

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS GARANHUNS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE**

**ALBERTO FELIX DA HORA**

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA  
DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL JÚRI SIMULADO**

**GARANHUNS/PE**

**2015**

**ALBERTO FELIX DA HORA**

**ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA  
DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL JÚRI SIMULADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Núbia Chagas

**GARANHUNS/PE**

**2015**

ALBERTO FELIX DA HORA

*ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM FOCO:  
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL  
JÚRI SIMULADO*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, em 03/08/2015.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvania Núbia Chagas  
Orientadora – LETRAS- UPE

---

Prof. Dr. Jorge França de Farias Júnior  
LETRAS – UFRPE

---

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra  
LETRAS - UPE

Aos meus pais, Adelino da Hora (*in memoriam*) e Maria Sônia,  
Vocês representam a base da minha formação familiar e educacional.  
À mulher da minha vida, Giselma Amorim, pelo amor compartilhado...  
Ao meu filho Gabriel da Hora, capítulo mais significativo da minha vida!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, externo minha gratidão a Deus por permitir e abençoar a realização de mais uma jornada de extrema significação na minha vida.

Aos meus pais, Adelino da Hora (*in memoriam*) e Maria Sônia, por todo o amor, dedicação e ensinamentos ofertados.

À minha esposa e amada companheira Giselma Amorim, obrigado pelo incentivo, pela presença carinhosa, pela torcida incondicional, pelos conselhos... pelo amor compartilhado. Te amo Mozinho!

Ao meu filho Gabriel da Hora, meu melhor amigo, a sua presença me faz feliz e me impulsiona a construir uma história de vida cada dia mais linda.

Aos meus irmãos Aduino e Monise. Apesar da distância, estamos sempre ligados pelo eterno amor fraternal.

Aos meus da Família Amorim, pelo amor, pelo respeito, pela torcida e por tantos momentos lindos compartilhados.

Aos meus queridos alunos participantes da pesquisa por possibilitarem esta dissertação.

À minha orientadora Professora Sylvania Núbia Chagas, pelos ensinamentos, pela paciência e por acreditar na realização desta pesquisa.

Aos meus professores do curso de mestrado da UPE. Minha gratidão pela incomensurável gama de conhecimentos divididos e que subsidiaram a realização deste trabalho.

Aos professores Benedito Bezerra e Jaciara Gomes, pelas sugestões pertinentes e relevantes na banca de qualificação do projeto de dissertação, contribuindo para o redimensionamento deste trabalho.

Aos colegas da primeira turma de mestrado da UPE Garanhuns, pelos conhecimentos partilhados e pela felicidade de ter convivido com vocês.

Ao amigo e companheiro na docência Armando Andrade, pelo incentivo e pelo conhecimento repassado nas nossas conversas sobre educação e linguagem.

Aos meus colegas da escola José Lins de Figueirêdo, pelo apoio na realização desta pesquisa.

Aos meus amigos da UFPE – Caruaru, pelo incentivo e pela credibilidade no meu potencial.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta uma experiência didática que tem como foco o ensino da oralidade e da argumentação por meio de uma sequência didática com o gênero textual/discursivo júri simulado. A escolha desse gênero do domínio jurídico justifica-se por proporcionar a vivência de práticas referentes ao ensino dos recursos não-linguísticos da oralidade (movimentação, vestimenta, postura corporal, gestos e expressões fisionômicas) e dos recursos linguísticos da argumentação oral (uso de operadores argumentativos, linguagem persuasiva, capacidade de refutação, citações, exemplificações, analogias, entre outros recursos). A experiência ocorreu numa turma do nono ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de Altinho-PE. Subsidiaram a pesquisa as concepções teóricas de gêneros textuais de Marcuschi (2005, 2008), a teoria Interacionista Sociodiscursiva (ISD) defendida por Bronckart (1999) e embasada em Bakhtin (2003), além dos estudos sobre argumentação de Koch (2011, 2012) e Pinto (2010), o procedimento metodológico adotado foi a sequência didática para o ensino dos gêneros textuais escritos e orais conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados sinalizaram para avanços no domínio linguístico discursivo dos discentes quanto ao uso de argumentos por meio da oralidade.

**Palavras-chave:** Oralidade e Argumentação; Sequência Didática; Júri Simulado.

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche présente une expérience didactique qui a comme foyer l'enseignement de l'oralité et de l'argumentation au moyen d'une séquence didactique avec le genre textuel/discursif jury simulé. Le choix de ce genre du domaine juridique se justifie car il offre l'expérience de pratiques liées à l'enseignement des ressources non-linguistiques de l'oralité (mouvement, les vêtements, la posture corporelle, les gestes et les expressions physiologiques) et les ressources linguistiques de l'argumentation (en utilisant des opérateurs argumentatifs, langage persuasif, la capacité de réfutation, des citations, l'exemplification, des analogies, parmi d'autres moyens.). L'expérience a eu lieu dans une classe de neuvième année de l'enseignement fondamental II, dans une école publique d'Altinho-PE. Les conceptions théoriques de genres de Marcuschi (2005, 2008), la théorie Interactionniste Sociodiscursive (ISD) défendue par Bronckart (1999) et Bakhtin (2003) donnent des subsides à cette recherche, en plus des études sur argumentation, de Koch (2011) et Pinto (2010). La procédure méthodologique adoptée a été la séquence didactique pour l'enseignement de genres écrits et oraux selon Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004). Les résultats ont signalé pour des avances dans le domaine linguistique et discursif des élèves sur l'utilisation d'arguments au moyen de l'oralité.

**Mots-clé:** Oralité et Argumentation; Séquence Didactique; Jury Simulé.

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1 – Visão culturalista.....	20
Quadro 2 – Dicotomias estritas.....	22
Quadro 3 – Perspectiva sociointeracionista.....	24
Gráfico 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	26
Figura 1 – Esquema da Sequência Didática.....	35
Figura 2 - Juízes na condução do evento.....	119
Figura 3 - Teses iniciais da promotoria.....	119
Figura 4 - Teses iniciais da defensoria.....	120
Figura 5 - Promotoria em argumentação.....	120
Figura 6 - Defensoria em argumentação.....	121
Figura 7 - Oitiva da testemunha da acusação.....	121
Figura 8 - Argumentação com base no depoimento da testemunha da defesa.....	122
Figura 9 - Júri popular atento.....	122
Figura 10 - Réplicas da Promotoria.....	123
Figura 11 - Réplicas da Promotoria.....	123
Figura 12 - Réplicas da Defensoria.....	124
Figura 13 - Réplicas da Defensoria.....	124
Figura 14 - Argumentação final da Promotoria.....	125
Figura 15 - Argumentação final da Defensoria.....	125
Figura 16 – Expressividade.....	126
Figura 17 - Promotoria questiona testemunha da defesa.....	126
Figura 18 – Gestual.....	127
Figura 19 – Entrevista à Rádio Altinho FM.....	127

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES NORTEADORAS.....	
1.1 – Concepções Teóricas na Relação entre Fala e Escrita.....	19
1.2 – Superação da Perspectiva Dicotômica: Algumas Posições.....	22
CAPÍTULO 2: O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA ESCOLA.....	
2.1 – Em Foco a Oralidade.....	32
2.2 - O Ensino de Gêneros Oraís à Luz dos Documentos Oficiais.....	35
2.2.1 – O que dizem os PCNs.....	35
2.2.2 – O que diz a BCC – PE.....	37
2.2.3 – O que dizem os PCLP.....	38
2.3 - Retórica e Argumentação.....	40
2.3.1 – Os Operadores Argumentativos.....	44
2.3.2 – Tipos de Argumento.....	50
CAPÍTULO 3: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL JÚRI SIMULADO: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	
3.1 – Espaço Campo da Pesquisa.....	54
3.2 – O Ensino de Gêneros Textuais Oraís por meio da Sequência Didática.....	55
3.3 – A Sequência Didática com o Júri Simulado.....	56
CAPÍTULO 4: ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO ORAL NO JÚRI SIMULADO.....	
4.1 – A Ocorrência dos Meios não-linguísticos da Comunicação Oral.....	64
4.1.1 – Posição dos Locutores e Disposição dos Lugares.....	64
4.1.2 – Meios Cinésicos.....	64
4.1.3 – Aspecto Exterior.....	70
4.1.4 – Tom da Voz do Enunciador.....	71
4.2 – Dos Aspectos Constitutivos do Júri.....	73
4.3 – A Ocorrência dos Operadores Argumentativos no <i>Corpus</i> .....	81

4.4 – A Ocorrência dos Tipos de Argumento no <i>Corpus</i> .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	104
Anexo 1 – Normas para Transcrição.....	104
Anexo 2 – Transcrição do <i>Corpus</i> Analisado.....	106
Anexo 3 – Descrição Fotográfica.....	119



## INTRODUÇÃO

O ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, durante muito tempo, ficou situado ora pela sua não efetivação como objeto de ensino e de aprendizagem, ora como elemento de simulação de fala nas aulas de leitura de textos em voz alta, momento em que a mera oralização da escrita era confundida ou encarada como uma prática de oralidade.

No início do século passado, essa concepção de ensino de língua foi ultrapassada e passou-se, então, a conceber língua como um fenômeno essencialmente oral (sobretudo) e escrito. É por essa razão que, desde então, fez-se necessário lançar um outro olhar à concepção de língua e adotar novos procedimentos ao ensino de idiomas, inclusive, ao materno.

Nesse sentido, trabalhos como os de Marcuschi (1996, 2005, 2008a, 2008b), Ramos (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Fávero *et alli* (2012), Araújo e Silva (2013), dentre outros, argumentam a favor do ensino de gêneros orais na escola. Baseando-se nessa mudança de paradigma em relação à concepção de ensino da língua, os documentos oficiais que regem os nossos currículos escolares começaram a tratar a oralidade como um dos eixos do trabalho com língua na escola. Os PCNs (1998, p. 24-25) afirmam que:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas (...) propor situações didáticas que façam sentido de fato, pois (...) 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.

As referências teóricas e os documentos oficiais sinalizam para um ensino de língua que proporcione aos discentes o desenvolvimento das modalidades oral e escrita, por meio da escuta, leitura e produção de gêneros textuais diversos. Diante disso, podemos afirmar, categoricamente, que o oral precisa ser objeto de ensino.

E agora, surge a inquietação, mas como?

Sabemos que as marcas de um modelo tradicional de ensino não saem do cotidiano escolar tão rapidamente, e que a mudança acontece ou se instala de forma gradativa. Sendo assim, exige, primeiramente, a oportunidade e a abertura para se conhecer as novas teorias e abordagens, depois o entendimento, a aceitação de que

essas novidades são exequíveis e úteis e, por fim, demanda esforço e vontade para efetivá-las na prática pedagógica.

O fato é que o ensino da oralidade – sobretudo nas situações discursivas formais – está presente nas matrizes curriculares para o ensino da língua. E as atividades com os gêneros orais, previstos nos programas de ensino, não podem ser mais traduzidos em aulas que apenas falam sobre os gêneros a serem produzidos ou que se manifestam nas ações de oralização da escrita. Ora, os alunos precisam entender que a participação em um debate regrado, seminário ou no júri simulado não se dá, simplesmente, pela leitura em voz alta de um texto previamente redigido. Mas, para além disso, o ensino do gênero oral demanda da ação docente um conjunto de atividades que levem os alunos a se familiarizarem com o contexto de uso social e discursivo dos gêneros requeridos e com suas características textuais.

O nosso interesse em pesquisar sobre o ensino de gêneros orais na escola começou a ganhar corpo quando em 2009 participamos, na UFPE, do curso *Diversidade Textual*<sup>1</sup>: os gêneros na sala de aula. A partir de 2013, como aluno do mestrado profissional em Letras da UPE *Campus* Garanhuns, nos momentos de estudos, debates e apresentações de trabalhos acadêmicos é que as minhas inquietações atingiram o clímax necessário para investirmos novos estudos acerca do tema.

É daí que surge a apresentação deste trabalho de pesquisa sobre o ensino da oralidade com foco na argumentação por meio do gênero textual júri simulado.

O ensino da argumentação ocupa um espaço considerável no currículo escolar, isso ocorre devido às diversas situações sociais em que precisamos nos posicionar criticamente, convencer alguém, defender pontos de vista, geralmente sobre temas relevantes, de grande interesse público, tais como: educação, violência urbana, saúde coletiva, meio ambiente, direitos sociais e humanos, política econômica entre outros. Inclusive o próprio Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – enfatiza o desempenho argumentativo como um eixo norteador de desempenho. Para Marcuschi (2005, p. 31) “a argumentatividade é um aspecto essencial no uso da língua. Isso pode ser treinado e analisado em suas formas peculiares de ocorrer na fala e na escrita.”

---

<sup>1</sup> Curso ministrado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE para os professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco.

Sendo assim, decidimos por um gênero oral argumentativo, e o gênero escolhido foi justamente o júri simulado. Essa escolha tem haver com a seguinte inquietação: os alunos concluintes do Ensino Fundamental são capazes de desenvolverem habilidades linguísticas orais verbais e não verbais, a fim de persuadir um auditório? Isso significa dizer, usar a fala, a expressão corporal, o gestual, desenvolver e defender seus argumentos, refutar os argumentos adversários, construir um discurso oral argumentativo, promover a articulação entre as partes do texto por meio de recursos coesivos, a fim de assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto. Além de dominarem os aspectos sociodiscursivos relativos ao rito desse gênero do domínio jurídico.

Assim, é nosso objetivo geral construir uma sequência didática com o gênero textual júri simulado a fim de trabalhar a oralidade e a argumentação, observando os elementos pedagógicos mais produtivos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.

Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Analisar os elementos constitutivos da oralidade, em situações de formalidade, para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental.
- Analisar os aspectos linguísticos referentes ao discurso argumentativo que visa persuadir um auditório numa turma do nono ano do Ensino Fundamental.
- Apresentar sequência didática para o trabalho docente, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental, com o gênero textual júri simulado, para trabalhar a oralidade e a argumentação oral dos discentes.

Dado o exposto, acreditamos que o trabalho trará contribuições no sentido de aguçar a reflexão dos professores de Língua Portuguesa sobre o ensino dos recursos linguísticos e não-linguísticos da argumentação oral.

Entendemos que o trabalho poderá contribuir para nortear o ensino da oralidade e da argumentação, já que o júri simulado não é um gênero muito explorado nos manuais didáticos, inclusive os gêneros orais, geralmente, não ocupam lugar de destaque nos capítulos dos livros didáticos, esse destaque normalmente é conferido aos gêneros da escrita. Apostamos, ainda, que a transposição didática de um gênero do domínio jurídico para o contexto de ensino pode provocar um efeito motivador na participação dos alunos, em virtude das funções que deverão assumir (promotores, juízes, advogados, entre outros).

Para a efetivação da proposta da pesquisa, elencamos alguns aspectos norteadores do trabalho:

- A linguagem entendida como um fenômeno social, histórico, cultural e interacional;
- O ensino de língua com base nos gêneros textuais, materializados nos textos. Portanto, o texto é o objeto que deve fundamentar a análise;
- Utilização da sequência didática como percurso metodológico para o ensino do gênero oral.
- Definição dos objetos de ensino do oral;

Esse embasamento revela o nosso compromisso em assumir um trabalho com a linguagem na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), portanto, indissociável da interação social, conforme advoga Bronckart (1999). E, ainda, a noção de que os textos constituem o cerne do ensino da língua, que por sua vez, como atestam Silva e Bezerra (2014, p. 27), explicando o pensar de Bronckart (1999), “passam a ser compreendidos como eventos singulares ou empíricos, constituindo unidades concretas de produção de linguagem, que pertencem necessariamente a um gênero”.

Adotamos o ISD, como referencial neste trabalho, em virtude da forte influência estabelecida por essa corrente teórica nos documentos oficiais concernentes ao ensino de língua materna.

Evidentemente, essa nossa postura não implica na desconsideração a outras teorias e propostas para o ensino de gêneros. Em Marcuschi (2008b), podemos perceber a preocupação do linguista em descrever as principais correntes teóricas em curso no Brasil e também no âmbito internacional. Contudo, o linguista alerta que “esses enquadres são precários, tendo em vista o fato de não representarem de modo completo todas as possibilidades teóricas existentes no momento. Também, não é uma classificação rígida, mas aberta e sujeita a discussão.” (MARCUSCHI, 2008b, p. 153)

Uma abordagem, mais recente e mais detalhada, pode ser encontrada no livro *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*, de Bawarshi e Reiff (2013). Os autores lançam, inicialmente, um estudo sobre o contexto histórico e teórico dos gêneros; para em seguida abordarem os gêneros em diversos contextos de pesquisa: os gêneros acadêmicos, os profissionais em ambientes de trabalho e os de circulação em ambientes públicos e das novas mídias; por fim, abordam os

gêneros no ensino da escrita, tendo como alvo os gêneros de circulação acadêmica e os de contextos públicos.

Bawarshi e Reiff (2013) analisam o estudo do gênero, nas tradições linguísticas, começando pela perspectiva Sistêmico-Funcional (LSF) que tem base nos trabalhos de Halliday, o foco é nos aspectos formais da língua que deve estar fortemente ligada à sua função e ao contexto social de uso. Percebemos que o aspecto de funcionalidade conferido pela LSF ao estudo da estrutura linguística representa uma ruptura com o modelo tradicional.

Em seguida apresentam um panorama dos Estudos de Gênero em Inglês para Fins Específicos (ESP), essa abordagem tem como escopo teórico as obras de John Swales, os estudos de gênero em ESP são para fins aplicados, com foco no inglês acadêmico e por extensão no inglês profissional. Assim como a LSF, o ESP partilha a “concepção fundamental de que os traços linguísticos estão ligados ao contexto e à função social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.62). Essa corrente linguística não desconsidera nem os aspectos formais, nem os sociorretóricos. Em ESP, o propósito comunicativo dá origem ao gênero e sua aplicação pedagógica está mais relacionada a alunos de nível acadêmico.

Outra perspectiva que merece destaque é o Estudo Retórico de Gênero (ERG), nela merecem menção autores como Carolyn Miller, que enfatiza a atuação tipificada dos gêneros, eles ocorrem nas recorrentes atividades processadas socialmente. E, também, Charles Bazerman, que traz a noção de que se aprende gênero no habitar de contextos interacionais vividos.

Vejamos a definição de gêneros apresentada por Bazerman (2006 apud BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 82):

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *enquadres* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. (...) são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Bawarshi e Reiff (2013) dedicam espaço na obra acima referida para abordar as tradições francesas e suíça de estudo de gêneros e o que eles denominam de a síntese brasileira. Os autores mencionam a influência da perspectiva ISD de base sociológica, linguística e retórica nos estudos brasileiros de gêneros,

reconhecendo-a como uma teoria da ação humana com bases sociais e discursivas fundamentada em gêneros. Sendo assim, no dizer de Baltar *et al* (2009, p. 53) o ISD

*Postula que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas, considerando-se a linguagem como a principal característica da atividade humana, já que os seres humanos interagem a fim de se comunicar, através de atividades coletivas de linguagem e de ações individuais, consolidadas em textos de diferentes gêneros.*

Como o nosso propósito é ensinarmos a oralidade argumentativa, considerando os aspectos linguísticos e não-linguísticos da comunicação, buscando aproximar as práticas de produção textual dos alunos com os contextos sociodiscursivos de uso linguístico no júri simulado, com base em conjunto sistemático de ações pedagógicas, adotamos o modelo de sequência didática postulado por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

Desse modo, no primeiro capítulo, intitulado *Língua Falada e Língua Escrita: Concepções Norteadoras*, procuramos estabelecer uma relação entre língua falada e língua escrita, superando qualquer visão dicotômica e grafocêntrica acerca do ensino de Língua Portuguesa. Analisamos, para isso, os estudos de Olson (1997), Ong ([1982]1998), Biber (1988) e Marcuschi (2004; 2008a).

Em seguida, no capítulo *O Ensino dos Gêneros Textuais Oraís na Escola*, discorreremos acerca do ensino de gêneros textos orais, visando destacar a importância do ensino dos diversos gêneros orais públicos como instrumentos capazes de mediar e viabilizar a competência linguística e discursiva dos alunos, inserindo-os, pelo uso da linguagem, nos inúmeros espaços de participação social. Para isso contamos com as contribuições dos estudos de Bakthin (1979), Dolz & Schneuwly (2004), Barbosa (2000), entre outros. Apresentamos, ainda, as contribuições de Aristóteles e Perelman com seus estudos sobre retórica e argumentação, com esse fim consultamos os trabalhos de Pinto (2010) e Koch (2011) e finalizamos este capítulo apresentando os trabalhos de Koch (2012) acerca dos usos semântico-discursivos dos operadores argumentativos e a base de análise, desta pesquisa, quanto aos tipos de argumento utilizados para sustentar teses.

O capítulo *A Sequência Didática com o Gênero Textual Júri Simulado: Aspectos Metodológicos* apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Abordamos a pertinência do trabalho, nas aulas de português, com gêneros orais

organizados a partir de sequências didáticas, com fundamento nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No quarto e último capítulo, *Oralidade e Argumentação Oral no Júri Simulado*, desenvolvemos a análise propriamente dita, na qual observamos, com base no *corpus* da pesquisa, os desempenhos alcançados pelos alunos durante o júri simulado em relação ao domínio linguístico verbal oral e aos meios não-linguísticos de comunicação oral.

## **CAPÍTULO I**

### **LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA: CONCEPÇÕES NORTEADORAS**

Não é de agora que os estudos referentes ao ensino de língua portuguesa debatem a relevância da ampla formação quanto ao desenvolvimento de habilidades de falar e de escrever. Esses estudos linguísticos apontam para a superação de qualquer tendência de apresentação de visões de supremacia da escrita em relação ao oral. Apesar desses estudos, o que impera, muitas vezes, no cotidiano da sala de aula, é a hegemonia do trabalho escrito em detrimento das práticas da oralidade. A esse respeito Crescitelli e Reis (2011, p. 30) externam a ideia de que “essa visão vai sendo reproduzida pela instituição escolar. Como consequência preponderante, desconsidera-se a língua em sua integridade, privilegiando-se apenas uma de suas modalidades constitutivas”.

No âmbito pedagógico ainda há resquícios da tradicional relação dicotômica entre fala e escrita, como também a inversão histórica entre essas modalidades, exigindo-se que o aluno fale como escreve, destacando, dessa forma, a visão de que a escrita é um modelo perfeito de realização da língua.

Essa noção de supremacia da escrita sobre a fala, permeando a ideia de oposição entre a oralidade e a escrita, visão muito presente antes dos estudos sociolinguísticos operados a partir dos anos 80, é contestada por Marcuschi (2008a, p. 16) ao defender que se deve predominar “a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”.

Da mesma forma não há pertinência em atribuir superioridade à oralidade, por considerarmos por definição o homem como um ser muito mais falante do que escrevente, conforme advoga Marcuschi (2008a).

Primeiro o ser humano falou e depois surgiu a escrita, cronologicamente a espécie humana habita o planeta há aproximadamente um milhão de anos e sempre fez uso da fala para exercer o papel de comunicação e interação, já a escrita é bem mais recente, está presente no seio do convívio humano há pouco mais de 5.000 anos. Há grande precedência da fala em relação à escrita, e sobre isso Marcuschi (2008a), apoiado nos estudos de Stubbs (1980), adverte para a visão de prestígio

social que é atribuída à escrita, sem amparo ou sustentação linguística, configurando-se, portanto, numa imposição ideológica.

Com base nessa cronologia, outro aspecto que merece esclarecimento é quanto à afirmação de que a escrita é derivada da fala, o que estabelece a ideia da escrita como representação da fala. Para Marcuschi (2008a, p. 17) esse posicionamento traduz-se em equívoco,

a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

Na abordagem do linguista, fica perceptível a noção de que oralidade e escrita possuem características próprias, porém não se opõem a ponto de serem entendidas ou consideradas como dicotômicas ou como sistemas linguísticos diversos. Oralidade e escrita constituem duas modalidades essenciais para as pessoas organizarem seus discursos linguísticos, portanto, devem ser encaradas como complementares e não como concorrentes ou dicotômicas.

A fala, por apresentar como características o uso de elementos pragmáticos como pausas, hesitações, repetições, ênfases, alongamentos de vogais e consoantes, entre outros, foi durante muito tempo entendida ou apresentada como o lugar do “erro” e do “caos”. Acerca dessa visão grafocêntrica equivocada, Fávero *et al* (2012, p. 12) adverte que “Historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo.”

Segundo Marcuschi (2008a), na sociedade atual, a escrita é um “bem social” imprescindível para a interação e inserção social dos sujeitos. Daí ser imperativo à escola ensinar a escrita e a norma-padrão, inserindo os usos orais mais sofisticados fortemente influenciados pela modalidade gráfica. Esse é o papel central da escola, pois sem os domínios formais da escrita e da oralidade os alunos ficarão privados da participação social em alguns níveis, desde o acesso a informações até a ocupação de espaços profissionais.

Com base nessas considerações, torna-se relevante revisar alguns conceitos e estudos a respeito da relação fala e escrita ao longo do tempo. Para tanto,

buscaremos respaldo nos trabalhos de Olson (1977; 1997), Ong ([1982]1998), Biber (1988) e Marcuschi (2004; 2008a).

