



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS V***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**TERÊSA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA**

**ARGUMENTAÇÃO NA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR  
DOS GÊNEROS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE**

Santo Antônio de Jesus – Bahia

2017

**TERÊSA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA**

**ARGUMENTAÇÃO NA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR  
DOS GÊNEROS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia – como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Valquíria Claudete Machado Borba.

Santo Antônio de Jesus – Bahia

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Viana, Terêsa Cristina Cardoso de Souza

Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate / Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana. – Santo Antônio de Jesus, 2017.

193 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Valquíria Claudete Machado Borba  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Oralidade. 3. Debate. I. Borba, Valquíria Claudete Machado. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

**TERÊSA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA**

**ARGUMENTAÇÃO NA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR  
DOS GÊNEROS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monalisa dos R. A. Pereira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valquíria Claudete Machado Borba  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

À três Pessoas essenciais na minha existência terrena; ao **Espírito Santo**, companheiro inseparável e divino Consolador; à memória de meu pai, **Francisco Felizardo de Souza**, na glória eterna desde 2010 e à minha mãe, **Estelita Cardoso de Souza**, mulher guerreira e exemplo maior para minha vida. Dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, Pai celestial, Onipotente, Supremo criador de todas as coisas. Ao **Senhor** seja dada a honra, a glória, a força, a majestade e o poder.

Ao Senhor **Jesus**, meu eterno Redentor, Luz da minha vida, rendo graças, louvor e adoração.

Ao Divino **Espírito Santo**, Alegria e Força do meu viver, Companheiro de jornada, ofereço meu louvor e gratidão.

Aos meus pais Francisco Felizardo de Souza (*in memoriam*) e Estelita Cardoso de Souza por toda dedicação e amor.

Ao meu esposo José Roberto Viana Ferreira e ao meu filho Marcus Vinicius pela compreensão, carinho e apoio necessário a conclusão desta pesquisa.

Aos meus irmãos Joselita, Francisco Carlos, Olga Maria e Nilzete; à minha cunhada Marielba e aos meus sobrinhos, Camila, Matheus e Amanda, pelo carinho, incentivo em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valquíria Claudete Machado Borba, que com sabedoria, gentileza e solicitude me conduziu na realização desta proposta, dando-me orientações precisas, enriquecedoras e de grande valia para o sucesso deste trabalho.

Às Professoras, Dr.<sup>a</sup> Monalisa dos R. A. Pereira e Dr.<sup>a</sup> Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, pelo tratamento gentil e as preciosas contribuições dadas durante a qualificação e defesa deste trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado pelo empenho e dedicação na ministração de suas respectivas disciplinas, o que nos permitiu novos saberes, descobertas e práticas inovadoras.

Aos queridos colegas do curso de mestrado, por todo carinho, receptividade e acolhimento, ao longo de toda caminhada.

À diretora da instituição coparticipante, Celma José Paulo; às coordenadoras Rosenilda Mota da C. Paes e Ana Paula S. S. Silva; à professora Maria Nólíia C. de Jesus e ao funcionário Danilo Damasceno Conceição, por todo apoio, receptividade e incentivo durante a aplicação de nossa proposta de intervenção.

Aos alunos do nono ano D, sujeitos da nossa proposta que nos deram todo acolhimento, desenvolvendo com empenho e dedicação o que foi proposto, viabilizando, assim, o nosso trabalho.

À amiga querida, Cacilda Silva Oliveira, que gentilmente me auxiliou na organização deste trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro a nossa pesquisa.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta proposta.

*O homem é apenas metade de si mesmo; a outra  
metade é a sua expressão.*

Ralph Waldo Emerson

## RESUMO

Este trabalho intitulado *Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros Diálogo argumentativo e debate* é o resultado de discussões e reflexões, acerca de teorias linguísticas e práticas pedagógicas, propiciadas pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade da Bahia – UNEB, e teve como objetivo geral desenvolver a argumentação oral do educando, propiciando à construção e utilização de estratégias necessárias ao seu discurso, a partir da sistematização e produção dos gêneros diálogo argumentativo e debate. Neste intuito, apresentou-se conteúdos e atividades que fomentassem a construção das operações necessárias à argumentação, tais como, formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos; a utilização adequada de operadores argumentativos e argumentos em situações enunciativas concretas, ou seja, por intermédio de um ensino sistemático dos gêneros referidos. Para tanto, buscou-se o apoio teórico de Bakhtin (2011) sobre a concepção dos gêneros; de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) a respeito do ensino dos gêneros orais e organização da sequência didática; de Ducrot (1987), Plantin (2008) e Charaudeau (2014), no que concerne à argumentação, assim como os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), além de outros como Fiorin (2016), Koch (2011), Ribeiro (2009), Leitão (2011) e Koch e Elias (2017). Ao final desta proposta percebeu-se um desenvolvimento significativo do potencial argumentativo dos sujeitos desta pesquisa, discentes que cursavam o nono ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública. Ademais, espera-se que este trabalho possa corroborar com o crescimento e aperfeiçoamento do ensino da oralidade, mais precisamente no âmbito da argumentação.

**Palavras-chave:** Oralidade. Argumentação. Diálogo Argumentativo. Debate.

## ABSTRACT

This paper entitled *Argumentation in orality: a proposal of teaching from the genres Argumentative dialogue and debate* is the result of discussions and reflections on linguistic theories and pedagogical practices, propitiated by the Professional Master in Literature - PROFLETRAS of the University of Bahia - UNEB, and had as general objective to develop the oral argument of the learner, propitiating the construction and use of strategies necessary for his discourse, from the systematization and production of the argumentative dialogue and debate genres. In this sense, contents and activities were presented that fostered the construction of the operations necessary to the argumentation, such as formulation, retaking, reformulation and refutation of arguments; and the adequate use of argumentative operators and arguments in concrete enunciative situations, that is, through a systematic teaching of the referred genres. For this, we sought the theoretical support of Bakhtin (2011) on the conception of genres; de Schneuwly and Dolz (2004) regarding the teaching of oral genres and the organization of didactic sequence; (1988), Ducrot (1987), Plantin (2008), Charaudeau (2014), as well as the studies of Perelman and Olbrechets-Tyteca (2014), as well as others such as Fiorin (2016), Koch (2011), Ribeiro (2009), Leitão (2011) and Koch and Elias (2017). At the end of this proposal, we noticed a significant development of the argumentative potential of the subjects of this research, students who attended the ninth grade of Elementary School II in a public school. In addition, it is expected that this work can corroborate for the growth and improvement of oral teaching, more precisely within the scope of argumentation.

**Key words:** Orality. Argumentation. Argumentative Dialogue. Debate.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1.</b> Curta de animação - Que papo é esse? .....	50
<b>FIGURA 2.</b> Vídeo “Projeto define oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola”.....	50
<b>FIGURA 3.</b> Bullying e violência nas escolas – programa Horizonte Debate. ....	69
<b>FIGURA 4.</b> Debate Jovem com alunos do Colégio Imaculada Conceição - CIC.....	70
<b>FIGURA 5.</b> Vídeo clip com a música <i>Que país é esse?</i> .....	72
<b>FIGURA 6.</b> Vídeo Clip com a música <i>é para rir? ou pra chorar?</i> .....	72
<b>FIGURA 7.</b> Filme O grande desafio.....	73
<b>FIGURA 8.</b> Dois lados da moeda: feminismo.....	73
<b>FIGURA 9.</b> Número total de turnos utilizados pelos participantes na produção diagnóstica .....	105
<b>FIGURA 10.</b> Número de turnos de acordo com o tipo de participação na produção Diagnóstica .....	106
<b>FIGURA 11.</b> Média de utilização de turnos do diálogo argumentativo .....	106
<b>FIGURA 12.</b> Número de turnos na produção final.....	107
<b>FIGURA 13.</b> Ilustração dos operadores usados pelos moderadores na produção final.....	109
<b>FIGURA 14.</b> Distribuição percentual do total de turnos na produção final .....	110
<b>FIGURA 15.</b> Demonstração do uso dos operadores argumentativos na produção final .....	111
<b>FIGURA 16.</b> Uso dos operadores argumentativos na produção inicial e final .....	114
<b>FIGURA 17.</b> Representação gráfica da utilização dos argumentos na PI e PF.....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b> Ações discursivas que transformam temas curriculares em argumentativos..	30
<b>QUADRO 2.</b> Operadores argumentativos e suas relações no enunciado. ....	44
<b>QUADRO 3.</b> Aspectos metodológicos da produção inicial.....	49
<b>QUADRO 4.</b> Normas para transcrição. ....	52
<b>QUADRO 5.</b> Procedimentos do módulo 1.....	68
<b>QUADRO 6.</b> Procedimentos do módulo 2. ....	70
<b>QUADRO 7.</b> Operadores argumentativos usados pelos debatedores na produção final.....	84
<b>QUADRO 8.</b> Operadores que só aparecem em uma das produções.....	114

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1.</b> Número de participantes e quantidade de turnos no diálogo argumentativo ...	53
<b>TABELA 2.</b> Tipos de operadores, alunos que utilizaram e o número de utilizações no diálogo argumentativo .....	57
<b>TABELA 3.</b> Tipos de argumentos utilizados pelos alunos durante o diálogo argumentativo	62
<b>TABELA 4.</b> Organização dos debates e especificação dos participantes.....	75
<b>TABELA 5.</b> Participantes e quantidades de turnos na produção final .....	77
<b>TABELA 6.</b> Operações argumentativas na produção final - debates .....	78
<b>TABELA 7.</b> Quantificação dos operadores na produção final .....	85
<b>TABELA 8.</b> Tipos de argumentos utilizados pelos alunos durante os debates .....	95
<b>TABELA 9.</b> Quantificação dos argumentos utilizados na produção final.....	96
<b>TABELA 10.</b> Organização dos debates em quantitativo .....	107
<b>TABELA 11.</b> Operadores utilizados pelos moderadores nos debates .....	108
<b>TABELA 12.</b> Operações argumentativas no DA.....	110
<b>TABELA 13.</b> Quantidades de operações argumentativas dos debatedores na produção final .....	111
<b>TABELA 14.</b> Comparativo das operações argumentativas construídas na produção inicial e final.....	112
<b>TABELA 15.</b> Percentual (%) de utilização dos operadores argumentativos da produção inicial e final .....	113
<b>TABELA 16.</b> Percentual de utilização dos argumentos na produção inicial e final.....	115

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>,... A<sub>n</sub> – Alunos participantes da proposta

DA – Diálogo argumentativo

D1 – Primeiro debate da produção final

D2 – Segundo debate da produção final

D3 – Terceiro debate da produção final

D4 – Quarto debate da produção final

P – Professora

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI – Produção inicial

PF - Produção final

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO ORAL NA ESCOLA.</b>	23
2.1 ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO .....	23
2.1.1 Argumentação na escola .....	26
2.1.2 O gênero diálogo argumentativo .....	31
2.1.3 Gênero debate .....	33
2.2 O ESQUEMA ARGUMENTATIVO .....	35
2.2.1 O esquema argumentativo por processo de ligação .....	39
2.2.2 O esquema argumentativo por processo de dissociação .....	41
2.2.3 Os operadores argumentativos.....	42
<b>3 ARGUMENTAÇÃO ORAL NA ESCOLA – UMA PROPOSTA</b> .....	46
3.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL .....	49
3.1.1 Etapas do diagnóstico – produção inicial .....	50
3.1.2 Resultados da análise diagnóstica .....	52
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	66
3.2.1. Descrição da proposta de intervenção .....	66
3.2.2. A sequência didática – os módulos .....	67
3.3 PRODUÇÃO FINAL .....	75
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	77
4.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA SEGUNDA FASE DA PROPOSTA – PRODUÇÃO FINAL .....	77
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS – DA DIAGNÓSTICA À PRODUÇÃO FINAL .....	105
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	125
APÊNDICE A. SEQUÊNCIA DE SLIDES APRESENTADOS NO DIAGNÓSTICO....	125
APÊNDICE B. PERGUNTAS GERADORAS DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO ...	129
APÊNDICE C. TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO .....	137
APÊNDICE D. QUESTIONÁRIO.....	146
APÊNDICE E. SISTEMATIZAÇÃO DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO.....	147

<b>APÊNDICE F. SISTEMATIZAÇÃO DO GÊNEO DEBATE .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE G. PARTICULARIDADES SOBRE O GÊNERO DEBATE.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE H. TEXTOS COM LETRAS DE MÚSICA.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE I. EXPOSIÇÃO SOBRE A ARGUMENTAÇÃO .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE J. ATIVIDADES DE REFORÇO .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE L. EXPOSIÇÃO SOBRE OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE M. TRANSCRIÇÃO DOS DEBATES .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO A. FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO B. TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PREPONENTE .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO D. TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO E. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano interage com seu semelhante e com o meio social em que está inserido, por meio da linguagem, enunciando pontos de vista e juízos de valor que podem conduzir a reflexões e mudanças comportamentais, em benefício de si mesmo e de sua comunidade. Durante esse processo de interação, ao longo de sua existência, o indivíduo se depara com inúmeras situações argumentativas, nas quais se faz necessário um domínio linguístico para a construção de pontos de vista e o uso de argumentos consistentes na defesa ou refutação de teses, seja na modalidade oral ou escrita da língua.

Esses momentos requerem desse indivíduo um raciocínio dinâmico e interativo, próprio de um ser argumentante, que se utiliza adequadamente das habilidades específicas na produção de seu discurso. Assim, enquanto vivemos o ato de argumentar faz parte de nossa vida, e a maioria das vezes nem percebemos essa prática.

Inicialmente, isso acontece de forma oral na convivência com familiares, amigos, pessoas próximas, geralmente, em situações de informalidade. Posteriormente, durante o processo de escolarização com a aquisição da escrita, essa nossa capacidade argumentativa deveria ser trabalhada de forma sistemática, desde as séries iniciais, visando a sua ampliação, principalmente em situações formais de uso da língua, instrumentalizando-nos tanto na oralidade, quanto na escrita.

Contudo, o que vivenciamos na escola no nível fundamental é um ensino que prioriza a escrita, com prejuízo da oralidade, esta fica relegada a um plano inferior em relação àquela. Esse fato se intensifica ainda mais, no que se refere ao ensino da argumentação oral, pois mesmo a argumentação escrita, apesar de mais enfocada que a oral, ainda assim se apresenta deficitária nesse nível de ensino, no qual as intenções dos docentes recaem sobre os gêneros, em que predominam as sequências narrativas e descritivas.

Isso resulta numa falta de familiaridade dos alunos, que cursam o nível fundamental, com os gêneros discursivos orais em situações formais. Essa é uma realidade presenciada por nós ao longo de nossa prática no ensino básico, e nos impulsionou para a realização desta proposta de intervenção, na expectativa de que a mesma venha subsidiar a construção da aprendizagem, como também disseminar práticas educativas que corroborem para a efetivação de um ensino de língua materna mais substancial, principalmente, no que tange à modalidade oral dessa língua, sem contudo desprezar a escrita.

Em seguimento à perspectiva de que a oralidade, em um contexto de ensino, deve caminhar ao lado da escrita, em diversos momentos de nossa proposta recorreremos ao uso de gêneros escritos, como letras de músicas, questionário, textos com transcrição de conversas e outros que foram necessários à compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, realizamos atividades de análise e reflexão de aspectos linguísticos, culminando com a produção de um gênero oral da instância formal, o debate de opinião.

Outra consequência ocasionada pela abordagem insipiente da argumentação na escola, diz respeito à dificuldade que os aprendizes sentem em reconhecer temáticas. Assim como, estabelecer uma tese sobre a mesma e defender um ponto de vista, utilizando os argumentos necessários e o uso das estratégias linguísticas fundamentais para o encadeamento de raciocínios, como por exemplo, o uso correto dos operadores argumentativos. Essa situação interfere no processo ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino público, do qual fazemos parte como docente.

Nesse papel, é imprescindível que nos posicionemos com atitudes que contribuam para sanar esses fatores que dificultam nossa ação educativa. Dessa forma, concordamos com Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sobre a necessidade de ensinarmos os gêneros da comunicação pública formal, dentre os quais se inserem o diálogo argumentativo e o debate - alvos de nossa produção inicial e final.

Na escolha desses gêneros, levamos em consideração dois aspectos, primeiro, são essencialmente orais, segundo, de larga divulgação na mídia, em redes sociais, sendo um material bastante acessível para demonstração e discussão com os alunos. Além disso, são indicados para a discussão de assuntos polêmicos que suscitem distintos posicionamentos, uma vez que são essencialmente argumentativos, servindo adequadamente ao nosso propósito, que consistiu em tomarmos os gêneros orais para abordar uma prática de linguagem, ou seja, o diálogo argumentativo e o debate foram nossos *megainstrumentos*<sup>1</sup> que nos auxiliaram na construção da argumentação. Outro fato notado em relação ao debate, deveu-se ao interesse demonstrado pelos sujeitos de nossa proposta sobre esse gênero, durante as aulas em períodos de eleição. Nessas ocasiões eles costumavam discutir os debates assistidos.

Entrementes, iniciamos o nosso percurso com o diálogo argumentativo porque pretendíamos ouvir opiniões sobre a nossa temática inicial, a prática do bullying na escola, e queríamos que os pontos de vista formulados pelos alunos ocorressem de uma forma natural,

---

<sup>1</sup> Dolz, Schneuwly e Haller consideram os gêneros como megainstrumentos, para o ensino de práticas variadas de linguagem em seu artigo: O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In SCHNEUWLY; DOLZ e COLABORADORES. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2004.

no intuito de diagnosticar as habilidades de argumentação dos mesmos. Por isso não houve a preocupação de nossa parte em informar que se tratava de um diálogo argumentativo, posto que pretendíamos colher nossos dados de análise da forma mais espontânea possível. Posteriormente, durante a execução desta proposta, fizemos a sistematização desse gênero e dos critérios que precisavam ser obedecidos na argumentação oral para sua realização.

Além do exposto acima, também percebemos em nossa consulta do material teórico, que o número de trabalhos com a linguagem oral é inferior aos que se debruçam com a escrita. Ademais, até pouco tempo atrás esse fato também acontecia conosco, já que privilegiávamos a escrita em detrimento da oralidade. O curso de mestrado, com todas as suas discussões alertou-nos sobre essa questão.

Neste ponto, gostaríamos de nos reportar aos sujeitos participantes de nossa pesquisa, os quais já haviam sido nossos alunos no sexto e sétimo ano na disciplina de Redação. Por essa época, dedicamo-nos ao ensino da produção escrita de gêneros, em que a sequência argumentativa não era predominante. Nas atividades produzidas com eles, notávamos que os mesmos demonstravam interesse em aspectos ligados à oralização. Contudo, não incentivamos a produção oral naquele momento. Por isso, decidimos que esses alunos, atualmente cursando o nono ano do Ensino Fundamental, deveriam participar de nossa proposta, dando continuidade e aperfeiçoamento ao nosso trabalho iniciado com eles há aproximadamente quatro anos atrás.

Na concretização de nosso trabalho, partimos da hipótese de que a realização de atividades sistemáticas com os gêneros diálogo argumentativo e debate poderiam aperfeiçoar a argumentação dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo o emprego de operadores argumentativos, diferentes argumentos e as operações de formulação, retomada, reformulação e refutação dos pontos de vista enunciados em situações discursivas formais da oralidade. Nesta intenção estabelecemos como **objetivo geral**: Desenvolver a argumentação oral do educando, propiciando à construção e utilização de estratégias necessárias ao seu discurso, a partir da sistematização e produção dos gêneros diálogo argumentativo e debate.

E colocamos como objetivos **específicos**: construir operações argumentativas de formulação, retomada, reformulação e/ou refutação de teses; usar adequadamente os operadores argumentativos na construção de pontos de vista no discurso oral; utilizar diferentes tipos de argumentos na defesa e refutação de pontos de vista.

Em seguimento, abordamos outro aspecto que não podemos ignorar, enquanto professores de língua materna. Esse aspecto diz respeito ao conhecimento que devemos ter

das teorias linguísticas que nos **dão** o suporte necessário no processo ensino-aprendizagem. Essas teorias nos alertam sobre diferentes técnicas de abordagem no ensino da língua, a qual foi considerada primeiramente, como sistema dicotômico *langue e parole*, conforme o Estruturalismo de Saussure, percepção de língua que contribuiu para a realização de um ensino formal e prescritivo.

Todavia, com o avanço das pesquisas linguísticas, em estudos posteriores, como os ligados a enunciação, a percepção de língua transpõe essa visão estruturalista que a considera apenas como um sistema, passando a ser vista como um meio de interação social, ou seja, ela não deve ser ensinada apenas como uma estrutura, mas em sua realização (uso), priorizando o seu aspecto funcional.

Em virtude desse novo pensar, os métodos de ensino também vêm mudando, e em algumas escolas já acontecem de forma contextualizada com respeito as situações concretas de utilização dessa língua. Entretanto, ainda encontramos em várias escolas, o ensino prescritivo da língua materna, mas acreditamos que com a maior oferta de cursos de pós-graduação para o docente, como o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, tendo em vista o contato com as novas pesquisas na área, esse quadro tende a mudar. E, por querer contribuir com essa mudança, buscamos a referida pós-graduação, nos comprometendo com a aplicação de uma proposta renovadora, visto que reconhecemos a necessidade de um ensino de língua, com respeito ao seu contexto usual, no qual não se separam língua e fala como acreditava Saussure.

No entanto, compreendemos que as bases teóricas, lançadas por esse estudioso, alavancaram os estudos linguísticos, pois outras teorias que hoje defendemos e acreditamos, mesmo que divergentes da ótica Saussuriana, surgiram a partir de reflexões sobre o pensamento de Ferdinand Saussure, dentre essas teorias podemos citar a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que propõe o ensino da língua em uso, isto é, estudo da língua a partir do discurso. Existem ainda outras vertentes da enunciação discursiva que também foram resultantes de investigações feitas a partir das conclusões de Saussure, como a Teoria dos gêneros discursivos (Bakhtin) e a Teoria da argumentação na língua (Ducrot).

Essas vertentes da Teoria da Enunciação, conjuntamente com outros estudos, nos serviram de base para esta pesquisa. Dessa forma, o ensino da argumentação oral, que apresentamos nesta proposta, respeita os princípios linguísticos que apregoam o respeito a situação discursiva, em que ocorre o gênero e os elementos que o compõem. Portanto, abordamos sistematicamente, o diálogo argumentativo e o debate, uma vez que, o nosso intuito com esta proposta é o aperfeiçoamento da argumentação oral de nossos alunos.

Nessa abordagem, nosso enfoque da argumentatividade acata alguns fundamentos da Retórica, também o pressuposto de que essa argumentatividade encontra-se inserida na própria língua, já que entendemos que a língua é a junção de seus aspectos estruturais e a sua realização enquanto discurso. Logo, trabalhamos a argumentação, consubstanciando-nos na abordagem das técnicas argumentativas da Nova Retórica de Perelman e Olbrechets-Tyteca (2014), como também discutimos o papel dos conectivos, como operadores argumentativos que estabelecem as relações de sentido no enunciado, conforme a ótica de Oswald Ducrot (1987), já que nossa proposta busca desenvolver a argumentação em sala de aula e também partilhamos desse ponto de vista desse autor, pois acreditamos que o uso adequado dos operadores argumentativos ou discursivos aperfeiçoam a argumentação.

Em continuidade, passamos a uma breve descrição dos capítulos seguintes desta proposta. Sendo assim, no segundo capítulo, intitulado, *O ensino e aprendizagem da argumentação oral na escola*, trazemos as concepções de alguns autores como Schneuwly; Dolz e Colaboradores (2004); Ribeiro (2009); Leitão (2011); Ávila; Nascimento e Góes (2012). Também nos reportamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que traz orientações sobre o trabalho do docente com a oralidade. E seguimos, discutindo a respeito da importância e do lugar da argumentação na escola. Ainda nesse capítulo, enfocamos a questão do ensino dos gêneros, para tanto discutimos a visão Bakhtin (2011) e outros. Além disso, discorreremos sobre os gêneros orais, diálogo argumentativo e debate, objetos de nossa proposta.

Na seção intitulada, *O esquema argumentativo*, desse mesmo capítulo, discutimos a visão dos autores, Perelman e Olbrechets-Tyteca (2014), seguidores da linha retórica; como também os que seguem o viés da argumentação na língua de Ducrot (1987); o discursivo com Charaudeau (2014); assim como a versão de Plantin (2008) sobre a argumentação dialogal. Os teóricos citados, portanto, se constituem nas bases teóricas que embasam as nossas três categorias de análises (as operações de formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos, operadores argumentativos e tipos de argumentos) durante a execução deste pesquisa.

No terceiro capítulo, *Argumentação oral na escola – uma proposta*, apresentamos detalhadamente a metodologia deste trabalho. Neste sentido, explicitamos a nossa sequência didática inspirada no que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004). Desse modo o nosso trabalho foi estruturado tendo em vista os seguintes critérios: apresentação da situação, situação inicial (atividade diagnóstica), módulo 1, módulo 2 e produção final (os debates).

Ainda neste capítulo, trazemos e discutimos os resultados da produção inicial, o diálogo argumentativo.

No quarto capítulo, *Discussão dos resultados*, fazemos a análise e comentários sobre os resultados obtidos durante toda aplicação da proposta. Em seguida, contrapomos e discutimos os dados iniciais, isto é, da fase diagnóstica com os dados coletados na fase final, a produção dos debates, para confirmação de nossa hipótese. E na conclusão de nossa pesquisa, elencamos as considerações finais desta proposta de intervenção pedagógica em que procuramos fomentar o desenvolvimento da oralidade do educando, no âmbito da argumentação por intermédio de um ensino sistemático dos gêneros diálogo argumentativo e debate, visando um desempenho satisfatório desse educando na enunciação de pontos de vista, em situações concretas de uso linguístico, como também conduzindo-o a posicionamentos críticos e reflexivos diante de situações-problemas surgidas em seu convívio social.

## 2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO ORAL NA ESCOLA

Neste capítulo, discutimos as bases teóricas que servem de fundamentação ao nosso estudo. Em princípio, enfocamos alguns aspectos concernentes à oralidade e a argumentação. Também ressaltamos a necessidade de concretizarmos o ensino da argumentação oral na sala de aula. Ainda, discorremos sobre os gêneros orais, diálogo argumentativo e debate, que são objetos da nossa proposta de intervenção didática. E salientamos que o ensino dos gêneros pertencentes à oralidade ocupa um espaço reduzido em nossas escolas, principalmente no ensino fundamental, enfatizando a importância de nosso papel, enquanto professores de língua materna, para o equilíbrio no ensino das modalidades oral e escrita dessa língua, por meio de um enfoque sistemático e igualitário nos gêneros pertencentes às duas modalidades. Em seguimento, abordamos o esquema argumentativo e suas implicações.

### 2.1 ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO

No início desta seção no intuito de ressaltar a importância de focarmos a argumentação oral no decurso de nossas aulas, citamos os autores Ávila; Nascimento e Gois, para os quais “cabe ao professor de língua materna a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam também as competências linguístico-interacionais que estão ligadas às práticas sociais no âmbito da oralidade” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS 2012, p.37). Esse dizer nos permite uma reflexão e a certeza de quanto o nosso papel é imprescindível na aquisição das habilidades argumentativas, relacionadas à oralidade, de nossos aprendizes.

Neste intuito, é necessário respeitarmos e resgatarmos o lugar da oralidade no fazer pedagógico, principalmente, no que concerne ao ensino de língua materna, mas sem desprezar a escrita, uma vez que é necessário que esse aprendiz se familiarize com ambas, em contextos variados, principalmente, *os que* exigem o uso formal da língua.

Em continuidade, para que possamos compreender melhor os papéis da oralidade e escrita em nossa realidade social, nos reportamos as considerações feitas por Ong (1998) sobre as modalidades oral e escrita da língua. Conforme esse autor, a modalidade oral da língua precede à escrita, pois inicialmente, uma comunidade linguística é ágrafa, não domina a escrita, no entanto, com o decorrer dos tempos e o contato com outras comunidades conhecedoras e utilizadoras da escrita, há a transmissão dessa escrita para a comunidade que

não a conhece, em consequência ocorre uma ampliação da competência linguística, propiciando o domínio e o uso a essa comunidade, tanto da oralidade, como da escrita.

Entretanto, observamos que esse ponto de vista de Ong (1998), nem sempre se concretiza de forma igualitária, pois nem todos os indivíduos de uma comunidade linguística têm a sua competência ampliada em relação as duas modalidades. Isso acontece porque há uma supervalorização da escrita, principalmente na escola, ficando a oralidade relegada a um plano inferior.

Em virtude disso, a escola não forma devidamente os aprendizes, os quais em algumas situações, apresentam dificuldades em expor, opinar e realizar outras atividades linguísticas concernentes à oralidade, ou seja, há um domínio precário de gêneros orais formais. No contexto escolar, testemunhamos essa realidade ao presenciarmos a dificuldade do aluno, que se encontra em séries finais do ensino fundamental, em produzir seu discurso quando requisitado para desempenhar atividades orais, as quais pressupomos e cremos que sejam de seu domínio.

Por outro lado, esse mesmo aluno tem um desempenho satisfatório em atividades que requeiram a modalidade escrita. Nesse momento, constatamos que não foi ensinado os gêneros orais necessários à construção de sua aprendizagem. E isso é fato rotineiro em nosso cotidiano escolar. Por isso, concordamos com Ribeiro (2009), quando nos diz que a oralidade precisa ser objeto de estudo, uma vez que o ensino dos gêneros orais, ainda é precário nas nossas escolas, apesar dos significativos avanços dos estudos linguísticos.

Tal fato se deve a concepção de muitos professores, para os quais o trabalho com a oralidade se restringe à realização de atos de fala. Em virtude dessa concepção, focam apenas em discursos dialogais e exposições, quando tratam da modalidade oral em sua prática, realizando apenas a oralização dos gêneros.

Esse fato também perdurou por algum tempo em nossa prática. Contudo, estudos posteriores em nossa formação permitiram reflexões acerca de nossa conduta, como também nos propiciou amparo teórico e contribuíram para as mudanças necessárias, que se principiaram com atividades de oralização da escrita, leituras, recitação e dramatização de textos, as quais, neste momento, sabemos que não se constituem necessariamente no ensino dos gêneros orais. A partir das leituras e discussões que realizamos em seguimento aos nossos estudos, notamos que o nosso trabalho, ainda não ocorria no formato ideal, posto que, precisávamos inserir em nossa prática, de forma sistemática o ensino dos gêneros orais de forma a efetivamente trabalhar os seus usos e composições.

Neste sentido, intentamos em nossa proposta a construção da argumentação, a partir da sistematização do diálogo argumentativo e debate, gêneros essencialmente argumentativos, pois, compreendemos que para a concretização do ensino desses gêneros é preciso conhecer as suas especificidades, dentre as quais a argumentação é parte constitutiva, ou seja, é preciso visitar e revisitado os gêneros, trazendo-os para a sala de aula, para que o aluno adquira a habilidade linguística pretendida, por meio da vivência desses gêneros.

Em sequência, nos referendamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), porque ressaltam a necessidade do trabalho com os gêneros orais no ensino fundamental, seu discurso nos mostra que os alunos ao chegarem à escola já dispõem de competências linguísticas que os habilitam nas suas relações comunicativas cotidianas, alertando-nos para o fato de que nós, professores, ainda consideramos que a modalidade oral da língua é apreendida pelo aluno em casa. E por agirmos assim, na maioria das vezes priorizamos apenas a linguagem escrita, relacionando a modalidade oral com a exposição de conteúdo. Mesmo, após duas décadas da publicação desses Parâmetros Curriculares Nacionais, notamos que ainda é dominante na ministração de aulas esse caráter expositivo dos conteúdos.

Em vista disso, compreendemos que no papel de professores, é preciso inovarmos as nossas práticas, indo além dessa exposição, a qual, reiteradas vezes, se tornam enfadonhas para os discentes. Dessa forma, acreditamos que essa situação poderá mudar quando ensinarmos os gêneros em situações concretas de uso, trabalhando no contexto escolar com os gêneros escritos e orais, principalmente os ligados à instância pública para atender às demandas presentes e futuras de nosso aluno, o qual, durante sua existência, poderá enfrentar inúmeras situações que exigirão dele um domínio linguístico, tanto na modalidade escrita como na oral, por isso, é necessário que as duas modalidades sejam ensinadas, sem prejuízo de nenhuma delas.

Ainda sobre aos gêneros orais, vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) trazem orientações, para que ensinemos o aluno a utilizar a linguagem oral, a partir de um planejamento, que culmine em produções desses gêneros em situações concretas de uso, que preparem os discentes para a fala pública, conforme já afirmamos anteriormente. Para tanto, os PCN dão exemplos de vários gêneros orais que podemos usar no contexto de sala de aula, tais como: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais e outros, que devem constar da nossa prática pedagógica, principalmente, no ensino da língua materna.

Em conformidade com todos os aspectos expostos, entendemos a necessidade de que o ensino da língua se coadune com a evolução dos estudos linguísticos, os quais trouxeram uma

nova concepção, a de que a oralidade e escrita devem ser ensinadas em seu contexto usual, ou seja, uma visão de língua resultante de um processo social e cognitivo, que atenda às necessidades discursivas de seus usuários.

Esse processo é concretizado com a efetiva realização dos gêneros do discurso, nas modalidades oral e escrita da língua. Sendo assim, concordamos com o pensamento de Bakhtin (2011), quando enfatiza o caráter heterogêneo dessa língua e as infinitas possibilidades discursivas que se concretizam por meio desses gêneros. Portanto, é importante que os gêneros estejam presentes em nosso cotidiano pedagógico de forma *sistematizada*, para que se tornem familiares aos nossos alunos, e os mesmos possam estar devidamente preparados para as ações linguísticas que sejam necessárias ao longo de sua vida escolar e social. Em continuidade, no próximo ponto abordaremos o lugar da argumentação da escola.

### **2.1.1 A argumentação na escola**

Em nossa discussão sobre o lugar da argumentação na escola, defendemos o pressuposto de que a sala de aula se constitui em um lócus de argumentação, onde os indivíduos devem aprender as técnicas argumentativas, como a enunciação de pontos de vista sobre variados temas, com argumentos consistentes na defesa de sua tese, como também necessitam refutar opiniões contrárias a essa tese e outras operações pertinentes à argumentação. Para tanto, nos reportamos aos estudos de Ribeiro (2009), Leitão (2011) e outros.

Segundo Ribeiro (2009), a argumentação oral ainda não possui um lugar de destaque no ensino básico. Mesmo nas séries finais, o enfoque se volta para os gêneros escritos em detrimento da oralidade. A autora nos mostra que este fato perdura porque a escola acredita no desenvolvimento espontâneo da argumentação, a partir de uma maturidade cognitiva, como atestamos no seguinte fragmento: “essa visão da escola é motivada pela crença de que a argumentação se desenvolve naturalmente e por uma condição de maturação cognitiva” (RIBEIRO, 2009, p.18).

