado um inimigo do povo.