Esta análise objetiva apontar que as relações entre fala e escrita se materializam nas práticas sociais nas quais se inserem, e que a ideia de gêneros textuais defendida por Marcuschi (2008a) parece contemplar de forma satisfatória a questão.

### **1.1 – Concepções Teóricas na Relação entre Fala e Escrita**

No limiar do século passado, alguns autores imprimiram esforços nos estudos sobre o surgimento da escrita na humanidade e a sua repercussão no pensamento humano. Obras como *Preface To Plato*, de Eric Havelock; *Domestication of the Savage Mind*, de Jack Goody e *O Pensamento Selvagem*, de Lévi-Strauss, abriram precedentes para as investigações do impacto da escrita sobre a mente humana (cf. Havelock, 1995).

David Olson (1977) defende que a escrita proporcionou grande contribuição na mudança do pensamento humano. Ela (a escrita) transformou a humanidade do oral em civilizações da escrita. Essa posição, defendida pelo autor, baseia-se nos critérios de explicitude, clareza e autonomia semântica do texto escrito, pois para Olson (1977) a escrita possibilitou ao homem a abstração do pensamento e o desenvolvimento da ciência e da filosofia. Para ele, a criação do alfabeto grego proporcionou ao homem a evolução em organizações sociais e na projeção das ciências empíricas, separando o mito da história.

Uma crítica às ponderações de Olson (1977) recai na desconsideração de que a oralidade também se manifesta em textos, característica que o autor atribui apenas à escrita. Fica a impressão de que a fala não apresenta uma organização linguística regrada – fato que é considerado impropriedade pelos estudos da sociolinguística. Visão similar é postulada por Ong ([1982]1998, p. 44) quando afirma que “uma cultura oral não possui textos”. Os estudos recentes da Linguística Textual (cf. Kock, 2007) contestam plenamente essa visão grafocêntrica.

Ong ([1982]1998) é quem mais defende a perspectiva da dicotomia entre oralidade e escrita. É perceptível em seus argumentos a superioridade atestada à escrita, apontando-a como a responsável pela evolução das sociedades modernas.

Vejamos como se manifestou o pensamento dicotômico de Ong a partir dos seguintes trechos:

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não “estudam”. (Ong, 1998, p. 17)

Atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos. Contudo, em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, *preservam muito da estrutura mental da oralidade primária*. (ONG, 1998, p. 19 - grifos nossos)

(...), sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir escrita. A cultura escrita (...) é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). (Ong, 1998, p. 23)

Na verdade, Ong (1998) advoga que a escrita trouxe à cognição humana superioridade em relação ao pensamento oral, uma vez que este se firmava na condensação de fórmulas mnemônicas, conservadoras e que, por meio da repetição de fórmulas e provérbios, garantiam a continuidade das ideias e dos costumes. Contudo, em algumas passagens, o estudioso admite a importância da oralidade até para a própria escrita. Para Ong (1998), a escrita reestrutura o pensamento humano de forma irreversível. Desse modo, segundo o autor supracitado, é quase impossível – a não ser que o indivíduo esteja letrado – imaginar sequer uma palavra sem possuir na mente a sua imagem escrita, tal a profundidade como a escrita interfere na consciência humana.

Essa segmentação entre o pensamento oral e o pensamento escrito de maneira dicotômica incide em um alto grau de etnocentrismo, conforme nos alerta Gnerre (2001). A maioria dos trabalhos efetivados nessa perspectiva dedicou-se a estudar comunidades com cultura escrita e comparando-as diretamente. A escrita sempre foi alvo do controle do poder, de modo a ser ideologicamente dirigida ou permitida a determinados grupos ou classes sociais ou culturas com diversos graus de permissão ou restrição.

O trabalho de Ong (1998), por exemplo, parece analisar a ação de uma escrita que, de repente, surgiu pronta, com todos os seus aspectos e capacidades

intrínsecas no cenário da civilização grega, cujo avanço se deu de forma única em virtude da própria escrita. Marcuschi (2004, p. 11) adverte quanto a esse posicionamento, e questiona:

Trata-se de saber se foi introduzida uma nova forma de raciocínio ou se apenas se descobriu uma nova forma de explicitação de um raciocínio que já existia. Pois aparentemente não se trata de um pensamento abstrato sendo introduzido, mas sim sendo desenvolvido formalmente.

Olson (1997), ao revisar alguns de seus conceitos sobre o tema, acaba por abandonar a visão dicotômica entre pensamento oral e letrado. Segundo o autor, ganha relevância as necessidades sociais dos usos da escrita, porque nem todo mundo é cientista ou ensaísta, porém todos, de alguma forma, precisam da escrita em algum nível.

Esse aspecto explicitado por Olson (1997) passa a entender que a escrita não foi “a” responsável pela evolução cognitiva do homem, mas as diversas formas de organização social é que utilizaram a escrita para se desenvolverem. Não há dúvidas sobre a importância da escrita para esse desenvolvimento, mas não foi a escrita o único fator.

Atualmente, o celular permite executarmos ações que não podíamos fazer há algum tempo, e que tendem a ser imprescindíveis, por exemplo, o envio e o recebimento de mensagem instantânea através do *WhatsApp*. Porém o fato de surgir um novo aparelho celular e utilizarmos o *WhatsApp* não representou uma mudança na nossa cognição.

O problema está no etnocentrismo e na supervalorização da escrita. Olson (1997) adverte para o fato de que a cognição humana é uma só, e independe da forma e do lugar em que o ser humano conviva socialmente (cidades, tribos, etc). O que muda são as demandas quanto às necessidades sociais que são mediadas pela linguagem.

No quadro abaixo, Marcuschi (2008a, p. 29) sintetiza a perspectiva culturalista-etnocêntrica da relação entre fala e escrita.

**Quadro 1 – Visão culturalista**

<b>cultura oral</b>	<b>versus</b>	<b>cultura letrada</b>
pensamento concreto raciocínio prático atividade artesanal cultivo da tradição ritualismo		pensamento abstrato raciocínio lógico atividade tecnológica inovação constante analicidade

Fonte: Marcuschi (2008a, p. 29)

## 1.2 – Superação da Perspectiva Dicotômica: Algumas Posições

A dicotomia fala e escrita, apresentada na seção anterior, indexou à oralidade características negativas sob a ótica das sociedades modernas – sobretudo na ciência e na pedagogia tradicional – passando a noção de que a oralidade estaria contaminada pelo mítico e pelo ritualismo que o pensamento objetivo desprezou nos séculos anteriores.

Não se pode desmerecer a importância da escrita no tocante ao desenvolvimento de realizações notáveis – em sentido amplo - da civilização moderna, com destaque para as ciências, as instituições, os livros e as formas literárias. Porém não cabe atribuir – como faz as teorias dicotômicas – tais desenvolvimentos à escrita e não ao seu uso pelas sociedades ocidentais.

Acerca das perspectivas dicotômicas estrita e culturalista, Marcuschi (2008a) destaca que essas tendências, embora levem em conta o uso da língua em sociedade, supervalorizam a cognição e dão pouca atenção às relações linguísticas dialógicas e discursivas.

Em relação à perspectiva que estabelece uma separação/polarização entre a língua falada e a língua escrita – visão estrita – Marcuschi (2008a) apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 2 – Dicotomias estritas**

<b>fala</b>	<b>versus</b>	<b>escrita</b>
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2008a, p. 27)

Esse quadro revela como a perspectiva estrita distingue as línguas falada e escrita em dois blocos distintos. Marcuschi (2008a, p. 28) destaca, ainda, “o

inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

É nessa perspectiva que as gramáticas tratam com destaque a linguagem dos clássicos da literatura, apontando a língua escrita como o parâmetro, sem levar em consideração os aspectos discursivos e dialógicos. Segundo Marcuschi (1993, p. 63), “os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”.

Daí começa-se a entender de onde surgem as sementes do preconceito linguístico, fomentando até os dias de hoje, inclusive em alguns manuais didáticos, a ideia de ensino da língua como o ensino de regras gramaticais, a ideia que o aluno já sabe falar e por isso não cabe o ensino da modalidade oral na escola, uma vez que é esse uso oral “desregrado” que “contamina” a sua produção escrita. Essa polarização como elemento fomentador da percepção hegemônica acerca da escrita é rebatida pelo linguista Bagno (2011, p. 345)

Outra consequência perniciosa da falácia clássica é a **polarização maniqueísta**, como classificou o filólogo Antônio Houaiss (1985: 133). Separadas como entidades monolíticas e estanques, como **dois polos** muito distantes entre si, a fala e a escrita também são analisadas no senso comum com base na dicotomia **positivo/negativo**, razão do adjetivo *maniqueísta* usado por Houaiss. Evidentemente, o **polo positivo** é reservado à **escrita** e o **negativo**, à **fala**. Daí a frequente alegação de que é preciso eliminar “as interferências da fala na escrita”, como se tal quimera fosse possível. Afinal, se a escrita foi inventada como um meio de registrar a fala, eliminar as interferências da fala na escrita seria, pura e simplesmente, eliminar a escrita. (grifos do autor)

O trabalho de Biber (1988) é centrado na variação. O autor acredita na heterogeneidade da língua e esclarece que alguns registros são difíceis de classificar como orais ou escritos, já que a relação oral/escrito deve ser entendida e trabalhada de forma sensível ao contexto e aos fatores de ordem discursiva, portanto, não pode ser encarada de forma isolada.

A partir de Biber (1988), Street (1984) e de Marcuschi (2008a) o foco da relação entre oral e escrito sofre uma guinada, deixando de se basear na dicotomia “selvagem/civilizado”, para atrelar a análise textual não na necessidade de encontrar e medir capacidades cognitivas, mas nos usos empíricos pautados nos textos orais e escritos. Trata-se de considerar o aspecto linguístico o centro da questão.

Na perspectiva sociointeracionista, fala e escrita são apresentadas numa visão dialógica. Para ciência dos fundamentos centrais referentes a essa teoria, apresenta-se a seguir o quadro elaborado por Marcuschi (2008a):

### Quadro 3 – Perspectiva sociointeracionista

<p><b>fala e escrita apresentam</b></p> <p>dialogicidade</p> <p>usos estratégicos</p> <p>funções interacionais</p> <p>envolvimento</p> <p>negociação</p> <p>situacionalidade</p> <p>coerência</p> <p>dinamicidade</p>
---

**Fonte:** Marcuschi (2008a, p. 33)

O quadro 3 evidencia características de ordem discursiva inerentes tanto à fala quanto à escrita. Afinal, são duas modalidades de uso da língua que materializam, respeitando suas especificidades, um sistema linguístico (cf. Marcuschi, 2004, 2008a). São os usos sociais que estabelecem as diferenças do ponto de vista linguístico-cognitivo.

Segundo Marcuschi (2008a, p. 35),

(...) a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante.

Na perspectiva sociointeracionista há uma concepção, percepção e compreensão de língua como fenômeno interativo, heterogêneo, dinâmico, discursivo e interpretativo. No dizer de Marcuschi (2008b, p. 60)

Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Vale a pena destacar os estudos, no Brasil, na linha sociointeracionista, de Preti (1993), Koch ([1992], 2012), Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995), entre outros. Estudos que se preocupam com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade.

A relevância dos estudos da língua portuguesa na perspectiva da interação entre a língua falada e a língua escrita é notável para fomentar nos atuais professores da língua materna uma visão crítica acerca do ensino na perspectiva da interface entre a oralidade e a escrita, objetivando formar usuários competentes no uso formal/público seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita.

Não se pode negar a importância cada vez mais acentuada do domínio da escrita e das novas tecnologias para a inserção do homem na vida social e intelectual na atualidade, porém não é por isso que devemos aceitar posturas preconceituosas e sem base científica para apontar ou atestar a língua falada como o local do caos, do erro, da informalidade. Como bem observa Marcuschi (2008a, p. 36):

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.

É possível elaborarmos construções informais e formais, textos coesos e coerentes tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Afirmar que a escrita é formal, complexa, enquanto a fala é informal e simples não é suficiente, nem tampouco coerente linguisticamente, pois, como afirma (Koch 2012, p. 78), “existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”. Essa aproximação se dá, por exemplo, na produção de um bilhete ou até mesmo nos textos escritos no *Facebook* pelos jovens (escrita informal no campo das comunicações pessoais que se aproxima da fala cotidiana) ou na apresentação de

uma conferência (uso da fala formal na área acadêmica que é muito próxima da escrita formal).

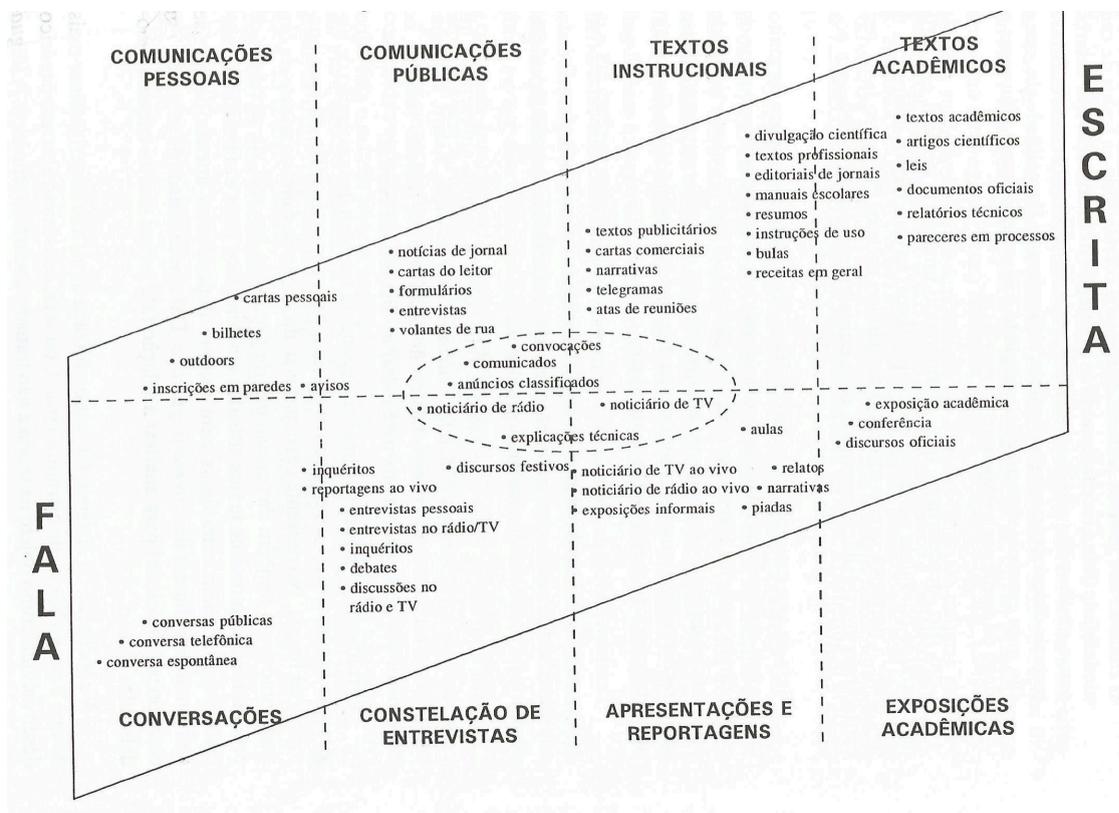
Na proposta sociointeracionista as formas de estruturação linguístico-discursiva dos textos é que poderão explicitar as relações entre fala e escrita.

Corroboramos aqui, com a ideia de Marcuschi (2008a, p. 37) que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

A representação do *continuum* dos gêneros textuais (ou registros, conforme Biber, 1988) parece contemplar a heterogeneidade constitutiva das práticas de fala e de escrita, não postulando tensão nessa relação oral/escrito devido a generalizações ou abstrações analíticas. Tudo vai depender do gênero e de suas implicações na ordem do discurso e nas condições de produção.

Vejamos como Marcuschi (2008a, p. 41) apresenta esse *continuum* das práticas linguísticas:

**Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita**



Fonte: Marcuschi (2008a, p. 41)

O gráfico apresentado – conforme os parâmetros propostos por Marcuschi (2004, 2008a) e por Biber (1988) - demonstra que as relações fala/escrita ocorrem no nível do discurso, não polariza diferenças em características como explicitude e contextualização, variação linguística, planejamento e situacionalidade. Nesse contexto, fala e escrita se apresentam em relações de mútua constitutividade, aproximando-se, distanciando-se e entrelaçando-se em função do gênero textual e suas condições de produção.

Ora, se analisarmos do ponto de vista dos usos sociais da língua, fica perceptível que língua falada e língua escrita não são responsáveis por domínios estanques ou dicotômicos. Segundo Marcuschi (2008a, p. 37), “Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral (...) Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas”. Para exemplificar o que atesta o linguista supracitado, tomemos como parâmetro o domínio jurídico. Os operadores do direito, devido ao trabalho embasado em leis, doutrinas ou na própria jurisprudência, fazem uso intenso da escrita na elaboração de gêneros textuais, tais como a petição inicial ou a contestação. Porém esses mesmos operadores do direito nas exposições retóricas e argumentativas no tribunal do júri utilizam extensamente as práticas orais a fim de persuadir a audiência. Fica, portanto, evidente a participação das duas práticas de uso da língua numa mesma área discursiva e numa mesma comunidade de usuários.

Nas aulas de português, o ensino da língua escrita e/ou da língua falada deve desenvolver as potencialidades discursivas dos discentes. Como afirma Fávero *et al* (2012, p. 15), “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”. Cabe, portanto, aos docentes, nas atividades que visam desenvolver a capacidade de uso linguístico dos seus alunos, oferecer ambas as modalidades reconhecendo a função social e os usos dos gêneros textuais orais e escritos.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA ESCOLA

O ponto de partida para o ensino de leitura e de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP) no Ensino Fundamental é o *texto*<sup>2</sup>, pelo menos essa noção já é defendida há pelo menos três décadas, o texto é a base do ensino-aprendizagem.

Com isso, percebe-se um desvio da perspectiva do ensino de LP do campo normativo – foco no ensino da gramática – numa perspectiva estruturalista, para um ensino mais voltado para as atividades epilinguísticas – foco nos usos textuais orais e escritos de leitura e redação.

As manifestações discursivas no cotidiano do falar e do escrever não ocorrem por meio de unidades isoladas – palavras ou frases desconexas – mas por meio de unidades maiores – por textos. Segundo Marcuschi (2008b, p. 73):

A linguística de texto parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

Sobre esse momento histórico referente ao ensino por meio do uso de textos, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8-9) observam que:

O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento, forja-se a ideia da disciplina como uma área sobretudo procedimental e não conceitual. (...) As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas, por meio de noções da linguística textual, tais como: tipos de textos; super, macro e microestruturas; coesão; coerência etc.

---

<sup>2</sup> O livro organizado pelo Professor João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, tem sua publicação em primeira edição em 1984, enfoque na noção do texto como elemento fomentador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

O que veio em decorrência dessa perspectiva foi a utilização do texto apenas como “pretexto” para o ensino da gramática normativa. Conforme advertem Rojo e Cordeiro (2004, p. 9):

esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

Acerca desse papel meramente estruturalista do texto nas aulas de português, a serviço da aula de gramática, Antunes (2003, p. 109) aponta possíveis constatações:

Pela observação de como atuam os professores, é possível constatar que as coisas funcionam (salvo honrosas exceções) mais ou menos assim: se o professor pretende ensinar sobre o “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo. (grifos da autora)

Essa é uma tendência muito incidente nos manuais didáticos, inclusive, na atualidade, é muito comum o uso do texto iniciando o tópico da aula, apenas para servir de recorte para o trabalho com palavras ou frases isoladas no objetivo de ensinar conteúdos gramaticais. Na noção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008b, p. 72): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas sociais e cognitivas.” Logo, é possível perceber que toda a atividade linguística é textual, seja na fala, na escuta, na escrita ou na leitura.

Faz-se necessário, ainda, pontuar que com essas colocações não estamos desconsiderando o ensino da gramática, porém trata-se de defender que o texto é que deve conduzir o domínio dos saberes lexicais e gramaticais. Trata-se de mudança de percepção em relação ao conceito de língua. Segundo Antunes (2003, p. 110), “Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas”.

É a partir desse cenário de discussões e debates que se manifesta uma guinada discursiva e enunciativa em relação ao enfoque dos usos textuais no âmbito das aulas de LP. Essa virada passa a fazer parte inclusive, por volta da última década do século XX, de programas e propostas curriculares oficiais,

incorporando-se aos PCNs de língua portuguesa. É o que observam Rojo e Cordeiro (2004, p. 11):

Nela, passa a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Os PCNs (1998) indicam o gênero como objeto de ensino do uso da língua e apresentam o texto (oral/escrito) como unidade de trabalho para a devida materialização de um gênero textual. Segundo os PCNs (1998, p. 23):

Os *textos* organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de *gênero*, constitutiva do texto, precisa ser tomada como *objeto de ensino*. (sem grifos no original)

Falemos, então, agora de gêneros textuais, uma vez que é esse o objeto de ensino nas aulas de LP. Inicialmente ou tradicionalmente, a palavra gêneros foi sempre utilizada pela retórica e pela teoria literária a fim de caracterizar os gêneros clássicos, tais como: o lírico, o épico e o dramático, ou até mesmo os gêneros modernos, como o romance e a novela, entre outros.

Essa noção ganhou importante extensão a partir das ideias constantes na obra de Bakhtin em meados do século XX, que passa a incorporar a palavra gênero na referência aos textos usados nas situações cotidianas de interação por meio da comunicação oral e verbal.

Schneuwly (2004, p. 25) resume desta forma o posicionamento de Bakhtin:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

A partir da visão estabelecida por Bakhtin (1953/1979), percebe-se que os textos produzidos, orais ou escritos, oferecem um conjunto de características relativamente estáveis, configurando-se em diversos gêneros textuais, que podem ser

caracterizados por três aspectos ou elementos básicos: o tema, a estrutura e os usos específicos da língua. Acerca dessa visão Bakhtiniana, Araújo *et al* (2013, p. 23) reiteram que:

Os gêneros se caracterizam por temas, formas composicionais e de estilo e, de acordo com a proposição do teórico russo, classificam-se em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários se assentam na comunicação imediata do cotidiano. São exemplos desses gêneros: conversa sobre temas do cotidiano, carta, o diário íntimo, bilhete, relato cotidiano, etc. Os segundos surgem nas situações de comunicação cultural complexa, nas quais há domínio sócio-discursivo estabelecido, como no domínio artístico, religioso, escolar, jurídico, jornalístico, etc. Esses gêneros mediam situações sociais de interação não presencial e/ou assimétricas e podem ser exemplificados com: romance, tese, editorial, reportagem, livro didático, sermões, conferências, etc. Gêneros secundários podem ainda absorver e reelaborar gêneros primários, e podem ainda incorporá-los, na tentativa de representar uma interação cotidiana, tal como ocorre com a presença de diário, carta e conversas dentro de um romance.

A escolha que se faz, em virtude de uma situação de interação verbal, não é totalmente espontânea. Entram em cena elementos imbricados na situação de comunicação pretendida, pois a apropriação e o uso discursivo dos gêneros estão vinculados ao contexto sócio-histórico-cultural de circulação, conforme explica Barbosa (2000, p. 152):

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social - e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. (grifos da autora)

É perceptível a magnitude da proposta de adoção dos gêneros textuais como objeto de estudo e ensino nas escolas, sobretudo, por nos possibilitar o uso das diversas formas de expressão oral/escrita que circulam socialmente.

Cabe, ainda, destacar que não conseguiremos formar alunos competentes linguisticamente em relação ao uso oral, enquanto as aulas de LP apresentarem propostas genéricas de discussões nas salas de aula. Quanto a esse aspecto Barbosa (2000, p. 154) aduz que:

Essas práticas acabam sendo pouco produtoras (...) o que deveria estar em questão são as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas (...) em vez de aulas que tematizem o falar ou a oralidade de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino.

Com base nessa concepção, compreende-se a importância do ensino dos diversos gêneros orais públicos como instrumentos capazes de mediar e viabilizar a competência linguística e discursiva dos alunos, inserindo-os, pelo uso da linguagem, nos inúmeros espaços de participação social.

## **2.1 – Em Foco a Oralidade**

O oral é uma das faces da proficiência linguística do indivíduo, ou seja, ele (o oral) é um componente da linguagem. Esta, por sua vez, é fruto das relações sociais. Num primeiro momento, a criança adentra o mundo através do adulto e, posteriormente, tem por mediadoras outras crianças. Sendo, pois, a linguagem um fenômeno social, significa dizer que ela é o resultado das interações entre os sujeitos de um determinado grupo. Assim, seria inimaginável achar que a aprendizagem pudesse acontecer sem a mediação de um ser humano (adulto), e mais ainda, que ele não fosse mais experiente.

Não se deve aqui confundir aprendizagem simplesmente como transmissão de conhecimento, mas como um caminho capaz de propiciar ao mais jovem, ou ao mais inexperiente, condições de ele vir a construir os seus próprios saberes. Nesse processo, a linguagem possui capital importância. Aliás, ela mesma constrói-se e constrói os indivíduos à medida das relações entre eles. Pode-se dizer ainda que ela própria é responsável pela construção da identidade de cada indivíduo.