Em contraposição a esse pensamento, Ribeiro afirma que a capacidade argumentativa das crianças já é demonstrada desde pequeninas e com a convivência social dentro de seu ambiente cultural, esse potencial tende a aumentar substancialmente, tornando-as aptas a construção de argumentos. Por isso, concordamos com o dizer da autora de que é atribuição da escola promover atividades que contribuam para o desenvolvimento de seus discursos argumentativos, uma vez que esse desenvolvimento espontâneo é uma crença errônea.

Nessa intenção, Ribeiro nos convida, enquanto docentes de língua materna, a uma reflexão e um consequente repensar das práticas pedagógicas, inserindo os gêneros orais argumentativos de domínio público em nossas sequências didáticas, para que os discentes obtenham o domínio de variados gêneros discursivos, principalmente em situações formais, produzindo e consumindo conhecimentos próprios de sua cultura, como também a de outrem.

Esse convite nos instiga, a uma investigação analítica de nossa prática e nos leva à compreensão de alguns aspectos que são relevantes, mas, são tratados como se não fossem, já que, muitas vezes, priorizamos a escrita. Em consequência dessa atitude, boa parte de nossos alunos se mostram extremamente tímidos quando são convocados a emitir um ponto de vista.

Entretanto, se quisermos que nossos discentes manifestem de forma hábil o seu pensar sobre questões controversas, com as quais convivemos em nossa sociedade, precisamos trazer para a sala de aula a sistematização de gêneros orais formais que ficam relegados a um plano inferior, propiciando a discussão dessas temáticas. Logo, está em nossas mãos a responsabilidade de mudarmos esse quadro de despreparo argumentativo vivenciado por muitos educandos.

Outra autora que defende a tese do ensino da argumentação na escola é Leitão (2011), segundo a qual, o conhecimento da argumentação permite ao indivíduo apresentar suas convicções de forma nítida, com fundamentações adequadas de maneira que seu ponto de vista seja aceito pelo interlocutor, mesmo que este domine a argumentação crítica.

Leitão (2011) esclarece que a argumentação só se realiza plenamente em situações que contenham pontos de vistas antagônicos. Esse esclarecimento da autora nos conduz a compreensão de que devemos fomentar em nosso cotidiano pedagógico a introdução e discussão de temáticas controversas diversificadas, visando a manifestação de pontos de vista pelos nossos alunos. Além disso, esse aluno que argumenta precisa dar continuidade a seu discurso, somando as dúvidas e contra argumentando as objeções feitas aos argumentos apresentados. Nesse sentido, precisamos instrumentalizar o aluno com o conhecimento necessário a essas ações, visto que a prática argumentativa envolve movimentos cognitivo-discursivos que *corroboram* para a produção, apropriação e reflexão do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

A autora referida afirma também que apesar dos estudos atuais reconhecerem que a criança começa a argumentar desde muito cedo (por volta dos dois a três anos de idade), ainda assim, há um extenso caminho a percorrer para que essa criança argumente de forma qualitativa com um raciocínio crítico e reflexivo. Essa constatação encoraja e desafia a escola para o ensino da argumentação desde os níveis iniciais. Contudo, Leitão esclarece que esse

ensino não deve acontecer de forma aleatória, e sim com base em um planejamento sistemático. Para a autora “o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposição e ações específicas” (LEITÃO, 2011, p. 17). Dentre essas ações, a pesquisadora destaca disponibilidade, dedicação no decorrer dessas ações, atenção às oportunidades de argumentação surgidas na sala de aula e o domínio dos conteúdos e raciocínio concernentes à argumentação.

Essa fala de Leitão faz com que analisemos, de forma crítica, a nossa prática pedagógica, principalmente, no que se refere ao ensino da compreensão e produção textual, pois geralmente, nos detemos em focar nos textos em estudo, as sequências narrativas e descritivas, deixando a argumentativa para mais tarde. Isso acontece devido a uma crença errônea que ainda temos de que a habilidade argumentativa do indivíduo só poderá ser desenvolvida a partir de uma faixa etária mais elevada. Por outro lado, se quisermos estimular o raciocínio argumentativo dos aprendizes, independente da série em que se encontram, precisamos planejar as nossas ações antes de executá-las, como também dominarmos o conhecimento necessário ao ensino da argumentação.

Leitão (2011) nos traz ainda um enfoque sobre a autoargumentação, a qual ocorre quando um indivíduo em situação de interação se antecipa, respondendo às questões e contra argumentando, ele próprio, sobre a sua tese. Esse é um procedimento esperado para sujeitos críticos-reflexivos que ponderam de forma sistemática sobre as vantagens e desvantagens de seu ponto de vista. Assim, a autora nos diz que a argumentação pode envolver dois papéis, o de preponente e o de oponente.

O papel de preponente envolve ações como oferecimento de razões para sustentação dos pontos de vista; o exame de contra-argumentos e a resposta a essa contra argumentação. E o oponente em seu papel suscita dúvidas, questiona e faz afirmações que contrariam os argumentos do preponente. Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho envolvendo questões, dessa natureza, na sala de aula, é condição essencial, para que, por meio dessa ação argumentativa, ocorra a reflexão, como também a apreensão desse ato discursivo, a argumentação.

Leitão (2011) retoma os estudos de Brown<sup>2</sup> (1987) e afirma que a distinção entre cognição e metacognição postulados por esse autor se constitui no ponto de partida para relacionarmos a argumentação e o pensamento reflexivo. Para a autora os processos típicos da

---

<sup>2</sup> BROWN. A, Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In WEINERT, F.; KLUWE, R. (Eds.). **Metacognition, motivation, and understand**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, p. 65- 116.

argumentação favorecem as mudanças das funções cognitivas. Assim, o indivíduo passa do nível da cognição para o da metacognição.

Em continuidade, discutimos as três particularidades da argumentação na sala de aula com base no que propõe Leitão (2011). A primeira delas diz respeito aos temas curriculares, os quais estão vinculados a um saber histórico e social, produzidos por aqueles que se consideram especialistas na área e, por isso, não são abertos a modificações motivadas pela argumentação, como também possuem diferentes abordagens de acordo com a disciplina que os enfocam.

A segunda particularidade se refere à indefinição inicial que se tem para a conclusão gerada pela argumentação, que é de certa maneira restrita ao currículo. Logo, é almejado que o aluno reconstrua de forma reflexiva o planejamento curricular. Quanto à terceira particularidade, esta é relativa à possibilidade de modificações na compreensão inicial dos temas curriculares pelo aluno, ou seja, que as discussões em sala de aula sob a mediação do professor concorram para mudanças na compreensão que esse aluno tem da realidade.

Outro aspecto a ser observado na construção da argumentação na sala de aula, é a forma como conduzimos os temas curriculares, posto que nossas ações poderão dificultar e/ou facilitar a compreensão desses temas e a prática argumentativa dos discentes. Assim elencamos em concordância com Leitão (2011), variadas ações discursivas que podem transformar temas curriculares em temas de argumentação.

A autora agrupa essas ações em três categorias, e nos mostra ações que podem ser realizadas por nós docentes para facilitar a construção da prática argumentativa em sala de aula. Dentre essas ações vemos que algumas estão ligadas ao nível pragmático, estimulando tomada de posições, como acontece, quando o docente solicita uma justificativa nossa sobre um determinado posicionamento, afirmativo ou negativo de um aluno sobre alguma questão lançada.

Outras ações podem ocasionar atitudes de formulação, de reformulação, de refutação e de contra argumentação sobre uma temática, como presenciamos em discussões, nas quais são enunciadas teses que são aceitas ou não, mas com a apresentação das razões para uma determinada escolha. Existem ainda ações que ratificam o conhecimento adquirido, o que ocorre quando sistematizamos conteúdos ligados aos temas, também ao ensinarmos habilidades, realizamos demonstração de procedimentos e no instante em que confirmamos uma tese produzida pelo aluno.

Em seguimento, sintetizamos no quadro 1 as três categorias de ações discutidas anteriormente.

**QUADRO 1.** Ações discursivas que transformam temas curriculares em argumentativos.

Ações que favorecem o surgimento da argumentação - ações de nível pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios para construção de pontos de vista.</li> <li>- Pedidos de justificação de opiniões.</li> <li>- Colocação do aluno na posição de oponente.</li> <li>- Apresentação de argumentação como método de negociação/ resolução de diferenças de opinião.</li> <li>- Estímulo à contra argumentação.</li> <li>- Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação.</li> </ul>
Ações de sustentação e expansão da argumentação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação de argumentos - pontos de vistas justificados por razões, ou sujeitos a avaliação.</li> <li>- Formulação e/ou avaliação de dúvidas, objeções contra-argumentos e pontos de vista alternativos em relação a argumentos levantados por outro ou antecipados pelo próprio argumentador.</li> <li>- Resposta às objeções consideradas (de forma a reafirmar, restringir, modular, retirar o ponto de vista inicial).</li> </ul>
Ações epistêmicas - legitimam o saber construído na argumentação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conteúdos relativos aos temas (conceitos, definições e outros).</li> <li>- Demonstração de procedimentos específicos da área de conhecimento em questão.</li> <li>- Ensino direto de habilidades.</li> <li>- Oferecimento de formas de raciocínio típicos da área do conhecimento.</li> <li>- Legitimação de pontos de vista dos alunos.</li> </ul>

(Quadro construído, a partir de informações retiradas de Leitão, 2011, p. 32-35)

Leitão (2011) manifesta preocupação, no que concerne à pouca relevância dada à argumentação no cotidiano escolar, apesar dos estudos que ressaltam a importância da argumentação como atividade discursiva que fomenta a construção do conhecimento. Segundo a autora, isso se deve à falta de reflexão sobre o papel relevante da argumentação na sala de aula, e mesmo quando há a sensibilização, ainda ocorrem dúvidas quanto ao campo do conhecimento, à série, aos momentos em que se deve trabalhar e como realizar esse trabalho, além de outras que afligem os professores.

Apesar dessas dificuldades e dúvidas que a questão evoca, compartilhamos da ideia de Leitão (2011), Ribeiro (2009) e outros autores de que devemos ensinar a argumentação desde as séries iniciais. Para tanto, cabe a nós enquanto docentes, um papel decisivo, o de inserir a prática argumentativa em nosso cotidiano pedagógico. Nesse intuito, devemos estar alertas para as oportunidades que demandem a emissão de pontos de vistas controversos sobre temáticas.

Também podemos planejar atividades que levem à argumentação em sala de aula, trazendo para a mesma o ensino sistemático de gêneros predominantemente argumentativos, a saber, discussões em grupos, simulações de fóruns, debates e outras. Com esses procedimentos efetivaremos o ensino da argumentação, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos sobre questões cruciais que permeiam a nossa sociedade.

### 2.1.2 O gênero diálogo argumentativo

Na seção anterior, promovemos uma discussão sobre o lugar da argumentação na escola. Neste intuito, mostramos diversas atitudes do docente que fomentam a construção da argumentação. Em sequência, discorremos acerca do diálogo argumentativo, um de nossos objetos de ensino para a viabilização da argumentação oral, mostrando alguns aspectos inerentes à esse objeto, que nos deu a convicção de que este deveria ser o gênero adequado para a situação diagnóstica, já que nosso objetivo inicial era observar os tipos de argumentos construídos, os operadores argumentativos e as operações de retomada, reformulação e refutação de argumentos utilizados pelos sujeitos da nossa pesquisa.

Principiamos este enfoque, tomando como base algumas concepções de Bakhtin (2011), com as quais estabelecemos plena concordância e nos conduz à reflexão de que as práticas de linguagem no cotidiano escolar devem ser conduzidas a partir da sistematização dos gêneros, pois observamos que os gêneros discursivos surgem devido à necessidade de interação dos seres humanos em seu cotidiano.

A partir dessa necessidade, os gêneros sofrem modificações, ou mesmo adaptações, tendo em vista os contextos e situações referentes ao emprego da língua. Bakhtin (2011, p. 261) nos diz que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Nessa citação do autor, percebemos que a diversidade de atividades humanas determina infinitas possibilidades discursivas da língua que resultam em gêneros, os quais se modelam e se multiplicam de acordo com as necessidades comunicativas dos indivíduos em seu meio social.

Em relação ao diálogo, gênero oral considerado primário por Bakhtin (2011), observamos a partir das considerações feitas por esse estudioso, que esse gênero pode acontecer em diversos contextos, desde um simples cumprimento familiar ou em outras esferas sociais em conversações diversas, ou seja, possuem vínculo imediato com a realidade concreta e de acordo com o referido autor são materiais necessários aos pesquisadores da linguagem, sendo imprescindível que conheçamos a natureza dos enunciados e suas particularidades.

Outro aspecto elucidado por Bakhtin (2011), faz referência ao fato de que o enunciado é algo concreto, real que se finaliza pela alternância dos sujeitos do discurso, falante e ouvinte. Essa alternância é vista de forma mais precisa no diálogo. Nas palavras do autor, “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e

fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN 2011, p. 275). Em vista disso, vimos que esse gênero foi o ideal para o que pretendíamos, sendo assim, eleito para o nosso trabalho de diagnóstico.

Schneuwly (2004), numa reinterpretação de Bakhtin acerca dos gêneros primários, entre os quais situamos o diálogo, define algumas dimensões para esses gêneros, a saber, “troca, interação e controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global, controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso” (SCHNEUWLY 2004, p. 26). Salientamos ainda que esse autor juntamente com DOLZ (2004) sugerem no artigo intitulado *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona)*, o diálogo argumentativo como exemplo de um gênero que deve ser objeto de ensino na escola.

Ribeiro (2009) considera o diálogo argumentativo como uma variação do gênero diálogo, decorrente de uma “atividade linguístico-discursiva” entre os interlocutores, que propicia a criação de argumentos, bem como o surgimento de conflitos que concorrem para a busca de novos argumentos e raciocínios lógicos na solução desses conflitos. Outro aspecto significativo evidenciado pela autora é a interação dinâmica que ocorre entre os participantes do diálogo argumentativo, os quais podem referendar o seu raciocínio com evidências, emoções, provas e outras estratégias argumentativas.

Em continuidade, novamente nos reportamos a Ribeiro (2009), a qual descreve a sequência dialógica, tomando como base os estudos de Jean-Michel Adam, e, guiando-se nesse paradigma, a autora explicita as três fases dessa sequência dialógica. A primeira é denominada fase de abertura porque contém as saudações e os acordos iniciais entre os participantes. Enquanto que na segunda fase, a transacional, ocorrem construções discursivas, compartilhadas entre os interlocutores, sobre a temática de interesse dos parceiros desse discurso. E na terceira, chamada de fase de encerramento, acontece a conclusão do que foi discutido, seguindo com as saudações finais.

Outro aspecto dessas fases discutido por Ribeiro (2009) são os diversos atos discursivos que podem ocorrer em cada uma delas, como um pedido, uma justificativa, uma explicação, uma imposição, dentre outros. A autora ressalta que não há obrigatoriedade em relação à continuidade da sequência dialógica. Essa sequência poderá acontecer de forma descontínua, sem seguir a ordem das fases. Além disso, pode se constituir em apenas uma fase. Ribeiro também afirma que o fator determinante para a existência dessas fases “é o grau

de aceitação ou conformidade dos interlocutores às regras sociocomunicativas” (RIBEIRO, 2009, p. 44). A autora nos adverte sobre algumas intermitências no fluxo dialogal, tornando-o diferente do que foi planejado.

No tocante à fase transacional, o esclarecimento de Ribeiro (2009) nos conduz ao entendimento de que essa fase consiste num processo de interatividade entre os interlocutores do diálogo argumentativo, podendo resultar em ações linguísticas que têm como objetivos a troca de informações; o convencimento ou a persuasão, para os quais é preciso a construção de raciocínios; o entretenimento e outros. Nessa fase, acontecem as enunciações discursivas que se destacam muito mais que a troca de turnos em outros tipos de conversações, distinguindo-a das demais pelo teor argumentativo do que foi dito e tornando esse gênero discursivo diferente dos outros tipos de diálogos.

As características presentes no diálogo argumentativo em todas as suas sequências, propiciou-nos as informações necessárias ao desenrolar de nossa proposta, constituindo-se em farto material de análise e subsídio para o planejamento de variadas ações durante a aplicação da mesma.

### **2.1.3 O Gênero debate**

Nesta seção, discorreremos acerca do debate, o gênero selecionado para a produção na etapa final de nosso trabalho. Para essa seleção, observamos a predominância da argumentação na composição desse gênero. Acerca dele faremos algumas considerações, em conformidade com alguns teóricos.

Os autores Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p.214) elencam algumas considerações que fazem com que o debate público seja um gênero indicado para o trabalho com a oralidade na escola. Para os autores, o debate tem uma grande importância para a sociedade, devendo ser objeto de ensino na escola, pois permite que o aluno aperfeiçoe a sua capacidade de opinar e defender seu ponto de vista. Os autores referidos também argumentam que o debate é uma forma essencialmente oral na interlocução, sem, contudo, desvincular-se totalmente da escrita, entretanto suplanta-a, já que possibilita na comunicação, o uso e domínio de palavras entre os interlocutores, como também o exercício de ouvir, retomar, intervir no processo discursivo.

Ainda, o debate promove alguns aspectos linguísticos importantes, tais como: “as retomadas do discurso do outro, as marcas de refutação e outros”. Há também o desenvolvimento da cognição (julgamento crítico), da sociabilidade (saber ouvir e respeitar opiniões distintas) e da individualidade, que se revela por meio das escolhas e das opiniões

defendidas. Finalmente, os autores referidos salientam que o debate é um gênero facilmente identificável e de certa forma familiar entre os alunos e afirmam que:

Debater não é desdobrar habilidades de linguagem a respeito de qualquer temática; é construir uma questão controversa no interior dessa problemática; é construir por meio da linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumento (deste ou daquele tipo) de refutação etc (DOLZ; SCHEUWLY; De PIETRO 2004, p.227).

Em relação à forma como se deve ensinar o debate, os autores citados ressaltam que o docente necessita utilizar como exemplos documentos (a maioria das vezes) pertencentes à oralidade, tais como: o debate de rádio ou TV, pesquisas de opinião na rua e outros. Com esse procedimento, os discentes observam a concretização dos meios linguísticos orais em sua plenitude, visto que, o gênero debate requer estratégias de argumentação e o uso de uma retórica, arte da persuasão tão bem utilizada pelos sofistas na democracia ateniense na Grécia antiga, onde essa arte tinha como finalidade a defesa de um ponto de vista. O filósofo grego Aristóteles em sua obra; *A arte retórica* resalta a grandiosidade das palavras bem articuladas durante os debates públicos nas polis gregas, estes por sua vez conduziam a tomada de posições que sustentavam a democracia grega.

As autoras Leal, Brandão e Lima (2012) sustentam que, na Grécia antiga, os sofistas preparavam os jovens para a vida pública por meio da utilização da retórica, que foi durante muito tempo o objeto preferencial de ensino. Contudo, na atualidade, esse ensino se encontra desprestigiado, principalmente quando se vincula às situações formais. De acordo com as autoras, a escola contemporânea tem priorizado o ensino da escrita, não levando em consideração a regularidade que há em muitos gêneros orais, como, por exemplo, o debate regrado, o que dificulta a concretização desses gêneros, já que os alunos não os aprendem e, em consequência, não conseguem uma comunicação adequada quando precisam verbalizá-los. É necessário, portanto, que os gêneros orais, principalmente os da instância pública sejam eleitos como objeto de ensino, para que as modalidades oral e escrita sejam ensinadas conjuntamente.

Acerca do gênero textual debate, as autoras afirmam que em nossa sociedade esse gênero abarca tanto situações informais, quanto formais. Dessa forma, entendemos como situações informais, as que acontecem quando manifestamos nossa opinião a respeito de algum assunto em rodas de conversas e outras situações cotidianas. Enquanto que as situações formais ocorrem de uma forma organizada, com tempo determinado e temas que são de interesse geral, ou seja, são consideradas públicas e obedecem a uma programação entre os participantes, os quais discursam a favor ou contra um tema. Leal, Brandão e Lima (2012)

aconselham que seja objeto de ensino na sala de aula o debate como instância pública, isto é, em situação discursiva formal, visando preparar os alunos para outras situações formais, em que necessitem argumentar para convencer, refutar, persuadir, contra argumentar com seu(s) interlocutor(es).

Os aspectos teóricos apresentados nos mostram o quanto uma abordagem sistemática do gênero debate pode contribuir na preparação de nossos alunos, no tocante à construção argumentativa oral, sendo, por isso, eleito como nossa produção final. Na seção seguinte, tratamos das concepções teóricas sobre a argumentação.

## 2.2 O ESQUEMA ARGUMENTATIVO

Nesta parte, tratamos das concepções teóricas sobre a argumentação, como a retórica iniciada por Aristóteles e revivificada por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Focamos também o ponto de vista enunciativo da argumentação na ótica de Charaudeau, além de discutirmos o modelo dialogal de Plantin e trazemos alguns enfoques sobre a teoria da Argumentação na língua de Ducrot.

No século XX, os estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) reelaboram, de certa forma, o pensamento aristotélico na obra *Tratado de argumentação: a nova retórica*, em que ratificam a importância da dialética como processo eficaz de argumentação, criando novos conceitos para a elucidação dessa nova retórica concebida por eles, inspirada em Aristóteles.

Na visão dos primeiros, a concordância dos “espíritos” em um ato argumentativo não se dá apenas pela comunhão da linguagem, mas, por uma série de requisitos como “ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.18). Essa visão nos conduz ao entendimento de que é preciso que o argumentante seja humilde, respeitando a anuência ou a refutação do interlocutor, visto que as teses levantadas, não podem ser consideradas como absolutas em seu juízo de valor. Segundo esses autores, as relações próximas em um mesmo extrato social viabilizam o contato e o entendimento entre os espíritos, por isso, discussões que possam parecer banais, às vezes, cooperam para uma evolução no desempenho social.

Conforme os autores citados, para que a argumentação seja efetivada é necessário que haja interação entre auditório<sup>3</sup> e orador, este formula um pensamento de forma consciente

---

<sup>3</sup> Os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca definem auditório de acordo com a retórica “como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. (op. cit. p. 22).

sobre aqueles, tendo em vista a persuasão. Os autores enfatizam que o conhecimento prévio do orador sobre peculiaridades do auditório é necessário para o sucesso da argumentação, uma vez que com base nesse conhecer serão elaborados os instrumentos, a fim de que se concretize essa persuasão. É, portanto, fundamental a participação do auditório para que a argumentação se desenvolva de forma plena. Neste intuito, o orador precisa atender às particularidades de cada auditório, quer sejam universais (seres humanos adultos normais), quer sejam o interlocutor e o próprio sujeito em deliberações de seus atos, na seleção de argumentos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que o acordo entre orador e auditório é condição essencial para o início e o desenrolar da argumentação. Este acordo, segundo os autores, visa ao conteúdo das premissas a serem explicitadas, bem como às ligações particulares que serão usadas e à forma como se efetiva esse uso, no qual ocorrem processos de ligação e dissociação que cooperam com a introdução e desenvolvimentos de raciocínio na exposição de argumentos. Esse acordo será determinante na análise da argumentação, pois de acordo com os autores, “a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.73).

Esses autores admitem que tanto as premissas como o modo de organização das mesmas já pressupõem o seu caráter argumentativo com a intenção de convencimento do interlocutor a respeito da validade dos argumentos levantados, os quais poderão ser aceitos, ou não, pelos ouvintes. A não aceitação pode ser ocasionada por fatores tais como: falta de adesão, percepção de caráter unilateral na escolha de premissas e continuidade quanto ao caráter tendencioso dessas premissas.

Em relação aos objetos dos acordos (premissas), os mesmos autores informam que estes podem ser elencados em duas categorias, uma ligada ao real – fatos, verdades e presunções e outra relacionada com o preferível - valores, hierarquias e os lugares do preferível. Desse modo, no processo argumentativo, a enunciação de tudo que está inserido no real necessita ser reconhecido por um auditório universal, enquanto que a enunciação do preferível está de acordo com o ponto de vista de um auditório particular. Nesse sentido, podemos definir argumentação como um conjunto de argumentos baseados em premissas que seguem um raciocínio dedutivo ou indutivo, visando uma conclusão lógica e a aceitação de uma ideologia, um ponto de vista. Tal fato, podemos observar no gênero debate, o qual requer a utilização de argumentos válidos, numa dialética harmônica que viabilize a adesão dos interlocutores a essa ideologia.

Em continuidade a nossa discussão, nos reportamos à visão de Charaudeau (2014, p.205), segundo o qual a argumentação é um ato enunciativo em que é preciso alguns requisitos como: “uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento”. Também a manifestação de interesse por alguém na questão levantada, resultando em desenvolvimento de raciocínio que a legitime. Ainda, é necessário a existência de um sujeito “alvo da argumentação”. Assim o autor salienta: “a argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito alvo” (CHARAUDEAU 2014, p.205). Esse autor também nos esclarece que o ato de argumentar “é uma atividade discursiva” na qual procuramos uma explicação lógica para eventos universais de possível concretização.

Conforme o autor referido “a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva” (CHARAUDEAU 2014, p.207). Ressaltamos também o ponto de vista desse autor acerca de que o texto destinado à argumentação permite variações no formato, a saber: o dialógico (interlocução), escrita ou oratória (monolocalução). E, com base nesse enfoque, podemos emitir julgamentos no que se refere à qualidade dos procedimentos argumentativos.

Em prosseguimento, discorremos sobre o exercício da argumentação, para isso trazemos Plantin (2008), o qual nos esclarece que essa atividade argumentativa se principia, quando o locutor questiona uma proposição do enunciador, podendo gerar, na esfera psicológica um estado de “desconforto”, “inquietação” e no plano epistêmico uma “suspensão do assentimento”, ou seja, o locutor reluta em aceitar a proposição defendida pelo ser argumentante.

Tal procedimento pode ser verificado no diálogo que propicia a argumentação um caráter interacional, uma vez que em virtude desse estado de “inquietação”, o locutor se vê obrigado a interagir e enunciar sua justificativa. Dessa maneira, vemos que esse processo de interação exige dos interlocutores um esforço cognitivo e interpessoal no sentido de construção de argumentos necessários, tanto para refutação ou sustentação da tese levantada. Nisso se assenta o modelo dialogal.

Essa abordagem, segundo Plantin (2008), estabelece uma completude para a argumentação anteriormente sustentada por modelos monológicos. Esse viés da argumentação como um ato enunciativo e interacional, posição em que também nos assentamos, pois observamos que tanto o modelo dialogal, quanto o que é dito monológico suscita a tomada de posicionamentos, não sendo a interlocução face a face, condição suficiente e necessário para que ocorra a argumentação.

Como ilustração de nosso ponto de vista poderíamos citar o discurso monológico do narrador Bentinho no Romance, Dom Casmurro, do escritor Machado de Assis. Ao final da leitura desse romance, cada leitor assume um posicionamento quanto à traição da personagem Capitu, e essa opinião nem sempre está em acordo com a do narrador. Isso ocorre devido à presença de dois aspectos a polifonia e a intertextualidade no discurso. Assim o modelo dialogal abarca o diálogo, e os dois aspectos já referidos.

Outro ponto importante do modelo dialogal são os papéis argumentativos, estes, de acordo com Plantin (2008. p.76), são três: o proponente, o oponente e o terceiro, ao primeiro corresponde a proposição, ao segundo a oposição e ao terceiro a dúvida, o questionamento, porém essas posições podem ser mudadas. O autor considera o embate político e o jurídico como situações essencialmente argumentativas, nas quais há a representação desses papéis, sendo por isso denominadas de trilógicas.

Por fim, salientamos ainda quatro aspectos do modelo dialogal, descrito por Plantin (2008), o ônus da prova, os lugares, os roteiros, o contradizer e refutar. No que concerne, ao ônus da prova, é considerado como aspecto fundamental, que consiste numa confirmação da tese, por meio de argumento, verossímil e aceitável. Quanto aos locais, estes são os lugares onde se organizam os debates sobre questões controversas, as quais exigem planejamento e regras. Já os roteiros são o conjunto de argumentos, repertório, do qual se apropria o proponente e o oponente durante o embate argumentativo. E o contradizer e refutar diz respeito à utilização de uma proposição falsa que não se sustenta (contraditória), ocasionando a refutação dessa proposição, que pode ser feita com a contra-argumentação.

A abordagem do modelo dialogal descrito por Plantin (2008) nos dá a certeza de que o ensino dos gêneros orais, diálogo argumentativo e debate insere a argumentação dentro de um paradigma interacional, isto é, os princípios básicos da prática argumentativa serão construídos, dentro de uma situação real, concreta de uso da língua.

Em sequência da discussão de nossas bases teóricas, trazemos novamente os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), para tratarmos dos esquemas argumentativos. Segundo os autores referidos, não poderemos compreender o sentido de um argumento, se o analisarmos de forma isolada, desligado de um contexto “a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que ele se insere, apresenta inegáveis perigos” (PERELMAN e OLBRECHETS-TYTECA, 2014, p. 211). Vimos, assim, que para o entendimento dos esquemas argumentativos, necessitamos compensar os aspectos que não estão presentes. Por isso, o discernimento da forma de pensar do orador e do auditório se restringe ao âmbito das possibilidades, do hipotético. No nosso

caso, ainda que procedamos a nossa análise dos argumentos a partir de um contexto, um diálogo argumentativo e posteriormente um debate regrado, mesmo assim, caminharemos no terreno da hipótese, devido ao fato de que não há como estabelecer que a nossa compreensão de sentido do discurso do outro alcançou a sua totalidade. Dessa forma, concordamos com Perelman e Olbrechts-Tyteca ao aceitar que a nossa análise poderia ter outros enfoques pela ótica de outrem.

Esses autores nos relatam que os esquemas argumentativos ocorrem por processos de ligação ou por dissociação. O esquema discursivo que possui caráter de ligação se caracteriza por conter elementos que se aproximam. Enquanto o que possui caráter dissociativo revela um rompimento com o todo discursivo, uma vez que apresenta elementos de separação.

### **2.2.1 O esquema argumentativo por processo de ligação**

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) enquadram no esquema argumentativo por processo de ligação os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundamentam a estrutura do real. Os argumentos quase-lógicos, conforme os autores, englobam um esquema formal e operações de redução que proporcionam a inserção de dados, com vista a observação de aspectos comparativos, semelhantes e homogêneos. Para os autores, “o que caracteriza a argumentação quase lógica é, portanto, seu caráter não formal e o esforço mental de que necessita sua redução ao formal” (PERELMAN e OLBRECHETS-TYTECA, 2014, p.220).

Esses autores sustentam que os argumentos quase lógicos representam duas vertentes, a que opera por estruturas lógicas e a que envolve operações matemáticas. Na primeira, destacam-se os argumentos que ensejam contradição, identidade total ou parcial e transitividade. Na segunda, estão inseridos os argumentos que estabelecem uma relação, da parte com o todo, do menor para o maior e de frequência.

Fiorin (2016, p.116) apresenta uma definição para argumentos, “os argumentos são razões contra determinada tese, ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial, etc.” Quanto aos argumentos quase lógicos, o autor esclarece que esses argumentos possuem uma estrutura parecida com o raciocínio lógico, entretanto, não contêm obrigatoriamente conclusões necessárias, como o lógico. Fiorin vincula esses argumentos às possibilidades, pois as suas conclusões não são estritamente ligadas a lógica, mas de forma aparente.

Em consonância com Perelman e Olbrechts-Tyteca, Fiorin (2016) explicita os tipos de argumentos quase lógicos, a saber, os argumentos fundados no princípio da identidade, os argumentos fundados no princípio da não contradição e os argumentos fundados no princípio do terceiro excluído. No que concerne aos argumentos fundados no princípio da identidade, Fiorin nos diz que eles remetem o sujeito e o predicado ao mesmo referente e são: a tautologia, a definição, a comparação, a reciprocidade, a transitividade, a inclusão, a divisão, *o argumento a pari, a regra do precedente, o argumentum a contrário e o argumento dos inseparáveis*.

Em relação aos argumentos fundados no princípio da não contradição, Fiorin comenta que “o princípio da não contradição diz que alguma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo” (FIORIN, 2016, p.139). De acordo com o autor, nesse princípio estão inseridos todos os argumentos em interesses antagônicos, ou seja, mostram incompatibilidade entre as proposições. São eles: argumento de *autofagia e retorsão, de reductio ad absurdum e de probabilidade*.

Quanto aos argumentos do terceiro excluído, para Fiorin (2016) estes se baseiam apenas em proposições verdadeiras, ou somente em proposições falsas, excluindo a posição de um terceiro, geralmente esse tipo de argumento exige um posicionamento, sendo, por isso, muito recorrente no discurso político, conforme o autor. Também pode ocorrer no formato de um dilema. Fiorin (2016, p. 146) relata que nesse tipo de argumento as proposições devem “ser contraditórias e complementares, não deve haver uma terceira possibilidade entre elas”.

Em continuidade, discutiremos os argumentos fundamentados na estrutura da realidade. A respeito destes, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que são estruturados a partir de relações significativas constantes em um mundo objetivo. Essas relações podem ser de causalidade, de sucessão, de existência e de hierarquização que derivam argumentos de implicação e concessão, os quais se agrupam em argumentos de causalidade, causas necessárias e suficientes, causalidade e sucessão; fatos; o argumento de sacrifício ou *argumentum ad consequentiam*.

Quanto aos argumentos fundados nas relações de sucessão, estes são os de desperdício, de direção, de ultrapassagem. E os argumentos de coexistência, nos quais se enquadram o *argumentum ad hominen, argumentum tu quoque*, argumento de autoridade, *argumentum ad ignorantiam*, argumento *a fortiori*. Apesar da terminologia pouco usual (latina) que denomina os argumentos de coexistência, no entanto, eles são costumeiramente usados pelos argumentantes, como por exemplo, o *argumentum tu quoque*, expressão latina

que significa “você também” de acordo com Fiorin esse argumento “consiste em rebater uma crítica com um ataque ao oponente” (FIORIN, 2016, p.174).

Esse tipo de argumento conforme o autor foi usado pelo ex-presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, durante o seu governo, ao responder um questionamento da União Europeia sobre o trabalho penoso na lavoura de cana-de-açúcar brasileira. Na ocasião o presidente Luís Inácio argumentou que essa atividade não seria mais pesada do que o trabalho nas minas de carvão da Europa, ou seja, ele usou o *argumentum tu quoque*.

Por fim, trataremos dos argumentos que fundamentam a estrutura do real. Sobre estes, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) dizem que eles se dividem em dois tipos: o fundamento pelo caso particular, com papéis variados permitindo generalizações no argumento pelo exemplo; regularizações, no argumento por ilustração; ou imitações, no argumento por modelo. O segundo tipo se refere ao argumento por analogia, denominado por Fiorin (2016) de *argumentum a simili*, o qual segundo esse autor se assemelha ao argumento de comparação, diferindo deste, por não se basear no princípio da identidade, e sim na experiência.

## 2.2.2 O esquema argumentativo por dissociação

Esse esquema argumentativo se diferencia do discutido anteriormente por separar as ideias que se mostram aos pares e de forma hierárquica. Sobre isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que “a dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação, já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA 2014, p. 468).

Observamos nessa citação dos autores que a aceitabilidade de uma determinada tese coexiste com a desconstrução e repartição das ideias contidas nela, ou seja, ao separarmos as noções, a argumentação fica mais consistente. Essas ideias são lançadas em pares, sendo eleito pelo interlocutor um elemento de cada um desses pares. Dentre os quais elencamos alguns, tais como: aparência/realidade, meio/fim, ato/pessoa, subjetivo/objetivo, teoria/prática, particular/geral, letra/espírito, linguagem/pensamento, relativo/absoluto e outros. Fiorin (2016) nos dá o seguinte exemplo retirado do romance Memórias póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis: “Não te irrites se te pagarem mal um benefício: antes cair das nuvens, que de um terceiro andar” (FIORIN 2016, p. 195), nesse exemplo, conforme Fiorin ocorre a dissociação das ideias do par sentido figurado/sentido literal.

### 2.2.3 Os operadores argumentativos

Na sequência deste estudo, abordamos os operadores argumentativos, tendo como fundamento os estudos de Ducrot (1987), Koch (2011) e Koch e Elias (2016). O primeiro dos autores citados é um dos pioneiros a sustentar a tese de que a argumentação está inserida na própria língua e que alguns aspectos gramaticais são necessários na formulação de discursos e um desses aspectos foi denominado por Ducrot de operadores argumentativos. O autor informa: “Mais geralmente, as línguas comportam operadores cuja função é agir sobre um universo de discurso para extrair dele tais ou tais elementos”. (DUCROT, 1987, p. 90). Percebemos assim que o autor defende a tese de que os morfemas possuem um valor argumentativo que determina, por sua vez, o potencial argumentativo da frase que o contém, incidindo em consequência no teor argumentativo do enunciado.

A fala do autor nos mostra a importância dos operadores argumentativos, já que estes cooperam para o estabelecimento da significação a partir de uma descrição semântica, em primeiro plano no nível frasal e depois essa significação conduz ao estabelecimento do sentido, juntamente com a situação discursiva. Ducrot esclarece que na estrutura frasal encontramos o “aqui” lugar da fala, e faz uma ilustração com duas proposições denominadas p e q e ligadas por um operador “mas”, formando a estrutura “p mas q”, que resulta em uma autorização e uma desautorização da conclusão r. Com essa demonstração, Ducrot chega a uma conclusão “O papel do componente retórico consiste, então, em procurar na situação os elementos susceptíveis de preencher os espaços vazios inscritos na significação da frase, fazendo isto segundo as instruções encontráveis nesta significação”. (DUCROT, 1987, p. 92).

A afirmação do autor nos leva à conclusão de que na língua ocorrem fenômenos que preenchem as lacunas do construto frasal, ligando ou mesmo desligando os enunciados, contribuindo, assim, para a amplitude do caráter argumentativo desse enunciado. Em sua teoria, a semântica argumentativa, Ducrot (1987) nos dá exemplos substanciais do efeito provocado na significação do enunciado pelos operadores argumentativos, os quais são considerados morfemas pertencentes à classe das conjunções, advérbios e outros, que as NGB (Normas Gramaticais Brasileiras) comumente denominam de palavras agramaticais. Um exemplo disso é dado pelo autor com o advérbio “ainda” que pode suscitar vários significados a depender do enunciado em que se encontra. Aqui ilustraremos com quatro desses exemplos:

- Pedro é ainda maior que Paulo (ainda introduz a ideia " Paulo é grande"),  
 Eu ainda não lhe respondi ("eu lhe responderei"),  
 Você ainda está atrasado ("você esteve atrasado antes"),

- Esta garrafa ainda está meio vazia ("Está -se em vias de encher a garrafa")  
(DUCROT, 1987, p. 47)

Esses quatro exemplos, tomados de Ducrot, mostram o advérbio “ainda” assumindo diferentes significados e valores em cada enunciado. O primeiro uso introduz uma ideia e enfatiza-a. Já o segundo atribui ao enunciado à certeza da concretização de uma ação futura. Enquanto o terceiro mostra uma ação presente que também ocorria no passado. E o quarto exemplo prenuncia uma ação prestes a ocorrer.

Koch (2011) em seguimento à mesma linha de estudos de Ducrot, compartilha com esse autor a tese de que a argumentatividade está inserida na própria língua. Dessa forma a autora entende que “o uso da linguagem é inerentemente argumentativo” (KOCH, 2011, p. 101). A partir dessa concepção Koch nos diz que podemos perceber a significação da frase, por meio de “instruções codificadas de natureza gramatical” (op. cit. 101), o que confere a gramática um valor retórico, argumentativo. A autora explicita a existência de enunciados cuja função é orientar o interlocutor para a conclusão que pretendemos dar ao enunciado.

Logo, em conformidade com a autora, se quisermos compreender essa função discursiva, necessitamos, não apenas, da “pragmática integrada” à descrição linguística, como também da “retórica integrada”, devido à razão de que a retórica integrada, na visão de Koch “se manifesta por intermédio de uma relação de tipo bem preciso entre enunciados: a de **ser argumento** para” (KOCK, 2011, p. 101).

Koch informa acerca da existência de morfemas na língua que operam para que ocorra esse tipo de relação e são denominados operadores argumentativos ou discursivos. A autora também salienta o fato de que alguns desses operadores argumentativos são considerados por autores de gramáticas, como elementos relacionais, conectivos em alguns casos. Outros os chamam de vocábulos, havendo ainda autores que estabelecem denominações diferenciadas, tais como palavras denotativas; denotadores de inclusão e de exclusão, de retificação, de situação e palavras essencialmente afetivas.

Enquanto que a gramática estrutural, de acordo com a autora, denomina esses operadores de *gramemas* - morfemas gramaticais, contrapondo-os aos semantemas, lexemas - morfemas lexicais. Outro ponto destacado pela autora é que não há preocupação maior dessa vertente gramatical com os morfemas gramaticais. Estes só foram recuperados pela semântica argumentativa que os considera como responsáveis pelo valor argumentativo dos enunciados, referindo-se a eles como “marcas linguísticas” importantes da enunciação.

Koch (2011) examina esses morfemas gramaticais à luz da teoria de Ducrot, que estabelece uma escala argumentativa para esses morfemas. Assim, a autora afirma que dois ou

mais argumentos direcionados para uma mesma conclusão pertencem a uma classe argumentativa. Esses argumentos também podem operar com uma força maior ou menor, intentando uma mesma conclusão. Esse acontecimento representa o que Ducrot e Koch denominam de escala argumentativa. Koch (2011) faz a seguinte afirmação:

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)

Em sequência, elencaremos os tipos de operadores e as relações que estabelecem quanto à significação do enunciado em que se encontram, conforme Koch e Elias (2016). As autoras clarificam o pensamento de Ducrot e nos dizem que os operadores argumentativos são mecanismos linguísticos que direcionam nossos argumentos para as conclusões possíveis de uma tese. As autoras ratificam a teoria de Ducrot ao afirmarem “que a argumentatividade está inserida na própria língua” (KOCH e ELIAS, 2016, p. 64). Essas autoras agrupam os operadores em dez tipos, como podemos observar no quadro 2 abaixo.

**QUADRO 2.** Operadores argumentativos e suas relações no enunciado.

<b>Operadores</b>	<b>Relações estabelecidas no enunciado</b>
1- e, também, ainda, nem (e não), não só, mas também, tanto...como, além de, além disso e outros.	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
2 - até, até mesmo, inclusive.	Indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.
3 - ao menos, pelo menos, no mínimo.	Subtendem a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.
4 - mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
5- logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência e outros.	Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
6 - porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como e outros.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.
7 - mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto.	Estabelecem relações de comparação entre elementos visando a uma determinada conclusão.
8- ou... ou, quer...quer, seja...seja.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
9- já, ainda, agora e outros.	Introduzem no enunciado conteúdo pressuposto.
10- a) um pouco, quase. b) pouco, apenas.	Funcionam numa escala orientada para afirmação da totalidade. Funcionam numa escala orientada para a negação da totalidade.

(Os dados do quadro 2 obtivemos das autoras KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016, p. 64- 75).

O quadro acima lista os operadores argumentativos em dez categorias, de acordo com o papel desempenhado por estes no enunciado em que estão inseridos. Dessa forma, alguns operadores operam com a soma de argumentos, outros contrapõem argumentos, também há os que justificam, explicam, alternam argumentos dentre outras funções. Em suma, esses operadores são essenciais para o estabelecimento do teor argumentativo do enunciado em maior ou menor escala, por isso, é imprescindível que sejam ensinados no contexto escolar, para que o aluno desenvolva o raciocínio argumentativo.

Em prosseguimento, no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia que foi aplicada em nossa proposta.

### 3 ARGUMENTAÇÃO ORAL NA ESCOLA – UMA PROPOSTA

Neste capítulo trazemos a descrição de tudo que propomos em nosso trabalho de intervenção intitulado, **Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate**, para o qual estabelecemos como tema: o desenvolvimento da argumentação a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate. Neste intuito, explicitamos todas as etapas que foram realizadas: a atividade inicial, o diagnóstico, bem como a base da proposta de intervenção com seus módulos e a produção final.

A nossa proposta de intervenção foi aplicada em uma escola pública municipal da Cidade de Cruz das Almas, local onde exercemos a docência das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. A série escolhida para esse trabalho corresponde ao **9º ano D**, do Ensino **Fundamental II**. Esta classe possuía no momento da apresentação da proposta e do diagnóstico 27 alunos, já conhecidos por nós, uma vez que ministramos aulas na disciplina de Redação, para essa turma no sexto e sétimo ano.

No que se refere à descrição da escola onde foi aplicada a proposta, ela possui uma infraestrutura razoável (construção térrea e primeiro andar), com 14 salas de aula, um auditório com capacidade para 110 pessoas, uma pequena biblioteca, um laboratório de informática, um jardim interno, uma grande área externa com quadra e uma pequena área com cobertura, destinada a apresentações com os alunos. Há, ainda, outras instalações, onde funcionam a parte administrativa, diretoria, vice-diretoria, coordenação, reprografia, sala de professores. Também há uma cozinha grande, onde é preparada a merenda e um refeitório. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando o Ensino Fundamental II no diurno e a Educação de jovens e Adultos (EJA) no noturno.

Quanto aos sujeitos dessa proposta, alunos que se encontravam na faixa etária de treze a quatorze anos de idade, a maioria residente na zona urbana de Cruz das Almas, conforme atestamos ao consultar os registros de matrícula desses alunos. O critério para a escolha da turma foi devido a mesma estar cursando o nono ano, visto que alguns conteúdos precisavam de conhecimentos prévios, abordados até o oitavo ano, o que exclui alunos das séries anteriores. Outro aspecto que também influenciou a nossa escolha foi o fato de já termos trabalhado com essa turma no sexto e sétimo ano, lecionando a disciplina de Redação, como foi informado anteriormente. Vale acrescentar que nessa escola a disciplina de Redação é desvinculada da disciplina de Língua portuguesa.

Por ocasião da ministração das aulas de Redação na referida turma, a nossa prática pedagógica privilegiou os gêneros pertencentes às tipologias narrativa, descritiva e injuntiva,

em detrimento da argumentação, por isso, este trabalho representa um resgate desse aspecto linguístico importante, que foi relegado anteriormente, não de forma proposital, mas devido à crença de que a abordagem da tipologia argumentativa devia ser incrementada, apenas no nono ano. Assim, na tentativa de corrigir esta distorção, pensamos esta proposta, para ser aplicada na disciplina de Língua portuguesa, visando preparar esses discentes para a utilização de gêneros orais argumentativos, mais precisamente o diálogo argumentativo e o debate, em continuidade ao nosso trabalho de produção textual iniciado no sexto ano com essa turma.

A execução de todas as etapas da proposta ocorreu no segundo semestre do ano de 2017 perfazendo a carga horária total de 24 horas/aulas, no turno vespertino. Estabelecemos como tema, o desenvolvimento da argumentação a partir do gênero discursivo diálogo argumentativo e a abordagem sistemática do gênero debate, tendo como *objetivo geral: Desenvolver a argumentação oral do educando, propiciando à construção e utilização de estratégias necessárias ao seu discurso, a partir da sistematização e produção dos gêneros diálogo argumentativo e debate. E objetivos específicos: construir operações argumentativas de formulação, retomada, reformulação e/ou refutação de teses; usar adequadamente operadores argumentativos na construção do ponto de vista do discurso oral e utilizar diferentes tipos de argumentos na defesa e refutação de pontos de vista.*

Para alcançar esses objetivos, enfocamos de forma sistemática os seguintes conteúdos: os gêneros discursivos diálogo argumentativo e debate – *estrutura e composição*; o debate de opinião – elementos constitutivos; a tipologia argumentativa: composição e elementos estruturais (operadores argumentativos e argumentos), procedimentos linguísticos para elaboração, identificação e reformulação de teses e estratégias de refutação de argumentos.

Durante a aplicação da proposta, utilizamos alguns recursos, tais como: notebook, data show, slides, celular, filmadora, gravador, internet, redes sociais (Youtube, whatsapp), papel, caneta, lápis, revistas, jornais, livros, dicionários, textos xerocopiados, impressora, CDs, pendrive e outros. Contamos também com a solicitude da professora, regente da disciplina de Língua portuguesa da turma, que nos auxiliou para a concretização dessa pesquisa, à medida que propiciou os contatos iniciais com a turma, como também forneceu informações significativas sobre a mesma, referente ao ano anterior (2016) e primeiro semestre de 2017, em atendimento a um pedido nosso, já que nesse período não estávamos ministrando aulas para essa turma. Dessa forma, colocou-se à disposição para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e nos acompanhou durante todas as etapas de execução da nossa proposta.

Enfim, o trabalho foi iniciado com a realização de um diagnóstico da turma para a detecção dos conhecimentos prévios dos discentes acerca da utilização dos recursos

linguísticos necessários a argumentação oral de que dispunham, bem como avaliar a capacidade de argumentação dos mesmos. Alguns dos procedimentos realizados foram filmados e gravados para análise e sequência da proposta.

Cumpra aqui ressaltar que não houve divulgação das imagens dos alunos a outras pessoas em nenhum momento da pesquisa (nem haverá divulgação posterior). Somente, eles conheceram o seu teor nos momentos de socialização. O que foi demonstrado, analisado, discutido e publicado refere-se ao material obtido com as transcrições das falas, porém, sem identificação desses alunos, visto que estes foram denominados por A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, e assim sucessivamente, tornando impossível o reconhecimento de qualquer um deles. Optamos por filmagem com a intenção de obtermos uma transcrição mais fidedigna dos turnos de fala na produção do gênero. Logo, não é de interesse desta pesquisa a divulgação de imagens, as quais serão destruídas findo o prazo legal de guarda das mesmas.

Em sequência, fazemos uma breve descrição sobre os métodos que usamos na coleta e análise de nosso material de pesquisa. O primeiro procedimento consistiu na transformação dos áudios com as produções em texto escrito. Isso, fizemos com as transcrições. O segundo procedimento foi a observação dessas transcrições, visando a identificação de nossas categorias de análise. Após essa coleta de informações, discutimos os resultados encontrados, baseando-nos no aparato teórico necessário. O terceiro procedimento foi o levantamento dos percentuais de utilização por aluno das categorias de análise. De posse desses dados, estabelecemos uma comparação entre a produção inicial, o diálogo argumentativo e a produção final, a junção dos debates D1, D2, D3 e D4 (soma dos dados coletados em cada debate). Assim, procedemos porque o diagnóstico foi uma produção coletiva, por isso também realizamos essa adaptação nos materiais obtidos com os debates, no intuito de que houvesse uma equivalência maior entre as produções.

Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito a não inclusão dos moderadores dos debates, nas categorias de análise de forma conjunta com os debatedores. Esse fato se deve aos papéis que lhes atribuímos, enquanto moderadores. Nessa condição deveriam formular perguntas sobre o tema, mantendo uma postura de neutralidade em relação ao assunto tratado, e organizar todos os trâmites necessários ao desenvolvimento da produção oral. Entretanto, detectamos algumas ocorrências significativas do uso de operadores argumentativos no discurso desses moderadores. Essas ocorrências foram demonstradas e algumas, até mesmo discutidas, mas sem comparações com o que foi produzido pelos debatedores.

Após os devidos esclarecimentos quanto ao propósito deste trabalho, cabe salientar que iniciamos o mesmo com uma produção diagnóstica, a partir de um gênero mais simples, o

diálogo argumentativo, com vistas à proposta final, a realização de debates de opinião. As etapas da fase diagnóstica são explicitadas em seguida.

### 3.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL

A atividade diagnóstica contemplou duas etapas, na primeira discutimos a temática proposta; a prática do bullying na escola, um fenômeno preocupante que tem causado inúmeros prejuízos à educação, já que contribui para a desmotivação, traumas psicológicos e consequente evasão escolar, favorecendo a exclusão social. Além disso, em nosso recente cotidiano, observamos uma prática acentuada do bullying, ocasionando até agressões físicas entre nossos alunos, mesmos não sendo o caso dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, ainda assim, escolhemos esse tema como uma forma de alerta, um trabalho de prevenção, com esses sujeitos, a fim de que reflitam sobre as consequências nefastas dessa prática.

Na segunda etapa, aconteceu a produção visada, o *diálogo*, no qual os alunos foram estimulados a emitir opiniões, de *forma individual*, sobre a problemática, a partir de perguntas, para as quais, nós, sutilmente procuramos por respostas dos alunos. Apresentamos em seguida, alguns aspectos necessários a essa atividade inicial, sintetizados no quadro 3.

**QUADRO 3.** Aspectos metodológicos da produção inicial.

Produção Inicial – diagnóstico		
Ano	9º ano/8ª série	
Tema	A prática de Bullying na escola.	
Conteúdos	O gênero diálogo argumentativo – estratégias de argumentação, para elaboração e comprovação de pontos de vista; uso da variedade linguística considerada padrão, em contexto formal.	
Objetivos	Geral	Específicos
	Verificar no discurso oral dos educandos a presença de argumentos e operadores argumentativos necessários a formulação, retomada, reformulação e refutação de pontos de vista, a partir da utilização do gênero diálogo argumentativo.	Situar a tese do interlocutor; Construir argumentos variados; Usar argumentos variados para exposição de pontos de vista; Utilizar operadores argumentativos; Formular, retomar, reformular e refutar teses.
Recursos	Notebook, Datashow, filmadora, vídeos, gravador, caneta, papel, aparelhagem de som (caixa acústica e microfones).	
Carga horária	02horas/aulas.	

### 3.1.1. Etapas do diagnóstico - produção inicial

Na primeira etapa, a qual denominamos de motivação, ocorreu uma mostra de dois vídeos (conforme as figuras 1 e 2) de curta duração abordando a seguinte temática, a prática do bullying na escola, que foi escolhida por ser um fato constante em muitas escolas e tem ocasionado terríveis consequências, como, por exemplo, o suicídio do adolescente americano Daniel Fitzpatrick em de agosto de 2016. Essa notícia veiculada na internet causou uma inquietação; quanto à necessidade de uma discussão maior no cotidiano pedagógico, sobre a prática do bullying, e foi motivadora para a elaboração da nossa produção inicial, um diálogo argumentativo, a respeito dessa prática.

**FIGURA 1.** Curta de animação – Que papo é esse?



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KKShIZAYF4I>>. Acesso em: 13/08/2016.

O primeiro vídeo mostrado intitula-se “Curta de animação - Que papo é esse? Bullying”. A autoria é de Luiz Caraméz e mostra a história de um menino que sofreu com esse problema na escola, mas teve sua situação resolvida satisfatoriamente, sem traumas. Esse vídeo foi organizado pelas entidades Casa Blanca; Fundação São Pedro e Prefeitura. Foi publicado em 26 de março de 2014. Sua duração é de 00h10min: 33.

**FIGURA 2.** Vídeo “Projeto define oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola”.



Fonte: <<https://youtu.be/psieH5qBIpk>>. Acesso em: 24/08/2016

O segundo vídeo intitula-se “Projeto define oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola”. Ele tem a duração de 00:2: 39, e foi produzido pela Agência Senado, publicado em 11 de junho de 2015. Esse vídeo surgiu a partir do Projeto aprovado no Senado que criou o Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

Na segunda etapa, por intermédio de um diálogo argumentativo com os discentes, sobre a temática apresentada nos vídeos, fizemos os questionamentos seguintes:

01 - A prática do Bullying acontece aqui na escola? Você já sofreu com isso?

02 - Quem são os responsáveis por essa prática?

03 - Por que as pessoas praticam o Bullying?

04 - Você acha que o programa de combate à intimidação sistemática: o Bullying (v. figura 2), proposto pelo senado será suficiente para manter uma cultura de paz e prevenir a violência na escola? Por quê?

05 - Para você o Bullying é somente uma brincadeira? Ou uma forma de violência que deve ser punida?

06 - Em sua opinião o que deve ser feito para diminuir ou acabar a prática do Bullying, principalmente, nas escolas?

Esses questionamentos serviram para que observássemos alguns aspectos na conversação dos alunos, a saber, a emissão de pontos de vista, a utilização de recursos linguísticos necessários à construção de argumentos (operações de formulação, retomada, reformulação e refutação), os tipos de argumentos, e os operadores argumentativos. Nessa etapa, agimos com o máximo de tranquilidade, sem imposições, por isso, deixamos que os discentes manifestassem sua opinião de forma espontânea e individual, isto é, por vontade própria em falar sobre o tema, de um jeito natural, para isso receberam incentivo nosso, mas não de forma impositiva, pois não queríamos que eles se sentissem pressionados, e sim, livres para refletir e manifestar o pensamento, o que de fato acabou acontecendo. Posteriormente, houve a transcrição, análise e discussão dos turnos de falas obtidos com esse diálogo e a partir do que detectamos, realizamos adaptações das ações pedagógicas constantes nessa proposta de trabalho.

Em continuação, apresentamos os resultados obtidos com o diagnóstico (produção inicial) desta pesquisa.

### 3.1.2 Resultados da análise diagnóstica

Nesta seção, trazemos os resultados coletados por meio da transcrição das falas (Apêndice C) na produção inicial, diálogo argumentativo descrito anteriormente. Essas transcrições tomaram como base os estudos de Preti (1993). O quadro seguinte explicita as normas que seguimos na transcrição dos turnos de fala.

**QUADRO 4.** Normas para transcrição conforme Preti (1993).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou seguimentos	( )	...também o povo fala... quatro olho ( ) acho que até hoje... me chamam
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	...quando era menor e... era bem mais gorda e tinha gente/ que me chamada de gordinha... (fofão) foi durante muito tempo...
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ ou timbre)	/	...tá tudo em lei... ninguém respeita... ainda mais uma lei/
Entoação enfática	maiúsculas	...porque eu era muito alTa e o povo ficava me chamando de girafa branca (...) É GIRAFa BRANCA... mas eu já superei já
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	::podendo aumentar para::: ou mais	é uma brincadeira...mas como aconteceu...aí na história...por causa do bullying...teve suicídio...então:::... deveria ter uma punição
Silabação	-	...a segurança de lá... melhorou bas-tan-te... aqui no Brasil também... isso pode acontecer...
Interrogação	?	e... isso lhe causou o que?
Qualquer pausa	...	o povo me chamava de gorda...não sei como é...mas eu sou o que sou... não o que as pessoas...pensam sobre mim/
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((...)) a pessoa pode morrer... ((batendo palmas)) NÃO TÁ NEM AÍ:::... só pra vê...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	— —	ó:::... tem uma frase no vídeo...a responsabilidade é de todos — aí eu pergunto — a responsabilidade de combater o bullying... É DE TODOS?
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [ Linhas	eu acho que a escola... tem uma parcela de culpa... [ também acho
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	...sofria bullying... porque eu andava errado... falava errado... porque eu era/ não enxergo direito... eu uso óculos/ também o povo fala... quatro olho (...) acho que até hoje... me chamam.
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	...“a punição da pena de morte não tem suporte lógico nenhum... não existe argumentação eficiente contra a pena capital... o que explica as pessoas serem contra ela... além de uma visão totalmente falsa da caridade...”

Normas retiradas de PRETI, 1993 Dino (Org). Análise de textos orais. Série Projetos Paralelos Vol I. Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). - São Paulo: FFLCH /USP, 199 Exemplos nossos retirados do diálogo argumentativo e do debate realizados na proposta de intervenção.

Em continuação procederemos a discussão dos dados coletados. E o primeiro que queremos mostrar desse diálogo refere-se ao número de participantes e a quantidade de turnos, conforme tabela 1.

**TABELA 1.** Número de participantes e quantidade de turnos do diálogo argumentativo.

Participantes	Quantidade de turnos
P	42
A <sub>1</sub>	07
A <sub>2</sub>	09
A <sub>3</sub>	08
A <sub>4</sub>	05
A <sub>5</sub>	05
A <sub>6</sub>	02
A <sub>7</sub>	19
A <sub>8</sub>	04
A <sub>9</sub>	03
A <sub>10</sub>	08
A <sub>11</sub>	03
A <sub>12</sub>	02
A <sub>13</sub>	01
A <sub>14</sub>	01
A <sub>15</sub>	01
A <sub>16</sub>	01
A <sub>17</sub>	01
A <sub>18</sub>	01
A <sub>19</sub>	01
A <sub>20</sub>	02
A <sub>21</sub>	01
A <sub>22</sub>	01
A <sub>23</sub>	00
A <sub>24</sub>	00
A <sub>25</sub>	00
A <sub>26</sub>	00
A <sub>27</sub>	00
C <sub>A</sub>	07
Total	29
	136

P – professora; A – aluno; Índice numérico (A<sub>1</sub>,... A<sub>n</sub>) ordem de participação do aluno; C<sub>A</sub>– participação conjunta.

Na tabela 1, percebemos que durante a análise desses dados no diálogo argumentativo houve 28 participantes individuais, sendo 27 alunos e a nossa participação como professora da classe. O total de turnos correspondeu a 136, distribuídos assim: nós (professora) contribuimos com 42 turnos e os alunos com 94 turnos, sendo 22 participações individuais (87 turnos) e sete coletivas. Ressaltamos a participação de A<sub>7</sub>, que se sobressaiu em relação aos demais, com 19 turnos. Também a insuficiente participação de alunos, principalmente, A<sub>23</sub>, A<sub>24</sub>, A<sub>25</sub>, A<sub>26</sub> e A<sub>27</sub>, que só se manifestaram de forma coletiva. O comportamento desses alunos sugere algumas hipóteses como a timidez, a insuficiência de argumentos, ou mesmo desinteresse, fato que não é raro nos diversos níveis escolares, pois alguns alunos somente

demonstram interesse, quando a atividade a ser realizada é uma avaliação com estabelecimento de um percentual, uma nota.

E como esse procedimento não era o intuito desse diálogo, mas um diagnóstico, talvez, isso tenha ocasionado o fraco desempenho desses alunos. Contudo, esses dados revelam a necessidade de criação de estratégias diversificadas durante todo o percurso da sequência pedagógica, visando um maior empenho e participação desses alunos, para que alcançássemos a meta que estabelecemos: o desempenho satisfatório de todos os alunos participantes desta pesquisa.

Em relação as operações argumentativas durante a análise do diagnóstico, percebemos que a maioria dos alunos procuraram emitir um ponto de vista, muitas vezes, compartilhados por outros alunos dando um total de 64 formulações de argumentos. Em relação as operações de retomada de argumentos, notamos 11 ocorrências (turnos 33, 36, 37, 40, 55, 60, 62, 63, 64, 80, 81, 85, 87). Algumas dessas operações são discutidas em seguida.

#### Exemplo 1.

A<sub>10</sub>: eles querem atenção também... POR FALTA de atenção em casa... pô elas fazerem isso... elas podem se sentir melhó... por terem... ter sofrido bullying... ela achando... que diminuindo a pessoa... ela vai se sentir MAIOR/

A<sub>7</sub>: não só bullying... como outro tipo de... mas... como posso falar... trauma... não só sofrê bullying... trauma... algum problema familiar... e acaba se complicando ((muitos falam ao mesmo tempo))

A<sub>3</sub>: pelo psicológico... que ela tem... ela acha que humilhando a outra pessoa... ( ) ela vai se sentir maior... engrandecida... isso é uma coisa... um ciclo... a pessoa que já abusou... vai fazendo com outra pessoa ( ) aí fica um tipo ( ) de que... cada um humilha mais o outro/

O exemplo acima revela que A<sub>10</sub> aponta causas para a prática do bullying, quer sejam falta de atenção em casa ou já ter sofrido bullying, e ao manifestar seus pontos de vista, os alunos A<sub>7</sub> e A<sub>3</sub> retomam os argumentos de A<sub>10</sub>, utilizando palavras e expressões como, “trauma”, “problema familiar” e “psicológico”.

Quanto às reformulações, percebemos oito ocorrências, correspondendo aos turnos 37, 40, 55, 59, 60, 62, 63, 64, 81 e 87. Isso ilustramos com o exemplo a seguir:

#### Exemplo 2.

A<sub>7</sub>: bom... muito MAIS GRAVE... que bullying... que hoje tá em lei... não fazer... e as pessoas estão fazendo... como roubar... matar... então...eu/...e tudo mais/

A<sub>3</sub>: ser lei... não é a questão... mas... conscientizar as pessoas... por exemplo... criança... quando a criança... tem a base... como eu falei... ela vai crescer nesse nível... e vai:... o filho dela...vai passar isso de geração...como aconteceu com a criança... esse Daniel mesmo... ele era uma criança... sofreu bullying... se não fosse

pelas outras crianças fazer bullying... se falassem com os pais... isso não teria acontecido... ele taria vivo.

A<sub>7</sub>: Ó professora: ...só lei não adianta... as pessoa hoje... não respeitam mais lei... vai ser só mais uma lei... que não vai ser respeitada.

A<sub>2</sub>: vai ser só o trabalho... de coloca ela na câmara...na câmara...e não vai ser... funcionar... porque... do jeito que hoje tá... roubo... furto... assédio... outras coisas... tá tudo em lei... ninguém respeita... ...ainda mais uma lei/

Ao observarmos o exemplo ilustrado, vemos o aluno A<sub>7</sub> argumentando, no turno 59 do DA (Diálogo Argumentativo), que as leis para coibir a prática do bullying, não serão cumpridas porque pessoas costumam cometer infrações ainda mais graves como roubar e matar, para as quais existem leis mais severas de punição. E ainda assim essas leis não conseguem puni-las. No turno 62, A<sub>7</sub> novamente retoma e reformula esse seu argumento, afirmando que nos dias atuais as leis não são mais respeitadas. Logo, após essa fala, outros alunos A<sub>2</sub> (turno 63) e A<sub>3</sub> (turno 64), mais uma vez, retomam e reformulam o argumento de A<sub>7</sub>, apresentando mais explicações sobre o mesmo.

Outro exemplo marcante de retomada e reformulação ocorre no turno 87, no qual, A<sub>7</sub> retoma o posicionamento de A<sub>4</sub> no turno 85, ao apontar a parcela de culpa da escola no suicídio do garoto Daniel. Constatamos que em sua fala, A<sub>7</sub> além de retomar o argumento lançado por A<sub>4</sub>, ainda realiza com muita propriedade a sua reformulação, pois acrescenta que além de não ter sido tomada as providências pela escola, ainda aponta outras ações que poderiam ser implementadas por essa escola no sentido de evitar o bullying. Isso podemos comprovar nos turnos transcritos abaixo.

### Exemplo 3.

A<sub>4</sub>: eu acho que a escola tem uma parcela de culpa (+) porque no caso de Daniel... ele denunciou pra secretaria da escola... e nada foi feito... então... eu acho que a escola tem uma parcela de culpa... porque deveria ter tomado uma atitude... e como Y ((ocultou-se o nome do aluno)) falou... também deveria ter reuniões com os alunos... não só com os pais... porque os pais podem cuidá em casa/... mas... não o que se passa na escola... os filhos passam um tempo grande na escola... e... é bom ser educado na escola

A<sub>7</sub>: como a colega Z((ocultou-se o nome do aluno))... falou... a escola também sua porcentagem de culpa... né...como a senhora mesmo falou...ele chegou... falou com o colégio... e nada foi feito...nenhuma providência foi tomada... então... como ela...(apontando para a colega) falô...uma reunião não deve ser só com os pais... e sim...com os alunos... as pessoas ( )...xê e:::u vê:::... não só...as pessoas que coordenam o colégio... saber interagir com os alunos...não só colocar o colégio em ordem... mas... saber o que eles tão passando... convivê com eles... pra daí:::... saber o que fazê...para terminar com o bullying na escola... é assim que começa/

No que se refere a operação de refutação, detectamos apenas três ocorrências durante o diálogo argumentativo, correspondendo aos turnos 27, 57, 85 e 87.

No turno 27, A<sub>4</sub> refuta a opinião dos demais colegas ao dizer que a responsável pela prática do bullying é a sociedade ao impor um padrão e rotular pessoas que não estão de acordo com ele. Com esse argumento, A<sub>4</sub> desconstrói as opiniões anteriores de outros alunos os quais atribuíram responsabilidade sobre a ocorrência do bullying apenas, a determinadas pessoas. A seguir citamos a fala de A<sub>4</sub>.

#### Exemplo 4.

A<sub>4</sub>: o responsável mesmo é a sociedade... que rotula um padrão... para as pessoas... e quem não se encaixa... acaba sofrendo com isso... porque não faz parte do padrão... que foi colocado pela so/...e as pessoas que acham que ela tá errada...vai... e xingam... falam mal ((aplausos))

Outro turno que apresenta uma refutação é o 57, nele o aluno A<sub>10</sub> lança a tese de que o programa proposto pelo Senado, não irá resolver o problema do bullying. Com essa opinião A<sub>10</sub> rechaça o ponto de vista dos demais, quando afirmam que esse programa irá diminuir a prática do bullying. Conforme, é mostrado no trecho a seguir.

#### Exemplo 5.

A<sub>10</sub>: eu acho que na verdade... isso aí não vai adiantar... porque na maioria das vezes... não vai acabar bem... como aconteceu com o caso:... que ele acabou se suicidando com... o caso:... de Daniel... se vai acabar bem... como aconteceu aí... com o exemplo da história... a maioria pode terminar muito ruim... como aconteceu com Daniel.

Os turnos 85, 86 e 87 contêm operação de refutação ao mostrar posicionamentos claramente antagônicos aos turnos 83 e 84. Essa refutação aconteceu quando perguntamos se a escola de Daniel tinha culpa em relação ao seu suicídio, alguns alunos responderam que não (turnos 83 e 84) e outros contra argumentaram dizendo que sim. Fato que demonstramos no fragmento do diálogo citado abaixo.