Portanto, ensinar o oral a partir das interações orais entre as crianças pode permitir a elas a construção de sua linguagem. Para Vygotsky, a linguagem permite desenvolver a inteligência; e, em crianças pequenas, ela (a linguagem) está a serviço do pensamento lógico, que é construído como uma linguagem interna a partir de verbalizações e trocas orais. Segundo Vygotsky (2003) essa dinâmica da significação social da palavra influencia a cognição infantil, mediante a apropriação dialógica da palavra e do assentimento social das pessoas mais velhas do universo

infantil, proporcionando à criança o desenvolvimento do seu pensar racional e a aquisição da consciência.

O ser humano começa a adquirir a linguagem ainda na aurora de sua vida, bem antes de adentrar os muros da escola. Primeiramente nas interações trocadas com a mãe, com outros membros da casa, vizinhos... Mesmo assim, as crianças estão em situação de desigualdade em relação ao domínio da língua, quanto às habilidades de linguagem oral. Por isso, é dever da escola reconhecer as várias formas de se expressar (relacionada à família, vizinhança...) e ensinar o oral, para facilitar a integração social e profissional para todos.

Além disso, esse componente da linguagem goza de grande prestígio no seio da nossa sociedade. Não são escassas as vezes que indivíduos são julgados pela forma de se expressar. Assim, ser proficiente na linguagem oral é poder, em toda e qualquer circunstância, dentro ou fora da escola, possuir uma conduta discursiva adaptada à situação comunicativa com que vier a defrontar-se. Cabe, ainda, destacar que não se deve confundir oralização da escrita com a produção de gênero oral. Dell'Isola (2013, p. 9-10) adverte que

A oralização da escrita não é produção de gênero oral, ou seja, está longe de ser uma conversa, uma expressão falada de uma ideia, um ponto de vista, uma opinião, um argumento, um conselho, um texto com um propósito definido e socioculturalmente delimitado.

Ou seja, é importante dar aos educandos os meios necessários para que os mesmos possam exprimir-se, competentemente, não importando qual seja a situação.

Uma boa maneira de se ensinar o oral – conforme já destacamos no transcorrer deste segundo capítulo - é por meio do ensino de gêneros textuais. Eles (os gêneros) são formas de convenção e prática social de referência que permitem estabelecer balizas comuns das quais (quase) todos podem apropriar-se. Como exemplo, observemos o seguinte: um professor propõe um debate aos seus alunos. Antes, porém da realização deste, os pupilos poderão recorrer a outros debates que eles já viram (na televisão, no cinema, na escola...) e/ou ouviram (no rádio). Assim, eles poderão perceber que tipo(s) de texto(s), argumentos, expressões linguísticas e procedimentos devem usar no trabalho que o docente solicitou. E isso eles não vão criar. Já está aí posto na sociedade. Vão apenas recorrer a esses elementos já

existentes, frutos das relações e interações sociais através da linguagem. Vão apenas recorrer a esses elementos já existentes, frutos das relações e interações sociais através da linguagem. Isso vai permitir aos discentes perceberem que, em cada tipo de gênero, predomina um tipo de texto. No debate, por exemplo, predomina a argumentação. Portanto, o texto argumentativo.

Dolz & Schneuwly (2004) destacam a relevância de também se considerar no trabalho com gêneros orais - além dos meios linguísticos e prosódicos - os meios não-linguísticos da comunicação oral (meios paralinguísticos, cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição dos lugares), e apresentam o quadro a seguir como modelo.

**Quadro 4 - Meios não-linguísticos da comunicação oral**

Meios Paralinguísticos	Meios Cinésicos	Posição dos Locutores	Aspecto Exterior	Disposição dos Lugares
qualidade da voz melodia elocução /pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	Roupas disfarces penteados óculos limpeza	Lugares disposição iluminação ordem ventilação decoração

**Fonte:** Dolz & Schneuwly (2004, p. 160)

A adoção de uma sequência didática com o gênero textual júri simulado oportuniza aos docentes de Língua Portuguesa trabalharem tanto os recursos linguísticos da argumentação quanto os meios não-linguísticos da comunicação oral. Os alunos vivenciando as funções de juízes, julgadores, defensores e promotores, notadamente, utilizarão recursos paralinguísticos (qualidade da voz, elocução), cinésicos (movimentos, gestos, olhares e atitudes corporais diversas), posição dos locutores (ocupação de local adequado e espaço pessoal), aspecto exterior (vestimentas adequadas) e disposição dos lugares (sala adequada, iluminação, disposição das cadeiras e mesas).

A proposta de ensino das práticas de oralidade deve estimular os alunos a desenvolver as capacidades de uso da língua em diferentes realidades e finalidades,

levando-os a uma reflexão mais sistemática sobre as práticas de linguagem e o planejamento e avaliação do discurso oral.

## **2.2 - O Ensino de Gêneros Oraís à Luz dos Documentos Oficiais**

É relevante destacar também o que dizem os documentos oficiais acerca do ensino de LP no nível fundamental, especialmente quando tratam do ensino de gêneros textuais orais. E para isso nossa abordagem de análise será pautada em três documentos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para Língua Portuguesa – PCNs (1998); A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de PE – BCC (2008) e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de PE – PCLP (2012).

### **2.2.1 – O que dizem os PCNs**

Iniciaremos a análise pontuando aspectos relevantes dos PCNs, a fim de percebermos as concepções de ensino de língua constantes nesse documento nacional. Os PCNs quando abordam condições para o tratamento do objeto de ensino estabelecem o texto como unidade e a diversidade de gêneros, “não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos –letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases” (PCNs, 1998, p. 23). Percebe-se, claramente, no texto oficial, a preocupação em superar a abordagem formalista estrutural de língua, ênfase no uso não contextual, em frases.

Em direção contrária à perspectiva estruturalista, a unidade básica do ensino apresentada é o texto: “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (PCNs, 1998, p. 23)

Avançando na análise dos objetivos de ensino da língua portuguesa presentes nos PCNs, nota-se o papel atribuído à escola no sentido de possibilitar ao

aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações públicas de uso da linguagem, não desconsiderando fatores contextuais, como situacionalidade, intencionalidade, contexto social dos interlocutores, entre outros, e que para isso ou a partir disso deve-se escolher os gêneros adequados para a produção de textos. Em relação ao processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno no ensino fundamental (PCNs, 1998, p. 49):

- Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- Reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Em relação ao processo de produção de textos orais, espera-se conforme atestam os (PCNs, 1998, p. 51) que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.

Apesar da contribuição estabelecida nos PCNs, sobretudo, a respeito da questão dos gêneros textuais, mais ainda, acerca da superação da visão dicotômica e bipolar entre língua falada e língua escrita. São relevantes as observações ou ressalvas destacadas por Marcuschi (2008b, p. 209) ao analisar o supracitado documento oficial:

Não se faz uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas). (...) O que mais salta à vista, no entanto, é a confusão entre oralidade e escrita. Pois não há clareza quanto a critérios que teriam sido usados para estabelecer essas distinções. Mesmo as exposições ao longo dos PCNs não ajudam a entender o procedimento nesse ponto.

Ao analisar os gêneros sugeridos para o trabalho com as práticas de compreensão de textos e de produção textual constantes nos PCNs, Marcuschi (2008, p. 211) adverte que:

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita? Estes são muito mais comuns do que aqueles lembrados nos quadros 1 e 2.

Essas ressalvas e observações pontuadas pelo linguista devem ser analisadas pelos docentes de língua portuguesa atuantes na educação básica. Daí a importância da formação continuada em rede no sentido de termos profissionais habilitados, competentes e críticos em relação ao ensino da língua materna.

A proposta de ensino das práticas de oralidade deve estimular os alunos a desenvolver as capacidades de uso da língua em diferentes realidades e finalidades, levando-os a uma reflexão mais sistemática sobre as práticas de linguagem e ao planejamento e avaliação do discurso oral. Significa falar em oportunizar aos discentes o domínio oral de gêneros em situações de uso formal público, como afirmam Leal, Brandão e Lima (2012, p. 21) citando Sgarbi:

Organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico/reflexivo com os recursos discursivos e linguísticos e desenvolver o domínio das expressões oral e escrita em situações de uso público da linguagem levando em conta a situação de produção social e material é função do professor.

Essa preocupação também é corroborada nos PCNs (1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Podemos concluir que à luz das concepções de ensino de língua presentes nos PCNs há bons motivos e indicações para a realização de um trabalho diversificado em sala de aula no eixo de ensino da oralidade.

### **2.2.2 – O que diz a BCC – PE**

O documento intitulado Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de PE – BCC (2008) entende, como princípio orientador acerca do ensino da

língua materna, a língua como fenômeno de interação social. Vejamos a noção básica em que se fundamenta a BCC (2008, p. 67):

A proposta de Língua Portuguesa na BCC-PE deverá considerar as modalidades oral e escrita da língua e, nelas, as habilidades de compreensão e produção. As noções básicas que fundamentam a base curricular na área estão apoiadas na compreensão de que a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade.

Fica evidente a postura dialógica presente na proposta apresentada no documento basilar, a língua é entendida com uma função contextualizada e funcional. Logo, seu estudo é encarado como forma de interação social e se materializa na ação por meio dos gêneros textuais.

Vale a pena, ainda, destacar as concepções de modalidades orais e escritas, apontadas no documento estadual “essa língua se expressa na **modalidade oral** e na **modalidade escrita**” (p. 68), bem como as condições de realização da interação verbal por meio do texto e dos gêneros textuais diversos, conforme sinaliza a BCC (2008, p. 69), “Os textos se concretizam em diferentes **gêneros** (...) cada um com suas particularidades temáticas, suas intenções específicas (o texto é para quê?) e seus modelos de organização e de sequência (mais rígidos ou mais flexíveis)”. A língua se atualiza pela forma de texto, ideia que vai além do uso de palavras soltas ou de frases isoladas.

Pode-se concluir que, segundo a BCC, a prática pedagógica para o estudo do Português terá como eixo as atividades de fala, de escuta, de leitura e de escrita de textos.

### **2.2.3 – O que dizem os PCLP**

O documento denominado Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco é outro texto oficial de referência para o ensino de LP no âmbito do Estado de Pernambuco, elaborado com a participação e colaboração de diversas instituições educacionais do Estado – Secretaria de Educação Estadual, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), e de professores representantes das

Gerências Regionais de Educação – Esse documento reafirma um modelo de ensino respaldado nos Parâmetros Nacionais, dialoga, também, com outros documentos produzidos no Estado: Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008), Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Fundamental e médio (OTMs, 2008).

Os parâmetros de Língua Portuguesa trazem uma proposta de ensino “que considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola” (2012, p. 14).

Para essa proposta de trabalho embasada em uma concepção de linguagem como ação e interação, o documento (2012, p. 19) cita:

Retomamos autores como Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Travaglia (2000), Koch (1992; 2006), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2004; 2007; 2009; 2010), Morais (2002; 2003), dentre outros. Para esses autores a língua é vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações. Ao usarmos a língua – falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo –, sempre o fazemos intencionalmente, para agirmos sobre o outro e no mundo, para fazermos algo em alguma situação social.

A organização dos parâmetros de Língua Portuguesa, nesse documento, privilegia a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola, considerando o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção), para isso são apresentados seis eixos do currículo:

1. Apropriação do sistema alfabético;
2. Análise Linguística (eixo vertical);
3. Oralidade;
4. Leitura;
5. Letramento literário e
6. Escrita.

A concepção de língua assumida atesta que fala e escrita não se opõem e cita Marcuschi (2008b, p. 65) para ratificar que são na verdade “modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações”. Fala e escrita são percebidas e colocadas no mesmo nível de importância. E o trabalho com o texto ganha, no modelo proposto pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica Estadual (2012, p. 22) a seguinte configuração:

o suporte da teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Partindo da compreensão de que toda a nossa atividade comunicativa se faz a partir de enunciados padronizados de estrutura relativamente estável e socialmente determinados (BAKHTIN, 1997), a teoria dos gêneros permite, às práticas escolares, abordar uma diversidade de textos de forma criteriosa e crítica, considerando os usos públicos e sociais da linguagem.

No ensino da língua o eixo oralidade traz como proposta o trabalho com a língua falada em situação de uso, enfatizando as situações mais formais, sem cultivar preconceitos linguísticos.

A proposta oficial sinaliza para a produção e compreensão dos gêneros orais como objeto de trabalho docente e para isso “é necessário aos estudantes conhecer, ouvir e produzir os gêneros textuais orais, para que se acostumem a preparar a própria fala, considerando as diversas situações discursivas”. PCLP (2012, p. 56). Ganha importância, ainda, no eixo oralidade para as turmas do Fundamental II as atividades de retextualização, bem como o aprofundamento nas questões de retórica, evidenciando a tomada de consciência em relação a aspectos como: entonação, expressões faciais, postura corporal e estratégias de polidez.

Há um aporte teórico e uma concepção de estudo da LP, nos documentos oficiais analisados, capazes de nortear os professores de português no Ensino Fundamental e Médio para um trabalho diversificado no eixo da oralidade. E acreditamos que o gênero textual júri simulado pode representar uma rica oportunidade para desenvolver o raciocínio crítico-argumentativo, além dos aspectos da oralidade dos alunos na Educação Básica.

### **2.3 - Retórica e Argumentação**

O homem, como ser social, sempre esteve em contato com a natureza e também em pleno relacionamento com os seus pares. Esse relacionamento social e linguístico entre os homens fomenta a necessidade comunicativa e, por conseguinte, a comunicação com o intuito de convencer o outro, a necessidade de argumentar para fazer valer o seu ponto de vista acerca de um tema.

*Segundo Silva (2014, p. 133) a palavra argumento tem origem no latim argumentum, de arguere (convencer, arguir, refutar, afirmar, declarar), é vocábulo que se usa para designar o raciocínio ou arazoado, seja escrito ou oral, por meio do qual se quer tirar a consequência de uma ou mais proposições, isto é, em virtude do qual se procura provar, mostrar ou*

*evidenciar a veracidade, procedência ou exatidão de afirmação feita. (...) E se conclui desse modo que o argumento tem a finalidade de construir provas ou de destruí-las.*

Na sociedade atual, cada vez mais, o indivíduo precisa se posicionar sobre temas polêmicos, opinar, avaliar, fazer escolhas, julgar. E para isso, por meio do discurso, sempre dotado de uma carga de intencionalidade, tenta fazer valer suas opiniões, com o propósito de conduzir o interlocutor a compartilhar das suas convicções. Koch (2011, p. 17) afirma que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Os primeiros estudos acerca da retórica surgem com Aristóteles (384-322a.C.) - pensador e filósofo grego – na sua obra intitulada *Retórica* encontramos subsídios para explicitar as teorias mais recentes sobre argumentação.

A obra *Retórica* é composta de três livros. No livro I o foco está voltado para o orador da mensagem. Nele aponta-se os argumentos utilizados em função do público segundo os gêneros (judicial, deliberativo e epidíctico). O livro II é destinado ao receptor da mensagem, trata-se do enfoque emotivo presente na argumentação, o foco é na forma como os argumentos são recebidos pela audiência. Já o livro III trata da própria mensagem, a ênfase é no discurso.

O *ethos* se refere à imagem que é construída socialmente segundo critérios de avaliação – é a maneira a qual as pessoas esperam que determinada posição social seja preenchida por uma pessoa com determinado estereótipo. Trata-se da questão da aparência como um todo: desde roupas, modo de falar, aparência física, simpatia, eloquência, segurança ao falar, etc.

O *ethos* se vincula à construção imagética que o orador deixa transparecer ao auditório, no sentido de que o *ethos* deve ser produzido de forma a se moldar às expectativas do auditório, que se identifique com ele.

Não queremos dizer que a aparência é elemento decisivo para a persuasão, mas é fato que a aparência pode criar uma expectativa positiva nas pessoas. Deve-se buscar tirar proveito de cada elemento constitutivo do *ethos*, transformando-os em coadjuvantes e acessórios às teses argumentativas linguísticas.

O outro elemento que compõe o estilo retórico de pensar é o *pathos* (paixão), desperta no auditório o emotivo, o envolvimento, a sensação de isonomia na qual a

causa ou o fato jurídico é sentido por todos da mesma forma. Quando trabalhamos na sequência didática o filme “Tempo de Matar”, procuramos levar os alunos a perceberem como o *pathos* foi fundamental, pois o auditório, no momento de maior envolvimento emocional, não pensou nas consequências que advinham da absolvição de Carl Lee (assassino de dois jovens algemados, sem possibilidade de defesa, e da vingança).

Já o *logos* se refere ao discurso, a tudo o que está em questão. Requer do orador sua ornamentação, sua ordenação lógica, sua articulação entre as partes. É o enquadre que, de certa forma, cria uma cena que se fixa na memória do auditório. Refere-se, portanto, à construção da realidade pela linguagem. O filme projetado na aula também serviu para avaliarmos como a linguagem do advogado foi decisiva para atingir a absolvição do réu.

Ao discutir a retórica como forma de persuasão, Aristóteles buscou aplicar as técnicas da retórica para a construção da noção de justiça, levando em conta que a noção de justiça não existe, é construída.

Vejamos como Pinto (2010, p.36) traduz a definição de retórica segundo Aristóteles, “a retórica é um instrumento e pode ser usada a serviço tanto do bem quanto do mal, importando assim a *verossimilhança* dos fatos”. O que se está querendo aqui afirmar é que a Retórica argumenta para persuadir as pessoas a agirem no mundo, mas não é natural, é coisa inventada, pois não existe na natureza. Aristóteles afirma que cabe à Retórica persuadir, raciocinar sobre verossimilhanças e opiniões.

A partir dos estudos retóricos de Aristóteles, há um alargamento no campo de atuação da retórica, para além do espaço jurídico e filosófico, se fazendo presente em todas as situações ou espaços em que se faz necessário convencer alguém.

O filósofo grego separou, em sua Retórica, dois tipos de raciocínio: o demonstrativo e o dialético. O demonstrativo é o raciocínio científico, aquele que busca demonstrar a verdade das coisas pelas provas científicas. Aliás, o pensamento demonstrativo é também atribuído a Aristóteles, e a sua lógica formal foi amplamente aceita e divulgada como paradigma científico. Já o dialético é aquele que resulta da discussão, em que não se trabalha com verdades, mas com possibilidades. Nesse caso, não demonstramos algo, mas argumentamos sobre. Essa vertente do pensamento aristotélico foi negligenciada durante muito tempo, sobretudo pelo positivismo científico dominante no século passado, principalmente

por atribuir à dialética um caráter irracional, isto porque nela não se demonstra algo, mas se argumenta sobre.

A maioria dos tratados de retórica divide as tarefas do orador em cinco etapas: a invenção (diz respeito à criação das ideias, a escolha dos argumentos depende de situações similares vividas anteriormente); a disposição (pôr em ordem o que encontrou); a elocução (uso das chamadas figuras de retórica); a ação (tratar o discurso como um ator, lida com questões corporais e vocais) e a memória (recorrer às técnicas de memorização do discurso).

A grande contribuição de Aristóteles foi demonstrar que o raciocínio jurídico não se dá pela demonstração matemática e exata da noção de justiça. O conceito de justiça é, em certa medida, uma invenção retórica que, partindo daquilo que a comunidade tem como valor justo, pela argumentação é efetivada, o que pluraliza a noção de verdade e que permite nos valer do dizer popular de que “cada caso é um caso”.

Em 1958 Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca lançam um livro que veio representar um marco sobre o estudo da retórica *Tratado da argumentação: a nova retórica*. A obra rompe com o conceito positivista e racional preconizado por Descartes, que desconsiderava o verossímil como um possível critério a ser utilizado na argumentação. Os autores resgatam a importância da verossimilhança e da dialética, contrapondo-as à obrigatoriedade do raciocínio e da pura verdade. Sobre esse aspecto Pinto (2010, p. 44) comenta:

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca, a noção de evidência, no intuito de caracterizar a razão, pode ser fundamental para a teoria da argumentação, mas deve ser entendida numa escala proporcional e não deve ser decodificada como uma verdade absoluta.

Além da importância da verossimilhança, devemos ressaltar que a dialética destaca a importância da variabilidade de adesão a uma tese, por um auditório.

Perelman assevera que a argumentação divide-se em três elementos: discurso, orador e auditório. Dos três, o mais importante, segundo o autor, é o auditório, pois é em função deste que toda a argumentação se organiza e de que se selecionam as estratégias retóricas.

A argumentação, para Perelman, está ligada a um tipo de ação discursiva, a qual pretende conseguir a adesão do auditório, mas só por meio da linguagem. A

persuasão e o convencimento são elementos que devem atuar de forma paralela à argumentação. A persuasão se dirige de forma particular a um auditório particular, já o convencimento se estende, a partir do particular, a um auditório abstrato, universal, coerente com a regra de justiça aceita pelo maior número possível de pessoas (valores universais), criando jurisprudência.

Sobre essa diferença entre convencer e persuadir, Koch (2011, p. 119) contribui ao afirmar que:

Constitui princípio geral da Retórica, desde Aristóteles, que existe uma diferença entre **convencer** e **persuadir**. O ato de convencer dirige-se a um **auditório universal**, já que se destina a provocar a certeza, através da evidência dos fatos (provas objetivas) ou da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre proposições). O ato de persuadir destina-se a um auditório particular, utilizando argumentos que podem levar a inferências (mas não a verdades absolutas). (grifos da autora)

Assim a Nova Retórica é mais que uma teoria da argumentação: trata-se, pois, de uma análise crítica do Direito, na qual se constata a carga de elementos sociais subjetivos e objetivos que fundamenta as decisões jurídicas, as quais são tópicos e marcadas por valores sociais ante a norma jurídica. O Direito deve ser um parâmetro, cujo valor da solução trazida pela argumentação deve estar em conformidade ao apontar uma resolução que não apenas está de acordo com a lei, mas é razoável, aceitável, equitativa.

Diante desse cenário retórico e argumentativo, ficamos a imaginar e a defender a utilização do júri simulado de forma dinâmica, criativa e desafiadora para fomentar nos docentes de LP e nos discentes o uso da linguagem oral e corporal para avaliar, julgar e persuadir. Significa desenvolver as capacidades argumentativas discursivas dos alunos.

### 2.3.1 – Os Operadores Argumentativos

Partindo da premissa de que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Passaremos a apresentar, nesta seção, um estudo desenvolvido por Koch<sup>3</sup> (2011) acerca da importância do uso dos operadores argumentativos.

A autora inicia destacando a função relacional dos morfemas na gramática, fazendo a função de operadores argumentativos ou discursivos. Koch (2011, p. 101) assevera que em alguns casos:

a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas**, **porém**, **embora**, **já que**, **pois** etc., e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadoras de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); de **exclusão** (só, somente, apenas, senão etc.); de **retificação** (aliás, ou melhor, isto é); de **situação** (afinal, então etc.). Celso Cunha diz que se trata de **palavras** “essencialmente afetivas”, às quais a N.G.B. “deu uma classificação à parte, mas sem nome especial”. (grifos da autora)

Coube à semântica argumentativa - no dizer de Koch (2011) – recuperar esses elementos, pela sua relevância argumentativa na constituição dos textos. A autora, ainda, considera pertinente - na análise dos operadores argumentativos – retomar a noção de escala argumentativa formulada por Ducrot

Dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, isto é, para uma mesma conclusão, constituem uma classe argumentativa. Diz-se que **p** é um argumento para a conclusão **r**, se **p** é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir **r**. 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 – grifos da autora)

A partir da noção estabelecida pela semântica argumentativa o uso linguístico dos conectivos ganha relevância pela orientação argumentativa que estabelecem nos enunciados.

Nesse sentido, a opção que se faz por determinado operador é crucial para cumprir o objetivo pretendido, o efeito desejado. Já que essa escolha é determinada pela pretensão discursiva da qual estão inseridos os interlocutores. Então, para a aplicação de um determinado operador, de forma adequada, deve-se levar em

---

<sup>3</sup> A autora fundamenta-se na tese defendida por Ducrot, Anscombe e Vogt de que a argumentatividade vai mais além do que simplesmente crescer algo ao uso linguístico, pois ela está inscrita na própria língua.

consideração sua força argumentativa em função da finalidade pretendida na produção discursiva.

Koch (2011, p.102-106) apresenta e examina a orientação discursiva dos principais operadores argumentativos:

1) Operadores que estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, orientando:

a) o argumento mais forte para uma conclusão (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**).

(1) Pedro é um político ambicioso.

Ele quer ser **até (mesmo)** presidente.

b) ou, então, o mais fraco (**ao menos, pelo menos, no mínimo**), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes.

(2) Pedro é um político ambicioso.

Ele quer ser **pelo menos** prefeito.

2) Operadores que encadeiam duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio dos operadores: **e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso** etc.

(3) A Itália merece o título de campeã.

**Não só** Zoff é um grande goleiro, **mas também** Rossi é um grande goleador.

3) O operador **ainda** pode servir como marcador de excesso temporal/não temporal ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão.

(4) a) Ele **ainda** não se considera derrotado.

b) Convém frisar **ainda** que o cigarro é prejudicial à saúde e pode causar câncer pulmonar.

A autora destaca que os operadores **ainda** e **já** são formas adverbiais portadoras de pressupostos e acrescenta que este último pode ser empregado como indicador de mudança de estado (algo é **x** em **t<sub>0</sub>** e passa a ser **y** em **t<sub>1</sub>**).