#### Exemplo 6.

A<sub>1</sub>: Ó... eu acho... que ele ter se matado... não foi culpa da escola...eu acho... que para acabar o bullying nas escolas... seria bom... assim uma palestra... tipo essa... que a senhora... está fazendo com a gente... todo mundo dá uma opinião... conversar... eu acho... que seria bem legal...para a pessoa se conscientizar.

A<sub>6</sub>: eu acho que não foi culpa da escola... porque a pessoa não tem culpa... por não vê... o que tá acontecendo... mas acho assim... pra diminuir... ou acabar o bullying... deveria ser feito alguma coisa... que o outro:: aceitar o seu colega... do jeito que ele é... se ele é gordo... ou magro... todo mundo tem que respeitar você... então eu achava assim/

A<sub>4</sub>: eu acho que a escola tem uma parcela de culpa (+) porque no caso de Daniel

[

A<sub>13</sub>: também acho

...ele denunciou pra secretaria da escola... e nada foi feito... então... eu acho que a escola tem uma parcela de culpa... porque deveria ter tomado uma atitude... e como Y ((ocultou-se o nome do aluno)) falou... também deveria ter reuniões com os alunos... não só com os pais... porque os pais podem cuidá em casa/... mas... não o que se passa na escola... os filhos passam um tempo grande na escola... e... é bom ser educado na escola.

A<sub>7</sub>: como a colega Z((ocultou-se o nome do aluno))... falou... a escola também sua porcentagem de culpa... né...como a senhora mesmo falou...ele chegou... falou com o colégio... e nada foi feito...nenhuma providência foi tomada... então... como ela...(apontando para a colega) falô...uma reunião não deve ser só com os pais... e sim...com os alunos... as pessoas ( )...xê e:::u vê:::... não só...as pessoas que coordenam o colégio... saber interagir com os alunos...não só colocar o colégio em ordem... mas... saber o que eles tão passando... convivê com eles... pra daí:::... saber o que fazê...para terminar com o bullying na escola... é assim que começa/

Outro aspecto salientado, diz respeito à utilização dos operadores argumentativos para a construção de argumentos durante o diálogo argumentativo, demonstrados na tabela 2.

**TABELA 2.** Tipos de operadores, alunos que utilizaram e o número de utilizações no diálogo argumentativo.

<b>Operadores argumentativos</b>	<b>Alunos que utilizaram</b>	<b>Número de utilização</b>
Que	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>19</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>22</sub>	73 vezes
Porque	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>19</sub>	35 vezes
E	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub>	33 vezes
Mas	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub>	21 vezes
Assim	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub>	12 vezes
Então	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>	12 vezes
Também	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>20</sub>	10 vezes
Como	A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>22</sub>	08 vezes
Já	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub>	08 vezes
Ou	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>12</sub>	07 vezes
Só	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>20</sub>	06 vezes
Se	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>	06 vezes
Mesmo	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>19</sub>	05 vezes
Quando	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub>	05 vezes
Até	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>20</sub>	04 vezes
Nem	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>20</sub>	04 vezes
Às vezes	A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>19</sub>	04 vezes
Por exemplo	A <sub>3</sub> , A <sub>10</sub>	02 vezes
Por causa	A <sub>3</sub> , A <sub>9</sub>	02 vezes
Quanto mais	A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub>	02 vezes
Ainda	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub>	02 vezes
Antes	A <sub>22</sub>	01 vez
Devido ao	A <sub>22</sub>	01 vez
Logo	A <sub>16</sub>	01 vez
Mais... que	A <sub>7</sub>	01 vez
Portanto	A <sub>3</sub>	01 vez
Por isso	A <sub>7</sub>	01 vez
Sempre	A <sub>10</sub>	01 vez
Tão que	A <sub>2</sub>	01 vez
Total: 29	Total: 22	Total: 269

Na coleta dos dados, constante na tabela 2, tivemos como base teórica, os estudos de Ducrot (1987), Koch (2017) Koch e Elias (2017). Durante a transcrição do diálogo, observamos o uso de alguns operadores argumentativos, que somados alcançaram o total de 269 vezes. Alguns alunos usaram o mesmo operador algumas vezes. Dentre os operadores elencados, o mais utilizado (73 vezes) foi o operador “que” e em segundo lugar ficou o operador “porque” (35 vezes). Esses operadores, a maioria das vezes, foram utilizados com a intenção de introduzir no enunciado, argumentos de causa/consequência e explicação, como ilustramos com os exemplos:

Exemplos 7, 8, 9 e 10.

A<sub>2</sub>: [...] quando eu vim de São Paulo... sofria bullying... *porque* eu andava errado... falava errado...

A<sub>4</sub>: [...] *porque* quando a gente pensa no que faz... a gente tende a melhorar... acho que a conversa... é a base de tudo

A<sub>1</sub>: [...] *porque* nem todo mundo tem *que* sofrer... pelo... um ato de violência... *que* ele nem cometeu... [...]

A<sub>6</sub>: eu acho... *que* não foi culpa da escola... *porque* a pessoa não tem culpa... por não vê... o *que* tá acontecendo[...]

No exemplo (7), “porque” foi usado para iniciar enunciados que mostram as causas para a prática do bullying. Nos exemplos (8), (9) e (10), os operadores “que” e “porque” introduzem enunciados que procuram explicar o motivo pelo qual o bullying não deve ocorrer exemplo (9), como também o fato de a escola não ter impedido a prática do bullying com um de seus alunos, culminando com o suicídio do mesmo exemplo (10).

Outro operador bastante usado (33 vezes) foi o “e” geralmente com sentido de adição ao enunciado anterior, como percebemos nos exemplos seguintes:

Exemplos 11, 12 e 13.

A<sub>4</sub>: ...a sociedade...que rotula um padrão para as pessoas...*e* quem não se encaixa...acaba sofrendo com isso...

A<sub>4</sub>: ...ele denunciou pra secretaria da escola... *e* nada foi feito...

A<sub>10</sub>: ...já aconteceu uma vez...*e*...eu não gostaria...que fizesse comigo de novo...

O operador, “mas” apareceu 21 vezes indicando oposição entre enunciados, ou argumento contraditório, fato que comprovamos nos próximos exemplos:

Exemplos 14, 15 e 16.

A<sub>5</sub>: ...e não é só uma brincadeira...*mas* agressão...seja verbal...física...psicológica...

A<sub>3</sub>: ...eu acho...que pode até amenizar...*mas*...não vai ser completamente...não...

A<sub>7</sub>: ...a pessoa é inferior...*mas*...se sente superior...

Os operadores “assim”, “então” e “também” aparecem, respectivamente, 12, 12, 10 vezes. O primeiro foi usado algumas vezes, como: modo, jeito, forma de ser no sentido de realce e/ou conclusão de ideias, exemplos (17, 18 e 19). O segundo operador referido, “então”, durante o diálogo revela conclusão de uma opinião, exemplos (20 e 21). O terceiro operador, “também” tem como função, no diálogo, a inclusão, a soma de ideias, ou a concordância com uma tese, conforme exemplos (22, 23 e 24), mostrado abaixo.

Exemplos 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24.

A<sub>1</sub>: ...eu acho... que para acabar o bullying nas escolas... seria bom... *assim* uma palestra... tipo essa...

A<sub>6</sub>: ...todo mundo tem que respeitar você... então eu achava *assim*...

A<sub>4</sub>:...porque *assim*... a gente aprende a não fazer bullying... com os outros.

A<sub>4</sub>:...*então*... eu acho que a escola tem uma parcela de culpa... porque deveria ter tomado uma atitude...

A<sub>11</sub>:...por causa do bullying...teve suicídio...*então*:: deveria ter uma punição.

A<sub>2</sub>:...eu não enxergo direito...eu uso óculos/ *também* o povo fala...quatro olho...

A<sub>10</sub>:...eles querem atenção *também*...POR FALTA de atenção em casa...

A<sub>13</sub>:...*também* acho.

Em continuidade, notamos que os operadores “como” e “já” foram usados oito vezes, enquanto “ou” usou-se sete vezes. O operador “como” estava inserido em argumentos de comparação e exemplificação, como atesta os exemplos (25), (26), (27), (28). Enquanto o operador “já” foi encontrado com o sentido de ênfase, ou reforço de um argumento e como marcador temporal. Isso observamos nos exemplos (29), (30), (31), e percebemos o operador “ou” com sentido de disjunção de enunciados, exemplos (32), (33), (34). Em seguida citamos os exemplos referidos:

Exemplos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34.

A<sub>10</sub>: ...porque na maioria das vezes... não vai acabar bem... *como* aconteceu com o caso...

A<sub>3</sub>: ...o filho dela...vai passar isso de geração... *como* aconteceu com a criança...

A<sub>11</sub>: ...mas *como* aconteceu... aí na história...

A<sub>3</sub>:...gostei... foi... *como* se fosse... uma lição de moral...

A<sub>1</sub>: ...mas eu já superei... *já*...

A<sub>7</sub>: ...eu imagino... que são pessoas... que *já* teve passado... que sofrem em casa... algum trauma...”

A<sub>3</sub>: ...a pessoa que *já* abusou... vai fazendo com outra pessoa...

A<sub>7</sub>:...é verdade... todo mundo... com uma opinião diferente... *ou* não... dialogou...

A<sub>6</sub>:...se ele é gordo... *ou* magro... todo mundo tem que respeitar você...

A<sub>2</sub>:...colocar na cabeça das crianças ( ) sendo brincadeira... *ou* não... tá machucando ele...

Conferimos também o operador “só”, (exemplo 35) significando restrição, e “se” representando condição/hipótese (exemplos 36 e 37), ambos com seis ocorrências; o operador “mesmo,” com sentido de ênfase e modo como a ação ocorreu (exemplos 38 e 39) foi utilizado cinco vezes. O operador “quando” (exemplo 40), marcando temporalidade do fato; e o operador “nem” (exemplos 41 e 42), com sentido de restringir, reduzir um contingente, ou um grupo de seres, apareceu quatro vezes no diálogo argumentativo. Consoante os exemplos:

Exemplos 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.

A<sub>7</sub>: ...não *só* sofrê bullying... trauma... algum problema familiar... e acaba se complicando...

A<sub>16</sub>: ...*se* ela tocasse em um... as pessoas... logo iam procurar álcool gel... para se limpar...

A<sub>20</sub>: ...*se* as pessoas tivessem mais coragem de falar...de se libertar... falar... o que tá acontecendo... muita coisa poderia ser evitada...

A<sub>5</sub>: ...como as meninas falou *mesmo*...

A<sub>16</sub>: ...em outra escola... que eu estudava *mesmo*... tinha uma colega... que sofria muito...

A<sub>5</sub>: ... o pessoal lá em São Paulo... *quando* fui mora lá... no começo... eles começaram a me chamar de preta... de carvão...

A<sub>1</sub>: ...*nem* todo mundo vai... se sensibilizar... de que isso é errado...

A<sub>14</sub>: ...tem ...mas *nem* todos cumprem com essa obrigação.

Observamos, ainda, a presença dos operadores “até” marcando um argumento forte numa escala de inclusão (exemplos: 43, 44 e 45), “nem” (com sentido de não é - exemplo 48) e “às vezes” (exemplos 46 e 47, indicando restrição da ação - não acontece com frequência) sendo usados em quantidades iguais, quatro vezes. Já os operadores “por causa”, “por

exemplo”, “quanto mais” e “ainda” ocorreram duas vezes no diálogo. O primeiro e o segundo operador da série iniciam argumento de causa (exemplos 49 a 50), o terceiro introduz enunciado de exemplificação (exemplos 51 e 52), o quarto intensifica uma causa (exemplo 53) e o quinto contém uma pressuposição, a criação de mais uma lei que não será respeitada (exemplo 54).

Exemplos: 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54.

A<sub>3</sub>: ...eu acho... que *até* pode amenizar...

A<sub>2</sub>: ...acho que *até* hoje... me chamam.

A<sub>8</sub>: ...*até* os pais estão fazendo bullying.

A<sub>1</sub>:...eu acho assim... que *nem* todo mundo... quer fazer o bullying parar.

A<sub>4</sub>: ...porque ...tem que conversar... *às vezes* a criança chega da escola... o pai não conversa...o pai briga...quer bater

A<sub>5</sub>: ...eu achei muito boa a aula... *às vezes*... porque assim... a gente pode refletir mais... para não causar o bullying nas outras pessoas...

A<sub>9</sub>: ...prossora... eles querem vê as pessoas sofrê... *por causa* deles/

A<sub>11</sub>: ...*por causa* do bullying... teve suicídio...

A<sub>3</sub>: ...ser lei... não é a questão... mas conscientizar as pessoas... *por exemplo*... criança... quando a criança... tem a base... como eu falei... ela vai crescer nesse nível...

A<sub>10</sub>:...por exemplo... (...) a mãe ensina que não deve fazer bullying... mas a minha NÃO...

A<sub>7</sub>:...quanto mais fazem bullying... maior é o trauma/

A<sub>2</sub>: ...do jeito que hoje tá... roubo... furto... assédio... outras coisas... tá tudo em lei... ninguém respeita... *ainda* mais uma lei/

Por fim, constatamos operadores que foram utilizados, apenas uma vez. Estes são “agora”, “antes”, “devido ao”, “logo,” “por isso”, “sempre”, “portanto,” “mais que,” e “tão que.” O primeiro operador citado (exemplo 55) indica uma marcação temporal para introdução de uma fala, um pensamento; o segundo também indica temporalidade de uma ação anterior a outra (exemplo 56); o terceiro introduz uma causa (exemplo 57); o quarto (exemplo 58), o quinto (novamente exemplo 59) e o sexto (exemplo 60) concluem, ambos, uma ideia; o sétimo indica frequência de um ato (exemplo 59); o oitavo (exemplo 61) e o nono (exemplo 62) introduzem argumentos de comparação. Como atestam os exemplos seguintes:

Exemplos: 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 e 62.

A<sub>20</sub>: *agora...* professora... eu refleti também... que algumas pessoas são muito ordinárias nessa vida...

A<sub>22</sub>: ...*antes* das pessoas cometerem bullying... ((tosses)) elas deveriam... se colocar no lugar do outro ((pigarros))... no lugar das pessoas que sofrem...

A<sub>22</sub>: ...e o que pode acontecer na vida dessa pessoa... *devido ao bullying/*

A<sub>16</sub>: ...se ela tocasse em um... as pessoas... *logo iam procurar álcool gel...* para se limpar...

A<sub>7</sub>: ...eu não me abateria *por isso...* minha mãe *sempre* me incentivou...a não ligar/

A<sub>3</sub>:...pra poder ser uma pessoa melhor... *portanto...* só a escola não vai dá.

A<sub>7</sub>:...bom... muito *mais* grave... *que* bullying... que hoje tá em lei...não fazer... e as pessoas estão fazendo...

A<sub>2</sub>:...ele acha... que a pessoa é *tão* melhor *que* ele...e vai perder com isso/

Em seguimento, discutimos outra categoria de análise de nossa pesquisa, os tipos de argumentos, conforme os achados na tabela 3 abaixo, tendo como fundamento os estudos dos autores Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014 e Fiorin, 2016.

**TABELA 3.** Tipos de argumentos utilizados pelos alunos durante o diálogo argumentativo.

ARGUMENTOS (tipos)	ALUNOS
De explicação	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>19</sub>
De inclusão	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub>
De causa e/ou consequência	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
De ilustração	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>20</sub>
De reciprocidade	A <sub>2</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>22</sub>
De comparação	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
De contradição	A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub>
De probabilidade	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>20</sub>
De exemplo	A <sub>3</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub>
De tautologia	A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub>
De analogia	A <sub>7</sub>
De autoridade	A <sub>7</sub>

A leitura e a análise da tabela 3 nos permitem algumas considerações, sobre os tipos de argumentos que fizeram parte do repertório dos alunos durante o diálogo argumentativo, a saber: o argumento de explicação foi o mais utilizado, com um total de dez alunos, seguido do argumento de inclusão e de causa e/ou consequência, ambos foram utilizados por oito alunos. Os argumentos de ilustração e reciprocidade apareceram no discurso de seis alunos. Os argumentos de comparação e contradição foram encontrados cinco vezes. Enquanto que os argumentos de probabilidade, exemplo e tautologia ocorreram três vezes. Também

observamos a presença dos argumentos de analogia e de autoridade, apenas uma vez. Houve, portanto o uso de 12 tipos de argumentos.

Entretanto, quando contabilizamos o total de turnos (94) emitidos pelos alunos durante o diálogo conosco, percebemos que os argumentos aparecem de forma insuficiente. Havendo o caso de alunos que não os utilizaram, ou usaram de forma inadequada. Outro aspecto importante, notamos com o discente denominado A<sub>7</sub>, que fez uso de 11 tipos de argumentos diferentes. Em sequência, mostramos e comentamos alguns exemplos observados na análise da transcrição do diálogo argumentativo.

### Exemplo 63.

A<sub>1</sub>: eu nunca passei...mas num outro colégio já passei...porque eu era muito alta e o povo ficava me chamando de girafa branca...((risos))... É GIRAFA BRANCA... mas... eu já superei já.

Em resposta a nossa pergunta se já havia sofrido algum tipo de bullying. O aluno A<sub>1</sub> (Exemplo 63) responde afirmando que em outra escola, onde já estudou passou por essa situação. Em sua fala percebemos um argumento de causa: “porque eu era muito alta”. A sua estatura era a causa, o fato desencadeador do bullying de que foi vítima.

### Exemplos 64 e 65.

A<sub>10</sub>: \_\_ é válido... porque quem não tinha coragem de falar... falou hoje... essa conversa ajudou bastante... a pessoa que sofria... a falar... o que estava sentindo... sem ser julgado por ninguém

A<sub>7</sub>: é verdade... todo mundo...com uma opinião diferente... ou não... dialogou... então... isso ajudou bastante.

Ao ser questionado sobre a validade de se discutir sobre a prática do bullying, o aluno A<sub>10</sub> (exemplo 64) responde de forma afirmativa e se utiliza de uma explicação que pode ser a seguinte: o diálogo propiciou a abertura que algumas pessoas precisavam para desabafar sobre algo que o incomodava, concernente ao bullying. Em seguida o aluno A<sub>7</sub> (exemplo 65) valida o ponto de vista de A<sub>10</sub>, para isso enuncia dois argumentos, o primeiro de inclusão, “todo mundo com uma opinião diferente, ou não dialogou”. Em continuidade ao seu raciocínio serve-se do operador de disjunção, “ou”, para contradizer (negar) o enunciado anterior, chegando a uma conclusão: “então, isso ajudou bastante.” A tese de A<sub>7</sub> pode ser compreendida assim, mesmo com pontos de vistas diferentes, as pessoas conseguiram se expressar, manifestar seu pensamento.

## Exemplo 66.

A<sub>3</sub>: ser lei...não é a questão...mas...conscientizar as pessoas...por exemplo...criança...quando a criança...tem a base...como eu falei...ela vai crescer nesse nível...e vai:...o filho dela...vai passar isso de geração...como aconteceu com a criança...esse Daniel mesmo...ele era uma criança...sofreu bullying...se não fosse pelas outras crianças fazer bullying...se falassem com os pais...isso não teria acontecido... ele taria vivo.

O exemplo (66) acima ilustra a ocorrência de alguns argumentos na fala de A<sub>3</sub>, a saber: “...mas conscientizar as pessoas”, este enunciado contém um argumento de oposição em relação ao respeito às leis. A<sub>3</sub> comenta sobre o fato de que apenas a criação de leis, sem um trabalho de reflexão com as pessoas, não irá resolver o problema do bullying em sua opinião. Em outro enunciado, “... por exemplo... criança... quando a criança... tem a base... como eu falei... ela vai crescer nesse nível... e vai:... o filho dela...vai passar isso de geração”, observamos que esse enunciado contém um argumento de exemplificação. A<sub>1</sub> o utiliza para sustentar a sua tese inicial. Outros argumentos encontrados são o de comparação e de hipótese. A<sub>1</sub> compara os acontecimentos, relacionando o suicídio do adolescente Daniel com a falta de reflexão dos colegas, advindo de ensinamentos dos pais e em seguida lança um argumento de probabilidade sobre esse suicídio, quando comenta que poderia ser evitado, se fossem tomadas providências, aludindo também sobre a possibilidade de o garoto continuar vivo.

## Exemplos 67, 68 e 69.

A<sub>10</sub>: ...então... eu não vou fazer com as outras pessoas...o que eu não quero... que faça comigo.

A<sub>7</sub>: ...porque... não se põe no lugar das pessoas... pra sabê... o que elas estão passando... faz... mas... não se põe no lugar delas...pra saber... o que ela passa com isso.

A<sub>2</sub>: perguntar pra essa pessoa...se você tivesse no lugar do outro... você... se sentiria bem... ou mal

Os exemplos (67), (68) e (69) mostram o argumento de reciprocidade nos enunciados dos alunos A<sub>10</sub>, A<sub>7</sub> e A<sub>2</sub>. Esse argumento objetiva convencer o interlocutor, com base numa identificação com a problemática levantada, “se colocar no lugar do outro” é o enunciado proferido por esses alunos, como solução do problema.

## Exemplos 70 e 71.

A<sub>6</sub>: o povo me chamava de gorda... não sei como é... mais eu sou o que sou... não o que as pessoas... pensam sobre mim/

A<sub>7</sub>: ...porque fizeram um garoto de uma certa sala... chorar... pelo simples fato... dele ser calado... ele não é muito de se comunicar com as pessoas... ele é... na dele...

Temos acima dois exemplos do argumento denominado tautologia. No exemplo (70), A<sub>6</sub> afirma “eu sou o que sou”, com essa afirmação que dizer que já descobriu sua identidade, correspondendo ao primeiro “eu sou”, o qual tem sentido diferente do segundo “eu sou”, isto significa que não pretende mudar para satisfazer ninguém. Do mesmo modo, os enunciados “pelo simples fato dele ser calado,” “ele não é muito de se comunicar com as pessoas” e “ele é na dele” parecem ter o mesmo significado, alguém muito tímido, no entanto, quando analisamos detidamente observamos sentidos diferentes, para o primeiro enunciado entendemos que se trata de alguém que não gosta de conversar. O segundo (exemplo 71), “ele não é muito de se comunicar com as outras pessoas”, já demonstra algum problema de socialização da pessoa, quanto ao terceiro, “ele é na dele” conduz a suspeita de que a pessoa citada possua alguma síndrome que dificulte a interação com outras pessoas e por isso sofreu bullying.

Os aspectos evidenciados nesta análise nos mostraram no discurso oral dos alunos, a presença da formulação de argumentos, algumas retomadas, seguida de reformulações dos mesmos e pouquíssimas refutações, princípio básico da argumentação. Portanto, a habilidade argumentativa do aluno sujeito do diagnóstico ainda é insipiente, carecendo de um aperfeiçoamento maior, pois detectamos também a utilização de operadores argumentativos e argumentos ocorrendo, às vezes, de forma inadequada, isto é, o operador não se casa perfeitamente com o argumento. Outras vezes os alunos argumentam baseados no senso comum. Entretanto, essas imperfeições podem ser corrigidas por meio de um ensino sistemático da argumentação manifestada em gêneros orais.

Outro fato aqui salientado diz respeito a participação dos alunos no diagnóstico, posto que dentre os 27 alunos com quem trabalhamos, cinco somente se manifestaram de forma coletiva e um deles, o aluno A<sub>7</sub> teve uma participação marcante. Contudo, apesar da desenvoltura na manifestação do pensar, A<sub>7</sub> ainda necessita desse trabalho sistemático com a argumentação para alcançar um desempenho melhor, e dessa forma usar adequadamente os mecanismos necessários à argumentação, principalmente com os gêneros orais da instancia

pública. Enfim, notamos a partir da análise diagnóstica, que a maioria dos participantes apresenta algumas noções básicas da argumentação, podendo melhorar consideravelmente, com um trabalho sistemático (já referido) desse ato enunciativo.

### 3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A realização da fase diagnóstica e a coleta de informações discutida anteriormente, nos propiciou as informações necessárias para o aperfeiçoamento da nossa proposta de intervenção. Assim munidos dessas informações, finalizamos a construção da nossa proposta, a qual descrevemos em seguida.

#### 3.2.1 Descrição da Proposta de Intervenção

A sequência didática desta pesquisa está organizada em módulos, numa adaptação do que foi sugerido por Schneuwly; Dolz e Colaboradores (2004), os quais postulam que a comunicação oral ou escrita pode ser ensinada de maneira sistemática, por meio de uma sequência didática, voltada tanto para a produção oral, como escrita. Essa sequência didática se organiza num conjunto de módulos contendo estratégias que contribuem para aperfeiçoar uma prática de linguagem, pois concordamos com a fala desses autores quando dizem que “as sequências didáticas instauram uma primeira edição entre *um projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Os autores referidos, ainda, nos dizem que as sequências didáticas visam o confronto, a reconstrução e a apropriação dos gêneros textuais por meio de práticas de linguagem específicas, com vistas à aprendizagem; as habilidades de linguagens desenvolvidas e os estratagemas elaborados e aplicadas pelos docentes nessas sequencias didáticas.

Dolz e Schneuwly (2004) orientam que a produção textual na escola seja realizada a partir dos gêneros, independentemente do querer, pois neles se encontram o material necessário ao trabalho textual, constituindo-se dessa forma, como uma ferramenta estratégica para o ensino dos aspectos inerentes ao texto. Em referência às habilidades de linguagens, estas se referem às aptidões necessárias que o discente precisa ter para produzir um determinado gênero. Essas habilidades são adquiridas por mecanismos de reprodução, ou seja, via modelos disponíveis no âmbito social e disponibilizados por quem os conhecem, cabendo-nos esta tarefa, como docentes de língua materna. Quanto aos estratagemas ou estratégias,

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam-nas como sendo as interferências positivas que ocorrem na escola, no intuito de contribuir para uma apropriação adequada dos gêneros que fomentem as diversas práticas de linguagens necessárias no convívio social do aluno.

Vimos que a orientação desses autores para o ensino sistemático dos gêneros textuais determina que esse ensino aconteça por meio de uma sequência didática, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Em atendimento a esses pressupostos, em que acreditamos, nesta sequência, procuramos seguir as orientações desses autores, sempre que possível. Também fizemos algumas adaptações visando uma maior adequação ao nosso contexto escolar. Assim, na produção inicial, usamos o diálogo argumentativo, já que os alunos, sujeitos da proposta, tinham visto somente algumas noções sobre a argumentação, conforme as informações prestadas pela professora da turma. E a partir dos dados coletados no diagnóstico, optamos pelo debate de opinião para a produção final. No entanto, esse momento só ocorreu após um procedimento sistemático de ensino desse gênero no decorrer da sequência.

Como nosso interesse maior é o ensino da argumentação nos gêneros orais, acreditamos que essa adaptação não interferiu nos resultados, já que esses dois gêneros são essencialmente argumentativos. Em síntese, a sequência foi organizada de acordo com os critérios seguintes: Na fase diagnóstica, ocorreu a apresentação da proposta e a produção inicial. Após análise dos dados de interesse, houve o aperfeiçoamento dos módulos constantes dessa sequência e da produção final. Dessa maneira, elaboramos esta sequência no formato de oito oficinas e produção final, realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Essas oficinas foram distribuídas nos módulos 1 e 2 em etapas sucessivas, cabendo quatro a cada módulo. Depois seguiu-se a culminância da proposta, a realização dos debates.

### **3.2.2 A Sequência Didática: os módulos**

Esta subseção traz a descrição dos procedimentos didáticos constantes dos módulos e da produção final desta sequência. Assim iniciamos descrevendo as ações do **módulo 1**, conforme quadro 5.

QUADRO 5. Procedimentos do Módulo 1

<b>MÓDULO 1 (08horas/aulas)</b>				
<b>Oficinas (04)</b>	<i>Primeira</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terceira</i>	<i>Quarta</i>
Tema	A prática do bullying na escola			A terceira idade
Tempo	02horas/aulas	02horas/aulas	02horas/aulas	02horas/aulas
Conteúdo	Argumentação no diálogo	O diálogo argumentativo. (Noções)	Sistematização do diálogo argumentativo.	O gênero debate e suas especificidades
Objetivos	Socialização do diálogo da fase diagnóstica; Observar e analisar desempenho no diálogo; Perceber a utilização de opiniões.	Responder questionário; Ler e compreender a transcrição do diálogo; Localizar opiniões consistentes no texto transcrito; Identificar na transcrição do diálogo as opiniões semelhantes e as divergentes.	Observar a prática do diálogo argumentativo numa instância formal; Compreender as especificidades do diálogo argumentativo; Diferenciar os tipos de diálogos.	Identificar o gênero debate; Entender a estrutura composicional do gênero debate.
Procedimentos	Mostra de vídeos (socialização da filmagem do diagnóstico); Observação do desempenho e participação no diálogo; Localização de opiniões utilizadas.	Leitura e compreensão da transcrição do diálogo argumentativo; Localização de opiniões na transcrição; Identificação das opiniões semelhantes e divergentes.	Aplicação de questionário; Mostra de vídeo contendo um diálogo argumentativo em um programa de televisão; Exposição de conteúdo com auxílio de slides.	Mostra de vídeo contendo debate entre alunos; Exposição e discussão de conteúdo.
Recursos	Caixa acústica, data show, notebook, pendrive.	Data show, notebook, textos xerocopiados.	Caixa acústica, data show, notebook, slides, pendrive.	Caixa acústica, data show, notebook, slides, Cópias (apostila).

Este módulo, conforme quadro 5, teve uma carga horária equivalente a oito aulas, distribuídas em quatro oficinas. Na primeira oficina (02horas/aulas), socializamos com os alunos a filmagem do diagnóstico, com uma mostra de vídeo. Esse momento foi lúdico, pois eles se divertiram bastante ao observar sua participação no diálogo desenvolvido conosco. Em seguida, ocorreu uma discussão sobre alguns aspectos que despertaram a atenção deles, como a desenvoltura de alguns colegas ao colocar sua opinião e a não participação de outros nos questionamentos feitos pela professora.

Depois, com a nossa orientação, os aprendizes localizaram as opiniões mais consistentes, também as que compartilhavam o mesmo ponto de vista e as que divergiam. Enfim, refletiram sobre as ocorrências linguísticas no decorrer do diálogo. A partir dessas reflexões perceberam a necessidade de aperfeiçoamento do seu discurso. Quanto aos que não se manifestaram, ouvimos algumas explicações, como a falta de argumentos, e um deles nos disse que naquele momento, preferiu apenas ouvir os pontos de vista que eram colocados.

Dessa forma, toda discussão que tivemos sobre o diálogo argumentativo foi muito proveitosa, uma vez que conseguimos motivá-los, para um envolvimento maior e mais prazeroso em todas as atividades da proposta de intervenção que viriam posteriormente.

Na segunda oficina (02horas/aulas), inicialmente, aplicamos um questionário (apêndice D), para que percebêssemos se eles conseguiam entender o propósito sócio comunicativo do diálogo, servindo também como motivação, já que faríamos uma exposição sistemática do gênero diálogo argumentativo. Em seguida os alunos foram convidados a socializarem suas respostas, gerando uma discussão muito proveitosa. Em continuidade, dividimos os alunos em duplas e entregamos uma cópia da transcrição do diálogo (diagnóstico) que realizamos com eles.

Em sequência, explicamos as normas de transcrição do texto, para que eles conseguissem realizar a leitura do mesmo. Assim, procedemos a leitura do texto transcrito, e após essa leitura solicitamos que destacassem e comentassem as opiniões contidas no texto, indicando quais delas seriam ou não aceitáveis, como também as que retomavam ideias já lançadas, as que representavam novas teses e as que refutavam opiniões. Por fim, pedimos que observassem o vocabulário utilizado por eles.

A terceira oficina (02 horas/aulas) foi iniciada com uma mostra de vídeo conforme figura 3, pois queríamos que os alunos observassem a mesma temática enfocada no diálogo argumentativo, a prática do bullying na escola, sendo discutida por especialistas na área, em um contexto formal. Dessa maneira, orientamos para que observassem a forma como usavam a linguagem e a situação em que se encontravam esses especialistas. Posteriormente, fizemos uma comparação com o desempenho desses especialistas e o desempenho dos alunos durante o nosso diálogo, para que percebessem aspectos linguísticos que necessitavam de aperfeiçoamento. Após esse momento, continuamos com uma exposição dos saberes necessários sobre o diálogo argumentativo, usando slides (apêndice E). Com essa exposição os alunos conseguiram diferenciar um diálogo argumentativo de outras formas de diálogo.

**FIGURA 3.** Bullying e violência nas escolas - Programa Horizonte Debate.



Fonte: [https://youtu.be/fpjZ\\_kDI\\_So](https://youtu.be/fpjZ_kDI_So). Acesso em 30/01/2017. Acesso: 30-jan. 2017.

A figura 3 apresenta um recorte do Programa Horizonte debate, com duração de 12 minutos e 09 segundos. Nesse programa, especialistas, discutem sobre o bullying, com a mediação do apresentador, o mestre e doutor em filosofia, Pe. Márcio Paiva. O programa foi exibido pela TV Horizonte em Minas Gerais em 04/05/2011.

Em prosseguimento, discutimos a quarta oficina realizada nesta proposta. Nessa oficina (02horas/aulas) apresentamos um vídeo (fig.4) com alunos debatendo sobre a terceira idade, visto que iríamos proceder a sistematização do gênero debate. Findo o vídeo, começamos a expor, por meio de slides (apêndice F) e apostila (apêndice G), as especificidades, a composição e os procedimentos necessários para produção desse gênero. Ao longo de nossa exposição, fomos exemplificando algumas noções sobre o debate com trechos assistidos no vídeo, também discutimos os pontos de vista apresentados pelos alunos no vídeo como uma prévia para o que seria enfocado no módulo 2.

**FIGURA 4.** Debate Jovem com alunos do Colégio Imaculada Conceição - CIC.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5oK8Nrvo6NA>. Acesso em 30-jan./2017

A figura 4 mostra o programa denominado FESP em Ação - Programa de TV produzido pela Fundação de Ensino Superior de Passos (PASSOS/MG), com foco na prestação de serviços para a comunidade regional. Publicado em 10/02/2014.

Em continuidade, apresentamos os procedimentos realizados no **módulo 2** sintetizados no quadro 6.

**QUADRO 6.** Procedimentos do módulo 2.

<b>MÓDULO 2 (12 horas/aulas)</b>				
<b>Oficinas (04)</b>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>	<i>Sétima</i>	<i>Oitava</i>
Tema	Questões sócio econômica e política do Brasil; O uso de tecnologias na sala de aula.	Preconceito de cor – visualizando o debate no gênero filme.	Feminismo	A produção do gênero debate
Tempo	04horas/aulas	03horas/aulas	03horas/aulas	02horas/aula
Conteúdo	Conceitos, gêneros argumentativos; Noções sobre gêneros	Argumentação de forma retórica, o debate em uma	A prática de refutação, retomada e reformulação de	A construção do gênero debate; a pesquisa e a

	argumentativos; Tipos de argumento.	instância formal.	argumentos; O papel dos operadores argumentativos.	construção de argumentos. o tema.
Objetivo	Reconhecer a tipologia argumentativa e os tipos de argumentos construídos.	Observar a realização de um debate em uma instância formal; Compreender princípios do discurso retórico; Perceber a organização e a construção de argumentos em um debate.	Reconhecer a presença da refutação, da retomada e da reformulação num discurso argumentativo; Identificar e compreender o papel dos operadores argumentativos dentro do enunciado.	Identificar as atividades necessárias a produção do gênero debate; Realizar pesquisas sobre temática, construir argumentos.
Procedimentos	Mostra de vídeo; Exposição e discussão de conteúdo; Leitura e compreensão de gêneros argumentativos; Realização de atividades de reconhecimento dos argumentos construídos no gênero debate.	Mostra do filme, <i>O grande desafio</i> ; discussão sobre as ações argumentativas presentes no mesmo.	Mostra de vídeo, exposição de conteúdo, realização de exercícios.	Divisão das salas em grupos; Apresentação e escolha de temas, instruções para pesquisa e construção de argumentos; Atribuições dos papéis de cada aluno no debate.
Recursos	Caixa acústica, data show, notebook, pendrive e textos xerocopiados	Caixa acústica, data show, notebook, pendrive e textos xerocopiados	Caixa acústica, data show, notebook, slides, e textos xerocopiados	Quadro e pincel.

No quadro 6, sintetizamos todas as ações programadas para o módulo 2. Ações que passamos a descrever no relato das oficinas. Princípios esse relato, com a quinta oficina (04horas/aulas) que versou sobre a argumentação e foi iniciada com uma mostra de vídeo de duas músicas (apêndice H), a primeira delas foi a música intitulada *Que país é esse?* (Figura 5). Essa música é uma composição de Renato Russo, interpretada pela Banda Legião Urbana. E a segunda foi uma canção de Gabriel Pensador intitulada *É pra rir ou pra chorar?* (Figura 6). Após a audição dessas músicas, começamos a sistematização da sequência argumentativa, discutindo a presença da argumentação nas mesmas. Mostramos ainda os tipos de argumentos presentes nessas músicas, e continuamos sistematizando os conteúdos com o auxílio de slides (apêndice I), discorrendo também sobre as operações argumentativas necessárias na construção dessa tipologia.

Em seguida, trouxemos o texto, *O uso da informática na educação*, o qual corresponde à transcrição adaptada de um debate (apêndice J). Após a entrega desse texto, solicitamos que fizessem a leitura do mesmo e realizassem as atividades referentes à argumentação. Os procedimentos realizados nessa oficina serviram para que os alunos

tivessem a oportunidade de identificar aspectos inerentes à argumentação, em gêneros diferentes (música e debate) nas modalidades oral e escrita da língua. Dessa forma, esses textos foram usados para a demonstração dos tipos de argumentos e as operações argumentativas que foram utilizadas na construção de seus enunciados. Em suma, os procedimentos utilizados nessa prática foram a audição de música, a leitura de textos, a exposição e discussão de conteúdos referentes a tipologia argumentativa presente nos gêneros utilizados e a realização de exercícios de reforço dos conteúdos enfocados.

**FIGURA 5.** Vídeo clip com a música *Que país é esse?*



<https://www.youtube.com/watch?v=CqttYsSYA3k> acesso 02/08/2017.

**FIGURA 6.** Vídeo clip com a música *É pra rir? ou pra chorar?*



<https://www.youtube.com/watch?v=tOwnlOzNtWw> acesso 02/08/2017

A exibição do filme, o Grande desafio (Figura 7), foi a atividade que principiou a sexta oficina, tendo uma carga horária de 03 aulas com cinquenta minutos cada. As duas primeiras aulas, reservamos para a mostra do filme referido e na terceira, levantamos uma discussão sobre o filme assistido. Nossa intenção com essa oficina foi mostrar a realização de um debate em situação formal, também o papel dos componentes desse debate. Além disso, queríamos promover uma reflexão sobre a temática do filme, como um incentivo a etapa de produção final, o debate de opinião que foi produzido por eles.

O filme referido pertencente à categoria drama, tendo a duração de 126 minutos, com roteiro de Robert Eisele, baseado na vida real de Melvin B. Tolson, cuja história foi contada

no filme pelo roteirista Eisele e Jeffrey Porro. Esse filme foi dirigido e protagonizado por Denzel Washington, no papel do professor Tolson que dá aulas numa universidade para negros, no Texas em 1935. Esse professor consegue formar uma excelente equipe de debate e no final vence a Universidade de Harvard, a mais prestigiada na ocasião. Com essa mostra, os alunos terão oportunidade de observar vários aspectos próprios do debate.

**FIGURA 07.** O filme O grande desafio



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Km8d7NNtElg>. Acesso em 30-jan.2017

Na sétima oficina (03 horas/aulas) que passaremos a descrever em seguida, houve uma mostra de um vídeo retirado da rede social, Youtube, contendo um debate (Figura 8). Pretendíamos com essa mostra que os alunos observassem um debate entre duas blogueiras que possuem posicionamentos contrários sobre o tema feminismo, servindo como demonstração de como construir argumentos de refutação. Em continuidade expusemos com o auxílio de apostila (apêndice L) o papel dos operadores argumentativos na construção da argumentação oral. Finda a exposição, reapresentamos o vídeo e realizamos atividades sobre aspectos ligados à argumentação, tais como, a identificação das operações de formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos, o reconhecimento dos operadores argumentativos e seu papel no enunciado (apêndice L). Além disso, os aprendizes analisaram as atitudes dos debatedores e mediadores nos debates assistidos.

**FIGURA 8.** Dois lados da moeda: feminismo.



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/6yePrqOujj0/hqdefault.jpg?custom=true&w=168&h=94&stc=true&jpg444=true&jpgq=90&sp=68&sig=1-CZ7Eod-TgLSXJlnqP2h3S-ytQ>. Acesso: 30-jan.2017.

Na figura 8 consta um programa transmitido ao vivo em 30/05/2016, abordando o tema feminismo, Os Dois Lados da Moeda, tendo como debatedoras a blogueira e feminista Thaís Chaves - administradora do blog, "Sem censura, por favor". E uma das administradoras da página "Moça, não sou obrigada a ser feminista," a blogueira Nádia Rodrigues. Esse vídeo tem a duração de 27 minutos e 24 segundos.

A oitava oficina teve a duração de 100 minutos (02h/aula). Nesta, propomos oito temas, para que fossem apreciados e escolhidos pelos alunos. Vale lembrar que esses temas não foram obrigatórios, tratando-se de uma proposta para apreciação dos alunos, os quais puderam optar por esses temas, ou então sugerir outros de maior interesse. A seguir listamos os temas propostos.

- A implantação da pena de morte;
- A legalização do aborto;
- A pirataria;
- A prática da eutanásia;
- Existência de vida em outros planetas;
- O uso do celular na sala de aula;
- A reforma do ensino médio;
- Relacionamento extraconjugais

Após a apreciação desses temas pelos alunos, foram selecionados quatro, a saber, a implantação da pena de morte, a legalização do aborto, a reforma do ensino médio e a existência de vidas em outros planetas. Como estávamos trabalhando com 24 alunos, dividimos as equipes da seguinte forma: duas ficaram com sete componentes e as outras duas com cinco. Essa divisão atendeu a necessidade de que as equipes tivessem o número ímpar de componentes devido aos papéis que foram atribuídos no debate, um moderador e um número semelhante de debatedores se posicionando a favor e contra o tema.

Finda esta etapa de escolha e formação de equipes continuamos com o nosso trabalho, assim, orientamos cada equipe em relação à pesquisa de seu tema, ficando estabelecido que cada tema seria trabalhado pelas equipes da seguinte maneira: metade dos debatedores se posicionaria a favor e a outra metade contra esse tema. Quanto aos mediadores, eles foram responsáveis em conduzir o debate e elaborar perguntas sobre o tema, para questionar os debatedores.

Nessa parte, houve produção escrita, isto é, os alunos construíram teses e argumentos, a partir da pesquisa realizada, para isso eles tiveram um prazo de 15 dias para fazer as

pesquisas necessárias ao embasamento de seu tema. No dia do debate também puderam realizar anotações sobre o que estava sendo discutido, no sentido de construção de seus argumentos. Dessa forma no dia programado aconteceu a nossa produção final que teve uma carga horária de 02 horas/aulas, ficando estabelecido que cada equipe teria no máximo 25 minutos para conduzir seu debate. Assim, na seção seguinte descrevemos a nossa produção final.

### 3.3. PRODUÇÃO FINAL

Nesta etapa, com carga horária de 02 horas/aulas, aconteceram os debates (produção final), a ordem em que aconteceu foi mediante sorteio entre as equipes. Também acertamos previamente que as equipes que não estivessem debatendo no momento, fariam parte do auditório. No dia do debate coube a cada equipe o tempo estabelecido para realização de seu debate, decidimos dessa forma porque havíamos estipulado o tempo máximo de 100 minutos (02 horas/aula), para a culminância de nossa proposta, em equivalência a produção inicial. Os critérios estipulados para essa produção final são sintetizados na tabela 4.

**TABELA 4.** Organização dos debates e especificação dos participantes.

DEBATE	TEMA	EQUIPE		
		Moderador	Debatedores A favor	Contra
01	A legalização do aborto	A <sub>11</sub>	A <sub>10</sub>	A <sub>4</sub>
			A <sub>12</sub>	A <sub>18</sub>
			A <sub>20</sub>	A <sub>19</sub>
02	A implantação da pena de morte	A <sub>1</sub>	A <sub>7</sub>	A <sub>6</sub>
			A <sub>9</sub>	A <sub>14</sub>
			A <sub>23</sub>	A <sub>17</sub>
03	A reforma do ensino médio	A <sub>3</sub>	A <sub>2</sub>	A <sub>15</sub>
			A <sub>21</sub>	A <sub>24</sub>
04	A existência de vida em outros planetas	A <sub>13</sub>	A <sub>25</sub>	A <sub>16</sub>
			A <sub>26</sub>	A <sub>27</sub>

A tabela acima mostra 24 alunos que participaram da produção final. A denominação que receberam é equivalente à do diagnóstico. Dessa forma, temos os alunos A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>17</sub>, A<sub>18</sub>, A<sub>19</sub>, A<sub>20</sub>, A<sub>21</sub>, A<sub>23</sub>, A<sub>24</sub>, A<sub>25</sub>, A<sub>26</sub> e A<sub>27</sub>. Cabe aqui salientar mais uma vez, que durante a apresentação da proposta e na realização do diagnóstico contávamos com 27 alunos. Contudo, na aplicação e culminância dessa proposta, esse número foi reduzido para 24 alunos, pois três deles (A<sub>5</sub>, A<sub>8</sub> e A<sub>22</sub>) já não faziam parte da

turma. Destes, dois trocaram de turno e um foi morar em uma cidade bem distante, passando a estudar em outra escola. A visualização da tabela 4 ainda mostra a ordem de apresentação, os temas e o posicionamento de cada aluno em relação a esse tema.

Após a aplicação da proposta, prosseguimos com a transcrição dos turnos de fala (apêndice M), a partir da escuta dos áudios, dos debates, pois devido a um problema de ordem técnica, os arquivos com as imagens foram perdidos, não sendo possível a recuperação dos mesmos. Porém, salientamos a qualidade excelente dos áudios que ouvimos, resultante de um trabalho hábil de um profissional qualificado nessa área, o que facilitou sobremaneira a nossa transcrição. Dessa maneira, salientamos que não possuímos imagens, apenas áudios dos debates, com os quais realizamos as transcrições dos turnos de fala e posterior análise e discussão dos resultados colhidos, realizando os procedimentos já elencados anteriormente. Esses dados e discussão dos mesmos são apresentados no capítulo seguinte.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos, a partir de nossa análise, das transcrições dos turnos, da produção final, o gênero debate. E posteriormente, fizemos uma análise comparativa entre os dados coletados nas duas fases da proposta, a diagnóstica e a final. Lembramos aqui que as transcrições para essa análise tem como base os estudos de PRETI (1993), de acordo com o quadro 4, já referido anteriormente no capítulo 3.

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA FASE DA PROPOSTA - PRODUÇÃO FINAL

Nesta parte discutimos a produção final de nosso trabalho que consistiu, como afirmamos anteriormente, na realização de quatro debates de opinião (apêndice M). Alguns aspectos, como os participantes e a quantidade de turnos dessa produção, foram sintetizados na tabela 5.

**TABELA 5.** Participantes e quantidade de turnos da produção final.

Produção Final	Participantes	Quantidade de Turnos
Debate 1	A <sub>11</sub> – moderador	10
	A <sub>4</sub>	03
	A <sub>10</sub>	02
	A <sub>12</sub>	03
	A <sub>18</sub>	01
	A <sub>19</sub>	01
	A <sub>20</sub>	03
<b>Total.....</b>	<b>07</b>	<b>23</b>
Debate 2	A <sub>1</sub> – moderador	15
	A <sub>6</sub>	02
	A <sub>7</sub>	03
	A <sub>9</sub>	03
	A <sub>14</sub>	04
	A <sub>17</sub>	02
	A <sub>23</sub>	04
<b>Total.....</b>	<b>07</b>	<b>33</b>
Debate 3	A <sub>3</sub> – moderador	13
	A <sub>2</sub>	03
	A <sub>15</sub>	03
	A <sub>21</sub>	04
	A <sub>24</sub>	02
<b>Total.....</b>	<b>05</b>	<b>25</b>
Debate 4	A <sub>13</sub> – moderador	09
	A <sub>16</sub>	02
	A <sub>25</sub>	04
	A <sub>26</sub>	03
	A <sub>26</sub>	02
<b>Total.....</b>	<b>05</b>	<b>20</b>
<b>Total geral .....</b>	<b>24</b>	<b>101</b>

A tabela 5 nos mostra que o primeiro debate teve 23 turnos, dos quais 10 foram usados pelo moderador e 13 turnos pelos debatedores. No segundo debate, houve 33 turnos, destes 15 foram usados pelo moderador e 18 pelos debatedores. Enquanto que no terceiro debate ocorreu 25 turnos, dentre os quais 13 pertencem ao moderador e 12 aos debatedores e o quarto debate contou com 20 turnos, sendo utilizados nove pelo moderador e 11 pelos debatedores. Assim, contabilizamos 24 participações (todos os sujeitos da pesquisa) em um total de 101 turnos.

Outro aspecto que queremos ressaltar, diz respeito ao tempo utilizado pelas equipes. Dessa forma, vimos que o primeiro debate aconteceu em 19 minutos; o segundo ocorreu em 25 minutos; o terceiro aconteceu em 20 minutos e o quarto teve a duração de 16 minutos. Em suma, na produção final, 80 minutos foi o tempo utilizado. Com esses dados, notamos que houve uma preocupação por parte das equipes em não extrapolar o tempo estabelecido. No tocante a avaliação dos discentes envolvidos neste projeto, esta ocorreu de forma processual e contínua e de forma qualitativa. Em continuidade, trazemos a análise de nossa primeira categoria, as operações argumentativas de formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos, consoante a tabela 6.

**TABELA 6.** Operações argumentativas da produção final – debates.

<b>Operações</b>	<b>Debate 1 (13 turnos)</b>	<b>Debate2 (18 turnos)</b>	<b>Debate 3 (12 turnos)</b>	<b>Debate 4 (11turnos)</b>
<b>Formulação</b>	13	17	11	11
<b>Retomada</b>	02	03	02	02
<b>Reformulação</b>	02	03	02	02
<b>Refutação</b>	12	11	08	06

Fonte: criação da própria autora.

Nesta intenção, observamos, de acordo com a tabela 6, que no debate 1 (D1), houve formulação nos 13 turnos usados pelos debatedores. No debate 2 (D2), em 18 turnos de fala dos debatedores, a formulação aconteceu em 13 deles (nos turnos 2, 5, 7, 9, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29 e 31).

O debate 03 (D3), apresentou 11 turnos com formulação, dentre os 12 utilizados pelos debatedores (turnos 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 22, 24). E no debate 4 (D4) notamos a operação de formulação nos 11 turnos usados pelos debatedores. Em síntese, houve 52 operações de formulação dentre as 54 falas dos debatedores, equivalendo a um percentual de

96,2. No que se refere as operações de retomadas, constatamos para o D1, duas retomadas, nos turnos 14 e 19, conforme os exemplos 1 e 2.

### Exemplos 1 e 2.

A<sub>12</sub>: um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde... mostra que nos países... onde o aborto foi legalizado... houve uma diminuição substi/... substancial no número de abortos realizados... e alguns chegaram a zerar... o número de mortes maternas... como por exemplo no Uruguai... onde eram realizados trinta e três mil abortos por ano... passaram a ser quatro mil... após a legalização... e:: enquanto nos países... onde a prática é criminalizada... o procedimento não conseguiu... ser freado... o estudo global... chega a conclusão que... a criminalização do aborto... não é a solução... e sim medidas políticos... públicas... de planejamento familiar... acesso a saúde... e informação.

A<sub>20</sub>: com certeza... que diminuiria... porque... Bia... acabou de falar... no... na segunda pergunta... que:: teve país... o Uruguai que::... antes era trinta e três mil por ano... trinta e três mil aborto por ano... e depois que foi legalizado... só restou quatro mil... então sim... com certeza que diminuiria... porque:: em outros países... ele não iria parar... se for criminal... criminosa... e ele não vai parar.

A<sub>20</sub>: e deixa eu também... falar mais outra coisa também... tem também a morte materna... que acontece muito por causa dos abortos clandestinos... as mulheres... principalmente as mulheres pobres... que tentam fazer abortos caseiros... mesmo em casa... que chega lá no SUS... tá com hemorragia... pode chegar até a obtido... então... isso aumenta também bastante... se não for legalizado.

A<sub>12</sub>: várias mulheres tem sequelas... e até mesmo morrem ao fazerem abortos clandestinos... o aborto clandestino constitui a quinta causa de morte materna do país... ao todo cento e oitenta mil mulheres foram atendidas no SUS em 2015... por terem complicações causados por abortos clandestinos... não é por causa... a gente não acha que o aborto deve ser legalizado... não é porque é divertido... ou qualquer coisa do tipo... a gente defende a legalização do aborto... a ser a favor... é:: defender a vida de mulheres que foram e morrem na ilegalidade.

O exemplo (1) mostra A<sub>12</sub> argumentando com exemplos no turno 6 para comprovar seu ponto de vista, a necessidade de legalização do aborto. Enquanto no turno 14 esse argumento é retomado por A<sub>20</sub> na tentativa de sustentar a opinião compartilhada por seu grupo. Já o exemplo (2) contém outra retomada na fala de A<sub>12</sub> ao continuar o raciocínio de A<sub>20</sub> sobre a morte materna, devido a prática do aborto.

A Operação de retomada no D2, ocorreu três vezes entre os turnos 7, 11 e 23, como verificamos nos exemplos (03) e (04).

### Exemplo 3.

A<sub>7</sub>: a pena de morte... a pena de morte garante... que um criminoso não cometerá mais crimes... sabendo que o regime prisional não recupera... ou ressu... ressocializa... desculpe... ninguém... ou seja... é a punição mais correta para crimes hediondos.

A<sub>9</sub>: a pena de morte... você acha que quanto vale uma vida? ele fez isso... a família deve tá sofrendo.... isso é fato... a cadeia não recicla ninguém... ele não vai entrar lá... e saí depois de um tempo... uma pessoa nova... entendeu? sou bem... geralmente... a primeira vez que ele comente um crime hediondo... ele vai pra cadeia... na segunda... a primeira serviu como experiência... ela acaba repetindo o crime... ou seja... a cadeia não está adiantando... a pena de morte também ajudaria... a reduzir a taxa de superlotação nos presídios... o que ajudaria muito nosso país... né?

A<sub>23</sub>: na verdade vai depender do crime que ele comente... como o meu amigo disse... é:: a primeira vez que eles vão pra cadeia... serve como lição... pra eles não fazerem de novo o crime... pra eles não cometerem de novo o crime... mas... se ele sai da cadeia... e repete o crime... eu acho que a pena de morte seria mais justa... porque:: como ele falou... a cadeia não está adiantando... e o criminoso não tomou assim... é:: consciência do que ele está fazendo... então seria mais um bem pra sociedade... tanto pra:: as pessoas... os inocentes na rua... que podem andar despreocupadas com menos um... tanto pra a própria superlotação das cadeias... como ele disse... podendo assim... prender mais... criminosos.

#### Exemplo 4.

A<sub>23</sub>: pra mim... crime hediondo... não tem nada a ver com legítima defesa... ou fez isso por obrigação... pra mim é apenas... é desprezo... pela vida da outra pessoa... perversidade... ele não se importa... simplesmente... ele não se importa... o mal que ele vai fazer a outra pessoa... independente do que ele fez... bandido... criminoso... basicamente só se importa com ele mesmo... é isso... ele quer status... quer dinheiro... o dinheiro... ou pode ser por vingança... entendeu? a aplicação da pena de morte... não é vingança... é justiça... pra mim é justiça.

Ao analisarmos o exemplo (4) observamos que no turno 3 do D2, A<sub>7</sub> argumenta que a prisão não recupera o indivíduo que cometeu um crime. Esse ponto de vista é retomado por A<sub>9</sub> no turno 7 e novamente por A<sub>23</sub> no turno 11 ao comentar em concordância com A<sub>9</sub> que “a cadeia não está adiantando”. Quanto ao exemplo 5, este demonstra A<sub>23</sub> no turno 27 retomando o argumento de A<sub>7</sub> que se refere a pena de morte como um ato de justiça.

Em relação ao D3, percebemos duas retomadas de A<sub>21</sub> no turno 10 do argumento lançado por A<sub>2</sub> sobre a flexibilização do currículo do Ensino Médio como uma medida benéfica. E no turno 16, A<sub>2</sub> retoma a noção que A<sub>21</sub> tem sobre a língua estrangeira no currículo do aluno. Os exemplos (5) e (6) nos informa isso.

#### Exemplos 5 e 6.

A<sub>2</sub>: bem... com a flexibilização... deles conseguirem... a flexibilização do currículo... acredita-se que os alunos e as escolas... é::... decidem... a partir das matérias que os alunos preferem... ao invés de ter treze matérias é::... até o final... você pod/... o aluno teria a possibilidade de escolher a sua matéria... que ele vai bem... que ele pode... e continuar e ir continuando... até o final do ensino... ou seja... a flexibilização do currículo do aluno... faz com que ele vá bem no ensino médio... e no ensino fundamental.

A<sub>21</sub>: (a favor): depende da escolha:... do aluno... ele vai ter três... é:... matérias que vai ser obrigatórias... que ele vai estudar... mas as outras... ele vai escolher a que ele se encaixa melhor... a que ele se dá melhor... pra o currículo dele... ele vai se sair melhor... e ter um currículo bem melhor do que:... fazer treze matérias e ele não se sair bem... quanto às outras que ele vai escolher.

A<sub>21</sub>: sim... porque... além de ele aprender o inglês que vários países se utilizam... o espanhol... que é a língua latina... o espanhol também se utiliza em outros lugares... alguns como eu preferem o inglês... mas... outros preferem o espanhol... então... se colocarem o espanhol vai ficar mais fácil para alguns alunos.

A<sub>2</sub>: eles colocaram a língua inglesa como matéria obrigatória... pois o inglês é uma língua... quase que usada no mundo inteiro... é uma língua das mais usadas no mundo... por ser uma língua muito usada... eles colocaram como obrigatória... para você ter um currículo mais completo do que seria só com o espanhol.

Por fim, o D4, o qual contém duas retomadas do turno 2, em que A<sub>25</sub> lança a tese da existência de vida em outro planeta devido a uma mensagem estranha captada por um rádio telescópio nos Estados Unidos. Esse ponto de vista é retomado por A<sub>25</sub> novamente (turno 7) e por A<sub>26</sub> no turno 9, como esclarece o exemplo (7).

#### Exemplo 7.

A<sub>25</sub>: eu acredito que... pode existir sim... mas não com a inteligência que nossa planeta tem... e a evolução de nosso planeta... em minhas pesquisas descobri que... em 15 de agosto de 1977... um rádio telescópio escutou no instituto de seattle nos Estados Unidos... captou uma mensagem estranha... foi um sinal de rádio... que durou apenas setenta e dois segundos... só que muito mais intensos... que os ruídos comuns vindos do cosmos.

A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser mais avançada que a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... assim eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram

A<sub>26</sub>: os cientistas comprovaram que o sinal que mandaram para a gente foi bem diferente de outros... que já acharam no universo... então com isso já pode dar alguma certeza... que existe outros planetas com vida como a gente.

Em relação as operações de reformulação, em todos os debates estas ocorrem conjuntamente com as retomadas. Dessa forma, nos exemplos elencados anteriormente (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) também mostram reformulação de argumentos para sustentação de pontos de vista.

No tocante as operações de refutação, estas ocorreram, em quase a totalidade das falas dos debatedores durante a produção final. Em nossa análise das falas, vimos que cada aluno se preocupou em refutar os argumentos que contrariavam a sua opinião. A seguir ilustramos e discutimos algumas dessas ocorrências (exemplos 8, 9, 10 e 11).

## Exemplo 8.

A<sub>11</sub> - Moderador: [...] iniciarei este debate... com a seguinte pergunta... a:... decisão... de... prosseguir... ou interromper a gravidez... é escolha da gestante?... e... deve ser respeitada? passando a palavra... para a equipe contra::

A<sub>4</sub>: não... pois... não é somente a mãe... que tem que decidir... a mãe também tem uma família... e não sabe... se a família vai querer... ou não a criança... e também... e:: o bebê... não é... uma extensão do corpo da mulher... o bebê é... um novo ser... então... não é uma decisão sobre o corpo dela.. é uma decisão... sobre o bebê... é um novo ser dentro dela... então não acho que a decisão... é somente dela.

A<sub>11</sub> - Moderador: agora... passando a palavra... para a equipe a favor.

## Exemplo 9.

A<sub>1</sub> - Moderador: boa tarde... a gente vai pro próximo debate... que o tema é... a implantação da pena de morte... e aqui tem a favor que é... A<sub>9</sub>, A<sub>23</sub> e A<sub>7</sub>... e contra que é... A<sub>6</sub>... A<sub>14</sub>... e A<sub>17</sub>... e a primeira pergunta é:: a pena de morte é a punição correta... para quem comete crimes... hediondos...

((nomes foram substituídos pela denominação do diagnóstico)).

A<sub>7</sub>: a pena de morte... a pena de morte garante... que um criminoso não cometerá mais crimes... sabendo que o regime prisional não recupera... ou ressu... ressocializa... desculpe... ninguém... ou seja... é a punição mais correta para crimes hediondos.

## Exemplo 10.

A<sub>3</sub> - Moderador: e vocês equipe a favor quais os pontos positivos... que vocês vêm?

A<sub>21</sub>: bem... é:: como eles falaram sobre superlotação... claro... não teria uma superlotação... por causa que... com a reforma do ensino médio deixaria maior... também com ensino melhor também... professores melhores

A<sub>3</sub> - Moderador: último ponto... como assim superlotações na sala de aula? vocês colocaram como ponto negativo... mas se não tivesse essa reforma não teria ainda isso?

A<sub>15</sub>: (contra) é o caso dessa reforma... eles estão se preocupando com muitas outras coisas... e esquecem dessas coisas... como a superlotação na sala de aula... eles estão se preocupando com besteira... sendo que as coisas que têm que ser... que tem quer reformar na verdade... eles não fazem.

## Exemplo 11.

A<sub>13</sub> - Moderador: bem... se vocês acreditam que existam vidas em outro planeta... qual seria o planeta?

A<sub>25</sub>: ((a favor)) talvez Marte... porque já assistir numa reportagem... que foi comprovado cientificamente que existe água em Marte... ou mesmo em qualquer outro sistema... em que exista uma estrela... como o sol... pode haver vida.

A<sub>27</sub>: não acredito nisso... mesmo com toda pesquisa espacial... e as sondas que enviam para o espaço... a ciência ainda não pode comprovar a existência de vida fora da terra.

O exemplo (9), retirado do D1, traz os alunos A<sub>4</sub> e A<sub>20</sub> com posicionamentos contrários sobre a pergunta do moderador a respeito da decisão de prosseguir ou interromper a gravidez ser apenas uma escolha da mãe. Vemos que A<sub>4</sub> se posiciona contra a prática do aborto e dá justificativas sobre essa posição afirmando que a mulher deve levar em conta a decisão da família e enfatizando que o bebê é um novo ser e não uma “extensão do corpo da mulher”.

No momento em que é dada a palavra a A<sub>20</sub>, este refuta a opinião de A<sub>4</sub>, contrária ao aborto. A<sub>20</sub> coloca-se a favor dessa prática e mostra as causas e consequências que o levam a esse posicionamento. Assim, A<sub>20</sub> comenta: “é ela quem vai carregar esse bebê durante nove meses”, a família não deve intervir nesse tipo de coisa porque essa mulher pode ter alguma complicação.

O exemplo (10) referente ao D2 ilustra posicionamentos contrários à pergunta do Moderador sobre a pena de morte. No turno (3), A<sub>7</sub> argumenta que a pena de morte é a punição mais acertada para punir criminosos. Esse posicionamento é refutado por A<sub>14</sub>, que se revela contra, ao afirmar que a pena de morte é “degradante”, “desumana” e que viola direitos”. Ainda relata que a morte é o final e não permite reflexões sobre o que se fez.

A sequência de turnos 21, 22, 23 e 24, exemplo (11), concernente ao D3 também demonstra a operação argumentativa de refutação. No turno 21, o moderador pergunta a equipe que se posiciona a favor da reforma do Ensino Médio, quais seriam os pontos positivos dessa reforma. Nesse instante, A<sub>21</sub> no turno 22, argumenta que a reforma ajudaria a conter a superlotação nas salas de aula, contrariando o ponto de vista da equipe que se posicionava contra, ao mencionar a superlotação, como aspecto negativo. No turno 23 o moderador instiga a equipe contrária ao questionar a superlotação como ponto negativo da reforma. Esse questionamento é respondido por A<sub>15</sub> ao afirmar que aspectos muito mais importantes, e que prejudicam a escola não são sanados com essa reforma.

O último fragmento com um exemplo de refutação (11) retirado do D4, contém uma pergunta do moderador dirigida a equipe que acredita na existência de vida em outros planetas sobre qual poderia ser esse planeta. Em resposta a essa questão A<sub>25</sub> comenta que talvez em Marte, já que a ciência comprovou a existência de água, ou em outro planeta que tenha uma estrela como a nossa. A opinião de A<sub>25</sub> é refutada por A<sub>27</sub> ao dizer que as pesquisas científicas não são conclusivas sobre a existência de vida em outros planetas.

Em prosseguimento, trazemos os resultados obtidos quanto ao uso dos operadores argumentativos. Para tanto, explicitamos os operadores encontrados na análise da transcrição, os alunos que os utilizaram e o número de utilizações, conforme o quadro 7 abaixo.

**QUADRO 7.** Operadores argumentativos usados pelos debatedores na produção final.

Operadores	Alunos que utilizaram	Número de utilizações
E	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>24</sub> , A <sub>25</sub> , A <sub>26</sub> e A <sub>27</sub>	54
Que	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>19</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> e A <sub>24</sub>	54
Porque	A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>26</sub>	32
Mas	A <sub>4</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>24</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>26</sub>	22
Também	A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>24</sub> e A <sub>25</sub>	21
Como	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>26</sub> e A <sub>17</sub>	19
Então	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>19</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>26</sub> e A <sub>27</sub>	19
Se	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>23</sub>	15
Assim	A <sub>10</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>24</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>26</sub>	09
Só	A <sub>2</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>23</sub> e A <sub>25</sub>	10
Ou	A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>19</sub> e A <sub>23</sub>	09
Ainda	A <sub>14</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>27</sub>	06
Mesmo	A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>23</sub>	07
Apenas	A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> e A <sub>23</sub>	06
Até	A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> e A <sub>20</sub>	06
Já	A <sub>9</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>26</sub>	06
Nem	A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> e A <sub>23</sub>	06
Pois	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub> e A <sub>23</sub>	05
Ou seja	A <sub>2</sub> , A <sub>7</sub> e A <sub>9</sub>	04
Por causa	A <sub>4</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>21</sub>	04
Por exemplo	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>23</sub> e A <sub>24</sub>	04
Além de	A <sub>2</sub> , A <sub>9</sub> e A <sub>23</sub>	03
Desde	A <sub>2</sub> e A <sub>9</sub>	03
Somente	A <sub>4</sub>	03
Mas.... do que/ Mas... que	A <sub>2</sub> e A <sub>25</sub>	03
Tanto... Como	A <sub>4</sub> e A <sub>23</sub>	03
Apesar	A <sub>23</sub> e A <sub>26</sub>	02
Muitas vezes/Muitas das vezes	A <sub>6</sub> e A <sub>18</sub>	02
Por isso	A <sub>25</sub>	02
Qualquer	A <sub>12</sub> e A <sub>14</sub>	02
Quando	A <sub>10</sub>	02
Quanto	A <sub>9</sub> e A <sub>21</sub>	02
Sempre	A <sub>6</sub> e A <sub>9</sub>	02
Ao invés	A <sub>2</sub>	01
A partir	A <sub>10</sub>	01
Após	A <sub>12</sub>	01
Às vezes	A <sub>6</sub>	01
Assim como	A <sub>26</sub>	01
Até mesmo	A <sub>12</sub>	01
Depois	A <sub>9</sub>	01
Em vez de	A <sub>14</sub>	01
Inclusive	A <sub>9</sub>	01
Na maioria das vezes	A <sub>8</sub>	01
Não só	A <sub>2</sub>	01
Não somente	A <sub>4</sub>	01
Porém	A <sub>23</sub>	01
Pouco	A <sub>20</sub>	01
Quase	A <sub>2</sub>	01
Ou mesmo	A <sub>25</sub>	01
Talvez	A <sub>25</sub>	01
Total..... 50		

A leitura do quadro 7 nos apresenta a quantidade de operadores argumentativos utilizados pelos 20 alunos que participaram como debatedores. Assim, observamos que houve 50 tipos desses operadores, alguns como os operadores “e”, “que”, “porque”, “então”, “mas”, “se”, “como” e “ou” ocorreram mais vezes. Outros em menor quantidade, os operadores “só”, “ainda”, “pois”, “por causa”, “apenas” e outros. Ainda percebemos que 18 operadores, a saber, “somente”, “por isso”, “ao invés”, “inclusive”, “porém”, “ou mesmo” e outros, foram usados apenas uma vez nessa produção final. Em seguida mostramos a quantificação dos alunos que usaram esses operadores na produção final a tabela 7.