(5) O Brasil **já** não tem esperanças de ser campeão.

4) Os operadores **aliás** e **além do mais**, introduzem, de maneira sub-reptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final.

(6) João é o melhor candidato. **Além de** ter uma boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas. **Aliás**, é o único candidato que tem bons antecedentes.

5) Há operadores que assinalam uma oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos – é o caso de **mas**, **porém**, **contudo**, **embora**, etc. O uso de um ou outro vai depender do tipo de estratégia empregada pelo locutor.

(7) A seleção brasileira não jogou mal, **mas** a equipe adversária foi melhor e mereceu ganhar a partida.

6) Há operadores que introduzem asserção derivada, que visam a esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior, têm uma função geral de ajustamento, de precisão do sentido. Dentre eles, destacam-se: **isto é**, **quer dizer**, **ou seja**, **em outras palavras**.

(8) “Admiro duas coisas no mundo: a força física e a inteligência, **isto é**, as duas únicas formas de energia.”

7) Quando se tem escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: **tudo**, **todos**) ou da negação plena (universal negativa: **nada**, **nenhum**), os quantificadores selecionam determinados operadores capazes de dar sequência ao discurso. Exemplos:

(9) **Muitos** estudantes estão descontentes com o nosso sistema de ensino: **quase** 80%.

(10) **Poucos** estudantes estão descontentes com o nosso sistema de ensino: **apenas** 80%.

Em (9), o operador **quase** aponta na direção da totalidade, daí combinar com **muitos**; ao passo que em (10), o operador **apenas** orienta para a negação da totalidade, o que permite a sua ligação com **poucos**.

Em Koch (2012, p. 30-39) encontramos, também, os seguintes operadores do discurso argumentativo:

8) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: **portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente**, etc.

(11) O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. **Portanto (logo, por conseguinte...)** não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo.

9) Os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: **ou, ou então, quer...quer, seja...seja**, etc.

(12) Vamos juntos participar da passeata. **Ou** você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos?

10) Os que permitem relação de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: **mais que, menos que, tão... como**, etc.

(13) Vamos convocar a Lúcia para redigir o contrato.

A Márcia é **tão** competente **quanto** a Lúcia.

11) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: **porque, que, já que, pois**, etc.

(14) “Não fiques triste **que** este mundo é todo teu

Tu és muito mais bonita **que** a Camélia **que** morreu”. (“Jardineira”)

12) Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: **já, ainda, agora**, etc.

(15) Paulo mora no Rio.

O enunciado não carrega nenhum pressuposto. Se, porém, eu disser:

(16) Paulo **ainda** mora no Rio. Ou

(16’) Paulo **já** não mora no Rio.

Introduzo o pressuposto de que Paulo morava no Rio antes.

Já em:

(17) Paulo **agora** mora no Rio.

O conteúdo pressuposto é que Paulo não morava no Rio anteriormente.

Os operadores argumentativos supracitados constituem parte da gramática da língua. Logo, garantem ou atribuem a ela um valor retórico ou argumentativo.

Koch (2011, p. 106-107) adverte que:

Tanto nas gramáticas, como no ensino de língua materna, tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivados, relegando-se a um plano totalmente secundário os elementos aqui abordados. Desse modo, eles passam praticamente despercebidos ao aprendiz, que – na melhor das hipóteses – limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção. No entanto, como vimos, grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico.

Essas marcas argumentativas - pela importância linguística que possuem – devem ser ensinadas. O problema é que o assunto tem ocupado pouco espaço tanto nos livros didáticos quanto nas aulas de LP (cf. Koch, 2012). Por isso, ressaltamos a necessidade da formação consciente dos usuários da língua para saber aprendê-las na escuta e na leitura do texto do outro, ou até mesmo do seu próprio texto, a fim de aprimorar o seu uso nas situações sociodiscursivas cotidianas.

Acreditamos que a sequência didática com o júri simulado – a ser detalhada no capítulo III – configura-se em uma possibilidade bastante útil e aplicável pelos docentes de LP, já que oferece um espaço para o ensino dos operadores argumentativos a partir do uso em uma situação contextual. Sendo assim, podemos caminhar rumo à superação da prática apenas mnemônica de ensino, por meio de uma aplicação semântico-discursiva.

### **2.3.2 – Tipos de Argumento**

A participação efetiva dos alunos no júri simulado suscita a produção de teses e argumentos acerca de uma questão polêmica. Toda a produção e organização discursiva argumentativa deve levar em conta a sustentação da tese elaborada.

Diante disso, é fundamental, para se atingir o sucesso persuasivo perante uma plateia ou auditório, no caso em tela o júri popular, o orador fazer uso de argumentos consistentes e saber apresentá-los e fundamentá-los, passando uma ideia de verdade, uma noção de justiça para os interlocutores. Trata-se de fazer com que os julgadores enxerguem a situação com os olhos do orador.

Promotores e defensores precisam estar preparados para um embate jurídico que na verdade é um embate linguístico-argumentativo.

Segundo Rodríguez (2005, p. 5)

A argumentação é tão imprescindível ao operador do Direito quanto o conhecimento jurídico. Como atividade provinda do raciocínio humano, o Direito não se articula por si só, daí porque somente pode ser aplicado através de argumentos. São os argumentos os caminhos, os trilhos da articulação e da aplicação do Direito.

Na concepção do autor citado, o direito torna-se inoperante sem a argumentação, pois é esta que dá sentido, dá vida ao texto da lei.

Portanto, preparar-se para um júri significa, antes de tudo, preparar argumentos, selecionar estratégias contra-argumentativas contra nossos próprios argumentos, a fim de testá-los e confrontá-los, munindo-se de estratégias que visem diminuir eventuais pontos fracos da nossa argumentação.

No entanto, não basta apenas ser um bom usuário das estratégias argumentativas e operar com elas de forma competente, já que o ouvinte também é constituído de verdades e crenças. Como atingi-las? É preciso ser um estrategista do discurso.

Torna-se importante para os oradores – argumentadores – dominar o tema sobre o qual irão discursar, e também, conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem vão se dirigir.

Mediante esse cenário, é plausível para os argumentadores conhecer e perceber que tipo de argumento melhor se encaixa no contexto discursivo.

O quadro<sup>4</sup> a seguir apresenta os principais tipos de argumento utilizados na produção do texto argumentativo.

**Quadro 5 – Tipos de argumento**

<b>Tipos de argumento</b>	<b>Explicação</b>
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
Argumentação por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.
Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica,

<sup>4</sup> Quadro disponível no *Caderno do Professor: orientação para produção de textos. Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro* (2014, p. 104). Equipe de produção: Egon Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral.

	científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor/ouvinte a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.

**Fonte:** Caderno do Professor: orientação para produção de textos. Olimpíada de Língua Portuguesa, 2014, p. 104)

Utilizaremos os tipos de argumento expostos no quadro acima para balizar a avaliação do desempenho linguístico argumentativo verbal dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **CAPÍTULO III**

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL JÚRI SIMULADO: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo pretende descrever o percurso metodológico adotado nesta pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade e da argumentação oral por meio de uma sequência didática com o gênero textual júri simulado.

O percurso metodológico que aqui foi adotado e será discutido procurou estabelecer um método de análise que desse conta dos seguintes objetivos:

#### **Geral**

- Construir uma sequência didática com o gênero textual júri simulado a fim de trabalhar a oralidade e a argumentação, observando os elementos pedagógicos mais produtivos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.

#### **Específicos:**

- Analisar os elementos constitutivos da oralidade, em situações de formalidade, para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental.
- Analisar os aspectos linguísticos referentes ao discurso argumentativo que visa persuadir um auditório numa turma do nono ano do Ensino Fundamental.
- Apresentar sequência didática para o trabalho docente, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental, com o gênero textual júri simulado, para trabalhar a oralidade e a argumentação oral dos discentes.

A execução das propostas presentes neste projeto de pesquisa sobre o ensino de recursos linguísticos da oralidade e da argumentação atendeu às bases teóricas e metodológicas qualitativa e quantitativa. Como afirma Motta-Roth e Hendges (2010, p. 114) “ambas as abordagens são necessárias, em vista da natureza complexa do fenômeno a ser estudado (a linguagem)”. Quanto aos objetivos, este trabalho se enquadra nos parâmetros da pesquisa-ação, definida por Prestes (2014, p. 29) como aquela voltada para “a intervenção na realidade social. (...) por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de natureza diversas encontrados em tal situação”.

Estamos afinados com esse objeto, já que buscamos esclarecer as questões referentes ao ensino da oralidade e da argumentação, não ficando em nível meramente ativista, mas objetivando expandir o conhecimento dos envolvidos na pesquisa, bem como fomentar reflexões nos profissionais da área do ensino de LP.

### **3.1 – Espaço Campo da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola José Lins de Figueirêdo, instituição de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco. A escola está situada na Rua Siqueira Campos, 166 – no centro da cidade de Altinho – PE, localizada a 32 quilômetros de Caruaru.

A aplicação da pesquisa ocorreu durante as aulas de LP no primeiro bimestre letivo do corrente ano (2015). A turma<sup>5</sup> selecionada foi o 9º ano A do turno diurno, turma essa que conta com 40 (quarenta) alunos regularmente matriculados. Os alunos possuem faixa etária entre os 14 e 15 anos. 90% dos discentes da turma residem na cidade e os 10% restantes residem em localidades rurais.

A análise dos resultados da pesquisa (presente no capítulo 4) objetivou lançar um olhar – conforme os objetivos delimitados nesta pesquisa – no evento textual linguístico da oralidade produzido durante a vivência do júri simulado. Diante disso, a gravação do evento constituiu-se em *conditio sine qua non* para a captação do

---

<sup>5</sup> A escolha dessa turma se deu pelo fato do pesquisador ser o professor titular da disciplina de Língua Portuguesa. Outro aspecto que é bom frisar, é que o pesquisador não teve nenhuma experiência didática com os alunos dessa turma em anos anteriores. Sendo o ano letivo de 2015 o primeiro contato em termos de relação professor-alunos.

*corpus* da pesquisa - os recursos linguísticos e não-linguísticos da comunicação oral argumentativa produzidos pelos alunos no júri.

A gravação que constituiu o *corpus* deste trabalho foi realizada por profissional da área de filmagem por meio de gravação de áudio e vídeo, totalizando 1 hora e 15 minutos de gravações.

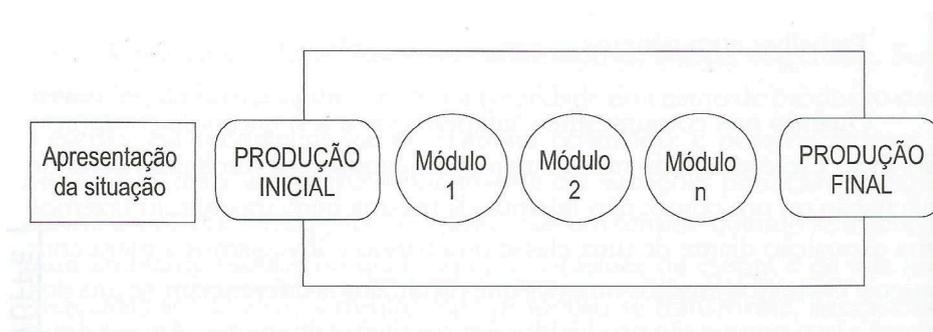
As transcrições realizadas do evento comunicativo gravado seguiram aos padrões de recomendação presentes nas *normas para transcrição do projeto NURC – SP (Núcleo USP)* apresentadas no livro *O discurso oral culto*, organizado por Dino Preti (1999, p. 19-20). A norma na íntegra pode ser consultada no anexo 1 deste trabalho de pesquisa. Já a transcrição do evento discursivo que constitui o *corpus* encontra-se disponível no anexo 2.

### 3.2 – O Ensino de Gêneros Textuais Oraís por meio da Sequência Didática

A pertinência do trabalho, nas aulas de português, com gêneros orais organizados a partir de sequências didáticas, encontra fundamentação nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de que é possível ensinar os alunos a se expressarem oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 97) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas oportuniza ao professor planejar e organizar o trabalho de forma gradual, partindo do conhecimento prévio do aluno até atingir os objetivos e conteúdos que ele precisa dominar para a efetivação da linguagem nas diversas instâncias comunicativas de uso social.

**Figura 1 – Esquema da Sequência Didática**



**Fonte:** Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Com base na figura 1 - acima apresentada - os representantes da Escola de Genebra defendem que a sequência didática pode apresentar a seguinte organização:

- Apresentação da situação: objetiva expor aos alunos um problema de comunicação bem definido, além de preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Etapa de compartilhamento da proposta de trabalho com os discentes, sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, análise e estudo das características sociodiscursiva do gênero textual e oportuniza, ainda, a busca de informações sobre o tema a ser estudado;
- Produção inicial: papel diagnóstico, verifica-se os conhecimentos prévios dos alunos, amplia-se o repertório dos alunos a partir da aproximação deles com o gênero em estudo, inicia-se atividades de oralidade nas aulas;
- Módulos: divididos em seções, abordam as características da situação de produção, da organização textual, dos aspectos linguístico-discursivos e dos meios não-linguísticos;
- Produção final: visa verificar os avanços dos alunos durante o percurso do trabalho com a sequência didática.

### **3.3 – A Sequência Didática com o Júri Simulado**

Esta seção tem como propósito relatar a experiência didática pensada e desenvolvida nas aulas de LP na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de promover a aprendizagem dos aspectos da oralidade e da argumentação oral dos alunos.

Com esse trabalho, pretendemos oferecer uma proposta de transposição didática para que outros docentes da área possam adotá-la como referência em seus trabalhos com gêneros orais, em especial o júri simulado. Falamos em proposta, uma vez que, obviamente, não pretendemos apresentar um “modelo” a ser

seguido, tampouco esgotar as discussões acerca do ensino da oralidade e da argumentação oral na escola. Inclusive, o ensino dos gêneros textuais na escola traz, em seu bojo teórico, uma diversidade de possibilidades de atuação pedagógica.

O percurso metodológico da sequência didática contou com a realização de 10 (dez) encontros que totalizaram 21 (vinte e uma) aulas com duração de 50 minutos. Passaremos, agora, a detalhá-los.

### **1º Encontro (1 aula)**

Objetivou apresentar a proposta de produção do gênero textual júri simulado.

A aula começou com um levantamento prévio sobre o que os alunos conheciam sobre o júri, após ouvi-los realizamos uma exposição mais detalhada acerca do gênero em tela, destacamos os atores envolvidos, seus respectivos papéis sociodiscursivos e os meios linguísticos e não-linguísticos presentes no domínio jurídico. Finalizamos a aula informando que nas próximas atividades iríamos assistir a um filme sobre julgamento, a fim de levá-los a compreender melhor o papel dos operadores do direito e do júri popular. Desde o início, a perspectiva de atuar no júri simulado deixou-os interessados.

### **2º Encontro (1 aula)**

Objetivou uma produção oral inicial<sup>6</sup>.

Nesta aula apresentamos a temática do julgamento: O trabalho infantil. A problematização a ser julgada: Permitir ou proibir o trabalho de um jovem de 12 anos como fretista, aos sábados, na feira livre da cidade?

A escolha desse tema justificou-se pelo fato de ser uma atividade muito comum na cidade e no cotidiano dos jovens da escola. Além de gerar toda uma polêmica, o que geralmente divide opiniões e, ainda, pela relevância jurídica e social atrelada ao assunto. Acreditamos que, com esse tema, nos aproximamos, dialogamos com a perspectiva de trabalhar nas aulas de LP os temas transversais (cf. PCNs, 1998).

Tivemos a preocupação de indagá-los sobre a problematização e ficou

---

<sup>6</sup> A sequência didática preconiza a realização da produção textual inicial (prévia), em virtude da configuração do trabalho com o júri simulado, optamos pela flexibilização dessa etapa. A verificação dos conhecimentos prévios, bem como o início das atividades de oralidade, ocorreram pelo uso do debate.

evidente que apenas 5% (dois alunos) dos discentes eram contra o trabalho de jovens na feira livre da cidade, eles afirmaram que “lugar de criança é na escola”. Já a maioria que se declarou a favor do frete, alegou questões financeiras e frases do tipo “é melhor trabalhar do que roubar”, alguns fizeram uma ressalva “desde que não seja um trabalho forçado”.

Os alunos demonstraram um certo receio de apresentar suas opiniões e argumentos na frente da sala, falando em público. Muitos se limitaram a apenas proferir a opinião contra ou a favor, mas sem emitir argumentos para dar sustentação ao ponto de vista defendido.

Tivemos a curiosidade de saber se os alunos já haviam estudado a produção textual de gêneros orais: seminários, mesa-redonda, exposição oral, debate regrado e júri simulado. Pelas respostas ficou evidenciado que cerca de 50% da turma participou de estudos sobre a apresentação de seminários na aula de ciências no 7º ano, fora isso eles não tiveram nenhuma aula de LP que contemplasse os gêneros mencionados.

Finalizamos o encontro destacando a importância do uso da oralidade em situações ou eventos discursivos formais e afirmando que a sequência de estudos planejada objetivava justamente desenvolver essas habilidades linguísticas (acreditamos que é papel preponderante do docente a motivação, o incentivo constante para que os alunos possam superar suas dificuldades). Procuramos, ainda, chamar a atenção dos discentes para as divergências de opiniões quando se trata de tema polêmico. A tarefa da turma de agora em diante era buscar informações (revistas, jornais, internet, conversas com outras pessoas com maior experiência no assunto, entre outros), a fim de elencar o maior número de argumentos possíveis para o embate final no dia do júri simulado.

### **3º Encontro (3 aulas)**

Objetivou a apresentação do regulamento do júri, critérios avaliativos e composição dos grupos com seus respectivos papéis sociodiscursivos.

Iniciamos a aula entregando a cada estudante uma cópia do regulamento do júri e em seguida solicitamos que fizessem individualmente a leitura em voz alta dos itens constantes no documento para as devidas explicações e esclarecimentos.

Do regulamento elaborado é importante destacar os seguintes itens:

## 1. Objetivo

As atividades desenvolvidas ao longo das aulas de língua portuguesa objetivam trabalhar o gênero textual *júri simulado*, numa turma do 9º ano do ensino fundamental, com o intuito de desenvolver a capacidade de formular e fundamentar argumentos embasados em leis, valores éticos e sociais, argumentar e persuadir por meio da oralidade.

## 2. Tema

O tema proposto para a problematização do júri é o trabalho infantil, uma vez que é muito comum na realidade dos alunos o trabalho denominado “frete” na feira livre da cidade. O julgamento deverá apresentar como resultado uma decisão (veredicto) favorável ou contrária ao trabalho de um jovem de 12 anos, aos sábados, na feira livre da cidade.

## 3. Local, data e horário.

O júri simulado será realizado nas dependências do Fórum da cidade de Altinho, no dia 09 de abril de 2015, das 8h às 10h. Em virtude da realização de reformas nas dependências do Fórum, o evento ocorreu no auditório da Câmara de Vereadores da cidade.

## 4. Funções e formação dos grupos

As funções estão divididas em 4 (quatro): promotoria (acusação), defensoria (defesa), juízes (organização do evento) e julgadores (júri popular). Tais funções serão sorteadas entre os grupos. Alguns alunos externaram que seria melhor cada um definir inicialmente qual a função de sua preferência. O pedido foi colocado em votação e houve aprovação plena.

A formação dos grupos ficou assim definida: Juízes = 5 alunos; Promotores = 8 alunos; Defensores = 8 alunos e Julgadores = 19 alunos.

## 5. Da atuação dos grupos

Aos juízes caberá a organização do júri. Isso implica na elaboração da pauta do júri, discursos de abertura e condução do julgamento, cronometragem do tempo e da mediação dos confrontos e discussões. Chama-se a atenção para a isonomia do tratamento dado aos outros dois grupos (acusação e defesa), o que será ponto de

avaliação. Terão também total liberdade para intervir com perguntas à defesa e promotoria a qualquer momento (na verdade, os juízes deverão fazer isso para deixar clara qualquer tese). Os juízes terão a responsabilidade de presidir e coordenar os trabalhos durante o julgamento.

Aos grupos que participarão atuando como julgadores, caberá a decisão final, na qual cada participante dará seu voto, justificando o porquê de sua decisão de acordo com o que foi apresentado e argumentado pela defesa e acusação. Os julgadores não são obrigados a darem o mesmo voto, vencendo o voto da maioria.

Aos promotores e defensores caberá a tarefa de apresentar teses e argumentos convincentes a fim de persuadir o júri popular. Os grupos poderão utilizar e criar provas que tenham nexos com o caso julgado (laudos, fotos, vídeos), bem como trazer testemunhas para prestarem esclarecimentos e testemunharem a favor do grupo. No entanto, tais provas deverão ser anunciadas para constarem nos autos durante a apresentação das teses iniciais e, naturalmente, o grupo opositor terá o direito de solicitar vistas às provas ou de questionar a testemunha convidada. Cada grupo (defesa e acusação) deverá apresentar até duas testemunhas. Elas só poderão ser ouvidas e questionadas durante as etapas: teses iniciais e/ou réplica. O grupo que apresentar a testemunha poderá fazer até 3 (três) questionamentos, cabendo ao grupo adversário, caso queira, fazer até 2 (duas) perguntas à testemunha durante a sua etapa de fala.

## 6. Das etapas e tempo de atuação da acusação e da defesa

As falas sempre começarão na seguinte ordem, primeiro a promotoria e depois a defensoria.

- Teses iniciais: 15 minutos para cada grupo;
- Réplicas: 10 minutos para cada grupo;
- Tréplica: 5 minutos para cada grupo.

Ao final das tréplicas, os juízes passarão a palavra aos membros do júri popular, para os pronunciamentos dos votos. E, finalmente, os juízes revelarão a decisão final do caso julgado.

## 7. Dos protestos

Ficará a cargo dos juízes a intervenção de um grupo durante a atuação do outro, desde que, claro, seja dado o mesmo direito ao grupo interrompido. Quando

um grupo interromper (o famoso “protesto”), escuta-se o que será contestado e depois se pronuncia se o protesto foi aceito ou negado. Caso aceito, será levado em consideração no julgamento final. Cada grupo terá o direito de proferir ou solicitar até três protestos. Cada protesto terá um tempo máximo de 1 minuto. Não é permitido protestar durante a realização das réplicas.

Na sequência da aula entregamos uma cópia da planilha de avaliação a cada aluno da turma. Dos critérios avaliativos adotados é relevante destacar:

1. Os juízes foram avaliados com base na elaboração do roteiro, saudação às partes, contextualização do caso em julgamento, trabalho em equipe, cronometragem, manutenção da ordem, tratamento isonômico às partes, segurança na aplicação das regras, intervenção coerente nos protestos, vestimentas, postura corporal e linguagem adequada ao evento.

2. Os promotores e defensores foram avaliados com base na vestimenta, saudação às partes, trabalho em grupo, contextualização do caso, organização e apresentação da tese, linguagem adequada ao evento, capacidade de atrair a atenção da audiência, linguagem e oralidade (postura, fala, entonação, gestos, movimentos, comunicação persuasiva), utilização e exploração das testemunhas, uso da linguagem argumentativa para refutar e contra-argumentar, utilização de exemplificações, perguntas retóricas, analogias e citações.

3. Os julgadores foram avaliados em função do comportamento adequado ao evento (atenção, silêncio, não comunicação com os outros membros do júri popular, vestimentas), linguagem adequada ao evento, capacidade discursiva de explicar e justificar o voto, linguagem e oralidade (fala – entonação – gestos).

#### **4º Encontro (2 aulas)**

Solicitamos dos alunos uma atividade em grupo. A realização de entrevistas gravadas com personalidades da cidade escolhidas por eles, a fim de questioná-las sobre o que acham do trabalho dos jovens na feira livre da cidade, aos sábados. Essa atividade contribuiu para a ampliação do ponto de vista dos alunos sobre o tema do júri e ocupou 2h/aulas na sequência didática.

**5º Encontro** (4 aulas)

Teve como objetivo estudar os ritos referentes ao júri. Foco na linguagem persuasiva, vestimentas, formas de tratamento, postura dos operadores do direito, tipos de argumentos, respeito aos turnos de fala.

Para atender o objetivo desse encontro, realizamos uma sessão com o filme *Tempo de Matar*<sup>7</sup>. Além dos objetivos supracitados, o filme fomentou um debate bastante proveitoso acerca do tema do preconceito racial.

**6º Encontro** (2 aulas)

Teve como objetivo desenvolver estudos sobre oralidade e argumentação.

Apresentamos, nas aulas, vídeos<sup>8</sup> para o estudo da postura, da fala, da entonação, do gestual e da linguagem persuasiva. A partir dos pontos estudados fizemos pontes com a atuação dos operadores do direito no júri.

**7º Encontro** (2 aulas)

Objetivou estudar tipos de argumentos e a linguagem oral em situações formais.

Iniciamos a aula projetando um vídeo<sup>9</sup> com um programa de debate. A partir do conhecimento dos tipos de argumentos (exemplificação, analogias, de autoridade, de valoração). Orientamos os alunos no sentido de construir argumentos similares para a atuação no júri simulado.

**8º e 9º Encontros** (4 aulas)

Objetivou o estudo dos operadores argumentativos.