**TABELA 7.** Quantificação dos operadores na produção final

Operadores	Número de alunos que utilizaram	Número de utilizações
E	17	54
Que	14	54
Porque	13	31
Mas	09	22
Também	11	23
Como	08	19
Então	11	19
Se	10	15
Assim	06	09
Só	06	10
Ou	07	09
Ainda	04	06
Mesmo	05	07
Apenas	03	06
Até	03	06
Já	04	06
Nem	03	06
Pois	04	05
Ou seja	03	04
Por causa	04	04
Por exemplo	04	04
Além de	03	03
Desde	02	03
Somente	01	03
Mas.... do que/ Mas... que	02	03
Tanto... Como	02	03
Apesar	02	02
Muitas vezes/ Muitas das vezes	02	02
Por isso	01	02
Qualquer	02	02
Quando	01	02
Quanto	02	02
Sempre	02	02
Ao invés	01	01

A partir	01	01
Após	01	01
Às vezes	01	01
Assim como	01	01
Até mesmo	01	01
Depois	01	01
Em vez de	01	01
Inclusive	01	01
Na maioria das vezes	01	01
Não só	01	01
Não somente	01	01
Porém	01	01
Pouco	01	01
Quase	01	01
Ou mesmo	01	01
Talvez	01	01
Total.....	50	

Em seguida, discutimos algumas ocorrências dos operadores argumentativos detectados na produção final, a partir das relações estabelecidas por eles nos enunciados em que estão inseridos. Dessa forma, iniciamos com os operadores que somam argumentos orientados para uma mesma conclusão. Conforme ilustramos com os exemplos.

Exemplos 12, 13, 14, 15 e 16.

A<sub>18</sub>: Sim... muitas vezes... é::... muitas pessoas agem a favor... porque na maioria das vezes... por ter estuprado uma mulher... é:: e nesse caso... elas vivem um grande drama... e acham que o aborto... é a solução pra resolver problema... MAS... é:: essa vida, sendo que ela é inocente e indefesa... e não tem nenhuma culpa pelo que aconteceu... e ela paga pela própria vida... o erro do outro... e não é eliminar essa vida... que vai acabar o problema... ela deve proteger aquela vida frágil... e punir o verdadeiro culpado.

A<sub>12</sub>: Mas... se:: se:: houver... não for mais um ato criminalizado... se houve uma diminuição... **também** não seria menos fetos a morrerem? bom se diminuiu a criminalidade... enquanto é criminalizado... são vários crian... fetos mortos... mas... após a legalização... passaram a ser bem menos... então... isso **também** não é uma vantagem?

A<sub>9</sub>: a pena de morte... você acha que quanto vale uma vida? ele fez isso... a família deve tá sofrendo.... isso é fato... a cadeia não recicla ninguém... ele não vai entrar lá... e saí depois de um tempo... uma pessoa nova... entendeu? sou bem... geralmente... a primeira vez que ele comente um crime hediondo... ele vai pra cadeia... na segunda... a primeira serviu como experiência... ela acaba repetindo o crime... ou seja... a cadeia não está adiantando... a pena de morte **também** ajudaria... a reduzir a taxa de superlotação nos presídios... o que ajudaria muito nosso país... né?

A<sub>4</sub>: a mulher pode morrer... **tanto** no aborto clandestino... **como** num aborto numa clínica particular e cara... é um risco que elas correm do mesmo jeito... e quando elas... elas podem ter várias sequelas... como depressão... ou então mesmo câncer...

por causa de aborto... que leva a sequelas... não somente naquele período... que ela tirou o bebê... mas... pode ocorrer várias coisas ao longo da vida... então, **tanto** o clandestino... **como** o não clandestino... poderia ocorrer muitas coisas... elas poderiam morrer... e muitas sequelas pra vida.

A<sub>23</sub>: (a favor): eu tenho... sobre::... a punição da pena de morte não tem suporte lógico nenhum... não existe argumentação eficiente contra a pena capital... o que explica as pessoas serem contra ela... **além de** uma visão totalmente falsa da caridade... é:: e o sentimentalismo... no fundo materialista representado por frases... como estas... não se pode punir... devemos ter piedade do assassino... coitado do bandido... é::... nenhum pastor... em sã consciência trocaria o rebanho de ovelhas por um lobo... ele não hesitaria em matar o lobo... o nosso triste mundo do século XXI... porém... preserva o lobo e mata as ovelhas... o pior é que nós somos as ovelhas... e temos que tomar medidas drásticas contra esse criminoso... que seria o lobo na história.

No exemplo (12) A<sub>8</sub> se utiliza do “e” para ligar seus argumentos. Nos exemplos (13) e (14) ocorre o mesmo processo, o operador também é usado na junção de argumentos por A<sub>12</sub> e A<sub>9</sub>. O exemplo (15) traz o operador “tanto... como” unindo a justificação que A<sub>4</sub> faz da possibilidade de morte materna, além disso, também é usado para efetuar uma comparação entre o risco do aborto realizado de forma clandestina e o que acontece em clínicas particulares. E o exemplo (16) é usado por A<sub>23</sub>, para acrescentar mais uma justificativa ao argumento anterior, o fato de as pessoas serem contra a pena de morte.

Continuamos com os operadores que contrapõem argumentos que levam a conclusões contrárias. Nos debates encontramos os operadores, “mas”, “apesar”, “em vez de”, “ao invés”, como demonstramos com os próximos exemplos.

Exemplos 17, 18, 19, 20, 21 e 22

A<sub>4</sub>: diminuiria... **mas** a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... se ele vai crescer... se ele vai ser saudável... e se ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê se formar... então você não sabe... **mas** diminuiria a taxa de aborto clandestino.

A<sub>23</sub>: bem... eu acho que... a pena de morte pode sim... prevenir as criminalidades porque põe medo em quem comete crimes... porque a depender do crime... pode::... ser diretamente a pena ser direcionada... a pena de morte... e isso pode botar como um medo pra os criminosos... pra quem comete os crimes de verdade... alguns países... por exemplo... como Estados Unidos e Japão... onde a pena de morte é autorizada teve uma mudança significativa... a segurança de lá... melhorou bastante... aqui no Brasil também... isso pode acontecer... também nós somos o país da impunidade... entendeu?... a maioria dos criminosos são condenados... mas... com advogado... chega e sai rapidamente... não cumpre nem metade da pena... não tá adiantando de nada... **mas** pra isso... pra suprir essa impunidade... não deve ter distinção... negro... branco... rico... pobre... nada a ver... cometeu o crime... deve sofrer a pena de morte.

A<sub>21</sub>: sim... porque... além de ele aprender o inglês que vários países se utilizam... o espanhol... que é a língua latina... o espanhol também se utiliza em outros lugares... alguns como eu preferem o inglês... **mas**... outros preferem o espanhol... então... se colocarem o espanhol vai ficar mais fácil para alguns alunos.

A<sub>26</sub>: ((a favor)) sim... pois uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então:... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... **mas** não uma forma de vida evoluída como a nossa.

A<sub>14</sub>: não porque:: em certos países que têm a pena de morte... **em vez de** prevenir... aumenta ainda mais... e:: os crimes hediondos começam a aumentar mais ainda... com o tempo... com o passar do tempo... assim... passar a revolta... pra cima do cara... também a desigualdade social... também não ajuda a:: pessoas na prisão... assim... tem muita desigualdade de direito assim... que a pessoa inocente vai ser presa... e o político não... então isso... acho que não.

A<sub>2</sub>: bem... com a flexibilização... deles conseguirem... a flexibilização do currículo... acredita-se que os alunos e as escolas... é:... decidem... a partir das matérias que os alunos preferem... **ao invés** de ter treze matérias é:... até o final... você pod/... o aluno teria a possibilidade de escolher a sua matéria... que ele vai bem... que ele pode... e continuar e ir continuando... até o final do ensino... ou seja... a flexibilização do currículo do aluno... faz com que ele vá bem no ensino médio... e no ensino fundamental.

No exemplo (17) vemos A<sub>4</sub> respondendo à pergunta do moderador sobre o fato de a legalização do aborto diminuir os abortos clandestinos. A<sub>4</sub> afirma que diminuiria e depois utiliza o operador, “mas” para justificar que apesar dessa diminuição o aborto não é a solução por matar um feto, uma vida. No exemplo (18), A<sub>23</sub> comenta que os criminosos são condenados e em seguida contrapõe esse argumento com outro iniciado com o operador, “mas”, afirmando que não cumprem a pena, apesar dessa condenação, e ao continuar sua argumentação diz que não está adiantando a aplicação das medidas punitivas e novamente faz o uso do operador de contradição ao apresentar uma solução para o problema.

No exemplo (19), A<sub>21</sub> afirma que prefere estudar a língua inglesa, no entanto, a seguir apresenta preferência diversa da sua, para isso, inicia seu argumento com o operador, “mas”. O exemplo (20) também se refere ao uso do operador referido no enunciado proferido por A<sub>26</sub>, que diz acreditar na possibilidade da existência de bactérias em outros planetas logo, após, contrapõe esse argumento ao revelar sua descrença em vidas num estágio mais avançado em outros planetas.

Há ainda os exemplos (21) e (22) que trazem os operadores “em vez de” e “ao invés”. Estes também demonstram a enunciação de argumentos contraditórios. A<sub>14</sub> profere o operador “em vez de”, para demonstrar que a pena de morte não é indicada para a prevenção da criminalidade, pois contribui para o aumento desse fenômeno. E A<sub>2</sub> utiliza o operador “ao

invés” com a intenção de mostrar que com o novo currículo, há a possibilidade de escolha do aluno, com a flexibilização do currículo.

Prosseguimos a nossa discussão com os operadores que servem para conclusão de argumentos, apresentados anteriormente. Quanto a estes, notamos o uso mais constante nos debates do operador “então” (21 vezes) e o operador “por isso” e “assim” apareceram em algumas falas. Ilustramos a seguir alguns desses usos.

Exemplos: 23, 24, 25, 26 e 27

A<sub>4</sub>: a mulher pode morrer... tanto no aborto clandestino... como num aborto numa clínica particular e cara... é um risco que elas correm do mesmo jeito... e quando elas... elas podem ter várias sequelas... como depressão... ou **então** mesmo câncer... por causa de aborto... que leva a sequelas... não somente naquele período... que ela tirou o bebê... mas... pode ocorrer várias coisas ao longo da vida... **então**, tanto o clandestino... como o não clandestino... poderia ocorrer muitas coisas... elas poderia morrer... e muitas sequelas pra vida.

A<sub>17</sub>: é:: eu acho que a justiça pode ser feita... porque como ele matou... ele também podia morrer... **então** justiça pra um... justiça pra todos.

A<sub>25</sub>: eles devem ser diferentes de nós... **por isso** são chamados... são conhecidos como extraterrestres.

A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser mais avançada que a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... **assim** eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram.

A<sub>11</sub>. Moderador: ((dirigindo-se ao auditório)) bem... alguém tem alguma pergunta a fazer... ninguém? sendo **assim**... encerro esse debate de hoje... muito obrigado a todos... e uma boa tarde ((aplausos)).

No primeiro exemplo acima (23) vemos A<sub>21</sub> falando sobre as prováveis consequências da prática do aborto na vida da mulher. Nessa fala a utilização do operador “então” nos indica que a argumentação de A<sub>4</sub> caminha para a conclusão. Isso é percebido também no discurso de A<sub>17</sub> no D2. Nesse discurso o operador “então” inicia o argumento de reciprocidade que finaliza o raciocínio de A<sub>17</sub> (exemplo 24). Outro operador que segue a mesma vertente é o “por isso” (exemplo 25) usado no D4, por A<sub>25</sub> ao dizer que os seres que habitam outros planetas são diferentes de nós que vivemos no planeta Terra. No exemplo (26), A<sub>25</sub> utiliza o operador “assim” para mais uma vez concluir seu ponto de vista. E no exemplo (27), “assim” é usado pelo moderador A<sub>11</sub> para encerrar o debate.

Em sequência, enfocamos os operadores que orientam argumentos usados para explicar teses ou opiniões anteriores. No tocante a produção final (os debates), os alunos

deram preferência ao “que”, “porque”, e em menor quantidade o operador “pois”. Apresentamos a seguir alguns exemplos da utilização desses operadores nessa produção final.

Exemplos 28, 29, 20 e 31.

A<sub>9</sub>: (equipe contra) – eu acho **que**:: na verdade... é:: se o criminoso... ele tá ali... com uma arma mortal... pra fazer o assalto... pra fazer o crime... o assassinato... ele tem em mente... **que** ele pode morrer também... e se ele vai pra matar uma pessoa... é **porque** ele já tinha também em mente... que isso poderia acontecer e:: isso:: ele já sabe **que** ele pode fazer isso... então:: é:: mais como um crime... **porque** ele quer... é:: não tem essa de não querer... de matar sem querer pra se defender... porque na verdade... o predador ali é ele... ele **que** quer cometer... ele **que** vai cometer o crime... ele que vai assaltar... ele que vai matar outra pessoa... e se:: é:: for pra se defender... se a outra pessoa revidar... desde o início... o culpado sempre foi ele... **porque** ele que começou o... o::... o crime.

A<sub>20</sub>: bem... provavelmente... a decisão deveria ser... da mulher... **porque** é ela... que vai carregar... esse bebê durante novo meses... entendeu? O que eu acho... é isso... **porque** a família não deve... se intervir nesse tipo de coisa... **porque** esse mulher pode::... ela pode ter alguma complicação... **porque**::... ela pode ser jovem demais... e o corpo dela não suportar... e a família querer... isso tá errado... pra mim... a decisão é da mulher.

A<sub>14</sub>: eu sou contra a pena de morte... a pena de morte é uma punição extrema... e degradante... desumana... viola direitos... qualquer que seja o método de execução... for eletrocutado... for asfixiado... e envenenado... **porque** isso não é correto... **porque** a pessoa que vai ser morta... não vai ter consciência de nada... do que se vai fazer... e isso não é a punição correta.

A<sub>26</sub>: ((a favor)) sim... **pois** uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então::... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... mas não uma forma de vida evoluída como a nossa.

No exemplo (28) retirado do D2, observamos o aluno A<sub>9</sub> utilizando os operadores “que” e “porque” em argumentos explicativos. Dessa forma, A<sub>9</sub> afirma que o criminoso ao se apoderar de um instrumento mortal para cometer ilícitos está ciente que poderá matar ou morrer, e em muitas dessas teses lançados por A<sub>9</sub>, seus argumentos são orientados pelos operadores “que” e “porque”. Nos exemplos (29), (30) e (31) ocorre a mesma orientação novamente com o operador “porque” e, “pois”, os quais introduzem argumentos explicativos. No D4, A<sub>26</sub> justifica sua crença na existência de bactérias em outros planetas, para tanto seu argumento de explicação e autoridade são introduzidos com o operador “pois”. Salientamos ainda as ocorrências dos operadores “por exemplo” e “como” os quais foram usados por alguns alunos nos debates com a intenção de mostrar casos particulares referentes à explicação e/ou justificativa apresentada em argumento anterior, como atestamos nos exemplos abaixo.

## Exemplos 32, 33 e 34.

A<sub>12</sub>: um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde... mostra que nos países... onde o aborto foi legalizado... houve uma diminuição substi/... substancial no número de abortos realizados... e alguns chegaram a zerar... o número de mortes maternas... **como por exemplo** no Uruguai... onde eram realizados trinta e três mil abortos por ano... passaram a ser quatro mil... após a legalização... e:: enquanto nos países... onde a prática é criminalizada... o procedimento não conseguiu... ser freado... o estudo global... chega a conclusão que... a criminalização do aborto... não é a solução... e sim medidas políticos... públicas... de planejamento familiar... acesso a saúde... e informação.

A<sub>23</sub>: bem... eu acho que... a pena de morte pode sim... prevenir as criminalidades porque põe medo em quem comete crimes... porque a depender do crime... pode::... ser diretamente a pena ser direcionada... a pena de morte... e isso pode botar como um medo pra os criminosos... pra quem comete os crimes de verdade... alguns países... **por exemplo**... como Estados Unidos e Japão... onde a pena de morte é autorizada teve uma mudança significativa... a segurança de lá... melhorou bastante... aqui no Brasil também... isso pode acontecer... também nós é o país da impunidade... entendeu?... a maioria dos criminosos são condenados... mas... com advogado... chega e sai rapidamente... não cumpre nem metade da pena... não tá adiantando de nada... mas pra isso... pra suprir essa impunidade... não deve ter distinção... negro... branco... rico... pobre... nada a ver... cometeu o crime... deve sofrer a pena de morte.

A<sub>26</sub>: ((a favor)) acho... que apesar do universo ser muito grande... a vida não poderia ser igual a de nós seres humanos... porque elas teriam que se adaptar a um outro sol... assim como nós os seres humanos... é::... não temos capacidade de se adaptar a outra estrela que não seja do tamanho e::... e não produza a energia **como** sol.

O exemplo (32) cita o Uruguai como um país, onde o aborto é legalizado e o exemplo (33) faz referência a países como Estados unidos e Japão, em que há a pena de morte. Quanto ao exemplo (34,) este faz referência ao Sol como estrela propiciadora da existência de vida. Ressaltamos também a ocorrência dos operadores, “isto é”, “ou seja”, como reforçadores de uma explicação anterior. Fato que ilustramos com os dois exemplos seguintes.

## Exemplos 35 e 36.

A<sub>7</sub>: a pena de morte... a pena de morte garante... que um criminoso não cometerá mais crimes... sabendo que o regime prisional não recupera... ou ressu... ressocializa... desculpe... ninguém... **ou seja**... é a punição mais correta para crimes hediondos.

A<sub>11</sub> - Moderador: bom... a legalização do aborto... acabaria com os abortos clandestinos?... **isto é**... a legalização do aborto... o número de abortos... de hoje em dia... feito clandestinamente... diminuiriam? Equipe a favor...

No exemplo (35), A<sub>7</sub> diz que a pena de morte é a garantia de punição a um criminoso e justifica argumentando sobre a falta de recuperação dos regimes prisionais. Após essa justificativa, redefine sua tese inicial ao usar o operador, “ou seja”, como introdutor do

argumento seguinte, “é a punição mais correta para crimes hediondos”. No exemplo (36), o moderador A<sub>11</sub> utiliza o operador “isto é” para explicar melhor seu questionamento.

Em continuação, nos reportamos aos operadores, “mas... que” e “mais... do que”, os quais foram usados para estabelecer relações de comparação entre elementos do discurso, como percebemos nos exemplos abaixo.

#### Exemplos 37 e 38.

A<sub>2</sub>: eles colocaram a língua inglesa como matéria obrigatória... pois o inglês é uma língua... quase que usada no mundo inteiro... é uma língua das mais usadas no mundo... por ser uma língua muito usada... eles colocaram como obrigatória... para você ter um currículo **mais** completo **do que** seria só com o espanhol.

A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser **mais** avançada **que** a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... assim eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram.

O exemplo (37) traz uma comparação entre o currículo que contém a língua inglesa e o que contém o espanhol como língua estrangeira. E o exemplo (38) também compara a tecnologia extraterrestre com a nossa. Outro operador usado na produção final foi o “ou” estabelecendo relação de disjunção entre os argumentos enunciados, dentre os quais trazemos alguns exemplos.

#### Exemplos 39, 40 e 41.

A<sub>4</sub>: não... pois... não é somente a mãe... que tem que decidir... a mãe também tem uma família... e não sabe... se a família vai querer... **ou** não a criança... e também... e:: o bebê... não é... uma extensão do corpo da mulher... o bebê é... um novo ser... então... não é uma decisão sobre o corpo dela.. é uma decisão... sobre o bebê... é um novo ser dentro dela... então não acho que a decisão... é somente dela.

A<sub>19</sub>: eu acho... que de uma certa forma... é:: o aborto é crime... então de uma forma... **ou** de outra... aumenta a taxa de criminalidade.

A<sub>23</sub>: pra mim... crime hediondo... não tem nada a ver com legítima defesa... **ou** fez isso por obrigação... pra mim é apenas... é desprezo... pela vida da outra pessoa... perversidade... ele não se importa... simplesmente... ele não se importa... o mal que ele vai fazer a outra pessoa... independentemente do que ele fez... bandido... criminoso... basicamente só se importa com ele mesmo... é isso... ele quer status... quer dinheiro... o dinheiro... ou pode ser por vingança... entendeu? a aplicação da pena de morte... não é vingança... é justiça... pra mim é justiça.

Nos três exemplos acima o operador “ou” indica orientações discursivas diferentes. A<sub>4</sub>, no exemplo (39) argumenta que a família pode querer “ou” não a criança. No turno 8

(exemplo 40) do mesmo debate A<sub>19</sub> afirma que a prática do aborto legalizado ou não, aumenta a criminalidade e no D2 (exemplo 41), A<sub>23</sub> também usa essa relação de disjunção em seus argumentos ao tentar definir o crime hediondo.

Outras ocorrências detectadas fazem referência aos operadores “se”, “só”, “até”, “até mesmo”, “inclusive” e “mesmo”. O primeiro deles estabelece relação de condicionalidade e/ou hipótese, nos enunciados em que estão inseridos. O segundo indica restrição, o terceiro, quarto e quinto evidenciam argumentos mais fortes em relação a outros. E o sexto demonstra realce, reforço de uma ideia. Ilustramos essa discussão com os próximos exemplos.

Exemplos 42, 43, 44, 45 e 46.

A<sub>4</sub>: diminuiria... mas a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... **se** ele vai crescer... **se** ele vai ser saudável... e **se** ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê **se** formar... então você não sabe... mas diminuiria a taxa de aborto clandestino.

A<sub>20</sub>: e deixa eu também... falar mais outra coisa também... tem também a morte materna... que acontece muito por causa dos abortos clandestinos... as mulheres... principalmente as mulheres pobres... que tentam fazer abortos caseiros... mesmo em casa... que chega lá no SUS... tá com hemorragia... pode chegar até a obtido... então... isso aumenta também bastante... **se** não for legalizado.

A<sub>2</sub>: bem... com a flexibilização... deles conseguirem... a flexibilização do currículo... acredita-se que os alunos e as escolas... é::... decidem... a partir das matérias que os alunos preferem... ao invés de ter treze matérias é::... até o final... você pod/... o aluno teria a possibilidade de escolher a sua matéria... que ele vai bem... que ele pode... e continuar e ir continuando... **até** o final do ensino... ou seja... a flexibilização do currículo do aluno... faz com que ele vá bem no ensino médio... e no ensino fundamental.

A<sub>9</sub>: existe sim... **inclusive** vários países da Europa... e **até** os Estados Unidos e o Canadá... também adotaram esse método de morte... que além da cadeira de choque... muitos acharam que a pessoa é eletrocutada e queimada até a morte... na verdade... eles usam uma esponja molhada na cabeça da pessoa... que toma o choque mortal e imediato... indolor... e também eles usam o método da injeção letal... em que a pessoa... recebe medicamentos... drogas... que é a injeção letal mais conhecida... que a pessoa morre sem sentir nenhum efeito colateral.

A<sub>10</sub>: mas... diminuiria bastante... de clandestino... pra tá num hospital... que é mais investido... diminuiria muito... teria sim esse risco... mas... ainda haveria uma vida... pode ter sim alguns casos de a mulher... **mesmo** tá tudo certo, tudo legalizado... ela pode morrer... hemorragia... alguma coisa... mas vai diminuir bastante... E NÃO É POUCO... MUITO MESMO.

No exemplo (42), A<sub>4</sub> discorre, usando hipóteses sobre um futuro improvável para o feto que é abortado, para isso introduz o operador “se” em seus argumentos. Enquanto o exemplo (43) contém o operador “se” no início de um argumento que é a condição para a diminuição do óbito materno.

Enquanto no exemplo (44), o operador “até” indica que a reforma do currículo deve começar desde o nível elementar da educação até o último nível, ou seja, são usados argumentos numa escala, apontando para uma mesma conclusão, *que o currículo deve ser reformado em todos os níveis de ensino*. O exemplo (45) também organiza argumentos em uma escala, A<sub>9</sub> utiliza o operador “inclusive” e “até” para ampliar a quantidade de países que possuem métodos de execução de condenados à pena de morte. E no exemplo (46) o operador atua como intensificador da tese, de que a legalização do aborto diminuiria a prática clandestina dos mesmos.

Por fim, elencamos os operadores “quando”, “depois”, “já”, “às vezes”, “na maioria das vezes / a maioria das vezes”, “agora”, “a partir” que ocorreram nos debates e operaram na ordenação de teses e argumentos, determinando um tempo.

Exemplos 47, 48, 49, 50 e 51.

A<sub>10</sub>: mesmo assim você acha... que ela deve conviver com um estupro... tipo... toda vez que ela... vê o bebê... ela vai lembrar de tudo que ela passou... do agressor dela... e tudo que tá acontecendo... e a vida pela lei... só começa **quando** o feto sai da barriga... e o bebê só começa a se formar... realmente... **a partir** do quinto mês... o terceiro mês... eles são apenas células... então... não é considerado assassinato... como muitos dizem... os médicos dizem... a pessoa está realmente morta... **quando** há morte cerebral... o cérebro do bebê não tem consciência... se não sente nada... **a partir** do terceiro mês/

A<sub>9</sub>: a pena de morte... você acha que quanto vale uma vida? ele fez isso... a família deve tá sofrendo... isso é fato... a cadeia não recicla ninguém... ele não vai entrar lá... e saí **depois** de um tempo... uma pessoa nova... entendeu? sou bem... geralmente... a primeira vez que ele comente um crime hediondo... ele vai pra cadeia... na segunda... a primeira serviu como experiência... ela acaba repetindo o crime... ou seja... a cadeia não está adiantando... a pena de morte também ajudaria... a reduzir a taxa de superlotação nos presídios... o que ajudaria muito nosso país... né?

A<sub>26</sub>: os cientistas comprovaram que o sinal que mandaram para a gente foi bem diferente de outros... que **já** acharam no universo... então com isso **já** pode dar alguma certeza... que existe outros planetas com vida como a gente.

A<sub>6</sub>: na minha opinião... acho que não... porque:: nem todo criminoso... ele mata porque ele quer... apesar que... **às vezes** ele mata pra se defender e:: nem sempre ele tem que morrer... porque:: eu acho isso muito injusto... se ele matou... foi porque ele teve algum motivo... nem **muitas das vezes**... só porque é criminoso... nem todo tipo de morte pode ser... um exemplo::... ele matou aquela pessoa pra se defender... e eu acho isso injusto.

A<sub>11</sub>. Moderador: passando a palavra... **agora**... para a equipe contra.

Os exemplos (47, 48, 49, 50 e 51) mostram os operadores que serviram para organizar o discurso dos alunos em um tempo, outras vezes serviram para dar continuidade ao discurso, como o operador “agora” (exemplo 50) usado pelo moderador A<sub>11</sub> para dar prosseguimento ao debate, indicando assim o turno de cada grupo de debatedores.

Em sequência de nosso estudo, trazemos e discutimos os tipos de argumentos utilizados pelos alunos durante os debates, conforme mostra a tabela 8.

**TABELA 8.** Tipos de argumentos utilizados pelos alunos durante os debates.

Tipos de Argumentos	Alunos que utilizaram
De explicação/justificação	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>25</sub> , A <sub>26</sub> e A <sub>27</sub>
De probabilidade	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> e A <sub>26</sub>
De contradição	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>27</sub>
De autoridade	A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>20</sub> , A <sub>21</sub> , A <sub>25</sub> e A <sub>27</sub>
De causa/consequência	A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>24</sub>
De definição	A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>23</sub>
De comparação	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>23</sub> , A <sub>26</sub> e A <sub>25</sub>
De ilustração	A <sub>2</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>20</sub> e A <sub>25</sub>
De exemplificação	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> e A <sub>23</sub>
De reciprocidade	A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>17</sub> e A <sub>23</sub> ,
De analogia	A <sub>10</sub> e A <sub>23</sub>
Por implícito	A <sub>10</sub> e A <sub>23</sub>
De tautologia	A <sub>12</sub> e A <sub>19</sub>
De divisão	A <sub>10</sub>
De inclusão	A <sub>9</sub>
De sacrifício	A <sub>18</sub>

Ordenação de argumentos de acordo com a quantidade de alunos que os utilizaram.

Ao analisarmos a tabela 8, percebemos 16 tipos de argumentos utilizados pelos discentes. Dentre esses argumentos, alguns se sobressaíram em relação aos outros, devido a um percentual maior de alunos que os utilizaram. Dessa forma, temos o argumento de explicação/justificação, probabilidade, contradição, autoridade, causa/consequência e definição como os mais usados. Em outro extremo, os argumentos de divisão, inclusão e sacrifício com um percentual menor de utilização (apenas um aluno cada). Além disso, quando comparamos esses percentuais, observamos que houve a mesma quantidade de alunos para os argumentos de comparação e ilustração (seis); também em relação aos argumentos de exemplificação e reciprocidade (cinco) e os argumentos de analogia, implícito e tautologia (dois). Esses dados são transformados em quantitativos na tabela 9.

TABELA 9. Quantificação dos argumentos utilizados na produção final

Argumentos	Número de alunos que utilizaram	Total de utilização
De explicação/justificação	14	30
De contradição	12	14
De probabilidade	11	22
De autoridade	07	11
De causa/consequência	07	08
De comparação	05	08
De definição	06	07
De exemplificação	04	04
De reciprocidade	04	04
De divisão	01	02
De ilustração	02	02
De analogia	01	01
Por implícito	01	01
De tautologia	01	01
De inclusão	01	01
De sacrifício	01	01
Total 16	20	117

Em continuação, apresentamos algumas dessas utilizações referidas e iniciamos essa discussão com o argumento mais utilizado, o de explicação/ justificação, o qual ilustraremos com quatro exemplos.

Exemplos 52, 53, 54 e 55.

A<sub>4</sub>: não... pois... não é somente a mãe... que tem que decidir... a mãe também tem uma família... e não sabe... se a família vai querer... ou não a criança... e também... e:: o bebê... não é... uma extensão do corpo da mulher... o bebê é... um novo ser... então... não é uma decisão sobre o corpo dela.. é uma decisão... sobre o bebê... é um novo ser dentro dela... então não acho que a decisão... é somente dela.

A<sub>9</sub>: eu acho que:: na verdade... é:: se o criminoso... ele tá ali... com uma arma mortal... pra fazer o assalto... pra fazer o crime... o assassinato... ele tem em mente... que ele pode morrer também... e se ele vai pra matar uma pessoa... é porque ele já tinha também em mente... que isso poderia acontecer e:: isso:: ele já sabe que ele pode fazer isso... então:: é:: mais como um crime... porque ele quer... é:: não tem essa de não querer... de matar sem querer pra se defender... porque na verdade... o predador ali é ele... ele que quer cometer... ele que vai cometer o crime... ele que vai assaltar... ele que vai matar outra pessoa... e se:: é:: for pra se defender... se a outra pessoa revidar... desde o início... o culpado sempre foi ele... porque ele que começou o... o::... o crime.

A<sub>2</sub>: bem... com a flexibilização... deles conseguirem... a flexibilização do currículo... acredita-se que os alunos e as escolas... é::... decidem... a partir das matérias que os alunos preferem... ao invés de ter treze matérias é::... até o final... você pode/... o aluno teria a possibilidade de escolher a sua matéria... que ele vai bem... que ele pode... e continuar e ir continuando... até o final do ensino... ou seja... a flexibilização do currículo do aluno... faz com que ele vá bem no ensino médio... e no ensino fundamental.

A<sub>16</sub>: não acredito que exista vida em outros planetas pois... como posso dizer... não foi comprovado cientificamente ainda... que existe vidas em outros planetas.

O exemplo (52), A<sub>4</sub> explica a razão de não concordar com a prática do aborto. A<sub>4</sub> afirma que a decisão não cabe, apenas à mulher porque tem uma família. No próximo exemplo (53), A<sub>9</sub> faz uma refutação a opinião de A<sub>6</sub>, quando este diz que nem todo criminoso tem a intenção de matar e que as vezes é obrigado a isso, A<sub>9</sub> discorda e justifica declarando que todo criminoso está disposto a matar ou morrer, sendo preferível para o mesmo a primeira opção. Enquanto A<sub>2</sub>, no D3 (exemplo 54), explica as vantagens da flexibilização do currículo no Ensino Médio. E no D4, exemplo (55), A<sub>16</sub> usa o argumento de explicação para justificar sua descrença na existência de vida em outros planetas, assim enuncia que não há comprovação científica para crer nisso.

O segundo tipo de argumento, de probabilidade, também muito utilizado nos debates (22 vezes) mostra os discentes argumentando com base em hipóteses e suposições, como percebemos nos exemplos elencados a seguir.

Exemplos 56, 57, 58, 59.

A<sub>4</sub>: diminuiria... mas a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... se ele vai crescer... se ele vai ser saudável... e se ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê se formar... então você não sabe... mas diminuiria a taxa de aborto clandestino.

A<sub>17</sub>: sim... porque matar o cara que matou... que fez a família sofrer... NÃO VAI ADIANTAR NADA... porque:: o sofrimento já vai acabar... então se... botar ele na cadeia... deixar uns cem anos lá... pronto/

A<sub>21</sub>: sim... porque... além de ele aprender o inglês que vários países se utilizam... o espanhol... que é a língua latina... o espanhol também se utiliza em outros lugares... alguns como eu preferem o inglês... mas... outros preferem o espanhol... então... se colocarem o espanhol vai ficar mais fácil para alguns alunos.

A<sub>26</sub>: ((a favor)) sim... pois uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então:... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... mas não uma forma de vida evoluída como a nossa.

No exemplo (56), vemos na fala de A<sub>4</sub> a presença de algumas situações hipotéticas que poderiam ocorrer entre o feto e sua mãe, caso não seja praticado o aborto. No exemplo (57), A<sub>17</sub> diz que a pena de morte acaba com o sofrimento de um criminoso condenado, e conclui seu raciocínio supondo que cem anos de prisão seria mais adequado como castigo para esse criminoso. No exemplo (58), A<sub>21</sub> conclui sua argumentação com a possibilidade de que a inclusão do espanhol no currículo facilitará a vida escolar daqueles que o preferem como

segunda língua. E no D4, turno 16, ocorre também uma probabilidade da existência de bactérias em outros planetas, lançada por A<sub>26</sub> (exemplo 59).

Em continuação, trazemos exemplos do argumento de contradição, o terceiro tipo na preferência dos alunos, que pode ser explicada pela presença da operação de refutação nos debates, conforme observamos nos exemplos seguintes.

Exemplos 60, 61, 62 e 63.

A<sub>4</sub>: diminuiria... mas a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... se ele vai crescer... se ele vai ser saudável... e se ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê se formar... então você não sabe... mas diminuiria a taxa de aborto clandestino.

A<sub>14</sub>: não porque:: em certos países que têm a pena de morte... em vez de prevenir... aumenta ainda mais... e:: os crimes hediondos começam a aumentar mais ainda... com o tempo... com o passar do tempo... assim... passar a revolta... pra cima do cara... também a desigualdade social... também não ajuda a:: pessoas na prisão... assim... tem muita desigualdade de direito assim... que a pessoa inocente vai ser presa... e o político não... então isso... acho que não.