Destinamos 4h/aulas para uma apresentação em *PowerPoint* sobre o uso dos operadores argumentativos nos textos escritos e orais. O foco na análise semântica das principais conjunções e advérbios.

**10º Encontro** (2 aulas)

Realização da culminância da sequência didática com a execução do júri simulado.

---

<sup>7</sup> *A time to Kill*, Arte e Fotografia, 1996 Warner Bros. Com Sandra Bullock e Samuel L. Jackson.

<sup>8</sup> Os vídeos utilizados são da série *Como falar bem*, disponível no *Youtube*.

<sup>9</sup> Vídeo *Fórum da TV Justiça*, sobre Cotas Sociais e Raciais nas Universidades, disponível no *Youtube*.

Torna-se relevante mencionarmos dois fatores que contribuíram agregando valor ao trabalho pedagógico acima relatado. Primeiro, foi a criação de um grupo no *Facebook* (projeto júri simulado) para a interação dos participantes durante a realização da sequência didática. Outra iniciativa interessante e que rendeu bons resultados foi a participação colaborativa de um professor da escola com formação em Direito (fez o papel de orientador da promotoria) e de um ex-aluno do colégio, estudante de Direito (fez o papel de orientador da defensoria). Esses colaboradores reuniram-se em 1h/aula no contra turno das aulas com seus respectivos grupos para orientá-los acerca da atuação argumentativa, inclusive participaram do júri simulado e puderam apoiar e orientar os grupos nos intervalos entre as teses iniciais, réplicas e trélicas.

## **CAPÍTULO IV**

### **ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO ORAL NO JÚRI SIMULADO**

Neste último capítulo, destinado à análise, passaremos a apresentar os resultados alcançados pelos alunos da turma pesquisada – em consonância com a base teórica referida no capítulo II e com o percurso metodológico descrito no capítulo III - tendo como parâmetro os desempenhos discursivos referentes aos aspectos não-linguísticos e linguísticos, os operadores argumentativos e os tipos de argumento utilizados na sequência didática com o gênero júri simulado.

#### **4.1 – A Ocorrência dos Meios não-linguísticos da Comunicação Oral**

Quando nos comunicamos oralmente utilizamos, na verdade, um *mix* de linguagens. Nessa mistura, envolvemos não somente meios linguísticos ou prosódicos, mas fazemos uso, também, de elementos semióticos não linguísticos.

##### **4.1.1 – Posição dos locutores e Disposição dos lugares**

Ter ido ao local do evento – auditório da Câmara de Vereadores da cidade – com os alunos da turma, uma semana antes da realização do júri, foi significativo para que eles pudessem compreender e apreender sobre a relação entre a posição dos interlocutores e a disposição dos lugares disponíveis. Todos os alunos já sabiam onde e como se posicionarem, conforme a sua função, na execução do júri simulado, quem poderia, de acordo com o espaço disponível e a praticidade do processo comunicativo, utilizar microfone durante a *performance* oral.

O item foi plenamente atingido pelos alunos envolvidos na pesquisa.

#### 4.1.2 – Meios Cinésicos

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 159) afirmam que “Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo.” Por isso, os recursos não-linguísticos de comunicação, muitas vezes, transmitem intenções que as palavras não conseguem atingir ou expressar. Assim sendo, um olhar ou um gesto em determinados contextos ou situações podem transmitir o que sentimos e pensamos muito mais do que a emissão vocal de palavras.

Para Chalita (2004, p. 83):

*A linguagem corporal é um elemento fundamental para a Sedução e o convencimento de uma audiência. Às vezes, esses gestos podem ser mais fortes do que discursos inteiros. A postura física, que pode ser encontrada em qualquer julgamento comum, possui um grande poder na transmissão de uma mensagem e, por consequência, na sedução de uma audiência. Daí a força os perigos de uma postura física enganosa.*

Nessa perspectiva, o desempenho oral dos alunos na produção do júri não poderia ser analisado sem levarmos em consideração os meios cinésicos.

Nesse item, coube analisarmos como os alunos associaram a linguagem verbal com os recursos cinésicos, tais como: postura corporal, movimentos, gestos e troca de olhares. No anexo 3, deste trabalho, apresentamos uma descrição fotográfica com o intuito de caracterizarmos a associação entre a linguagem verbal e os meios não-linguísticos de comunicação oral.

- **Os alunos-juízes**

Os alunos que assumiram o papel de juízes, devido à localização na tribuna, inclusive com microfones à disposição, não precisaram demandar grandes esforços no tocante à movimentação, uma vez que o papel central do grupo foi organizar e coordenar os trabalhos no tribunal. Durante a condução do evento, a referida equipe cumpriu bem com suas atribuições no tocante à postura corporal e gestual. Os alunos-juízes não apresentaram nenhum comprometimento em relação ao item em análise.

- **Os alunos-julgadores**

O grupo responsável por proferir o voto – os julgadores – inicialmente, quase não faz uso dos recursos cinésicos, já que durante o transcorrer do júri, todos devem ficar sentados, atentos aos debates no tribunal. Esses alunos-julgadores, ao final das etapas do julgamento (teses iniciais, réplicas e trélicas), foram convocados por ordem alfabética para proferir seus votos em relação ao caso julgado. Momento em que cada julgador se desloca do seu local na plateia até a tribuna para votar. Porém, durante o ato de votar e de justificar o porquê de seu voto emergem no ato discursivo tanto os meios linguísticos quanto os recursos cinésicos, eles se complementam para a efetivação da emissão da mensagem pretendida.

Na sequência, passaremos a detalhar a análise do comportamento cinésico dos alunos-julgadores ao proferirem seus votos:

1º julgador – Manteve, durante praticamente toda a sua fala, o olhar para baixo; não explorou o gestual e ao sair na direção do seu lugar de assento na plateia chegou a apressar o andar - “corridinha” – demonstração de nervosismo e insegurança.

2º julgador – Fala muito breve, olhar para baixo na direção do papel, sem explorar o gestual.

3º julgador – Fala e movimentos bem articulados, olhou para o papel apenas para uma rápida consulta e manteve o olhar na direção da plateia e do grupo em que votou.

4º julgador – Demonstrou perfeita articulação entre o corporal, o gestual, o fisionômico e o verbal. Olhar direcionado ora para a plateia, ora para o grupo da defensoria. O conjunto fala, movimentos, gestos e fisionomias transparece tranquilidade e segurança ao ato discursivo. Abaixo, segue trecho dessa relação simultânea entre os elementos linguísticos e semióticos no discurso do julgador 4:

*o que me convenceu foi o que a:... defensoria (e estende a mão na direção da defensoria) falou... os projetos de educação são abertos... não apenas em um turno... (sinaliza com o dedo indicador) são abertos em dois ou mais turnos (movimentos simultâneos com os dedos)*

5º julgador – Associou perfeitamente a enunciação linguística verbal com os aspectos gestuais – uso das mãos e postura corporal – e fisionômicos. Passou segurança na ação comunicativa.

6º julgador – Demonstrou pouca movimentação corpórea e se limitou a olhar para uma única direção.

7º julgador – Utilizou a movimentação dos braços adequadamente, assim como manteve um olhar direcionado para o público-alvo. Expressão fisionômica serena.

8º julgador – Fala muito breve, postura ereta, praticamente sem movimentos e olhar fixo para a plateia.

9º julgador – Limitou-se, apenas, a olhar para baixo na direção do papel de apoio.

10º julgador – Fala muito breve, olhar ora para baixo na direção do papel, ora na direção da plateia.

11º julgador – Olhar na direção do público-alvo, expressão fisionômica tranquila e uso de poucos movimentos corporais.

12º julgador – Olhar fixo na direção da defensoria, uso de poucos movimentos, fala muito breve.

13º julgador – Apresentou boa articulação entre a fala, os movimentos corporais e a expressão fisionômica.

14º julgador – Olhar na direção da plateia e da promotoria, fala e gestos bem articulados.

15º julgador – Fala muito breve, olhar direcionado para a plateia. Ao final do discurso fez um movimento encolhendo a cabeça na direção dos ombros (demonstração de insegurança e/ou timidez), ao sair na direção do seu lugar de assento na plateia chegou a apressar o andar - “corridinha”.

16º julgador – Fala breve e sem movimentos corpóreos, olhar ora para baixo, ora na direção da plateia.

17º julgador – Fala breve, olhar direcionado para a plateia, gesto com a mão para direcionar o voto.

18º julgador – Articulou muito bem a linguagem verbal aos movimentos (afirmação com a cabeça, movimentos com as mãos), olhar direcionado para o público, demonstrou um semblante de tranquilidade.

A pesquisa acerca dos recursos cinésicos analisados (atitudes corporais, movimentação, gestos e expressão fisionômica) evidenciou que dos 18 (dezoito) alunos-julgadores pesquisados, 06 (seis) alunos atingiram plenamente o objetivo comunicativo pretendido; 03 (três) utilizaram parcialmente os recursos cinéticos e 09 (nove) alunos não conseguiram desenvolver o processo de comunicação oral esperado para o evento discursivo.

Os dados analisados indicam, portanto, que 50% dos alunos-julgadores não desempenharam ou desenvolveram atitudes cinésicas adequadas na comunicação oral proferida.

Ficou perceptível, ainda, nessa ação discursiva, que os alunos que demonstraram maior nervosismo foram os que usaram um menor tempo de fala e se mantiveram mais tensos, rijos em termos gestuais. Inclusive, essa tensão se materializou na própria expressão fisionômica dos alunos, passando uma sensação de não estarem à vontade durante o ato discursivo.

- **Alunos-promotores e alunos-defensores**

O *ethos* do orador, para esses dois grupos, deve se apresentar de forma marcante, devido ao próprio papel assumido no processo discursivo, persuadir a audiência acerca da tese defendida, que deve ser sustentada por meio de argumentos convincentes.

Diante disso, os recursos não verbais (postura corporal, movimentos, gestos e troca de olhares) associam-se aos verbais, a fim de garantir a emissão de uma

proposta textual argumentativa capaz de ser captada pela audiência como “verdade”, como a mais “justa”.

Passemos, então, a pontuar e analisar a postura dos grupos quanto ao uso dos recursos cinésicos.

Ambos os grupos conseguiram associar a ação verbal discursiva com os meios cinésicos comunicativos estudados.

Os alunos-promotores, talvez por terem sido os primeiros a se apresentar, demonstraram certo nervosismo que ficou aparente na expressão fisionômica desses oradores. Contudo, no transcorrer das apresentações, passaram a ganhar maior segurança, sendo perceptível nas trocas de olhares, assim como, nas expressões fisionômicas.

Ficou constatado que os alunos internalizaram o papel discursivo dos promotores e advogados no tribunal, pois a todo o momento eles se direcionaram na direção do júri popular, buscando uma maior proximidade com esse público-alvo. Em outros momentos, a movimentação ocorreu na direção da bancada do grupo opositor, principalmente quando a proposta era refutar argumentos. E, ainda, buscando aproximação da testemunha no momento de interrogá-las.

A postura corporal e os gestos foram bem articulados, pelos alunos-promotores e defensores, durante a execução discursiva.

Ficou evidenciada, com esse desempenho cinésico dos alunos em análise, uma superação em relação às posturas inertes, muitas vezes, limitando-se apenas a encostarem-se no quadro ou na parede, em apresentações orais como seminários e exposições. Inclusive, pudemos presenciar essa tendência no debate realizado em sala de aula (momento da produção prévia dos alunos).

As transcrições infra-apresentadas exemplificam a relação entre a linguagem verbal e os aspectos cinésicos na produção discursiva dos promotores e defensores:

Trecho da atuação da promotoria nas teses iniciais:

*((falando de frente para os julgadores)) eu vou seguir na mesma tecla... será que eles ((lançando olhar e gestos na direção do grupo adversário)) queriam que... os filhos deles trabalhassem na feira livre? eu acho que não... então... as crianças... elas estão na idade de estudar... não trabalhar... então o pai é quem tem que sustentar o filho e não o filho tem que sustentar o pai...*

Trecho da atuação da defensoria nas teses iniciais:

((remete o olhar na direção de cada segmento citado na saudação)) *bom-dia juízes... aos colegas da promotoria e ao júri... eu sou a doutora (...), sou advogada da defesa ((e vai na direção dos julgadores)) e estamos aqui falando sobre o frete na feira livre... bem... senhores júris... como vocês viram a feira livre não acontece de hoje... ela acontece a mais de 80 anos... não é um trabalho forçado... não atrapalha nos estudos... pois rebatendo também o que ele falou ((direciona olhar para o promotor)) ... é:... o programa escola aberta ele é aberto de manhã e à tarde... então rebatendo o que ele falou ((dirige-se e aponta na direção do promotor)) ...o trabalho na feira livre não é o dia todo... vai até as duas horas da tarde.. então ele poderia trabalhar de manhã e ir ao projeto escola aberta à tarde... porque ele também é aberto à tarde...*

Trecho da atuação da promotoria nas réplicas:

*a doutora defensora aqui (aproxima-se e gesticula na direção da advogada) que defende muito então... a doutora não quer ir na feira livre carregar suas compras... por exemplo... se ela vai ao mercado com o carro dela ela nem sequer... ela pegue... pega a bolsa e leva até o carro dela... ela pede para o funcionário do mercadinho levar...*

Trecho da atuação da defensoria nas réplicas:

((vai na direção da promotoria, gesticula e fala)) *será que os promotores dariam esmola pra esses jovens que...é...vocês não querem que ele trabalhe na feira... será? pois pronto... pois bem...*

Essas passagens mencionadas exemplificam qual foi a tônica da participação dos dois grupos quanto ao uso dos recursos das atitudes corporais, movimentos, gestos e troca de olhares em consonância com o uso da linguagem verbal oral.

#### **4.1.3 – Aspecto Exterior**

O aspecto exterior a ser analisado na realização do júri simulado é o traje ou vestimenta utilizada pelos participantes.

Sabemos que no convívio social nos deparamos com diversos ambientes e situações que solicitam e, às vezes, até exigem um padrão de vestimentas para o acesso e a permanência adequada nestes lugares. Podemos, inclusive, fazer uma analogia com os usos linguísticos mais ou menos formais, conforme o contexto sociodiscursivo no qual estamos inseridos. Sendo assim, para uma situação comunicativa que envolve um maior grau de intimidade entre os interlocutores – por

exemplo, se estamos reunidos com amigos em casa para assistirmos ao jogo da seleção brasileira durante a copa do mundo – é perfeitamente adequado o uso da linguagem informal, cotidiana. Contudo, se no outro dia teremos uma entrevista de emprego para um importante cargo numa empresa multinacional é de bom tom que o nosso discurso seja pautado num padrão de maior formalidade.

Notemos, também, que nos dois compromissos ou episódios sociais supracitados não deveremos utilizar o mesmo padrão em termos de vestimentas. É lógico que o segundo compromisso exige, pela convenção social, um maior rigor quanto a nossa apresentação.

Conforme relatamos na seção 3.3 – sequência didática com o júri simulado – referente ao 5º encontro, após a sessão com o filme, a aula objetivou um estudo sobre os ritos do júri. Um dos aspectos estudados e observados foi justamente o item vestimentas, pois os operadores do direito nas diversas esferas e locais de atuação costumam utilizarem trajes formais que passaram a ser uma marca característica desses profissionais.

Cabe, ainda, mencionarmos que alguns ambientes não permitem o acesso de pessoas, usuários em geral, trajando, por exemplo, bermudas. Isso foi alvo da nossa aula na sequência didática, exemplificamos para os alunos que o Fórum da nossa cidade não permite a entrada de pessoas de bermuda, do mesmo jeito o escritório da justiça eleitoral também não, muitas vezes esses espaços sinalizam a proibição com placas de advertência.

Então, ficou estabelecido e acordado que os operadores do direito (juízes, promotores e defensores) deveriam se vestir formalmente; já, os membros do júri popular deveriam utilizar roupas similares as que são usadas pelas pessoas quando vão participar de fato desse evento do domínio jurídico - camisa ou blusa, calça ou saia cumprida, sapatos ou sandálias, entre outros.

O item em questão teve enorme aceitabilidade e uso por parte dos integrantes dos quatro grupos. Os alunos foram ao evento trajando roupas típicas do cenário jurídico, o fato de estarem assim vestido, geralmente, fomentam sessões de fotos entre os grupos de amigos, a fim de postagens e compartilhamentos nas redes sociais, foi o que ocorreu, inclusive com postagens no próprio grupo do *Facebook* do referido trabalho.

Apenas 1 (um) aluno-julgador não cumpriu o requisito referente ao vestuário, pois compareceu e participou dos trabalhos usando bermuda.

#### 4.1.4 – Tom da Voz do Enunciador

Ensinar a linguagem oral na escola por meio de uma sequência didática não poderia se efetivar sem que houvesse um espaço e uma preocupação especial com a voz do enunciador. Nas aulas que antecederam a realização do júri, procuramos evidenciar a necessidade do sujeito-enunciador atrair a atenção da audiência. Para isso, os alunos deveriam assumir, perante o auditório, o *ethos* do orador. Além da interação visual e gestual, a altura tonal da palavra proferida é fundamental para o processo de interação com os interlocutores e, conseqüentemente, a sua conquista ou adesão em relação ao que se pretende transmitir, sobretudo, quando a finalidade é de cunho persuasivo.

Logo, nas nossas aulas, houve uma preocupação especial em orientar os alunos para a importância da movimentação e da aproximação dos oradores – principalmente os defensores e os promotores – em relação aos interlocutores, e da necessidade de se falar e se fazer ouvir.

Passaremos a analisar, neste item, o desempenho referente ao tom de voz adotado pelos alunos durante o evento comunicativo.

- **Alunos-juízes**

Esse grupo teve a sua disposição na bancada três microfones conectados aos pedestais e conforme combinamos na visita prévia ao local do evento, eles optaram por utilizá-los em virtude da ampla dimensão do auditório.

Sabemos que muitas pessoas, incluindo professores, não gostam ou não se sentem bem quando precisam se comunicar utilizando esse instrumento. Por isso, tivemos a preocupação de incentivar e combinar com os alunos a utilização desse recurso sonoro, inclusive os alunos fizeram alguns testes na ocasião da visita, a fim de se familiarizarem com a manipulação e a utilização dos microfones.

Diante disso, pudemos constatar que os integrantes do grupo de juízes utilizaram com competência o tom de voz no transcorrer do julgamento.

- **Alunos-julgadores**

A análise quanto à *performance* desse grupo de alunos está relacionada ao momento em que eles se dirigem até o púlpito para anunciarem o voto. Os julgadores também puderam contar com o auxílio do microfone disponível na tribuna.

Percebemos que 12 (66,7%) alunos conseguiram apresentar um tom de voz adequado ao processo de emissão da comunicação. Em contrapartida, 6 (33,3%) alunos apresentaram dificuldades quanto ao tom de voz e/ou à velocidade de pronúncia.

- **Alunos-promotores**

O grupo responsável por representar o Estado no tribunal absorve um papel argumentativo importante e, por conseguinte, deve manter um zelo pela entonação durante os atos de fala.

No transcorrer da *performance* argumentativa dos alunos representantes do Ministério Público, ficou evidente que 4 (quatro) alunos conseguiram atingir plenamente a realização do tom de voz adequado, a fim de se comunicar com os interlocutores no tribunal. Enquanto que os outros 3 (três) sinalizaram algum tipo de dificuldade quanto ao tom da voz durante a atuação comunicativa.

## 4.2 – Dos Aspectos Constitutivos do Júri

Durante a observação do julgamento, analisamos e constatamos o uso consciente de movimentos retóricos característicos desse gênero textual. Passaremos a transcrever algumas passagens que evidenciam essas marcas nas diversas ações discursivas desenvolvidas pelos alunos e alunas.

- Saudação às partes presentes no tribunal:

*bom-dia... ((ajusta microfone))... bom-dia a todos e a todas ((risos)) que está aqui presente... quero dar bom-dia a promotoria e a defensoria... e:... e aos demais aqui presentes e ao povo do júri...*

*bom-dia aos juízes... aos meus colegas defensores... a promotoria aqui presente... ao público e ao júri popular...*

*bom-dia a todos... promotoria e senhores juízes...*

*bom-dia senhores juizes... promotores e julgadores...*

*bom-dia a todos... bom-dia aos senhores juizes... aos meus colegas e a promotoria e aos julgadores...*

A análise demonstrou que os alunos conseguiram incorporar em suas falas os termos específicos da linguagem de tratamento forense e, também, a devida polidez nas saudações iniciais.

- Informes, deliberações e intervenções por parte dos juizes:

Discurso de abertura:

*pedimos que:...a colaboração de todos que:...vamos começar o júri e pedimos para desligar os celulares ou colocar no modo silencioso...*

*o tema proposto para:... a problematização do júri.. é o trabalho infantil... o trabalho denominado frete na feira livre da cidade... o julgamento deverá: apresentá:... como resultado uma decisão... favorável ou contrária ao trabalho de um jovem de doze anos na feira livre da cidade...*

*eu queria explicar:...para os dois grupos... que:... vamos dar início as teses iniciais de quinze minutos... as réplicas de dez... e as trélicas... de cinco minutos... e: cada grupo... terá direito a três protestos... de um minuto...*

Ficou perceptível, durante o discurso de abertura, uma certa insegurança por parte dos alunos-juizes, em alguns momentos recorreram a leitura do texto (pauta).

Controle da cronometragem e direcionamento dos turnos de fala:

*gostaria de avisar que:... a promotoria só tem mais um minuto...*

*queria avisar ao povo da defensoria que só falta um minuto...*

*o tempo da defesa acabou...*

*((juíza toca a sineta)) quero avisar à promotoria que o tempo acabou... passo a palavra a defesa...*

*quero informar a parte da promotoria que só falta um minuto...*

*promotoria... o seu tempo acabou... passo a palavra para a defesa...*

*((juíza toca a sineta)) o tempo da promotoria acabou... então passo a palavra à defensoria...*

A análise revelou que a cronometragem do evento foi conduzida de forma adequada.

Fizemos uma intervenção individual – durante o intervalo após as teses iniciais - para um aluno quanto ao uso da expressão “povo da defensoria”,

lembramos e sugerimos a ele o uso de “membros ou grupo”, ou ainda, a forma direta “defensoria”, “promotoria”. Verificamos que ele atendeu à orientação nas etapas seguintes.

Intervenção no sentido de fazer manter a ordem:

((juiz toca a sineta e adverte o promotor)) *se usa protesto...*

Analizamos positivamente a intervenção prontamente realizada pelo juiz no momento em que o promotor interrompe a fala da advogada da defesa sem solicitar o “protesto”.

Organização do evento, mediante a aplicação do regulamento:

*vamos iniciar as réplicas... o tempo é de dez minutos para cada grupo e a promotoria só pode usar as testemunhas agora... vou passar a palavra pra promotoria...*

*vamos iniciar as tréplicas... cada grupo tem direito a cinco minutos... começando pela.. pelos senhores promotores...*

O grupo de juízes conseguiu conduzir de forma organizada as etapas programadas para a sessão no tribunal. Porém, nas teses iniciais da promotoria, a defensoria solicitou protesto, apresentou suas arguições e os juízes não se pronunciaram em relação à aceitação ou negação do protesto. Ficou, portanto, evidente a insegurança do grupo quanto à tomada de decisão em relação aos protestos.

- Utilização do recurso do protesto, pleiteando uma desconsideração da argumentação da parte adversária:

((promotoria)) *nesse julgamento... vamos liberar a idade de doze anos...(...) liberar a idade de onze anos até chegar o ponto de uma criança de seis anos que não tem um físico em boas condições trabalhar?... não é muito plausível pra sociedade...*

((defensoria protesta)) *protesto... a senhora está falando de crianças de doze anos... porém a lei oito mil sessenta e nove... afirma que: com doze anos completos estamos tratando de adolescente...*

((defensoria dirige-se aos promotores e diz)) *é...vocês falaram que... mas vocês queriam que seus filhos passassem fome... e tivesse a necessidade de ganhar seu dinheiro para se alimentar?*

((protesto da promotoria)) *eu ia trabalhar... e: não deixar meu filho com o físico dele trabalhar... quem ia trabalhar era eu...*

Os trechos supracitados exemplificam como os dois grupos (promotores e defensores) cumpriram esse aspecto inerente ao debate jurídico. Porém, foi observada uma ocorrência de interrupção do turno de fala (o promotor interrompe a fala da defensora sem solicitação do devido protesto).

- Tentativa por parte dos promotores e defensores de buscar a atenção dos julgadores ou se dirigirem aos juízes:

((fala da defensoria)) *bem... senhores júris... como vocês viram... a feira livre não acontece de hoje...*

((fala da defensoria)) *vossa excelência... eu gostaria de chamar nossa testemunha...*

((fala da defensoria)) *bom... senhores julgadores... nós não estamos aqui falando de uma pessoa que não tem estudos...*

((fala da promotoria)) *pela ordem excelência... nós vamos fazer primeiro as perguntas à testemunha da defensoria...*

((fala da promotoria)) *vamos ver... senhores... se a gente não está aqui pra fazer uma injustiça e: deixar que as crianças pobres têm que trabalhar e os ricos não...*

((fala da defensoria)) *senhores jurados... peço que reflitam um pouco... o que é mais nocivo ou perigoso... esse jovem trabalhar e ganhar o seu dinheiro dignamente... ou proibi-lo de fazer?*

Os exemplos acima sinalizam alguns momentos da atuação dos grupos no intuito de atrair a atenção do(s) interlocutor(es).

- Utilização e exploração das testemunhas:

O grupo de alunos responsável pela função de promotores apresentou um psicólogo como testemunha. A equipe de defensores apresentou como testemunha um policial militar, estudante de fisioterapia, que trabalhou na feira livre da cidade fazendo frete dos 10 aos 13 anos.

Primeira abordagem da defensoria para a sua testemunha:

*fale um pouco sobre o trabalho que o senhor vivenciou na sua adolescência...*

Segunda pergunta proferida pela defensoria:

*bom... o senhor acha que: esse trabalho... lhe causou algum:... lhe causou em algum momento... lhe prejudicou?*

A resposta apresentada pelo inquirido remeteu aos seguintes aspectos:

- ✓ Diferença entre trabalho infantil e trabalho forçado;
- ✓ O tema frete em feira livre remete ao trabalho de pessoas do sexo masculino, pois na época que desempenhou está atividade, nunca viu uma menina fazer frete;
- ✓ O trabalho realizado por ele, na época, sempre foi encarado como uma atividade normal, divertida, não era um trabalho forçado e que não lhe causou nenhum dano;
- ✓ Os carros usados na época eram de madeira, diferentes dos de hoje que são mais modernos;
- ✓ Questionou o peso atribuído aos carros de mão com as feiras (40 quilos);
- ✓ Na ocasião, geralmente ele trabalhava das 7h às 10h30 em virtude do tempo esquentar muito a partir desse horário;
- ✓ O trabalho sempre foi aos sábados e ele tinha a semana toda para estudar. Nunca lhe causou um dano físico ou psicológico, pelo contrário, contribuiu para a sua formação moral e psicológica; foi no desempenho dessa atividade que ele começou a desenvolver a ideia de ser independente e se autossustentar.

Vejamos que, após a oitava da testemunha, a defensora dirige-se aos julgadores e procura argumentar:

*bom senhores julgadores... nós não estamos aqui falando de uma pessoa que: não tem estudos... pelo contrário... estamos falando de uma pessoa que tem sua formação... seu trabalho... é policial militar... e está cursando... um curso superior de fisioterapia... vejamos bem... esse policial militar... que na sua adolescência trabalhou no frete... e pelo que foi dito... nunca lhe prejudicou... nunca lhe prejudicou nem causou nenhum... nenhum fratura...e: pelo contrário foi...lhe causou lhe ajudou... a ser mais responsável e independente... passo a palavra para a doutora (...)*

Mais adiante, outra intervenção da defensoria com base no depoimento da sua testemunha:

*como a testemunha mesmo... falou... só ... o: frete... no caso... começava de sete e meia e: parava mais ou menos as dez horas... como era que ia pegar câncer de pele? pensem... reflitam... sobre isso... e também... falaram muito... de crianças... (...) e eles falaram sobre o peso... a testemunha mesmo disse... não tinha esse peso todo...*

A promotoria cumpre o seu papel de interrogar a testemunha da defesa, vejamos os questionamentos.

Primeira pergunta proferida pela promotoria na tentativa de desestabilizar a testemunha adversária:

*o lugar de criança é:: carregando frete na feira ou na escola?*

O segundo questionamento foi o seguinte:

*o senhor conhece mais alguém que passou em concurso ou cursou a faculdade que trabalhou com frete?*

Vejamos que, após a oitiva da testemunha adversária, a promotoria procura argumentar para o auditório:

*bom... a testemunha da defesa falou que ele cursou a faculdade... fez estudos... e ele não conhece outra pessoa que trabalhava no frete... e então ele não passa de uma exceção porque na maioria dos casos quem trabalha no frete na feira livre mal conseguia terminar seus estudos...*

A promotoria volta a fazer menção ao depoimento dado pela testemunha do grupo adversário, desta feita em tom irônico:

*é:: ele ((fazendo referência para a testemunha da defesa)) disse que os carros antigamente eram velhos... e agora os carros que têm são hidráulicos é?... ou alguma coisa pra carregar? então pronto... pode se machucar do mesmo jeito... pode se machucar do mesmo jeito... não muda nada...*

Passamos, agora, a detalhar como a equipe de promotores abordou a sua testemunha.

O primeiro questionamento enunciado foi:

*é:: o trabalho precoce... pode afetar o comportamento da criança?*

A testemunha responde:

*pode sim... o trabalho precoce... ele afeta sim o comportamento da criança... e... na verdade a criança... no seu aprendizado vai precisar da*

*sensibilidade... e do brincar... no brincar... a criança desenvolve a sua psiquê de forma mais contundente... e: de forma mais...é personal... então... entendemos... dentro da psicologia... que o brincar faz parte da criança... que a criança precisa ser uma pessoa livre e não com essa responsabilidade... com sua família... então realmente o trabalho... ele afeta sim o comportamento da criança...*

A promotoria procura argumentar com base no depoimento da testemunha:

*é: eu queria reforçar a fala... da nossa testemunha... é... a criança pode ser atrapalhada pelo trabalho... porque invés dela tá na escola ela pode está trabalhando no mesmo horário...e isso não garante...é...que ele esteja estudando bem e tirando as melhores notas...*

A defensoria também cumpriu o seu papel de interrogar a testemunha da acusação e fez o seguinte questionamento:

*se o senhor não tivesse uma base familiar... que em muitos casos acontece... e se os filhos... quisessem ajudar na renda familiar trabalhando aos sábados... no período das sete e meia às dez e meia... o senhor permitiria?*

Ficou evidenciado que os dois grupos:

- ✓ Escolheram as testemunhas com base em um perfil desejável e compatível com as teses postuladas;
- ✓ Souberam inquiri-las e usar as respostas e afirmações proferidas para alicerçar seus argumentos;
- ✓ Demonstraram capacidade de questionar a testemunha do grupo opositor e apresentar contra-argumentos para tentar aniquilar ou amenizar os argumentos adversários.
- Fazer uso de perguntas retóricas na tentativa de persuadir o auditório.

Passaremos a analisar como esse recurso foi utilizado nos discursos orais argumentativos dos discentes.

Vejamos, nas transcrições infracitadas, como a promotoria procura a adesão dos julgadores:

*como podemos observar... as leis proibem o trabalho de crianças... então e aí... vamos rasgar as leis? se as leis estão proibindo... nós vamos desobedecer às leis?*

*por que que a mãe... ou o pai não vão trabalhar?... já que eles têm um porte físico melhor...por que eles não vão pra feira num sol quente carregar uma feira de quarenta quilos? ...deixa um jovem ir pra lá...*

*vocês gostariam que: os filhos de vocês estivessem...é...até com risco de atropelamento no meio da feira trabalhando?... é... com risco de se cortar no carro de mão enferrujado... então... é isso passo a palavra...*

*o que eu acho engraçado é que o filho...filho de gente rico não é pra trabalhar...agora o de pobre é pra trabalhar?*

A equipe da defensoria também fez uso das perguntas retóricas como elemento de apoio dos argumentos proferidos. Vejamos alguns exemplos:

*o: frete... no caso... começava de sete e meia e: parava mais ou menos as dez horas... como era que ia pegar câncer de pele? pensem... reflitam... sobre isso...*

*mas vocês queriam... que seus filhos passassem fome e: tivesse a necessidade de ganhar seu dinheiro para se alimentar?*

*o que é mais nocivo ou perigoso... esse jovem trabalhar e ganhar o seu dinheiro dignamente... ou proibi-lo de fazer?*

*essa...aqueles pequenos que vemos diariamente em nossas tela de tv... seriam jovens aprendizes? se não...então por que eles estão trabalhando? (...) e como é que eles vão estudar pra escola a matéria da escola?*

- Utilização do recurso da refutação para as argumentações do grupo opositor.

Passaremos a transcrever algumas passagens significativas em relação ao uso da refutação por parte dos alunos-promotores e defensores durante o embate jurídico travado por meio da linguagem verbal oral nas teses, réplicas e tréplicas.

Nesse primeiro trecho, o embate gira em torno da nomenclatura (criança ou adolescente) para quem tem 12 (doze) anos completos:

Promotoria:

*nesse julgamento vamos liberar a idade de doze anos como podemos observar as leis proibem o trabalho de crianças...*

Defensoria:

*a senhora está falando de crianças de doze anos... porém a lei oito mil e sessenta e nove afirma que com doze anos completos estamos tratando de adolescente...*

Promotoria:

*bom...das questões que a defensoria falou sobre a idade isso vai da analogia...que não importa doze anos é criança sim...*

Agora, podemos observar o uso da refutação dos argumentos acerca dos riscos do trabalho no frete:

Promotoria:

*além dos riscos tipo a insolação... ele pode até sofrer de câncer... porque eles não vão usar um protetor solar...a maioria não tem nem condição de comprar...*

Defensoria:

*bom... aqui... os senhores promotores falaram que o trabalho no frete pode causar câncer de pele porque eles não usam protetor solar... mas se eles não trabalharem como eles vão comprar o protetor solar...sim e também como a testemunha mesmo falou... o trabalho com o frete... no caso... começava de sete horas e parava mais ou menos umas dez horas... como era que ia pegar câncer de pele?*

Neste trecho seguinte os embates referem-se aos programas sociais oferecidos:

Promotoria:

*é...o governo oferece várias oportunidades do jovem tá na escola ao invés de tá trabalhando...tem o PETI... tem a Escola Aberta que já ( ) a renda... ao invés da criança tá trabalhando ela poderia tá estudando...é:...todos os sábados têm escola aberta...ele poderia tá se divertindo...*

Defensoria:

*é...o programa Escola Aberta ele é aberto de manhã e à tarde...então rebatendo o que ele falou...o trabalho na feira livre não é o dia todo... vai até as duas horas da tarde...então ele poderia trabalhar de manhã e ir ao projeto Escola aberta à tarde porque ele também é aberto à tarde...*

O embate passa a girar em torno do horário da feira:

Promotoria:

*primeiro vocês falam que é até as duas horas e agora fala que é até as dez horas...*

### **4.3 – A Ocorrência dos Operadores Argumentativos no Corpus**

Interessa-nos investigar, nesta seção, tendo como escopo analítico os fundamentos teóricos apresentados no capítulo II, mais precisamente na seção

2.3.1., as ocorrências dos elementos semântico-discursivos produzidos pelos alunos durante as produções textuais orais no júri simulado.

- O uso dos operadores na relação semântico-discursiva orientada no sentido de adicionar argumentos.

Nessa perspectiva argumentativa foram utilizados, no evento discursivo oral analisado, os operadores: **e**, **também** e **não só... mas também**. O primeiro da série foi o que teve maior presença, nessa perspectiva analisada, nos textos orais dos alunos, com 10 (dez) ocorrências; já o segundo, apresentou-se 7 (sete) vezes; enquanto que o conectivo **não só... mas também** teve apenas uma incidência.

Transcreveremos algumas ocorrências com essa marca argumentativa aditiva:

Argumento da promotoria nas teses iniciais:

*como vocês sabem... aqui em Altinho o calor é: muito forte e não tem condição de um jovem de doze anos trabalhar...*

Atuação da defensoria nas teses iniciais:

*o trabalho na feira livre... não é o dia todo... vai até as duas horas da tarde...então ele poderia trabalhar de manhã e ir ao projeto escola aberta à tarde...*

Atuação do julgador ao proferir voto:

*bom-dia... meu voto vai para:: promotoria porque usaram os argumentos melhores... souberam explorar as perguntas...e:... não ficaram nervosos... e:... souberam rebater o que a defensoria falou... muito obrigado...*

Fala do julgador ao proferir o voto:

*primeiramente eu gostaria de dizer que eu vou votar na defesa pelos principais pontos que ela tocou...que é que a escola...ela está aberta em dois turnos e também o jovem não está sendo obrigado a:... ir à feira...*

Discurso do promotor nas teses iniciais:

*vou falar sobre o estiramento dos músculos... isso acontece muito com crianças que não têm o físico certo para sustentar peso... também tem riscos de atropelamentos e também cortes de mão acontece quando eles pegam nos carros de mão enferrujados...*

#### Atuação do promotor nas teses iniciais:

*quando criança ele presenciava esses jovens trabalhando não só como frentista mas também em outras funções...*

- O uso do operador **ainda** como marcador de excesso temporal/não temporal ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão.

Catalogamos 2 (duas) ocorrências desse operador discursivo no *corpus* pesquisado.

#### Discurso da promotoria durante as réplicas:

*que eu saiba a lei diz que quem deve sustentar a criança é:... o adole o adolescente não... é os pais... e não o a criança que deve se sustentar porque ela é ainda dependente dos pais... não independente...*

#### Discurso da defensoria nas teses iniciais:

*não lhe atrapalhou em nada... pelo contrário ainda ajudou a ele ser uma pessoa mais digna...*

- O operador **já** como indicador de mudança de estado.

Para esse advérbio foram registrados 7 (sete) ocorrências. Vejamos alguns exemplos:

#### Ação discursiva da defensoria nas teses iniciais:

*é...a nossa feira já é algo cultural... não é de hoje que esses jovens estão trabalhando...*

*tá aqui a lei comprovando que com doze anos a pessoa já é adolescente...*

- O operador **além de/dos** introduz, a título de acréscimo, um argumento decisivo.

Os alunos-promotores realizaram esse movimento argumentativo em 2 (dois) momentos discursivos:

*ela tá trabalhando pra si mesmo... não tem ninguém ensinando... além dos riscos tipo a insolação... ele pode até sofrer de câncer porque eles não vão*

*usar um protetor solar (...) então... os riscos são grandes... além do carro ser pesado...uns 40 quilos...*

- Os operadores argumentativos **mas** e **porém** sinalizando uma relação semântica de oposição.

Ocorreram no *corpus* 9 (nove) registros discursivos do conectivo **mas** e apenas 2 (dois) registros do **porém**.

Vejamos algumas aplicações nos textos dos alunos:

Réplica da promotoria:

*bom... pelo que vivenciado... o adolescente pobre a lei o proíbe de trabalhar... mas já o rico há várias justificativas...*

Tréplica da defensoria:

*o mundo ideal que todos querem vivenciar um dia é aquele em que tudo e todos são iguais... mas isso não é a realidade da gente...*

Julgador ao proferir voto:

*eu quero parabenizar os dois grupos... mas a defensoria me convenceu mais...*

No protesto da defensoria nas teses iniciais:

*a senhora está falando de crianças de doze anos... porém a lei (...) afirma que (...)*

Defensoria argumentando nas réplicas:

*que nem eles mesmos falaram que a criança podia ter câncer de pele... porém qualquer pessoa que for ... algum adolescente que for jogar futebol à tarde tem o sol do mesmo jeito...*

- Operadores discursivos **nunca** e **a/na maioria** fortalecendo o argumento proferido.

O primeiro apareceu 3 (três) vezes no discurso argumentativo dos alunos e o segundo contou com 4 ocorrências.

O operador **nunca** no discurso argumentativo da defensoria:

*não é de hoje que esses jovens estão trabalhando e nunca aconteceu nada de grave com eles...*

*esse policial militar que na sua adolescência trabalhou no frete... e nunca lhe prejudicou...*

O operador **a/na maioria** no discurso argumentativo da promotoria e da defensoria:

*eles não vão usar um protetor solar...a maioria não tem nem condição de comprar...*

*ele não passa de uma exceção porque na maioria dos casos quem trabalha no frete na feira livre mal conseguia terminar seus estudos...*

*no mundo real é diferente...é... a maioria da população é pobre e não tem essa mesma condição...*

- Os operadores argumentativos **portanto** e **pois** na relação semântico-discursiva de conclusão.

No *corpus* avaliado, foram catalogadas 4 (quatro) ocorrências do operador **portanto** e 1 (uma) presença do **pois**.

Vejam a aplicação dos conectivos conclusivos nas falas da defensoria:

*o trabalho faz do ser humano uma pessoa mais digna... uma pessoa mais responsável portanto isso só vai melhorar o aprendizado deles...*

*algum adolescente... que for jogar futebol à tarde... tem o sol do mesmo jeito vai queimar e ele tá fazendo o quê? está no lazer... e isso é trabalho? Não é... portanto reflitam um pouco...*

*só recebe o bolsa família quem está estudando... portanto se o fretista está estudando ele vai receber...*

A única ocorrência do conectivo **pois** foi percebida na fala da julgadora ao proferir seu voto:

*o que mais me impressionou foi a confiança da defensoria na hora de atuar pois mostraram um desempenho no que fizeram...*

- O operador argumento alternativo **ou** que leva a conclusões diferentes ou opostas.

No *corpus* analisado registramos 2 (duas) ocorrências do conectivo **ou**. Não houve registro de outros operadores alternativos.

No discurso de abertura do juiz, ao falar dos veredictos possíveis e que se opõem:

*o julgamento deverá: apresenta: como resultado uma decisão... favorável ou contrário ao trabalho de um jovem de doze anos na feira livre da cidade...*

A promotoria questionou a testemunha a partir da alternância opositiva em relação ao melhor lugar/local para o desenvolvimento da criança:

*o lugar da criança é carregando frete na feira ou na escola?*

- O uso dos operadores **porque** e **já que** na introdução de uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.

O operador **porque** apareceu em 25 (vinte e cinco) ocorrências, sendo que 14 (catorze) delas foram evidenciadas nas falas dos julgadores ao proferirem os votos. Esse índice de ocorrência no discurso dos alunos-julgadores está relacionado com a função principal desse segmento no júri simulado – a justificativa para o voto. O conectivo **já que** foi utilizado apenas 1 (uma) vez.

Notemos como a defensora utilizou o operador **porque**, a fim de estabelecer uma relação de justificativa em relação à possibilidade do jovem trabalhar e também participar do programa governamental:

*o trabalho na feira livre não é o dia todo... vai até as duas horas da tarde...então ele poderia trabalhar de manhã e ir ao projeto escola aberta à tarde porque ele também é aberto à tarde...*

Com o uso do **porque** o aluno-promotor procurou estabelecer uma relação que explica como a participação da criança no trabalho atrapalha na sua vida escolar:

*a criança pode ser atrapalhada pelo trabalho... porque invés dela tá na escola ela pode está trabalhando no mesmo horário...*

Notemos, agora, como a aluna-promotora usou o conectivo **porque** para desconsiderar um fato relativo à testemunha, explicando-o como uma exceção em relação ao avanço educacional.

*ele não passa de uma exceção... porque na maioria dos casos... quem trabalha no frete na feira livre mal conseguia terminar seus estudos...*

Neste outro trecho, a aluna-promotora fez uso do conectivo **porque** para justificar o motivo da criança não trabalhar, explicando a sua relação de dependência para com os pais e ainda busca justificar com a proteção legal:

*porque que eu saiba a lei diz que quem deve sustentar a criança é... o adole o adolescente não... é os pais... e não o a criança que deve se sustentar porque ela é ainda dependente dos pais... não independente...*

Agora, analisamos como a aluna-defensora utilizou o **já que**, a fim de justificar o trabalho no frete como menos sistemático do que o trabalho das crianças nas novelas:

*bom... o colega promotor disse que as empresas vão na casa do das crianças... no caso como ele falou também... crianças... para eles trabalharem nas novelas... não... eles fazem teste... é claro que os pais deixam...sim mas a carga horária deles são a semana inteira eles têm que estudar textos... decorar textos e como é que eles vão estudar pra escola a matéria da escola? o que é mais importante... já que eles frisam tanto que a criança tem que estudar... por que então ele vai...é...decorar textos pra fazer novelas que como vocês veem mesmo na tv... o que são as novelas de hoje né?*

O aluno-julgador utilizou o conectivo **porque** para justificar o seu voto na promotoria:

*bom-dia...eu quero parabenizar os dois grupos... mas o que me convenceu mais foi a promotoria...porque:...usaram as leis corretamente e tiveram argumentos...*

O aluno-julgador procura explicar o porquê do voto na defensoria e usa para isso o operador **porque**:

*bom-dia... é: o meu voto é pra defensoria...porque...esse trabalho com o adolescente não afeta tanto na vida escolar...*

#### **4.4 – A Ocorrência dos Tipos de Argumento no *Corpus***

Nesta seção passaremos a tecer uma análise de como os sujeitos envolvidos na pesquisa conseguiram produzir argumentos em seus atos discursivos. Uma vez que se espera do enunciador-argumentador não apenas a emissão de pontos de vista e teses, como também, a sustentação desses pela apresentação de tipos variados de argumentos (exemplos, recurso aos fatos, argumentos de autoridade, apresentação de provas, evidências, menção aos valores e princípios, por analogias etc.), a fim de conquistar a adesão daqueles que se busca persuadir.

A partir da minuciosa análise do *corpus* pudemos destacar como os alunos produziram seus argumentos durante a experiência didática no júri simulado e passaremos a analisá-los na sequência.

##### **Da Atuação dos alunos-promotores**

A atuação da promotoria foi marcada pela tese de que existem leis no país, destaque para a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), elas estão para proteger as crianças e os adolescentes, deram ênfase ao argumento de que quem deve trabalhar para sustentar o menor é o adulto (pai e mãe) e não o contrário. Exploraram, ainda, os riscos (exposição ao sol, peso e acidentes), e as ações sociais do governo (Escola Aberta e o PETI).

Passaremos a analisar como se constituiu a atuação e a produção argumentativa dos alunos-promotores.

Atuação da promotoria nas teses iniciais, após ter solicitado a leitura de um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente:

como podemos observar as leis proíbem o trabalho de crianças... então e aí vamos rasgar as leis? se as leis estão proibindo... nós vamos desobedecer às leis?

No trecho acima ficou evidente o uso do argumento com base na lei (que proíbe o trabalho infantil) a fim de produzir um impacto maior na audiência, procurou-se envolvê-los - “nós vamos” – nos questionamentos formulados.

Analise, agora, este trecho:

*então como ela só pode trabalhar como aprendiz... como a doutora promotora falou... ela tá trabalhando pra si mesmo... não tem ninguém ensinando...além dos riscos tipo a insolação... ele pode até sofrer de câncer porque eles não vão usar um protetor solar...a maioria não tem nem condição de comprar não é?...então...os riscos são grandes... além do carro ser pesado...uns 40 quilos um jovem não tem condição de carregar de manhã no sol quente...as vezes passando até fome...*

Percebe-se que a lógica do argumento com base na lei permanece no discurso da promotora, pois quem concede a possibilidade do trabalho como aprendiz é a lei, porém a promotora deixa evidente que o fato analisado não faz jus ou não se aplica à prerrogativa legal. A promotora procurou conduzir o auditório a admitir a tese justificando-a com base no apelo para os riscos envolvidos na prática do fretista.

Lancemos, agora, a nossa atenção para a seguinte fala:

*é...o governo oferece várias oportunidades do jovem tá na escola ao invés de tá trabalhando...tem o PETI.. tem a Escola Aberta que já ( ) a renda, ao invés da criança tá trabalhando ela poderia tá estudando...é...todos os sábados têm escola aberta...ele poderia tá se divertindo...então é isso...vocês gostariam que os filhos de vocês estivessem...é...até com risco de atropelamento no meio da feira trabalhando? é... com risco de se cortar no carro de mão enferrujado então é isso passo a palavra...*

A promotora toma como base, para sustentar a tese, o uso de exemplos referentes a oportunidades que os jovens devem aproveitar no campo da educação e que já são ações governamentais que visam combater o trabalho infantil. Ao final, há ênfase na aproximação com o auditório “vocês gostariam que os filhos de vocês”, a fim de destacar, mais uma vez, os riscos da atividade debatida.

Estes trechos também mereceram a nossa atenção:

*então é...eu vou voltar para a questão da lei...a lei fixa a idade mínima a gente vai fazer o quê? deixar que esse jovem...é a reinversão de valores em casa...é que o jovem tem de sustentar a mãe...a mãe fica lá no sofá assistindo televisão ou até arrumando a casa...e o jovem vai ter que ir trabalhar...é assim é o pai fica dentro de casa...por que que a mãe ou o pai não vão trabalhar...se eles têm um porte físico melhor...por que eles não vão pra feira num sol quente carregar uma feira de quarenta quilos...deixa um jovem ir pra lá...*

*então... as crianças... elas estão na idade de estudar... não trabalhar...então o pai é quem tem que sustentar o filho e não o filho tem que sustentar o pai...*

O apelo argumentativo, nos trechos supracitados, incide na inversão de valores. A promotoria procura sinalizar para a exploração do menor por parte dos adultos responsáveis (apelando para o peso carregado pelo jovem) e finaliza no segundo trecho com a ideia ou o princípio de que lugar de criança é na escola.

Destacamos mais um trecho para a análise:

*bom... a testemunha da defesa falou que ele cursou a faculdade... fez estudos... e ele não conhece outra pessoa que trabalhava no frete...e então ele não passa de uma exceção porque na maioria dos casos quem trabalha no frete na feira livre mal conseguia terminar seus estudos... então...é: e nem todas as crianças estão propostas para esse tipo de serviço...os pais podem falar... ah filho... o dinheiro está apertado então o filho vai se comover e vai tentar de alguma forma ajudar os pais...*

A aluna representante do Ministério Público no seu discurso traz à tona um argumento por evidência (os jovens que trabalham tendem a fracassar nos estudos), a pesar de não trazer nenhum dado estatístico. Tenta, com isso, desconstruir a ideia ou a realidade apresentada pela testemunha do grupo opositor, caracterizando-a como uma exceção.