A<sub>21</sub>: (a favor): depende da escolha::... do aluno... ele vai ter três... é::... matérias que vai ser obrigatórias... que ele vai estudar... mas as outras... ele vai escolher a que ele se encaixa melhor... a que ele se dá melhor... pra o currículo dele... ele vai se sair melhor... e ter um currículo bem melhor do que::... fazer treze matérias e ele não se sair bem... quanto às outras que ele vai escolher.

A<sub>26</sub>: ((a favor)) sim... pois uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então::... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... mas não uma forma de vida evoluída como a nossa.

No turno 16, (D 1- exemplo 60) A<sub>4</sub>, diante da argumentação ilustrativa de A<sub>20</sub>, acerca da diminuição da prática do aborto clandestino em outros países, após a legalização do aborto, concorda que houve a redução, em seguida refuta a posição de seu oponente, argumentando que a legalização da morte provocada de fetos, não é a solução correta para prevenir os abortos clandestinos. No exemplo (61), verificamos o aluno A<sub>14</sub> usando a contradição para criticar a adoção da pena de morte em outros países, ele afirma que algumas vezes essa adoção tem o efeito inverso do que se pretende, isto é, aumenta a violência.

No que concerne ao exemplo (62), A<sub>21</sub>, ao defender a reforma do Ensino Médio, afirma que o novo currículo terá três disciplinas obrigatórias. Logo após atenua essa informação, dizendo que as outras serão escolhidas pelo aluno, e esse seu dizer foi introduzido pelo operador, mas. E no exemplo (63), o aluno A<sub>26</sub>, que defende a existência de

vida em outros planetas, assim acredita na hipótese de que essas vidas sejam organismos, como bactérias, porém refuta a ideia de estejam no mesmo estágio de evolução que nós, os seres humanos.

Outro tipo de argumento usado com alguma frequência nos debates, para ratificar pontos de vista, refere-se ao de autoridade, o qual pode ser observado 11 vezes na argumentação dos alunos, contudo só ocorreu em apenas três debates da produção final. Algumas dessas ocorrências são explicitadas em seguida.

Exemplos 64, 65 e 66.

A<sub>4</sub>: diminuiria... mas a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... se ele vai crescer... se ele vai ser saudável... e se ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê se formar... então você não sabe... mas diminuiria a taxa de aborto clandestino.

A<sub>21</sub>: é::... segundo o plano:: proposto gradualmente... as escolas passarão a ter... a ser integrais... passando a carga horária de:: oitocentas... para mil e quatrocentos horas anuais... assim... assim os alunos passarão a ficar sete horas por dia na aula...

A<sub>26</sub>: ((a favor)) sim... pois uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então::... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... mas não uma forma de vida evoluída como a nossa.

No exemplo (64), o aluno A<sub>4</sub> para justificar seu ponto de vista, utiliza um argumento de autoridade, a Constituição do Brasil, nosso documento maior que possui leis de proteção a vida, conferindo legitimidade aos seus argumentos contra a prática do aborto. No exemplo (65) ocorre um processo semelhante, visto que A<sub>21</sub> também recorre ao argumento de autoridade para fundamentar sua opinião a favor da reforma do Ensino Médio, pois notamos que ao abordar o aumento da carga horária e a implantação de um turno integral nas escolas, A<sub>21</sub> valida sua argumentação, explicitando que se trata, não apenas de sua fala, mas de um plano governamental. O exemplo (66), novamente mostra o Aluno A<sub>26</sub> usando o argumento de autoridade para justificar a existência de bactérias em outros planetas, ele cita uma das teorias da criação sugerida pela ciência.

No que tange aos argumentos de causa/consequência, notamos que estes foram usados nos quatro debates, todavia mais intensamente no primeiro. A seguir, faremos a demonstração com quatro exemplos.

Exemplos 67, 68, 69 e 70.

A<sub>20</sub>: e deixa eu também... falar mais outra coisa também... tem também a morte materna... que acontece muito por causa dos abortos clandestinos... as mulheres... principalmente as mulheres pobres... que tentam fazer abortos caseiros... mesmo em casa... que chega lá no SUS... tá com hemorragia... pode chegar até a obtido... então... isso aumenta também bastante... se não for legalizado.

A<sub>6</sub>: na minha opinião... acho que não... porque:: nem todo criminoso... ele mata porque ele quer... apesar que... às vezes ele mata pra se defender e:: nem sempre ele tem que morrer... porque:: eu acho isso muito injusto... se ele matou... foi porque ele teve algum motivo... nem muitas das vezes... só porque é criminoso... nem todo tipo de morte pode ser... um exemplo::... ele matou aquela pessoa pra se defender... e eu acho isso injusto.

A<sub>2</sub>: eles colocaram a língua inglesa como matéria obrigatória... pois o inglês é uma língua... quase que usada no mundo inteiro... é uma língua das mais usadas no mundo... por ser uma língua muito usada... eles colocaram como obrigatória... para você ter um currículo mais completo do que seria só com o espanhol.

A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser mais avançada que a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... assim eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram

O primeiro exemplo acima (67) contém a fala de A<sub>20</sub> argumentando que os abortos clandestinos se constituem em causa de mortes maternas. Também na fala de A<sub>6</sub> no D2 (exemplo 68), há um argumento de causa, ao dizer o motivo de alguns assassinatos acontecerem é a legítima defesa. Outro debatedor que usa esse tipo de argumento é A<sub>2</sub> no D4 (exemplo 60) para esse aluno, a língua inglesa no novo currículo é uma disciplina obrigatória por ser falada em muitos países do mundo, ou seja, possuir muitos adeptos é a causa, para que fosse escolhida. Ainda notamos esse tipo de argumento no discurso de A<sub>25</sub> (exemplo 70), este afirma que os extraterrestres não conseguiram entrar em contato conosco, apesar de tentarem, por causa de sua tecnologia ineficiente e da distância em que se encontram.

Em sequência, passaremos a discutir o argumento de comparação, que detectamos nos quatro debates. Alguns desses casos, ilustramos com os exemplos 71, 72, 73 e 74.

Exemplos 71, 72, 73 e 74.

A<sub>4</sub>: a mulher pode morrer... tanto no aborto clandestino... como num aborto numa clínica particular e cara... é um risco que elas correm do mesmo jeito... e quando elas... elas podem ter várias sequelas... como depressão... ou então mesmo câncer... por causa de aborto... que leva a sequelas... não somente naquele período... que ela tirou o bebê... mas... pode ocorrer várias coisas ao longo da vida... então, tanto o clandestino... como o não clandestino... poderia ocorrer muitas coisas... elas poderia morrer... e muitas sequelas pra vida.

A<sub>23</sub>: na verdade vai depender do crime que ele comente... como o meu amigo

disse... é:: a primeira vez que eles vão pra cadeia... serve como lição... pra eles não fazerem de novo o crime... pra eles não cometerem de novo o crime... mas... se ele sai da cadeia... e repete o crime... eu acho que a pena de morte seria mais justa... porque:: como ele falou... a cadeia não está adiantando... e o criminoso não tomou assim... é:: consciência do que ele está fazendo... então seria mais um bem pra sociedade... tanto pra:: as pessoas... os inocentes na rua... que podem andar despreocupadas com menos um... tanto pra a própria superlotação das cadeias... como ele disse... podendo assim... prender mais... criminosos.

A<sub>2</sub>: eles colocaram a língua inglesa como matéria obrigatória... pois o inglês é uma língua... quase que usada no mundo inteiro... é uma língua das mais usadas no mundo... por ser uma língua muito usada... eles colocaram como obrigatória... para você ter um currículo mais completo do que seria só com o espanhol.

A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser mais avançada que a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... assim eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram.

No turno 21 (exemplo 71) do D1, A<sub>4</sub> faz uma comparação dos riscos que a mulher corre com o aborto praticado de forma clandestina e aquele realizado numa clínica particular e cara. Enquanto que no turno 11 do D2 (exemplo 72), A<sub>23</sub> argumenta que a pena de morte será uma medida boa, tanto para as pessoas inocentes, como para sanar a superlotação das cadeias. Assim usa uma comparação de igualdade entre dois elementos, as pessoas e as cadeias superlotadas.

Já no D3 (exemplo 73), percebemos A<sub>2</sub> fazendo uma comparação quanto a completude de dois currículos, o que adota o inglês e o que prefere o espanhol. Nessa comparação o currículo que contém o inglês fica em posição superior ao que adota o espanhol, como segunda língua. E no turno sete do D4 (exemplo 74), observamos A<sub>25</sub> comparando a nossa tecnologia com a tecnologia dos extraterrestres.

Em continuação, não trataremos apenas de um argumento, mas em conjunto, devido ao fato de não ter sido encontrados em todos os debates. Dessa forma, começaremos com dois argumentos, o de definição e o de exemplificação. O último foi detectado em três debates e o primeiro em dois. Alguns desses usos serão mostrados nos próximos exemplos.

Exemplos 75, 76, 77, 78 e 79.

A<sub>4</sub>: não... pois... não é somente a mãe... que tem que decidir... a mãe também tem uma família... e não sabe... se a família vai querer... ou não a criança... e também... e:: o bebê... não é... uma extensão do corpo da mulher... o bebê é... um novo ser... então... não é uma decisão sobre o corpo dela.. é uma decisão... sobre o bebê... é um novo ser dentro dela... então não acho que a decisão... é somente dela.

A<sub>14</sub>: eu sou contra a pena de morte... a pena de morte é uma punição extrema... e degradante... desumana... viola direitos... qualquer que seja o método de

execução... for eletrocutado... for asfixiado... e envenenado... porque isso não é correto... porque a pessoa que vai ser morta... não vai ter consciência de nada... do que se vai fazer... e isso não é a punição correta.

A<sub>12</sub>: um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde... mostra que nos países... onde o aborto foi legalizado... houve uma diminuição substi/... substancial no número de abortos realizados... e alguns chegaram a zerar... o número de mortes maternas... como por exemplo no Uruguai... onde eram realizados trinta e três mil abortos por ano... passaram a ser quatro mil... após a legalização... e:: enquanto nos países... onde a prática é criminalizada... o procedimento não conseguiu... ser freado... o estudo global... chega a conclusão que... a criminalização do aborto... não é a solução... e sim medidas políticos... públicas... de planejamento familiar... acesso a saúde... e informação.

A<sub>23</sub>: [...] alguns países... por exemplo... como Estados Unidos e Japão... onde a pena de morte é autorizada teve uma mudança significativa... a segurança de lá... melhorou bas-tan-te... aqui no Brasil também... isso pode acontecer... também nós é o país da impunidade... entendeu?... a maioria dos criminosos são condenados... mas... com advogado... chega e sai rapidamente... não cumpre nem metade da pena... não tá adiantando de nada... mas pra isso... pra suprir essa impunidade... não deve ter distinção... negro... branco... rico... pobre... nada a ver... cometeu o crime... deve sofrer a pena de morte

A<sub>15</sub>: a carga horária para mil e quatrocentas horas... mas em nenhum momento... se diz que vai aumentar a permanência do aluno na escola... o governo quer ampliar a carga horária... sem ampliar os investimentos... hoje... apenas 14%... ou 15% das escolas tem laboratórios.

Nos exemplos 75 e 76, A<sub>4</sub> ao explicar o motivo da prática do aborto não ser apenas uma decisão da mulher, utiliza argumentos de definição para o bebê, assim diz que o bebê é um novo ser e não uma extensão do corpo da mulher. Esse mesmo argumento também é utilizado por A<sub>14</sub> em relação a pena de morte, segundo o qual ela “é uma punição extrema e degradante, desumana que viola os direitos, qualquer que seja o método de execução”.

Em relação ao argumento de exemplificação, este acontece no D1 um (exemplo 77, 78 e 79) na fala de A<sub>12</sub> que utiliza para mostrar o que aconteceu em países como o Uruguai, onde a prática do aborto foi legalizada. Também, podemos verificar no discurso de A<sub>23</sub> no D2, ao trazer exemplos de países, em que a aplicação da pena de morte contribuiu para melhorar a segurança. Ainda, notamos a presença desse argumento no enunciado de A<sub>15</sub> quando critica a proposta do governo de mudança no currículo do ensino médio com a ampliação da carga horária sem que houvesse ampliado os investimentos. Para tanto, A<sub>15</sub> reforça sua argumentação trazendo como exemplos os percentuais de laboratórios em escolas brasileiras.

Em seguida, comentamos os argumentos de reciprocidade, de divisão, de ilustração e de analogia, os quais ocorreram uma única vez. O primeiro deles no D2, o segundo no D3, o terceiro no D1 e o quarto no D2, como demonstramos nos exemplos seguintes:

Exemplos 80, 81, 82 e 83.

A<sub>17</sub>: é:: eu acho que a justiça pode ser feita... porque como ele matou... ele também podia morrer... então justiça pra um... justiça pra todos.

A<sub>21</sub>: sim... porque... além de ele aprender o inglês que vários países se utilizam... o espanhol... que é a língua latina... o espanhol também se utiliza em outros lugares... alguns como eu preferem o inglês... mas... outros preferem o espanhol... então... se colocarem o espanhol vai ficar mais fácil para alguns alunos.

A<sub>20</sub>: com certeza... que diminuiria... porque... A<sub>12</sub>... acabou de falar... no... na segunda pergunta... que:: teve país... o Uruguai que::... antes era trinta e três mil por ano... trinta e três mil abortos por ano... e depois que foi legalizado... só restou quatro mil... então sim... com certeza que diminuiria... porque:: em outros países... ele não iria parar... se for criminal... criminosa... e ele não vai parar.

A<sub>23</sub>: [...] nenhum pastor... em sã consciência trocaria o rebanho de ovelhas por um lobo... ele não hesitaria em matar o lobo... o nosso triste mundo do século XXI... porém... preserva o lobo e mata as ovelhas... o pior é que nós somos as ovelhas... e temos que tomar medidas drásticas contra esse criminoso... que seria o lobo na história.

No exemplo (80), notamos um argumento de reciprocidade, pois o enunciado de A<sub>17</sub>, “...porque como ele matou, ele também podia morrer, então, justiça para um, justiça para todos”, significa que o criminoso no momento, em que é executado também passa a ser a vítima, isto é, a aplicação da pena de morte, também transforma aquele que cometeu o delito, em vítima, porque na realidade a pena de morte é um assassinato. Já o exemplo (81) contém um argumento de divisão, nesse caso percebemos que A<sub>21</sub> faz uma divisão entre dois grupos de alunos, *alguns* que preferem o inglês, grupo em que ele se insere e *outros* que preferem o espanhol, mostrando uma clara divisão.

Quanto ao exemplo (82), observamos que A<sub>20</sub>, para comprovar seu ponto de vista, de que a legalização do aborto contribuiria para diminuir aqueles feitos clandestinamente, faz uma ilustração de um fato já referido por A<sub>12</sub>, sobre a queda no índice de aborto no Uruguai após a sua legalização. O último argumento dessa série, o de analogia exemplo (83) vimos A<sub>23</sub> usando o sentido metafórico, referindo-se ao criminoso como um lobo e as pessoas honestas da sociedade como as ovelhas, atribuindo assim a ferocidade do lobo ao criminoso e a inocência da ovelha as vítimas desse criminoso.

E para encerrarmos a análise da produção final, discutimos os exemplos que contém argumentos por implícito, de tautologia, de inclusão e de sacrifício.

## Exemplos 84, 85, 86 e 87

A<sub>23</sub>: [...] também nós somos o país da impunidade... entendeu?... a maioria dos criminosos são condenados... mas... com advogado... chega e sai rapidamente... não cumpre nem metade da pena... não tá adiantando de nada... mas pra isso... pra suprir essa impunidade... não deve ter distinção... negro... branco... rico... pobre... nada a ver... cometeu o crime... deve sofrer a pena de morte.

A<sub>19</sub>: eu acho... que de uma certa forma... é: o aborto é crime... então de uma forma... ou de outra... aumenta a taxa de criminalidade.

A<sub>9</sub>: existe sim... inclusive vários países da Europa... e até os Estados Unidos e o Canadá... também adotaram esse método de morte... que além da cadeira de choque... muitos acharam que a pessoa é eletrocutada e queimada até a morte... na verdade... eles usam uma esponja molhada na cabeça da pessoa... que toma o choque mortal e imediato... indolor... e também eles usam o método da injeção letal... em que a pessoa... recebe medicamentos... drogas... que é a injeção letal mais conhecida... que a pessoa morre sem sentir nenhum efeito colateral.

A<sub>18</sub>: [...] e acham que o aborto... é a solução pra resolver problema... MAS... é:: essa vida, sendo que ela é inocente e indefesa... e não tem nenhuma culpa pelo que aconteceu... e ela paga com a própria vida... o erro do outro... e não é eliminar essa vida... que vai acabar o problema... ela deve proteger aquela vida frágil... e punir o verdadeiro culpado.

O exemplo (84) traz uma argumentação por implícito de A<sub>23</sub> que afirma “... também nós somos o país da impunidade, entendeu?” Essa afirmação nos revela o julgamento de A<sub>23</sub> sobre a forma como as leis são aplicadas e cumpridas em nosso país. Sua fala nos permite algumas conclusões, a saber, leis são aplicadas, mas não são cumpridas; as leis não são aplicadas; as pessoas usam diferentes meios para driblar a justiça; não há imparcialidade da justiça em seus julgamentos; as pessoas não respeitam as leis; além de outras que podem ser deduzidas, a partir do que foi dito por A<sub>23</sub>.

Enquanto que o exemplo (85) possui um argumento de tautologia usado por A<sub>19</sub> para refutar um posicionamento a favor da legalização do aborto, uma vez que em sua fala, nos faz compreender que a prática do aborto de forma legalizada, ou não, é um crime. É, portanto, um argumento tautológico, devido ao fato de que uma prática, não pode ser legal e criminosa ao mesmo tempo, pois se está de acordo com as leis, não pode ser criminosa.

Já no exemplo (86), A<sub>9</sub> utiliza um argumento de inclusão, ao comentar que a pena de morte pode ser indolor, trazendo para a sua justificativa uma generalização com países da Europa e nesta inclui dois países da América, Os Estados Unidos e o Canadá, acerca dos métodos utilizados para aplicação da pena de morte, isso fica marcado pelos operadores usados “inclusive” e “até”.

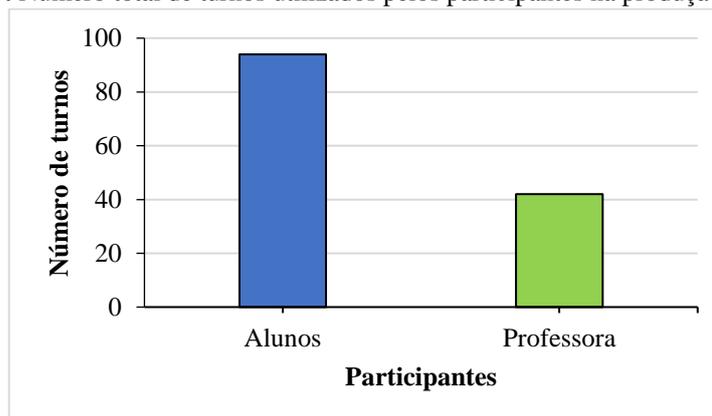
E no exemplo (87), temos um argumento de sacrifício contra a legalização da prática do aborto, enunciado por A<sub>18</sub>, quando afirma que o bebê é uma vida inocente e indefesa sacrificada pela prática do aborto. Nas palavras de A<sub>18</sub> “ela paga com a própria vida o erro do outro”. Notamos, assim o propósito de A<sub>18</sub>, convencer o outro apelando para a sensibilização de aspectos emocionais.

Em seguimento, na próxima seção deste estudo, realizamos uma discussão acerca dos resultados obtidos com a produção inicial e a produção final de nossa sequência didática.

#### 4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS – DA DIAGNÓSTICA À PRODUÇÃO FINAL

Nesta parte, procedemos à análise comparativa dos dados coletados nas duas produções, a inicial e a final durante a proposta. E o primeiro aspecto a que nos referimos, diz respeito a participação dos sujeitos de nossa pesquisa. Desse modo, observamos que na etapa diagnóstica contamos com 27 alunos, dos quais 22 participaram individualmente e cinco, apenas, de forma coletiva. Essas participações somadas deram um total de 94 turnos. Além disso, houve a nossa participação, como mediadora desse momento de produção, no qual usamos 42 turnos, perfazendo um total de 136 turnos. Essa participação é demonstrada nas figuras 9 e 10.

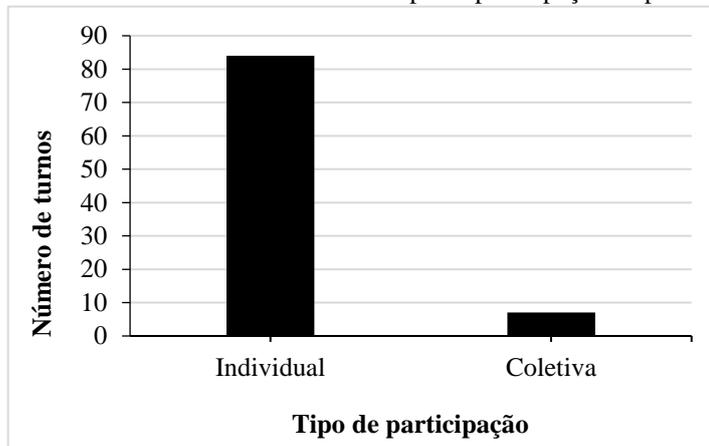
**FIGURA 9.** Número total de turnos utilizados pelos participantes na produção diagnóstica.



Na figura 9, a barra azul equivale aos 94 turnos utilizados pelos 27 alunos na produção inicial. E a verde representa a nossa participação com 42 turnos. A próxima figura, a de número 10, esclarece que a maioria dos participantes do diálogo argumentativo (DA) se manifestaram de forma individual, dando um percentual maior que 80%, enquanto que o

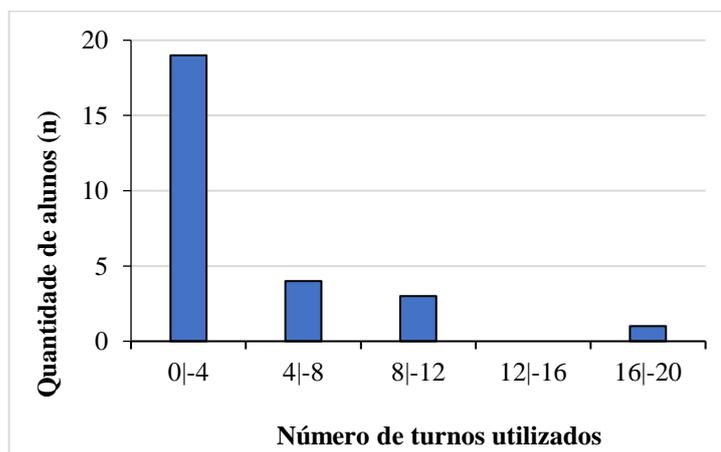
percentual de manifestações coletivas não alcança 10% do total de turnos utilizados pelos alunos.

**FIGURA 10.** Número de turnos de acordo com o tipo de participação na produção diagnóstica.



Em relação à frequência média no total de turnos do DA, observamos que o maior quantitativo de alunos (19) utilizou de zero a quatro turnos; quatro alunos usaram entre quatro e oito turnos; três alunos utilizaram entre oito a doze turnos e um aluno se destacou entre os demais com um uso entre 16 a 20 turnos. Como nos mostra a figura 11.

**FIGURA 11.** Média de utilização de turnos no diálogo argumentativo



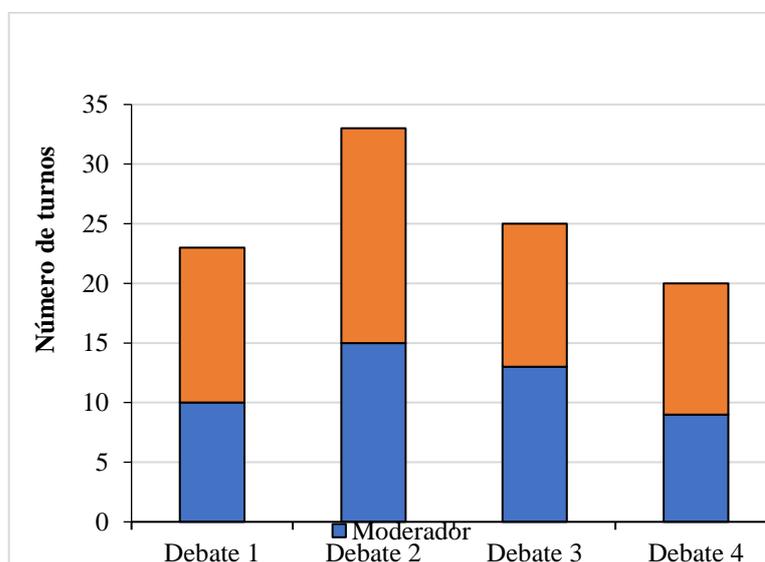
No que concerne à etapa final, a produção dos debates (D1, D2, D3, D4), o total de participantes equivaliu a 24 alunos, pois como já comentamos anteriormente, os alunos A<sub>5</sub>, A<sub>8</sub> e A<sub>22</sub> já não faziam parte da turma. Entretanto, notamos que todos os outros participaram, manifestando sua opinião sobre o assunto debatido, mesmo aqueles que anteriormente só se expressaram em conjunto com os demais. A tabela 10 revela a organização dos debates.

**TABELA 10.** Organização dos debates em quantitativo.

DEBATE	TEMA	EQUIPE		
		Moderador (n)	Debatedores (n)	
			A favor	Contra
01	A legalização do aborto	1	3	3
02	A implantação da pena de morte	1	3	3
03	A reforma do ensino médio	1	2	2
04	A existência de vida em outros planetas	1	2	2
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

A leitura da tabela 10 contém o total de quatro debates (D1, D2, D3, D4) e a disposição de cada um. Assim vemos os dois primeiros com sete participantes e os dois últimos com cinco participantes, ficando um moderador para cada debate. E a figura 12 também nos informa a quantidade de turnos em cada debate, a distribuição desses turnos pela equipe e qual debate utilizou uma maior quantidade de turnos. Dessa forma, percebemos o D1 com 23 turnos, o D2 com 33 turnos, o D3 com 25 turnos e o D4 com 20 turnos.

Observamos ainda a frequência de turnos entre moderadores e debatedores, assim a primeira barra do gráfico nos informa que o moderador fez uso de 10 turnos e os debatedores 13 turnos no D1. Na segunda barra temos o moderador do D2 com 15 turnos e os debatedores com 18. Na terceira barra verificamos que no D3 o moderador utilizou 13 turnos e os debatedores 12 turnos e na quarta percebemos o moderador no D4 com nove turnos e os debatedores com 11 turnos.

**FIGURA 12.** Números de turnos (%) na produção final.

Os dados anteriores nos mostram que o D2 se sobressaiu em relação aos demais pela maior quantidade de turnos, atribuímos esse fato ao tema abordado, a implantação da pena de morte, que gerou muita polêmica e controvérsia em torno do mesmo. No D3, o moderador se manifestou mais vezes, tentando instigar os debatedores em relação as questões que propunha.

Nos outros debates, houve uma proporcionalidade entre turnos usados por debatedores e moderadores, os quais mantiveram uma posição de maior neutralidade na condução dos debates. Quanto ao desempenho dos moderadores, notamos que cumpriram devidamente com os papéis que lhes foram atribuídos, levantando questionamentos conforme o tema proposto.

A seguir mostramos na tabela 11 os operadores que encontramos nos discursos dos moderadores, durante os debates.

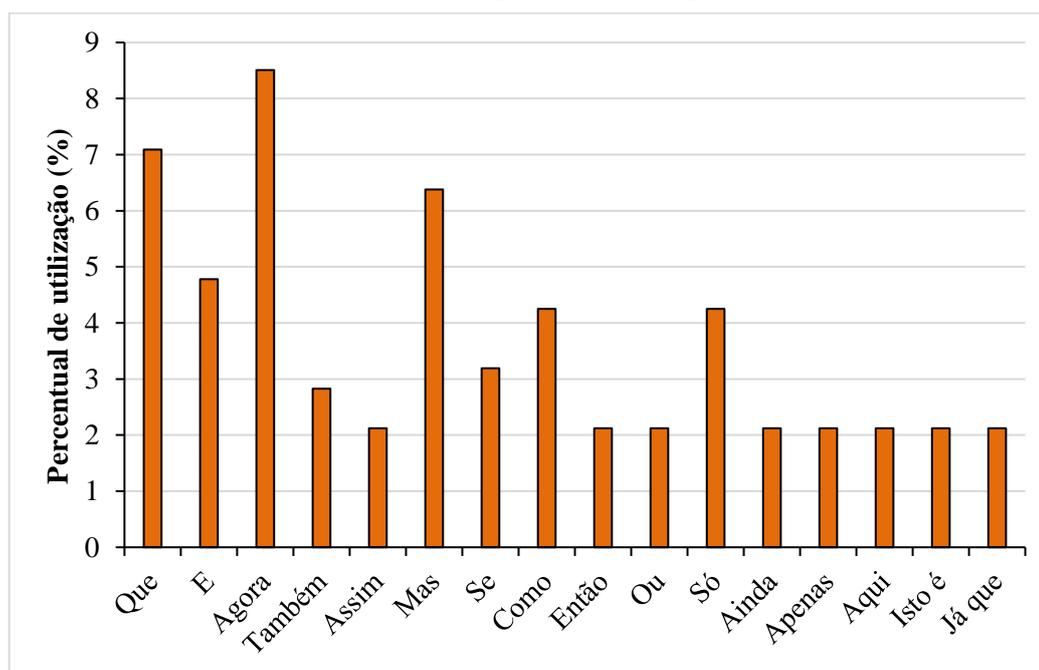
**TABELA 11.** Operadores utilizados pelos moderadores nos debates.

Operadores	Moderadores	Número de utilizações	Percentual (%) de utilização
Que	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> e A <sub>13</sub>	10	7,09
E	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>11</sub> e A <sub>13</sub>	9	4,78
Agora	A <sub>11</sub>	4	8,51
Também	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> e A <sub>13</sub>	4	2,83
Assim	A <sub>3</sub> , A <sub>11</sub> e A <sub>13</sub>	3	2,12
Mas	A <sub>3</sub>	3	6,38
Se	A <sub>3</sub> e A <sub>13</sub>	3	3,19
Como	A <sub>3</sub>	2	4,25
Então	A <sub>1</sub> e A <sub>3</sub>	2	2,12
Ou	A <sub>11</sub> e A <sub>13</sub>	2	2,12
Só	A <sub>3</sub>	2	4,25
Ainda	A <sub>3</sub>	1	2,12
Apenas	A <sub>13</sub>	1	2,12
Aqui	A <sub>1</sub>	1	2,12
Isto é	A <sub>11</sub>	1	2,12
Já que	A <sub>3</sub>	1	2,12

A tabela 11 nos informa o aparecimento de alguns operadores que ocorreram no discurso dos moderadores durante a condução dos debates, mesmo não sendo o nosso foco principal, uma vez que esses moderadores não eram obrigados a construir um discurso argumentativo, pois essa atribuição pertencia aos debatedores, já que havíamos solicitado aos moderadores que se mantivessem neutros durante a condução dos debates, sem demonstração de pontos de vistas sobre o tema. Contudo, trazemos a luz esses dados porque observamos que houve uma utilização adequada desses operadores nos questionamentos feitos pelos moderadores aos debatedores.

Na análise dessa tabela, percebemos que o operador “e” foi usado pelos quatro moderadores; os operadores “que”, “também” e “assim”, apareceram na fala de três moderadores. Os operadores “se”, “então” e “ou” ocorreu no discurso de dois moderadores, e os demais foram utilizados por apenas um moderador. Constatamos ainda o número de utilizações e os percentuais de utilização desses operadores. Assim o operador com maior número de utilizações foi o “que” (10), seguido do “e” (9) e os operadores “agora” e “também” (4). Ressaltamos também os percentuais de utilização dos operadores “que”, “agora” e, “mas”, a saber, respectivamente 7,09%, 8,51% e 6,38%. Na figura 13 demonstramos os dados da tabela 11. Vale acrescentar que alguns desses usos foram ilustrados com exemplos e comentários em nossa discussão sobre os operadores na análise da produção final.

**FIGURA 13.** Ilustração dos operadores usados pelos moderadores

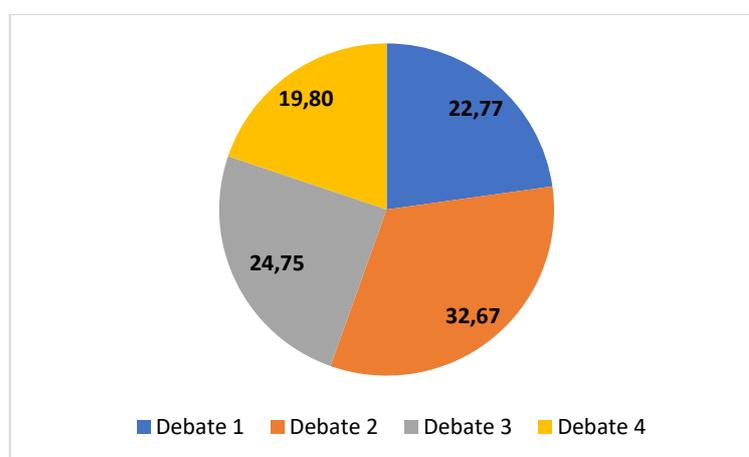


Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito a nossa participação na culminância da proposta, uma vez que conduzimos o diálogo na produção inicial. Entretanto, no momento final, fomos apenas expectadoras do protagonismo dos discentes, e apesar disso, tudo transcorreu conforme o previsto. Eles produziram seus debates de forma ordeira e respeitosa, sem que precisássemos intervir, o que nos proporcionou imensa satisfação. Assim, podemos afirmar que na produção final todos os debatedores expressaram seus pontos de vista em relação ao tema proposto, o que representa um ganho em relação ao DA, em que cinco alunos

não se manifestaram individualmente. Ainda cabe salientar, que esses cinco alunos participaram da produção final (A<sub>23</sub>, A<sub>24</sub>, A<sub>25</sub>, A<sub>26</sub> e A<sub>27</sub>) e dentre essas participações, destacamos a de A<sub>23</sub> na defesa de seu ponto de vista a favor da pena de morte.

A figura 14 mostra a distribuição percentual no total de 101 turnos equivalentes a soma de turnos de D1, D2, D3 e D4, nos informando que desse total, a maioria foi utilizado pelo D2 (32,67%), seguido do D3 (24,75%), logo após o D2 (22,77%) e com menos turnos o D4 (19,80%).