Outro tipo de argumento pode ser identificado no trecho:

*reforçando o que a minha amiga doutora defensora disse...é...o senhor (testemunha de defesa)... ele não passou de uma exceção...então é tem muitas crianças que tem ainda jovens que se tornarem adultos e se acostumaram lá ganhando o seu dinheiro por lá assim...e aí eles não foram estudar pensaram que ali era uma coisa boa que eles ganham o seu dinheiro por lá e aí pensam... vamos estudar pra quê?... não vão ter futuro na vida...vão sempre ficar no mesmo lugar no mesmo na mesma posição social ou até também essa questão da feira livre poderia afetar o psicológico*

*da criança porque ela por está trabalhando ali poderia ver os seus amiguinhos digamos que brincando dentro de casa ou fora...dizer eu tô trabalhando na feira livre... porque eu conheço pessoas que trabalham e têm vergonha de dizer que estão trabalhando na feira... então isso...é...sim afeta o psicológico sim da criança...*

A tese de que o trabalho na feira livre pode influenciar no psicológico da criança é sustentada pela afirmação (exemplificação) da aluna-promotora de que conhece casos em que os menores demonstram constrangimento em afirmar que trabalham nesse tipo de atividade laboral. Percebe-se que no início da fala, ela reforça a ideia da realidade da testemunha da defesa ser uma exceção, para depois finalizar com o seu exemplo de que muitos se envergonham com o frete.

A argumentação por exemplificação também se materializa no trecho abaixo:

*a doutora aqui ((referindo-se a advogada)) que defende muito então...a doutora não quer ir na feira livre carregar suas compras... por exemplo... se ela vai ao mercado com o carro dela ela nem sequer ela pegue pega a bolsa e leva até o carro dela... ela pede para o funcionário do mercadinho levar... e ela quer que uma criança de doze anos carregue frete na feira...*

A promotora procura defender a tese de que crianças não devem trabalhar e, para isso, exemplifica com uma postura típica dos adultos (no caso cita a advogada) e finaliza passando uma ideia de que o adulto não carrega o peso, porém admite ou concorda que o menor carregue.

### **Da Atuação dos alunos-defensores**

A atuação da defensoria consistiu na tese de que vivemos num país de desigualdades sociais, o trabalho do jovem na feira é digno, em nada atrapalha a sua atividade estudantil, não é sistemático nem forçado e ainda garante uma ajuda financeira para o jovem e/ou sua família.

Passaremos a analisar como se materializar os argumentos efetivados no discurso dos alunos membros da defensoria.

Atuação da defensoria após ter solicitado protesto:

*a senhora ((dirige-se à promotora)) está falando de crianças de doze anos... porém a lei oito mil e sessenta e nove afirma que com doze anos completos estamos tratando de adolescente...*

Nota-se, na fala da aluna-defensora, a tentativa de contestar a afirmação feita pela opositora e a base da argumentação é um dispositivo legal.

No segundo trecho destacado pudemos verificar o uso de três tipos de argumento:

*é...a mais de oitenta anos que a feira livre tem existência em nossa cidade e com ela surgiu o chamado frete... segundo o historiador também professor de língua portuguesa... Ubiratan Ferreira de Carvalho... quando criança... ele presenciava esses jovens trabalhando não só como fretista mas também em outras funções... até hoje nunca houve evidências ou dados de algum acidente ou morte de algum desses jovens por trabalharem como fretista... é...a nossa feira já é algo cultural não é de hoje que esses jovens estão trabalhando e nunca aconteceu nada de grave com eles... pelo contrário o trabalho faz do ser humano uma pessoa mais digna... uma pessoa mais responsável... portanto isso só vai melhorar o aprendizado deles...*

A tese apresentada, inicialmente, de que a feira da cidade é um fato histórico, social e cultural e que dentro desse cenário está inserido o trabalho do jovem, é fortalecida pelo argumento de autoridade (conferido ao citar o historiador que é uma figura conhecida e que goza de prestígio intelectual na cidade).

A advogada prossegue relacionando o tempo (extenso) de existência da feira com a evidência de que não há dados ou registros de acidentes ou mortes de pessoas (jovens) no desempenho do trabalho debatido em questão, parece ser uma tentativa de evidenciar para o auditório um sentimento de que o frete não produz riscos. E finaliza, de forma implícita, com um argumento de princípio “o trabalho dignifica o ser humano”.

Na sequência da análise, observamos no trecho:

*bom senhores julgadores... nós não estamos aqui falando de uma pessoa que não tem estudos ((referência a sua testemunha)) pelo contrário... estamos falando de uma pessoa que tem sua formação... seu trabalho... é policial militar e está cursando um curso superior de fisioterapia... vejamos bem... esse policial militar que na sua adolescência trabalhou no frete... e pelo que foi dito... nunca lhe prejudicou... nunca lhe prejudicou ou causou alguma fratura... e pelo contrário foi...lhe ajudou a ser mais responsável e independente...*

A advogada de defesa procura com base em um argumento por analogia, levar o auditório a aderir a tese defendida (a testemunha trabalho no frete quando criança e isso não lhe proporcionou nenhum agravo ou atrapalhou seus estudos).

Ainda, atendendo a ótica do argumento por comparação, selecionamos o seguinte trecho:

*para que não existisse o trabalho com o frete era preciso que todas crianças tivessem boas condições de vida...isso seria um mundo ideal e não real... no mundo real é diferente...é... a maioria da população é pobre e não tem essa mesma condição...e é preciso que exista trabalho até porque o frete não é um trabalho forçado e violento...  
eu quero falar da do mundo ideal que a lei rege... o mundo ideal que todos querem vivenciar um dia é aquele em que tudo e todos são iguais... mas isso não é a realidade da gente...aqui a a minoria a minoria são as pessoas ricas... mas a maioria são as pessoas pobre que precisam trabalhar e nem... nem tudo e nem todos...o mundo não gira a favor de todos não...*

Percebe-se no discurso da defensoria a tentativa de passar para a audiência a pertinência de se manter a prática do frete na feira livre. Essa ideia ganha forma na comparação que a advogada faz entre o mundo ideal (previstos nas normas e leis) e o mundo real (vivenciado pelos mais pobres). A advogada parece defender em seu argumento que o frete ainda é necessário em virtude do desequilíbrio social e econômico presenciado.

Vejamos mais um trecho do discurso proferido pela defensoria:

*bom... todos aqui presentes... ao ligarem a tv veem criança trabalhando em novelas... comerciais entre outros... mas aí eu pergunto aos senhores jurados... essa...aqueles pequenos que vemos diariamente em nossas tela de tv seriam jovens aprendizes? Se não... então por que eles estão trabalhando? Bom pelo que vivenciado o adolescente pobre a lei o proíbe de trabalhar mas já o rico há várias justificativas... e aí o adolescente rico continuará desobedecendo o que trata a lei de do trabalho infantil e todos nós continuaremos aplaudindo até que se prove o contrário...*

Mais uma vez fica perceptível no discurso da defensoria o argumento por analogia. A advogada tenta atrair a audiência e faz um paralelo entre a atividade desenvolvida pelas crianças “ricas” na televisão e as pobres na feira. Com essa comparação, ela procura estabelecer uma ideia de que a lei parece só ser aplicada quando o assunto – trabalho infantil – refere-se aos mais fragilizados economicamente.

Destacamos mais um trecho para a análise:

*eu gostaria de reforçar um pouco a fala da doutora defensora... só recebe o bolsa família quem está estudando... portanto se o fretista está estudando ele vai receber... mas todos nós sabemos que o bolsa família não dá pra sustentar o jovem e muitas vezes ele quer ter seu próprio dinheiro para consumi-lo e...e não deseja pedi-lo pra ninguém...o trabalho dignifica o ser humano... muda o caráter...forma valores... portanto é benéfico aos jovens e adolescentes...*

A advogada de defesa procura construir a lógica argumentativa de que o trabalho dignifica o ser humano (princípio aceitável) e daí deriva esse valor, também, para os jovens e adolescentes. E, nesse percurso argumentativo, atrai a audiência com uma mensagem de certo peso reflexivo, quando afirma “não deseja pedi-lo a ninguém”, ou seja, é melhor conquistar com o seu próprio trabalho, já que ele precisa.

Com base na análise realizada, evidenciamos os seguintes tipos de argumento:

- ✓ Argumento com base na lei;
- ✓ Argumento de princípio ou valoração;
- ✓ Argumento por exemplificação;
- ✓ Argumento por analogia;
- ✓ Argumento por evidência;
- ✓ Argumento de autoridade.

### **Da Atuação dos alunos-julgadores na votação**

Os alunos responsáveis pela função de júri popular tiveram como principal tarefa externar o voto e justificar, de forma detalhada, quais os argumentos e posicionamentos que embasaram a referida decisão.

Selecionamos do *corpus* as seguintes participações:

Voto do julgador 2:

*meu nome é (jugador 2) e o meu voto vai pra defensoria porque os argumentos dele foram mais melhor...*

Ficou nítido que o julgador 2 não conseguiu se expressar oralmente de forma a externar detalhadamente o que fundamentou o seu voto, já que na sequência didática foram oferecidos momentos de escuta de situações similares, em que os oradores expõem opiniões, a fim de justificar uma decisão ou um ponto de vista. O aluno precisa vivenciar mais situações de interação oral em situações formais para desenvolver a capacidade discursiva.

Vejamos, agora, os votos proferidos pelas julgadoras 4 e 5 respectivamente

*primeiramente um bom-dia... quero parabenizar os dois grupos defensoria e promotoria pela atuação e desempenho desse trabalho feito... eu quero também...eu quero também o que mais me impressionou foi a confiança da defensoria na hora de atuar pois mostraram um desempenho no que fizeram...o que me convenceu foi o que a promotora... promotora não defensora falou...que a os projetos de educação são abertos não apenas em um turno são abertos em dois ou mais turnos que facilita o fretista participar dos projetos de educação também...*

*bom-dia a todos...primeiramente eu gostaria de elogiar os dois grupos que se saíram muito bem em suas argumentações e souberam descrever:... corretamente o que estamos sendo julgado aqui... que é o frete com crianças de doze anos... primeiramente eu gostaria de dizer que eu vou votar na defesa pelos principais pontos que ela tocou.. que é que a escola... ela está aberta em dois turnos e também o jovem não está sendo obrigado a:: ir à feira... ele está indo principalmente para ter sua própria independência na maioria... e também o bolsa família não ajuda bastante por isso meu voto é pra defensoria...*

Dos 18 (dezoito) votos proferidos, esses 2 (dois), acima transcritos, foram os que mais se aproximaram do padrão desejável para a função de julgador. Neles percebe-se uma sequência textual que contempla a saudação inicial, a valorização do desempenho dos grupos avaliados, destaque para os aspectos argumentativos que fomentaram a decisão pelo voto, o uso de operadores argumentativos e um nível de linguagem mais adequado ao contexto sociocomunicativo. 6 (seis) alunos-julgadores esboçaram, mesmo que de forma muito breve, uma justificativa para o voto. Enquanto que os 10 (dez) alunos restantes apenas se limitaram a proferir a decisão sem apresentar um discurso explicativo, ficando somente nas afirmações superficiais:

*(...) porque... eles argumentaram: muitas coisas boa...*

*(...) porque se apresentou melhor... e teve mais argumentos...*

*(...) eu quero parabenizar os dois grupos... mas a defensoria me convenceu mais...*

## **O Verdicto**

Encerrada a votação, os alunos-juízes anunciaram o resultado do julgamento:

*primeiramente... gostaríamos de agradecer a todos aqui presentes... bom... com a maioria dos votos... nesse júri simulado foi decretado... a liberação do frete na cidade...dezesseis votos a favores e dois votos contra...*

Chegamos ao término do último capítulo, por meio do qual pudemos expor os resultados analisados. Na sequência apresentaremos as considerações gerais, refletindo sobre como os resultados podem contribuir para a reflexão sobre o ensino de gêneros orais na escola, em especial, o júri simulado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gêneros orais formais nas aulas de LP começa a ganhar uma nova roupagem, essa mudança de paradigma coaduna com os estudos da linguística textual que apontam para o ensino de gêneros de circulação social presentes em diversas áreas e domínios, a fim de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos.

Diante disso, urge a redefinição do papel do professor como um especialista nas diferentes modalidades textuais (oral e escrita) de uso social. Advogamos que é preciso transformar as salas de aula em um verdadeiro espaço de produção textual. Nela, o aluno deverá ser convidado e motivado a desenvolver avanços de ordem linguística por meio da escuta, da leitura, da encenação, da fala e da escrita.

Esse professor especialista é capaz de superar as limitações do livro didático, oferecendo propostas de ensino-aprendizagem complementares ou, até mesmo, elaborado propostas inovadoras, adaptando experiências exitosas vivenciadas em outras turmas ou em outras escolas.

O interesse de elaborarmos uma sequência didática para se trabalhar, nas turmas do nono ano do Ensino Fundamental, os aspectos linguísticos e não-linguísticos da oralidade e do discurso argumentativo por meio do júri simulado atende a dois propósitos básicos.

Primeiramente, verificar se os alunos conseguiriam desenvolver a linguagem argumentativa a partir do estudo de um gênero que não é tão comum no cotidiano escolar. Assim, reconhecendo os elementos constitutivos do gênero jurídico e incorporando elementos da comunicação oral paralinguística, cinésica e verbal para uso social argumentativo.

O outro propósito diz respeito a contribuir, com a experiência relatada, para a reflexão e ação docente em relação ao ensino desse gênero oral nas aulas de português. Até porque, esse é um dos objetivos do mestrado profissional em Letras,

fomentar reflexões e discussões de forma crítica e responsável sobre os principais usos linguísticos presentes na sociedade.

A utilização da sequência didática com o júri simulado remete a algumas reflexões que consideramos relevantes.

A primeira é a definição do tema ou do fato a ser julgado. Quanto a esse aspecto, percebemos que o tema do júri (trabalho infantil – frete na feira da cidade) foi bastante motivador para o grupo de alunos. Assim, a título de recomendação, podemos pensar em temas como: política de cotas, redução da maioria penal, pena de morte, legalização da maconha, a pertinência ou não da realização de grandes eventos esportivos no país (Copa do Mundo e Olimpíadas), Há formas certas e erradas de falar o português?, liberação do aborto, entre outros. O trabalho com o júri pode ser uma oportunidade muito interessante para se desenvolver no espaço escolar um projeto interdisciplinar a partir da temática a ser julgada. É possível fomentar, também, a integração e a parceria com outras instituições (universidades, faculdades, órgãos do poder judiciário, entre outros) e a participação de membros da comunidade intra e extraescolar.

Na nossa experiência didática, o apoio de outro professor da escola (assessorando os promotores) e de um acadêmico em Direito (assessorando os defensores), inclusive este é ex-aluno da escola, foi importante, deu bastante certo, por isso recomendamos essa proposta. Percebemos, ainda, que o evento (júri simulado) atraiu a presença de alguns familiares dos alunos – sobretudo das mães – que fizeram questão de acompanhar a apresentação dos seus filhos e filhas.

É importante não esquecermos de definir, previamente na proposta de ensino, quais os objetivos a serem alcançados pelos alunos. Ao dividimos a turma em 4 (quatro) grupos delegamos funções similares aos dos promotores e defensores; porém ao grupo de juízes e ao grupo de julgadores atribuímos outros objetivos. Ora, como nós tivemos alunos desempenhando papéis diferentes, com objetivos didáticos diversos, achamos de bom tom que o professor ofereça ao longo do ano letivo outros júris, assim poderá realizar um rodízio de funções entre os alunos da turma. Isso, também, é possível caso trabalhe com outro gênero da oralidade, debate regrado, seminários, entre outros. No nosso caso ficou comprovado que os alunos-julgadores não conseguiram, em sua maioria, alcançar os objetivos traçados, isso sinaliza que devemos dar novas oportunidades para que esses possam avançar em suas práticas de uso linguístico.

É muito importante o professor pensar alternativas e debatê-las com a sua turma de alunos. Ao final do júri um grupo de alunos foi convidado para participar de entrevista com a equipe de reportagem da Rádio Comunitária da cidade. Acreditamos que em trabalhos similares um grupo de alunos poderia fazer o papel de repórteres entrando em atuação antes, durante e principalmente depois do julgamento.

Outro aspecto que merece total atenção quanto ao ensino da oralidade é a gravação do evento. Como já frisamos, o *corpus* analisado neste trabalho foi decorrente da filmagem do evento. Esse registro de áudio e vídeo é um material textual que deverá ser alvo das aulas subsequentes, pois oferece diversas possibilidades de ensino, porque na verdade está aí a própria produção textual dos alunos. Nela é possível o professor selecionar os aspectos de maior dificuldade da turma, catalogar os erros mais frequentes quanto aos diversos aspectos de uso da língua em situações formais.

O que procuramos externar com essas análises é que a prática da linguagem oral deve ser vista como um *locus* que demanda sistematização e intervenções na escola. As análises revelam que é necessário trabalhar com os gêneros mais formais da língua, como o gênero júri simulado, de maneira sistematizada, a fim de que os alunos consigam se deslocar da linguagem do cotidiano, apropriar-se desse gênero de forma consistente e fazer uso dos recursos não-linguísticos e linguísticos textuais e comunicativos adequados às instâncias públicas da linguagem argumentativa.

Diante disso, percebemos que trabalhar os aspectos da oralidade e da argumentação por meio de uma sequência didática com o júri simulado possibilita ao professor de Língua Portuguesa um trabalho com inovação, criatividade e interatividade, capaz de contribuir para a formação discursiva competente dos discentes.

Pois, como bem afirmou Dell'Isola (2013) "A oralidade deixou de ser atividade-meio, agora, é atividade-fim."

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, M. (1953/1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard. (Tradução: “Os gêneros do discurso”. Em *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.)
- BALTAR, M.; GASTALDELLO, M. E. T.; CAMELO, M. A. *School Radio: Socio-Discursive Interaction Tool in School*. L1 – *Educational Studies in Language and Literature* 9.2, 49-70, 2009.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs Praticáveis?. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra *et al.* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BIBER, Douglas (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHALITA, Gabriel. **A sedução no discurso**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.
- CRESCITELLI, Mercedes Cunha; 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.

DELL'ISOLA, R. L. P. Prefácio – uma onda no ar: a oralidade. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HAVELOCK, Erick. A Equação Oralidade-Escritura: Uma Fórmula Para a Mente Moderna, In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática. P. 17-34, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados de Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociointeracionismo. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, vol. 3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Curso sobre fala e escrita**. Mestrado em Ciências da Linguagem, UNICAP. Mimeo, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de línguas**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **A Repetição na Língua Falada: formas e funções**. Recife: UFPE, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino**. Maceió: Editora da UFAL, pp. 27-48.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. São Paulo: Papyrus, 1998.

OLSON, David R. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David R. (1977). *From utterance to text: the bias of language in speech and writing*. Harvard Educational Review, 47, 257-281.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Recife, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio**. Recife, 2012.

PINTO, Rosalice. **Como argumentar e persuadir? Práticas: política, jurídica e jornalística**. Lisboa: *Quid Juris* – Sociedade Editora, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2014.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

PRETI, Dino. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

RAMOS, Jânia Maria. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

RODRIGUEZ, Victor Gabriel. **Argumentação jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, Noadia Íris da; BEZERRA, Benedito Gomes. O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvio Ribeiro da (orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STUBBS, MICHAEL. (1980). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Routledge & Kegan Paul.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch ([1934] 2003). **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

## ANEXO 1 - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante ( como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	----	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo

Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A.na [casa da sua irmã B. sexta-feira? A.fizem [ LÁ... B. cozinham lá?
<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre <i>nós</i> ”...

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

#### **OBSERVAÇÕES:**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::....(alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

## ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO CORPUS ANALISADO

### Abertura

#### **Juiz 1:**

*queria dá bom-dia aos promotori: e a defensoria e... aos demais pessoal aí*

#### **Juiz 2:**

*bom-dia... ((ajusta microfone)) bom-dia a todos que está presente aqui... meu nome é juiz dois... e a gente tá compondo um grupo... um grupo de... juízes e eu queria passar a palavra pra doutora juíza 3...*

#### **Juiza 3:**

*bom-dia... ((ajusta microfone))... bom-dia a todos e a todas ((risos)) que está aqui presente... quero dar bom-dia a promotoria e a defensoria... e:... e aos demais aqui presentes e ao povo do júri...e:... pedimos que:... a colaboração de todos que:... vamos começar o júri e pedimos para desligar os celulares ou colocar no modo silencioso...*

#### **Juiz 4:**

*bom-dia a todos... meu nome é... juiz 4... gostaria de falar o tema... o tema proposto para:... a problematização do júri.. é o trabalho infantil... o trabalho denominado frete na feira livre da cidade... o julgamento deverá: apresentá:... como resultado uma decisão... favorável ou contrária ao trabalho de um jovem de doze anos na feira livre da cidade...*

#### **Juiz 2:**

*eu queria explicar:...para os dois grupos... que:... vamos dar início as teses iniciais de quinze minutos... as réplicas de dez... e as trélicas... de cinco minutos... e: cada grupo... terá direito a três protestos... de um minuto...*

#### **Juíza 3:**

*Vamos passar a palavra pra promotoria...*

### Teses Iniciais da Promotoria

#### **Promotora 1:**

*primeiramente eu gostaria... de dar bom-dia a todos... da bom-dia aos juízes... ao júri popular e aos meus colegas...*

#### **Solicita a leitura de trechos das leis:**

*eu gostaria que... o meu amigo promotor... lê-se um pedacinho de uma lei pra mim... por favor...*

**Após a leitura, continua:**

*como podemos observar... as leis proibem o trabalho de crianças... então e aí vamos rasgar as leis? se as leis estão proibindo... nós vamos desobedecer às leis? nesse julgamento vamos liberar a idade de doze anos... e aí no próximo ano estaremos aqui para liberar a idade de onze anos até chegar o ponto de uma criança de seis anos que não tem um físico em boas condições trabalhar? não é muito plausível pra sociedade...*

**Protesto da defensoria:**

*a senhora está falando de crianças de doze anos... porém a lei...é: oito mil e sessenta e nove afirma que com doze anos completos estamos tratando de adolescente...*

**A promotora 1 retoma o turno de fala e continua:**

*ah... então me perdoem por ter cometido esta falha...de ter dito que era criança...então jovem de doze anos... mas mesmo assim... eles não têm condições físicas para trabalhar principalmente porque como vocês sabem... aqui em Altinho o calor é muito forte e não tem condição de um jovem de doze anos trabalhar já nessa área... não tem salário fixo e essas coisas todas... e... minha cara defensora a lei exige idade mínima de dezesseis anos... nós tamos trabalhando com jovens de doze anos... então nós vamos fazer o quê? rasgar as leis? dizer que é pra um jovem de doze anos com um físico ruim carregar peso? eu encerro por aqui...*

**Promotora 2:**

*eu gostaria de ler dois artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente... ((após a leitura continua)) então como ela só pode trabalhar como aprendiz... como a doutora falou... ela tá trabalhando pra si mesmo... não tem ninguém ensinando... além dos riscos... tipo a insolação... ele pode até sofrer de câncer porque eles não vão usar um protetor solar... a maioria não tem nem condição de comprar não é?... então... os riscos são grandes... além do carro ser pesado... uns quarenta quilos um jovem não tem condição de carregar de manhã no sol quente... as vezes passando até fome... gostaria de passar a palavra pra doutora promotora 3...*

**Promotora 3:**

*bom...das questões que a defensoria falou sobre a idade isso vai da analogia... que não importa doze anos é criança sim... e deixa eu ver... os riscos que elas têm do carro de mão são muitos e vamos ver se a gente aqui não está cometendo um erro aceitando que essas crianças trabalhem dessa maneira... e da questão do filho e da mãe não quer dizer... ah... não é o filho que tem que trabalhar e sim o pai que tem que sustentar o filho em questão de condições ou não... eu vou passar a palavra pra doutora promotora 1...*

**Promotora 1:**

*já pelo fato dele tá trabalhando na feira é... ele já não tem condição de comprar um carro... ele tá usando um carro enferrujado que poderia causar danos ou até ferimentos para o... a*

*criança ou o jovem... então é... eu vou voltar para a questão da lei... a lei fixa a idade mínima a gente vai fazer o quê? deixar que esse jovem... é a reinversão de valores em casa... é que o jovem tem de sustentar a mãe...a mãe fica lá no sofá assistindo televisão ou até arrumando a casa... e o jovem vai ter que ir trabalhar... é assim é o pai fica dentro de casa... por que que a mãe ou o pai não vão trabalhar? se eles têm um porte físico melhor... por que eles não vão pra feira num sol quente carregar uma feira de quarenta quilos... deixa um jovem ir pra lá...*

**Promotor 4:**

*vou falar sobre alguns riscos que podem acontecer quando o jovem faz o trabalho de frete na feira... primeiramente o câncer de pele pela exposição ao sol quente... vou falar sobre o estiramento dos músculos... isso acontece muito com crianças que não têm o físico certo para sustentar peso... também tem riscos de atropelamentos e também cortes de mão... acontece quando eles pegam nos carros de mão enferrujados... vou passar a palavra para o promotor 5...*

**Promotor 5:**

*senhora defensora... a senhora gostaria que o seu filho trabalhasse fazendo frete?*

**Ela responde:**

*se eu não tivesse condição... e ele quisesse sem ser obrigado sim...*

**O promotor 5 retoma o turno de fala:**

*a senhora mesmo poderia fazer frete ou gostaria de fazer?*

**Defensora responde:**

*se eu precisasse fazia sim...*

**Promotor continua...**

*passo a palavra para o promotor 6...*

**Promotor 6**

*é... o governo oferece várias oportunidades do jovem tá na escola ao invés de tá trabalhando... tem o PETI... tem a Escola Aberta que já ( ) a renda... ao invés da criança tá trabalhando ela poderia tá estudando...é... todos os sábados têm Escola Aberta...ele poderia tá se divertindo... então é isso... vocês gostariam que os filhos de vocês estivessem... é... até com risco de atropelamento no meio da feira trabalhando? é com risco de se cortar no carro de mão enferrujado... então é isso passo a palavra...*

**Juiz alerta:**

*gostaria de avisar que a promotoria só tem mais um minuto...*

**Promotora 3:**

*eu vou seguir na mesma tecla... será que eles queriam que os filhos deles trabalhassem na feira livre? eu acho que não... então... as crianças... elas estão na idade de estudar... não trabalhar... então o pai é quem tem que sustentar o filho e não o filho tem que sustentar o pai...*

**Juíza toca a sineta:**

*quero avisar a promotoria que o tempo acabou... passo a palavra à defesa...*

### **Teses iniciais da defensoria**

**Defensora 1:**

*bom-dia aos juízes... aos meus colegas defensores... a promotoria aqui presente... ao público... e ao júri popular... é... a mais de oitenta anos que a feira livre tem existência em nossa cidade e com ela surgiu o chamado frete... segundo o historiador... também professor de língua portuguesa... Ubiratan Ferreira de Carvalho... quando criança ele presenciava esses jovens trabalhando não só como rentista mas também em outras funções... até hoje nunca houve evidências ou dados de algum acidente ou morte de algum desses jovens por trabalharem como rentista... é... a nossa feira já é algo cultural não é de hoje que esses jovens estão trabalhando e nunca aconteceu nada de grave com eles... pelo contrário o trabalho faz do ser humano uma pessoa mais digna... uma pessoa mais responsável portanto isso só vai melhorar o aprendizado deles... agora eu passo a fala para a doutora defensora 2...*

**Defensora 2:**

*bom-dia juízes... aos colegas da promotoria e ao júri... eu sou a doutora (defensora 2)... sou advogada da defesa e estamos aqui falando sobre o frete na feira livre... bem... senhores júris... como vocês viram a feira livre não acontece de hoje... ela acontece a mais de oitenta anos... não é um trabalho forçado... não atrapalha nos estudos... pois rebatendo também o que ele falou ((direciona olhar para o promotor))...é...o programa Escola Aberta ele é aberto de manhã e à tarde... então rebatendo o que ele falou ((dirige-se e aponta na direção do promotor))... o trabalho na feira livre não é o dia todo... vai até as duas horas da tarde... então ele poderia trabalhar de manhã e ir ao projeto Escola aberta à tarde porque ele também é aberto à tarde... de acordo com a lei...de acordo com a lei oito mil e sessenta e nove de mil novecentos e noventa...no artigo dois... ((leitura do artigo)): “considera-se criança... para os efeitos desta lei... a pessoa até doze anos de idade incompletos... e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade... como vocês falaram ((dirige-se na direção dos promotores)) que...é...com doze anos é criança...não...tá aqui a lei comprovando que com doze anos a pessoa já é adolescente... gostaria de passar a palavra para a minha colega doutora defensora 3...*

**Defensora 3:**

*vossa excelência... eu gostaria de chamar nossa testemunha...*

**Juiz convoca a testemunha de defesa**

**Pergunta 1 – fale um pouco sobre o trabalho que o senhor vivenciou na sua adolescência.**

**Pergunta 2** – *Bom... o senhor acha que esse trabalho lhe causou algum dano ou lhe prejudicou em algum momento?*

**Após as respostas da testemunha, a advogada continua:**

*bom senhores julgadores... nós não estamos aqui falando de uma pessoa que não tem estudos... pelo contrário... estamos falando de uma pessoa que tem sua formação... seu trabalho... é policial militar e está cursando um curso superior de fisioterapia... vejamos bem... esse policial militar que na sua adolescência trabalhou no frete... e pelo que foi dito... nunca lhe prejudicou... nunca lhe prejudicou ou causou alguma fratura... e pelo contrário foi... lhe ajudou a ser mais responsável e independente... passo a palavra para a doutora defensora 4...*

**Defensora 4:**

*bom-dia a todos... promotoria e senhores juízes... complementando a fala da minha amiga...éh...esse policial trabalhou durante...éh... durante a sua adolescência...éh... hoje ele é um policial militar não causou nenhum dano pra ele... vou passa minha palavra pra doutora defensora 5...*

**Defensora 5:**

*bom-dia senhores jurados...*

*bom... aqui... os senhores promotores falaram que o trabalho no frete pode causar câncer de pele porque eles não usam protetor solar... mas se eles não trabalharem como eles vão comprar o protetor solar... sim e também como a testemunha mesmo falou... o trabalho com o frete... no caso... começava de sete horas e parava mais ou menos umas dez horas... como era que ia pegar câncer de pele? pensem... reflitam sobre isso... e também falaram muito de crianças... e falaram sobre o peso e a testemunha mesmo disse não tinha esse peso todo... passo a palavra para a doutora defensora 2...*

**Defensora 2:**

*gente... um bom exemplo aqui é essa testemunha... ele já fez frete na feira livre e hoje em dia é formada e está cursando outro curso... não lhe atrapalhou em nada... pelo contrário ainda ajudou a ele ser uma pessoa mais digna... e não tem como pegar câncer de pele porque o trabalho é apenas das sete às dez e pouca...*

**Neste instante o (promotor 7) interrompe a fala da defensora e diz:**

**Promotor 7:**

*primeiro vocês falam que é até as duas horas e agora fala que é até as dez horas...*

**Juiz toca a sineta e adverte o promotor:**

*se usa protesto...*

A defensora retoma o turno de fala e continua...

**Defensora 2:**

*de acordo com a testemunha que falou... sim...como o doutor promotor aqui falou que o jovem só poderia começar a trabalhar com dezesseis anos... não... temos o jovem aprendiz que começa a trabalhar com catorze anos com tudo assinado... com tudo certinho diante da lei... é só isso que eu tenho a dizer... passo a palavra a doutora defensora 6...*

**Defensora 6:**

*bom-dia senhores juízes... promotores e julgadores... eles falaram do... do PETI... o PETI não é só aos sábados... o PETI é na semana e... a feira não é a tarde toda... porque nem todos ficam o dia todo... a maioria ficam até onze doze horas da manhã e eles falaram do... da escola aberta... a escola aberta não é só na parte da manhã... tem à tarde também como meus amigos aqui mesmo disse... só é isso que eu queria falar... passo a palavra para a defensora 7...*

**Defensora 7:**

*bom-dia a todos... bom-dia aos senhores juízes... aos meus colegas e... a promotoria e aos julgadores... queria dizer que o frete não é nenhum trabalho forçado e sim um trabalho que gera responsabilidade... dignidade... e menos pobreza...*

**Intervenção do juiz:**

*queria avisar ao povo da defensoria que só falta um minuto...*

**Defensora 7 continua...**

*para que não existisse o trabalho com o frete era preciso que... todas crianças tivessem boas condições de vida... isso seria um mundo ideal e não real... no mundo real é diferente...é... a maioria da população é pobre e... não tem essa mesma condição... e é preciso que exista trabalho até porque o frete não é um trabalho forçado e violento... passo a palavra para o defensor 8...*

**Defensor 8:**

*bom-dia a todos...*

(Dirige-se aos promotores e diz):

*é... vocês falaram que... mas vocês queriam que seus filhos passassem fome e tivesse a necessidade de ganhar seu dinheiro para se alimentar?*

**Promotora 1 protesta:**

*primeiramente... eu ia trabalhar e não deixar meu filho com o físico dele trabalhar... quem ia trabalhar era eu...*

**Juiz interrompe:**

*o tempo da defesa acabou...*

**Juíza informa:**

*vamos iniciar as réplicas... o tempo é de dez minutos para cada grupo e a promotoria só pode usar as testemunhas agora...vou passar a palavra pra promotoria...*

**Promotora 3:**

*pela ordem excelência... nós vamos fazer primeiro as perguntas à testemunha da defensoria...*

**Juiz convoca a testemunha da defensoria para ser inquirida pela promotora.**

**Promotora 3 pergunta:**

*O lugar da criança é carregando frete na feira... ou na escola?*

**Testemunha responde.**

**Promotora 3 pergunta:**

*o senhor conhece mais alguém que passou em concurso... ou cursou a faculdade e que trabalhou com frete?*

**Testemunha responde.**

**Segue a promotora 3:**

*obrigado... eu gostaria de chamar agora a nossa testemunha...*

**Juiz convoca a testemunha de acusação.**

**Promotor 6 pergunta:**

*O trabalho precoce... pode afetar o comportamento da criança?*

**Testemunha responde.**

**Promotor 6 continua...**

*obrigado... eu queria reforçar a fala da nossa testemunha... éh... a criança pode ser atrapalhada pelo trabalho... porque invés dela tá na escola ela pode está trabalhando no mesmo horário... e isso não garante...éh...que ele esteja estudando bem e tirando as melhores notas...*

**Promotora 3 diz:**

*bom... a testemunha da defesa falou que ele cursou a faculdade... fez estudos... e ele não conhece outra pessoa que trabalhava no frete... e então ele não passa de uma exceção... porque na maioria dos casos quem trabalha no frete na feira livre mal conseguia terminar seus estudos... então...éh e nem todas as crianças estão propostas para esse tipo de serviço... os pais podem falar... ah filho... o dinheiro está apertado... então o filho vai se comover e vai tentar de alguma forma ajudar os pais... vou passar a palavra pra defensora 1...*

**Defensora 1**

*reforçando o que a minha amiga defensora 3 disse...éh...o senhor Duarte ((testemunha de defesa))... ele não passou de uma exceção... então éh... tem muitas crianças que tem ainda jovens que se tornarem adultos e se acostumaram lá... ganhando o seu dinheiro por lá assim... e aí eles não foram estudar... pensaram que ali era uma coisa boa... que eles ganham o seu dinheiro por lá e aí pensam... vamos estudar pra quê?... não vão ter futuro na vida...vão sempre ficar no mesmo lugar... no mesmo... na mesma posição social ou até também... essa questão da feira livre poderia afetar o psicológico da criança porque ela por está trabalhando ali poderia ver os seus amiguinhos digamos que brincando dentro de casa ou fora... dizer eu tô trabalhando na feira livre... porque eu conheço pessoas que trabalham e têm vergonha de dizer que estão trabalhando na feira... então isso...éh...sim afeta o psicológico sim da criança... eu vou passar pra promotora 3...*

**Promotora 3:**

*a doutora promotora aqui ((aproxima-se da promotora)) que defende muito então... a doutora não quer ir na feira livre carregar suas compras... por exemplo... se ela vai ao mercado com o carro dela ela nem sequer ela pegue pega a bolsa e leva até o carro dela... ela pede para o funcionário do mercadinho levar... E ela quer que uma criança de doze anos carregue frete na feira... mais ou menos quarenta quilos uma criança que não tem físico... éh deixa eu ver... então éh...estamos vendo que o pai tem que sustentar a criança e não o filho sustentar o pai... o que eu acho engraçado é que o filho... filho de gente rico não é pra trabalhar... agora o de pobre é pra trabalhar? vamos ver... senhores... se a gente não está aqui pra fazer uma injustiça... e deixar que as crianças pobres... têm que trabalhar e os ricos não... os filhos do rico não... vamos ver isso...*

**Juiz informa:**

*quero informar a parte da promotoria que só falta um minuto...*

**Promotor 5:**

*((Dirige-se até a defensora 4)) a senhora advogada... a senhora advogada sabe que pode trazer risco né? se o filho da senhora fosse fazer frete... e acontecesse algum... algum acidente com ele... o que a senhora acharia disso...*

**Juíza adverte:**

*promotoria... o seu tempo acabou... passo a palavra para a defesa...*

**Defensora 3:**

*eu queria fazer uma pergunta à testemunha da promotoria...*

**Ela indaga:**

*se o senhor não tivesse uma base familiar... que em muitos casos acontece, e se os filhos quisessem ajudar na renda familiar trabalhando aos sábados no período das sete às dez e meia... o senhor permitiria?*

**Testemunha responde.**

**Defensora 3:**

*Passo a palavra para minha colega defensora 4...*

**Defensora 4:**

*senhores jurados... peço que reflitam um pouco... o que é mais nocivo ou perigoso... esse jovem trabalhar e ganhar o seu dinheiro dignamente ou proibi-lo de fazer... proibi-lo de fazer esse tipo de coisa e aí ele roubar ou furtar? nós não estamos aqui pra falar de um trabalho forçado... que o adolescente apanha pra trabalhar... que...as vezes até para de estudar para trabalhar... que é uma carga horária pesada...não... pelo contrário... estamos falando aqui que o jovem trabalha só aos sábados pela manhã e passa a semana todinha estudando... passo a palavra a defensora 4...*

**Defensora 4:**

*bom... todos aqui presentes ao ligarem a tv veem criança trabalhando em novelas comerciais entre outros... mas aí eu pergunto aos senhores jurados... essa... aqueles pequenos que vemos diariamente em nossas tela de tv seriam jovens aprendizes? se não... então por que eles estão trabalhando... bom pelo que vivenciado o adolescente pobre a lei o proíbe de trabalhar mas já o rico há várias justificativas... e aí o adolescente rico continuará desobedecendo o que trata a lei de do trabalho infantil e todos nós continuaremos aplaudindo até que se prove o contrário... vou passar a palavra para minha amiga defensora 5.*

**Defensora 5:**

*bom... estou achando que aqui a promotoria está muito equivocada falando que como é que proibindo porque falaram ... a doutora promotora 3 falou que por que não deixar o filho rico trabalhar para que o filho rico vai trabalhar se os pais têm condições financeiras? Para quê? O pobre vai trabalhar pelo fato de ter necessidade... estamos falando aqui de um mundo real onde há existem várias necessidades... o mundo real que a lei rege não é esse... o mundo ideal que eles falam que a criança deve ter escolaridade a criança que trabalha... a testemunha mesmo ele estudou e o que modificou na vida dele? Nada... ele só trabalhou aos sábados durante o quê? meio período... à tarde ele poderia jogar futebol... que nem eles ((aponta para a promotoria)) mesmos falaram que a criança podia ter câncer de pele... porém qualquer pessoa que for... algum adolescente que for jogar futebol à tarde tem o sol do mesmo jeito vai queimar e ele tá fazendo o quê? está no lazer... e isso é trabalho? Não é... portanto reflitam um pouco...*

**Defensora 4:**

*reforçando o que a minha amiga falou... qual é o adolescente hoje que não quer ter um tênis bom em casa? Uma roupa boa... e as vezes os pai e a mãe não têm condição de lhe dar... então ele quer ter responsabilidade por si próprio e ter as suas coisas com seu próprio suor...*

**Juiza interrompe:**

*tempo encerrado...*

## **Tréplicas**

### **Juiz fala:**

*vamos iniciar as tréplicas... cada grupo tem direito a cinco minutos... começando pela pelos senhores promotores...*

### **Promotora 1:**

*eu gostaria que a minha amiga promotora lesse o artigo quarto do Estatuto da Criança e do Adolescente...*

*“artigo quarto... é dever da família, da comunidade... da sociedade em geral e do poder público assegurar... com absoluta prioridade... a efetivação dos direitos referentes à vida... à saúde... à alimentação... à educação... ao esporte... ao lazer... à profissionalização... à cultura... à dignidade... ao respeito... à liberdade e à convivência familiar e comunitária”...*

*então minha gente como eu tinha falado no começo...é...a gente vamos deixar vamos pegar e vamos deixar é um jovem vamos fazer assim aí vocês deixam um jovem de doze anos trabalharem aí próximo ano vamos tá com um de doze aí depois um de dez aí depois um de nove até chegar o ponto de uma criança nascer com um carro-de-mão né certamente... tá muito errado... porque que eu saiba a lei diz que quem deve sustentar a criança é... é o adole o adolescente não... é os pais... e não o a criança que deve se sustentar porque ela é ainda dependente dos pais... não independente... pra mim um jovem só começa a ser independente aos dezoito... mas vocês tão dizendo aos doze... então...se ela com doze já pode trabalhar então tá certo...*

### **Defensor 7:**

#### **Dirige-se até a bancada da defensoria e diz:**

*a defensoria tava aqui falando que quem trabalha em novela eles são obrigados... pelo que eu saiba os pais deixam trabalhar a empresa vai na casa dele falar com ele... não é obrigado... e os pais deixam se quiser... então ela foi errada em falar isso...*

*é:: ele ((a testemunha da defesa)) disse que os carros antigamente eram velhos... e agora os carros têm direção hidráulica é? ou tem alguma coisa pra carregar? então pronto... pode se machucar do mesmo jeito... pode se machucar do mesmo jeito... não muda nada... e vocês ficam mudando de ideia... antes vocês falaram que era até duas horas da tarde... depois onze horas... depois dez e meia... então que horário? eu quero saber...*

#### **Dirige-se, agora, para os julgadores e diz:**

*então... vocês que sabem se eles estão certo ou errado...*

### **Juíza toca a sineta e informa:**

*o tempo da promotoria acabou... então passo a palavra à defensoria...*

### **Defensora 5:**

*bom... o colega promotor ((e aponta em sua direção)) disse que as empresas vão na casa do das crianças... no caso como ele falou também... crianças... para eles trabalharem nas*

novelas... não... eles fazem teste... é claro que os pais deixam... sim mas a carga horária deles são a semana inteira eles têm que estudar textos decorar textos e como é que eles vão estudar pra escola a matéria da escola? o que é mais importante... já que eles frisam tanto que a criança tem que estudar... por que então ele vai...é...decorar textos pra fazer novelas que como vocês veem mesmo na TV... o que são as novelas de hoje né? pois bem... com base em tudo que falamos aqui nesse julgamento é eu queria... queríamos pedir a absolvição pelo fato de que...é...tudo que foi dito aqui nenhuma criança nenhum jovem morreu ou se machucou pelo fato de trabalhar aos sábados na feira livre da nossa cidade... pelo contrário estamos vivenciando aqui o mundo real no qual existem muitas dificuldades... crianças passam fome... vocês queriam que algum adolescente fosse pedir esmola na sua casa?

#### **Desloca-se na direção da promotoria e diz:**

será que os promotores dariam esmola pra esses jovens que...é...vocês não querem que ele trabalhe na feira... será? pois pronto pois bem... é...se não... e se vocês proibissem já que vocês querem tanto proibir esse trabalho... por que então não aumentam o salário mínimo... não fazem mais...é...programas sociais para que isso não aconteça... porque vocês falam tanto em bolsa família... sim mas o bolsa família só ganha o bolsa família...o dinheiro todo mês se a criança participar se a criança for todo dia pra escola, se houver falta não não tem não tem como ele ganhar... pois pronto... eu quero falar da do mundo ideal que a lei rege... o mundo ideal que todos querem vivenciar um dia é aquele em que tudo e todos são iguais... mas isso não é a realidade da gente...aqui a: minoria a minoria são as pessoas ricas... mas a maioria são as pessoas pobre que precisam trabalhar e nem... nem tudo e nem todos...o mundo não gira a favor de todos não... agora eu passo a palavra para a doutora defensora 1...

#### **Defensora 1:**

eu gostaria de reforçar um pouco a fala da doutora defensora 5... só recebe o bolsa família quem está estudando... portanto se o fretista está estudando ele vai receber... mas todos nós sabemos que o bolsa família não dá pra sustentar o jovem e muitas vezes ele quer ter seu próprio dinheiro para consumi-lo e... e não deseja pedi-lo pra ninguém... o trabalho dignifica o ser humano... muda o caráter... forma valores... portanto é benefício aos jovens e adolescentes...

#### **Da votação**

##### **Juíza:**

vamos começar por... ((e começa a chamar nominalmente cada um dos julgadores))

##### **1º julgador:**

((roupa inadequada)) bom-dia meu nome é julgador 1 e eu sou a:: o meu voto vai ser pa:: defensoria que assim as criança não são obrigada é uma coisa que eles gosta e o dinheiro que eles ganha é p:: sair com os amigos lanchar... é isso...

##### **2º julgador:**

*meu nome é julgador 2 e o meu voto vai pra defensoria porque os argumentos dele foram mais melhor...*

### **3º julgador:**

*bom-dia meu nome é julgador 3... o meu voto vai pra defensoria apresentou bons argumentos... soube usar bem as testemunhas... escolher as perguntas... é isso...*

### **4º julgador:**

*primeiramente um bom-dia quero parabenizar os dois grupos defensoria e promotoria pela atuação e desempenho desse trabalho feito eu quero também...eu quero também o que mais me impressionou foi a confiança da defensoria na hora de atuar pois mostraram um desempenho no que fizeram...o que me convenceu foi o que a promotora promotora não defensora falou...que a os projetos de educação são abertos não apenas em um turno são abertos em dois ou mais turnos que facilita o fretista participar dos projetos de educação também...*

### **5º julgador:**

*bom-dia a todos...primeiramente eu gostaria de elogiar os dois grupos que se saíram muito bem em suas argumentações e souberam descrever:... corretamente o que estamos sendo julgado aqui... que é o frete com crianças de doze anos... primeiramente eu gostaria de dizer que eu vou votar na defesa pelos principais pontos que ela tocou.. que é que a escola... ela está aberta em dois turnos e também o jovem não está sendo obrigado a:: ir à feira... ele está indo principalmente para ter sua própria independência na maioria... e também o bolsa família não ajuda bastante por isso meu voto é pra defensoria...*

### **6º julgador:**

*bom-dia... o meu voto vai pra defensoria porque os argumentos dele foram melhor e:: os menores não são obrigados a trabalhar e eles estudam na semana e não aos sábados...*

### **7º julgador:**

*bom-dia... o meu voto vai para:: promotoria porque usaram os argumentos melhores... souberam explorar as perguntas... e::... não ficaram nervosos... e::... souberam rebater o que a defensoria falou... muito obrigado...*

### **8º julgador**

*bom-dia... eu quero parabenizar os dois grupos... mas a defensoria me convenceu mais...*

### **9º julgador**

*bom-dia... eu quero parabenizar os dois grupos... mas a defensoria me convenceu mais...*

### **10º julgador**

*bom-dia... éh::... meu voto vai para a defensoria porque é como a defensoria falou é melhor a criança trabalhar do que roubar...*

### **11º julgador**

*bom-dia...meu voto é na defensoria porque me convenceu com os seus argumentos... e as crianças não são forçadas a trabalhar... elas vão por vontade própria...*

#### **12º julgador**

*bom-dia a todos... meu voto é a favor da defensoria porque apresentou os melhores argumentos e soube aproveitar mais as testemunhas...*

#### **13º julgador**

*bom-dia a todos... éh::... meu voto vai para defensoria... que::... os argumentos foram muito bom... e::... calma na hora de falar...*

#### **14º julgador**

*bom-dia a todos... eu quero parabenizar os dois grupos... mas o que me convenceu mais foi a promotoria porque::... usaram as leis corretamente e tiveram argumentos...*

#### **15º julgador**

*meu voto vai ser pra defensoria... porque... eles argumentaram: muitas coisas boa...*

#### **16º julgador**

*bom-dia... éh::... o meu voto é pra defensoria... porque... esse trabalho com o adolescente não afeta tanto na vida escolar...*

#### **17º julgador**

*meu voto vai pra defensoria pela argumentação melhor... e tiveram mais seguros...*

#### **18º julgador**

*bom-dia a todos... éh::... meu voto vai pra defensoria porque:: eles souberam éh:: separar... as perguntas... e também porque::...e porque:: assim já é:: um motivo... quando uma criança de doze anos já começa a trabalhar... e ser responsável...*

### **Encerramento**

#### **Juiz:**

*primeiramente... gostaríamos de agradecer a todos aqui presentes... bom... com a maioria dos votos... nesse júri simulado foi decretado... a liberação do frete na cidade...dezesseis votos a favores e dois votos contra...*

## ANEXO 3 – DESCRIÇÃO FOTOGRÁFICA



Figura 2 - Juízes na condução do evento



Figura 3 - Teses iniciais da promotoria



Figura 4 - Teses iniciais da defensoria



Figura 5 - Promotoria em argumentação



Figura 6 - Defensoria em argumentação



Figura 7 - Oitiva da testemunha da acusação



Figura 8 - Argumentação com base no depoimento da testemunha da defesa



Figura 9 - Júri popular atento



Figura 10 - Réplicas da Promotoria



Figura 11 - Réplicas da Promotoria



Figura 12 - Réplicas da Defensoria



Figura 13 - Réplicas da Defensoria



Figura 14 - Argumentação final da Promotoria



Figura 15 - Argumentação final da Defensoria



Figura 16 - Expressividade



Figura 17 - Promotoria questiona testemunha da defesa



Figura 18 - Gestual



Figura 19 – Entrevista concedida à equipe de reportagem da Rádio Altinho FM