**FIGURA 14.** Distribuição percentual (%) do total de turnos na produção final.



Em seguimento, analisamos as operações argumentativas de formulação, retomada, reformulação e retomada de argumentos na produção inicial (DA) e na produção final (D1, D2, D3 e D4), fazendo uma demonstração dos dados que coletamos no DA com a tabela 12.

**TABELA 12.** Operações argumentativas no DA.

Tipo de operação	Quantidade de operações
Formulação	64
Retomada	11
Reformulação	8
Refutação	3

A tabela 12 mostra que houve uma maior utilização da operação de formulação (64 vezes), seguida da retomada (11 vezes), em terceiro lugar a reformulação (oito vezes) e por último a refutação (três vezes). Como a refutação é uma operação essencial na argumentação,

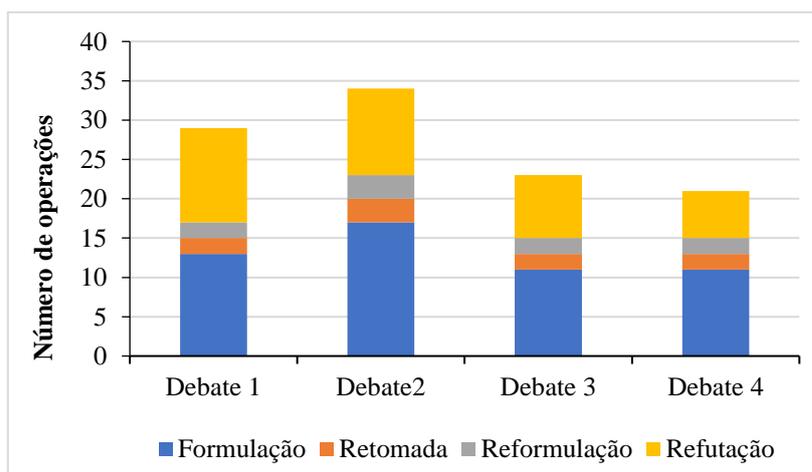
esses dados ratificaram a necessidade de intervenção para a construção da argumentação oral. Após a realização de nossa proposta, obtemos os resultados seguintes na produção final (D1, D2, D3 e D4), conforme mostra a tabela (13).

**TABELA 13.** Quantidade de operações argumentativas dos debatedores na produção final.

Tipo de operação	Debate 1 (13 turnos)	Debate2 (18 turnos)	Debate 3 (12 turnos)	Debate 4 (11turnos)
<b>Formulação</b>	13	17	11	11
<b>Retomada</b>	02	03	02	02
<b>Reformulação</b>	02	03	02	02
<b>Refutação</b>	12	11	08	06

Ao lermos a tabela 13, observamos que a operação de reformulação predominou nos debates, D1 (13 vezes), D2 (17 vezes), D3 (11vezes) e D4 (11 vezes). As retomadas equivaleram a respectivamente a D1 duas, D2 três, D3 duas e, D4 duas e as reformulações a D1 duas, D2 três, D3 dois e D4 dois. Por fim, as operações de refutação que apresentaram as seguintes quantidades, no D1- 12, no D2 – 11, no D3 – 08 e no D4 – 06. A figura 15 faz uma ilustração desses dados e explicita o desenvolvimento das operações argumentativas.

**FIGURA 15.** Demonstração do uso das operações argumentativas na produção final.



A seguir fazemos a junção dos dados demonstrados anteriormente, ou seja, apresentaremos de forma conjunta as informações coletadas no DA e nos debates, conforme a tabela 14. Vale lembrar que esses dados não se referem aos turnos usados pela professora na produção inicial e pelos moderadores na produção final.

**TABELA 14.** Comparativo das operações argumentativas construídas na produção inicial e final.

<b>Operações</b>	<b>Diagnóstico (94) turnos</b>	<b>Debate 1 (13 turnos)</b>	<b>Debate2 (18 turnos)</b>	<b>Debate 3 (12 turnos)</b>	<b>Debate 4 (11turnos)</b>
<b>Formulação</b>	64	13	17	11	11
<b>Retomada</b>	11	02	03	02	02
<b>Reformulação</b>	08	02	03	02	02
<b>Refutação</b>	03	12	11	08	06

Na tabela 14 vemos 64 formulações de argumentos em 94 turnos utilizados pelos alunos no diagnóstico, enquanto que nos debates com 54 turnos (nos referindo apenas aos turnos usados pelos debatedores), aconteceram 52 formulações. Transformando em percentuais temos no diálogo argumentativo 68% e nos debates 96,2%, havendo um crescimento de 28,2%. Em relação a retomada, houve 11 na produção inicial, 11,7%. Também aconteceram nove nos debates, 17,3%, ou seja, 5,6% a mais na produção final. Quanto à reformulação detectamos oito no diálogo, apenas 8,51% e nove nos debates, 17,3%, numa diferença de 8,79%, um pouco mais que o dobro da primeira.

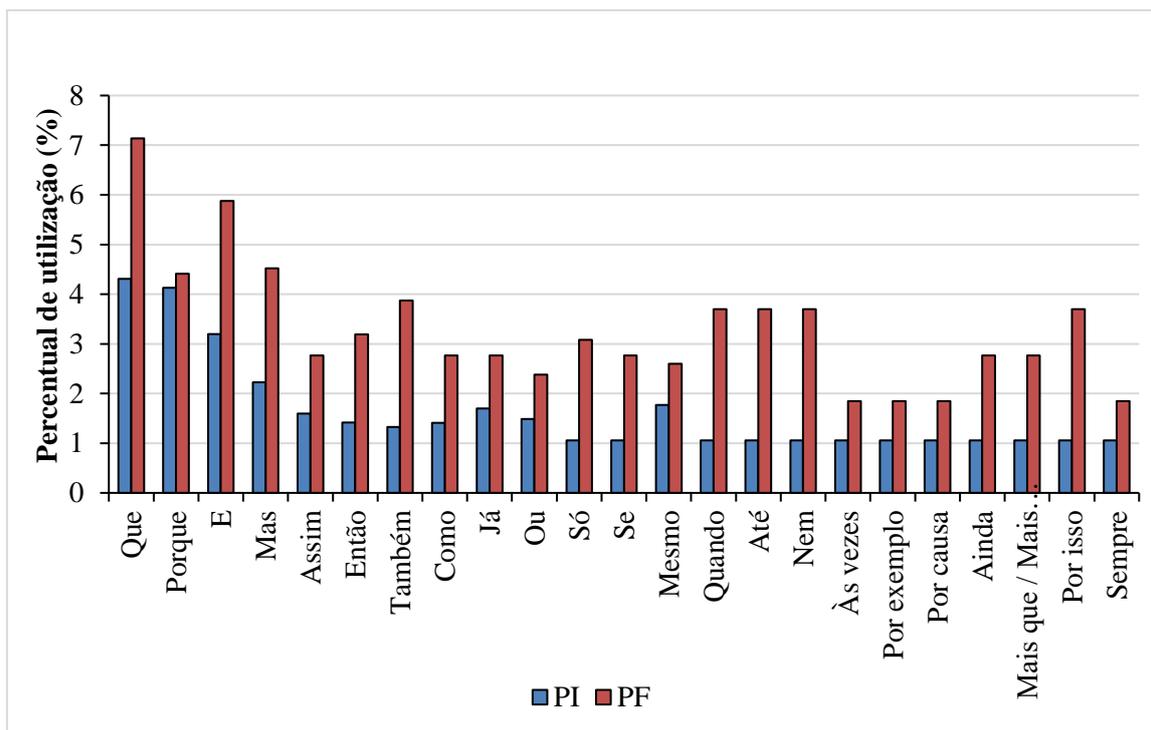
E a refutação, que de acordo com Plantin 2008, é a prática essencial para que ocorra a argumentação. Essa prática aconteceu somente três vezes durante o diagnóstico, num total de 3,2% e na produção final ocorreu 37 vezes, equivalendo a 68,5% do total de turnos, determinando uma vantagem de 65,3% em relação a produção inicial. Dessa forma, podemos afirmar que os sujeitos de nossa pesquisa desenvolveram substancialmente seu potencial argumentativo, posto que as operações inerentes a argumentação, formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos apresentaram um acréscimo significativo, quando comparamos a produção inicial com a produção final de nossa pesquisa.

A segunda categoria de análise, o uso de operadores argumentativos é o que enfocaremos doravante. Dessa maneira, percebemos que no diálogo argumentativo, os discentes utilizaram 29 tipos de operadores argumentativos, alguns destes, como, “e”, “que”, “porque” foram usados uma maior quantidade de vezes, já outros como, “por causa”, “por exemplo”, “por isso” aconteceram menos vezes. Nos debates encontramos 50 tipos de operadores utilizados pelos debatedores, sendo 23 iguais ao da produção inicial e 27 diferentes. Também houve seis operadores utilizados na produção inicial que não se repetiram na produção final, esses operadores foram “antes”, “devido ao”, “logo”, “portanto”, “quanto mais” e “tão que”. Na próxima tabela (15), revelamos o percentual de crescimento no uso dos 23 operadores encontrados na etapa inicial e a final para posterior comparação.

**TABELA 15.** Percentual de utilização dos operadores argumentativos na produção inicial e final.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	PI	PF	CRESCIMENTO (%)
Que	4,31	7,14	65,2
Porque	4,13	4,41	6,5
E	3,2	5,88	94,2
Mas	2,23	4,52	95,48
Assim	1,6	2,77	97,23
Então	1,42	3,19	96,81
Também	1,33	3,87	96,13
Como	1,41	2,77	97,23
Já	1,7	2,77	97,23
Ou	1,49	2,38	97,62
Só	1,06	3,08	96,92
Se	1,06	2,77	97,23
Mesmo	1,77	2,6	97,4
Quando	1,06	3,7	96,3
Até	1,06	3,7	96,3
Nem	1,06	3,7	96,3
Às vezes	1,06	1,85	98,15
Por exemplo	1,06	1,85	98,15
Por causa	1,06	1,85	98,15
Ainda	1,06	2,77	97,23
Mais que / Mais do que	1,06	2,77	97,23
Por isso	1,06	3,7	96,3
Sempre	1,06	1,85	98,15

Ao examinarmos os dados constantes nessa tabela vemos que a maioria dos operadores alcançaram um percentual maior que 90% quanto ao uso por aluno. Apenas, os operadores “que” e “porque” apresentaram um percentual menor, o primeiro com 65% e o último com 6,5 de aumento, mas indicando crescimento, em relação a produção inicial (PI). O desenvolvimento do uso desses operadores também é ilustrado na figura 16, na qual as barras azuis representam a utilização dos operadores listados na PI e as barras na cor marrom, mostram essa utilização na produção final. Quando observamos essa figura notamos que as barras referentes a produção final apresentam um crescimento substancial no percentual de utilização por aluno, em relação à produção inicial.

**FIGURA 16.** Uso dos operadores argumentativos na produção inicial e final.

Ressaltamos que a tabela (16) e a figura (16) mostram os operadores que ocorreram nas duas produções. Essa demonstração confirma, por intermédio dos dados apresentados, um crescimento significativo no uso dos 23 operadores que se repetiram nas duas produções.

A seguir, ilustramos no quadro 8, os operadores que apareceram somente em uma das produções.

**QUADRO 8.** Operadores que só apareceram em uma das produções

PI	PF		
Antes	Ou seja	Muitas vezes / Muitas das vezes	Quase
Devido ao	Pois	Qualquer	Não somente
Logo	Além de	Quanto	Assim como
Portanto	Desde	Depois	Ou mesmo
Quanto mais	Somente	Em vez de	Pouco
Tão que	Tanto como	Inclusive	Talvez
	A partir	Ao invés	Em vez de
	Porém	Até mesmo	Apesar
	Antes	Após	Não só

Mesmo com o desaparecimento de alguns operadores utilizados na produção inicial. Ainda assim, percebemos um ganho significativo quanto ao uso dos mesmos, uma vez que nos debates ocorreram 27 operadores que não fizeram parte do diagnóstico, a saber, “apenas”,

“ou seja,” “pois,” “além de,” “desde,” “somente,” “tanto...como,” muitas vezes,” “qualquer”, “quanto,” “depois,” “em vez de,” “inclusive,” “a partir,” “porém,” “mais (do) que”, “após”, “ao invés”, “até mesmo,” “apesar,” “não só,” “quase,” “não somente,” “assim como,” “ou mesmo,” “pouco” e “talvez.” Esses operadores citados representam um ganho real quanto à produção inicial. Quanto aos outros listados a esquerda no quadro 8, que não ocorreram na PF, não representam uma perda relevante, pois alguns foram substituídos por outros mais adequados à situação de uso.

Ademais, alguns operadores extremamente importantes para a argumentação, como o, “mas” que opera na junção de argumentos que se contrapõem, sendo também considerado por Oswald Ducrot, como um dos operadores de maior relevância para a argumentação, apresentou percentuais significativos na produção final. Notamos, ainda, o uso adequado dos operadores de conclusão “assim” e “por isso”. Além da utilização de operadores orientadores de argumentos em uma escala argumentativa “mesmo”, “pouco,” “até mesmo,” “quase” e outros. Todos esses aspectos enfocados ilustram a validade do trabalho realizado durante a proposta de intervenção no que se refere ao conhecimento e adequado uso de operadores argumentativos.

No tocante a terceira categoria de nossa análise, a utilização de argumentos, encontramos na produção inicial - DA, 12 tipos de argumentos e na produção final - D1, D2, D3 e D4 - 16 tipos. A tabela 16 nos demonstra o uso dos argumentos que se repetiram na produção inicial e final.

**TABELA 16.** Percentual de utilização dos argumentos da produção inicial e final.

ARGUMENTOS (tipos)	P.I	P.F	Crescimento (%)
<b>De explicação/justificação</b>	1,49	3,9	161,7
<b>De inclusão</b>	1,46	1,85	26,71
<b>De causa e/ou consequência</b>	2,26	2,11	-6,63
<b>De ilustração</b>	1,41	1,85	29,0
<b>De reciprocidade</b>	1,06	1,85	15,6
<b>De comparação</b>	1,91	2,96	54,97
<b>De contradição</b>	2,34	2,16	-7,69
<b>De probabilidade</b>	1,06	3,7	131,25
<b>De exemplo</b>	1,06	1,85	74,5
<b>De tautologia</b>	1,06	1,85	74,5
<b>De analogia</b>	1,06	1,85	74,5
<b>De autoridade</b>	1,06	2,91	81,87

A análise da tabela elucida o percentual de utilização de argumentos por aluno na produção inicial e final. Dessa maneira, percebemos que ocorreu um crescimento no uso de

dez argumentos. Alguns com percentuais bem altos, como os argumentos de explicação/justificação com 161,7%, de probabilidade com 131,25%, de autoridade com 81,87%, de exemplo, de tautologia, de analogia com 74,5% e o de comparação com 54,97%. Outros apresentam uma evolução menor que os argumentos citados anteriormente, porém significativas, como os argumentos de ilustração com percentual de 29%, de inclusão com 26,71% e de reciprocidade com 15,6%.

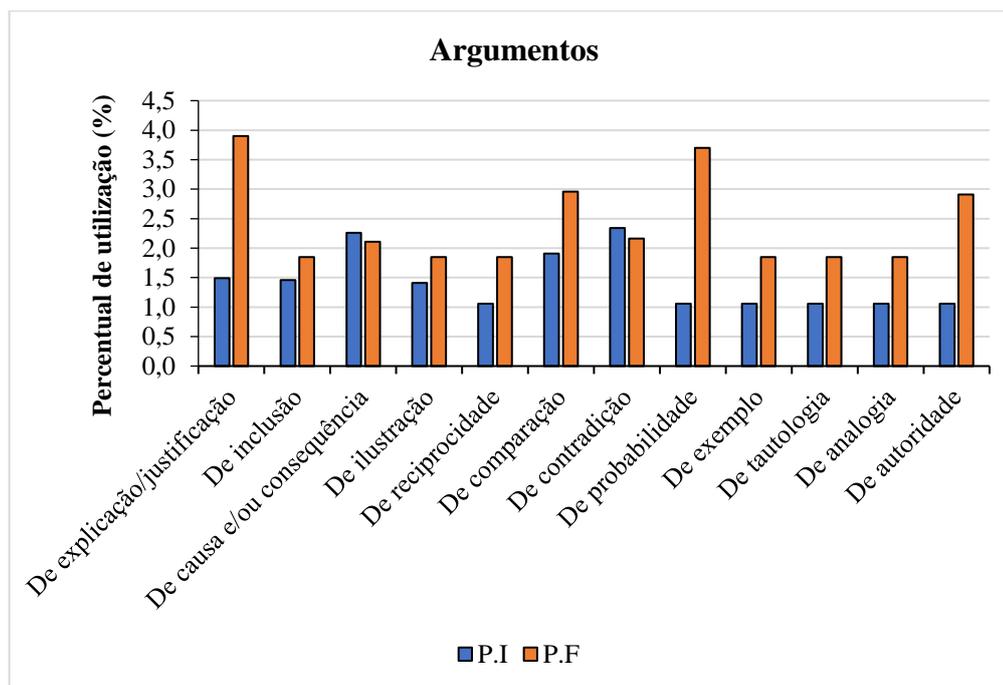
Em continuidade, vemos que dois argumentos apresentaram involução, com um decréscimo de 7,69% o argumento de contradição e com diminuição de 6,63% o argumento de causa/consequência. Embora, haja essa involução no percentual de utilização desses dois argumentos na produção final. Mesmo assim, consideramos isso como um avanço e explicamos a nossa forma de pensar da seguinte maneira: na produção inicial houve uma repetição excessiva de um mesmo tipo de argumento, como por exemplo, o argumento de causa/consequência que apareceu na produção inicial em um total de 17 utilizações, distribuído entre oito alunos. Equivalendo a um percentual de 2,26% por aluno. Na produção final, constatamos esse argumento sendo usado 14 vezes no total, por 12 alunos, dando um percentual de 2,11% de uso por aluno. Isso nos mostra uma distribuição mais uniforme da utilização do argumento. Além disso, observamos uma quantidade maior de alunos se valendo de argumentos diferenciados na produção final, o que indica crescimento no potencial argumentativo.

Outro aspecto que comprova o crescimento da construção de argumentos, refere-se à utilização maior dos argumentos de autoridade, comparação e exemplificação em relação à produção inicial, visto que esse aumento de utilização demonstra que os alunos argumentaram, tomando como base dados concretos, dando assim mais credibilidade a sua opinião. Alguns estudiosos da argumentação, como Ducrot (1987), afirmam que a presença da polifonia, por meio da citação de um especialista, autoridade, na temática discutida, confere um alto grau de credibilidade ao que se propõe.

Quanto ao argumento de comparação, este possibilita uma maior compreensão de um fenômeno abstrato, à medida que o concretiza ao estabelecer uma possível relação entre elementos distintos, atribuindo, dessa forma, um potencial maior de argumentação a um ponto de vista enunciado. E o mesmo acontece quando usamos exemplos marcantes e elucidativos na comprovação de nosso ponto de vista. Portanto, o uso mais frequente desses argumentos indica o crescimento de habilidades inerentes à argumentação e consequente construção da mesma.

A figura 17 explicita a utilização dos argumentos discutida anteriormente. Nas barras de cor azul temos a representação dos argumentos usados na produção inicial e nas barras de cor marrom os argumentos utilizados na produção final. A visualização desses elementos indica um claro avanço no uso dos argumentos pelos discentes durante a produção final

**FIGURA 17.** Representação gráfica da utilização dos argumentos na PI e PF.



Além disso, salientamos o surgimento de quatro argumentos que não foram usados na produção inicial, esses argumentos são “de definição,” “de sacrifício,” “por implícito” e “de divisão,” os quais mesmo com um uso menos frequente, também mostram crescimento argumentativo dos discentes em relação à produção inicial, o DA.

Por todos os aspectos abordados em nossa análise, entendemos que a realização da nossa proposta corroborou com a aprendizagem da argumentação em gêneros orais, visto que relatamos e comentamos índices relevantes quanto a aquisição de saberes ligados à argumentação, principalmente em relação as operações argumentativas, mais precisamente a formulação e refutação que alavancaram consideravelmente e isso só se tornou possível devido ao enfoque sistemático das nossas três categorias de análise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos linguísticos evoluíram significativamente, desde que Saussure lançou suas bases, analisando-a como ciência. Nos dias atuais, muito do que foi enunciado pelo Estruturalismo, já não é consenso entre os estudiosos, entre os quais podemos destacar Bakhtin (2011), Ducrot (1987), Schneuwly e Dolz (2004), Koch (2011) e outros, os quais nos tem auxiliado na compreensão de aspectos da língua, e em consequência, vêm mudando a forma de ensino da mesma. Bakhtin (2011), nos informa que a língua possui enunciados, gêneros, que atendem a todas as especificidades de uso nas diversas esferas da sociedade.

Disso, compreendemos que para manejarmos essa língua em variadas situações de uso, precisamos ensinar e aprender esses gêneros. Schneuwly e Dolz (2004) também nos alerta sobre essa necessidade de abordarmos os gêneros na escola. Entretanto o contexto educacional, em que estamos inseridos, tem nos inquietado muito porque mesmo com esse avanço dos estudos linguísticos, ainda predomina no ensino de língua materna uma didática que envolve a prescrição e memorização de regras gramaticais, destituída de um contexto, tornando esse ensino enfadonho e desmotivador para o aprendiz que se torna um mero repetidor de regras e conteúdo, não se sentindo, assim, sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, se quisermos tornar esse contexto de ensino mais favorável a aprendizagem do discente, é necessário que a nossa prática pedagógica concernente à linguagem ocorra com respeito as situações diversas de utilização da língua. Isso acontece quando nós professores de língua portuguesa trazemos a sistematização dos gêneros discursivos nas formas oral e escrita para a nossa prática.

No que concerne as modalidades oral e escrita da língua, observamos que a escola tende a valorizar o ensino da escrita, em detrimento da oralidade. Embora, reconheçamos que muitas ações têm sido incrementadas, visando a inserção da oralidade, ainda assim percebemos que as mesmas não têm sido suficientes para solucionar o déficit no ensino dessa modalidade.

Outro aspecto que torna o ensino e aprendizagem da modalidade oral insuficiente é o insipiente enfoque dos gêneros orais ligados a argumentação, principalmente os da instância pública, como o gênero debate. Tal fato tem contribuído para que os alunos tenham dificuldades em exercitar operações básicas da argumentação, como a construção de

argumentos válidos para a aceitação de seu ponto de vista, ou refutação do ponto de vista do outro, numa interação dialogal.

Em face da problemática exposta, e por acreditarmos na importância de nosso papel, enquanto docente de Língua portuguesa do Ensino Básico em escola pública, buscamos o saber necessário a um agente transformador da realidade educacional, ora vivenciada. Para tanto, prosseguimos em nossa formação continuada com o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, o qual nos deu o subsídio necessário à nossa pesquisa com a argumentação oral.

Nesse sentido, elaboramos uma proposta de sequência didática com base no que propõem os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visando o ensino e a aprendizagem da argumentação oral, a partir da sistematização dos gêneros diálogo argumentativo e debate. Para iniciar nosso trabalho, lançamos a hipótese de que essa sistematização propiciaria a construção de operações argumentativas, também o uso adequado de operadores argumentativos e o desenvolvimento de argumentos diferentes para a enunciação de pontos de vista.

Na construção dessa proposta, além de nos apoiarmos nos autores já referidos nos apoiamos em duas vertentes teóricas da Linguística da Enunciação: a argumentação na língua e os gêneros discursivos, e nos guiamos também no aparato teórico fornecido pela Nova Retórica, devido ao fato de que o foco principal de nosso trabalho é a construção da argumentação, a partir de dois gêneros discursivos, o diálogo argumentativo e o debate. Assim, buscamos o apoio de teóricos ligados a essa Teoria da Argumentação na língua, mais precisamente, Oswald Ducrot (1987) e adeptos, como também o paradigma da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e, ainda nos referendamos nos estudos sobre argumentação de Plantin (2008) e Charaudeau (2014), assim como no enfoque teórico de Bakhtin (2011) sobre os gêneros. Além de outros autores, que foram necessários ao longo de nossa pesquisa.

Quanto ao desenvolvimento de nossa proposta, esta foi aplicada em 24 horas/aulas com alunos que cursavam o nono ano do Ensino Fundamental II em um colégio público da cidade de Cruz das Almas, Bahia. E iniciamos esse percurso com 27 alunos na produção inicial, mas por motivos alheios a nossa pesquisa, durante a aplicação da mesma, contamos com apenas 24 sujeitos, pois três já não faziam parte da turma.

No que tange as nossas categorias de análise, as operações de formulação, retomada, reformulação e refutação de argumentos; os operadores argumentativos e os argumentos, a partir de nossa análise, percebemos que na fase diagnóstica os alunos utilizaram argumentos,

operadores argumentativos e realizaram algumas operações de refutação, de retomada e de reformulação. Contudo, essas ações ainda foram insatisfatórias, pois, constatamos que os alunos careciam de um maior conhecimento linguístico e habilidades para sua realização, visando suprir essas deficiências ao longo de nossa sequência realizamos as diversas atividades discutidas no capítulo metodológico até chegar a nossa produção final com a qual observamos um desenvolvimento maior das operações necessárias a argumentação, como a formulação de argumentos consistentes, a retomada, a reformulação e a refutação, atitude necessária à argumentação dialogal, conforme Plantin (2008) e Leitão (2011).

Além disso, houve um crescimento linguístico no que concerne aos tipos de operadores e argumentos utilizados na produção final, em comparação a inicial, posto que observamos uma utilização mais adequada desses operadores argumentativos, principalmente os que foram utilizados em argumentos de contradição, de conclusão, de explicação e de justificação. Esse uso contribuiu com uma formulação mais precisa do pontos de vista enunciado. Também detectamos uma maior variação quanto aos operadores usados, pois percebemos 29 tipos de operadores na produção inicial em 94 turnos, contra 50 tipos encontrados no discurso dos debatedores na produção final, os debates, num total de 54 turnos.

No que se refere a construção de argumentos, na produção inicial, encontramos 12 tipos e na produção final, constatamos 16 tipos. Dentre esses argumentos, dez apresentaram um percentual maior de utilização na produção final. Vale ressaltar também que o uso desses argumentos foi muito mais consistente que o da primeira etapa, pois houve um ajustamento maior entre o operador e o argumento direcionando para conclusões plausíveis, de acordo com a intenção discursiva dos alunos.

Por tudo que expusemos, percebemos a confirmação de nossa hipótese inicial, uma vez que ao final deste trabalho, notamos que o mesmo fomentou o processo ensino-aprendizagem na série final do ensino fundamental II, por meio das atividades e estratégias sugeridas, como também pela abordagem sistemática dos gêneros orais enfocados, que subsidiou a utilização mais eficaz de operadores argumentativos e tipos de argumentos, cooperando, dessa maneira, substancialmente, com a construção das operações de formulação, retomada, reformulação e refutação necessárias à argumentação, em vista disso o ato enunciativo e a intenção discursiva do aluno ocorreu de forma satisfatória, tornando-o sujeito na construção de sua aprendizagem.

Em face do que foi elencado, é nossa intenção que essa proposta possa contribuir com um ensino de língua portuguesa mais significativo e prazeroso, principalmente, no que se

refere à construção de competências e saberes ligados a argumentação oral dessa língua, contemplando situações discursivas e o contexto social em que a língua opera, visando à aquisição de habilidades, como a compreensão e produção dos gêneros diálogo argumentativo e debate; a identificação e utilização de argumentos variados; a reflexão e análise linguística dos operadores argumentativos no texto oral e os diferentes sentidos que provocam nos enunciados, principalmente em situações linguísticas formais, nas quais esse aluno possa refletir, argumentar, criticar e atuar positivamente em seu meio social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. de e SILVA, W. M. da (orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. Curitiba: Appris, 2015.

ÁVILA, E; NASCIMENTO, G.; GOÍS, S. Ensino da oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T.F.; e GOIS, S. (orgs). **A oralidade na escola** - a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. pp.37-56.

BAHIA, SEC. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: SEC, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; Trad. Paulo Bezerra; São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hecitec, 2009.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. Ângela M. S. Correia & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto 2014.

COSTE, D. et.al. **O texto**: leitura e escrita. Organização e revisão técnica da tradução: Charlot Galves, Eni P. Orlandi, Paulo Otoni. Campinas-SP: Pontes, 2002.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2013.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, A. P e BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2011.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 213-239.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 213-239.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade e escrita**. São Paulo: Contexto, 2014.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, E. Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português. Campinas, SP; Pontes, 2007.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEAL, T. F. e GOIS, S. (orgs.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, T.F. e GOIS, S. (orgs.) **A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 pp. 13-56

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In LEITÃO, S. e DAMIANOVIC, M. C. (orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 13- 46.

LIMA, A e BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T.F. e GOIS, S. (org). **A oralidade na escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 pp. 57-72

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita.** In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P (orgs.) **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 26-29.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2003.

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

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita.** Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação:** a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, Christian. **A argumentação.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, 1993 Dino (Org). **Análise de textos orais.** Série Projetos Paralelos Vol I. Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). - São Paulo: FFLCH /USP, 1993.

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

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

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.

VYGOSTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

## APÊNDICES

APÊNDICE A. SEQUÊNCIA DE SLIDES APRESENTADOS DURANTE O DIAGNÓSTICO.

**Figura 16** - slide 1

GAROTO DE 13 ANOS SE  
SUICIDA APÓS SOFRER  
BULLYING



Fonte: [https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Captura\\_de\\_Tela\\_2016-08-14\\_as\\_19.57.00.png](https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Captura_de_Tela_2016-08-14_as_19.57.00.png), Acesso: 24-Ago.2016.

Figura 17 - slide 2

Aos 13 anos, o jovem Daniel Fitzpatrick resolveu tirar a vida após não suportar o bullying diário que precisava encarar na escola. De acordo com o New York Daily News, o menino de Staten Island, nos Estados Unidos, cometeu suicídio na semana passada após pedir ajuda a escola para tentar parar com o bullying que vinha sofrendo.



Fonte: <http://www.24horasnews.com.br/noticias/ver/cansado-de-sofrer-bullying-na-escola-garoto-de-13-anos-se-suicida.html>. Acesso: 24-Jan. 2017.

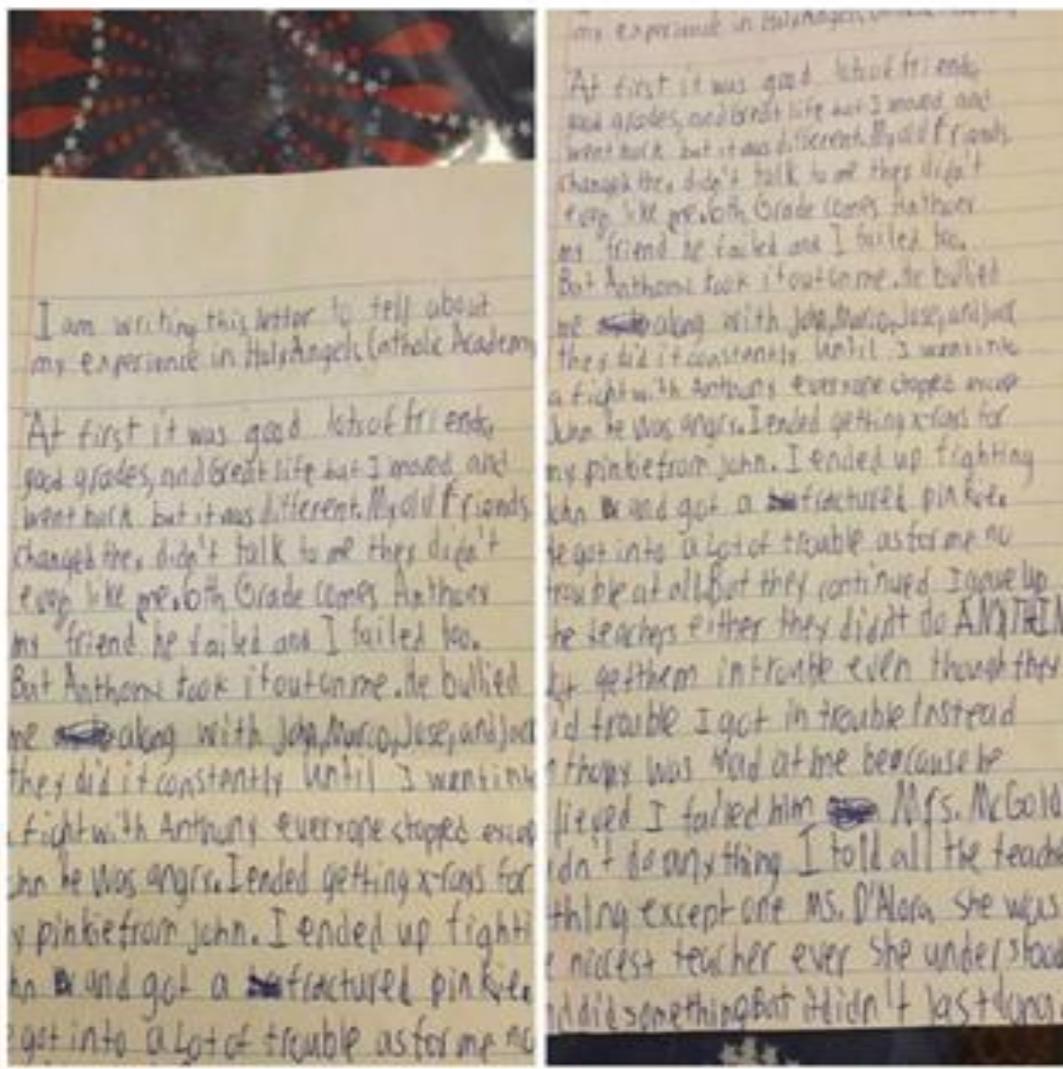
**Figura 18** - slide 3

O pai de Daniel Fitzpatrick revelou a história do seu filho, inclusive a carta de suicídio e a sua foto, para que casos assim não voltem a acontecer. “Nenhum pai deveria ter que enterrar seu filho. Nenhuma criança deveria passar pelo que o meu filho passou”, disse. A mãe de Daniel contou que as crianças o xingavam dentro da sala de aula e também atiravam coisas contra ele, o que o deixava triste e bastante frustrado.



Fonte: <http://www.24horasnews.com.br/noticias/ver/cansado-de-sofrer-bullying-na-escola-garoto-de-13-anos-se-suicida.html>. Acesso: 24-Jan. 2017.

Figura 19 - slide 4



I am writing this letter to tell about  
 my experience in Holy Angels Catholic Academy.

At first it was good. lots of friends,  
 good grades, and great life. but I moved and  
 went back, but it was different. My old friends  
 changed they didn't talk to me they didn't  
 help. like pre. both Grade comes Anthony  
 my friend he failed and I failed too.  
 But Anthony took it out on me. he bullied  
 me ~~working~~ with John, Marco, Jose, and just  
 they did it constantly. until I went into  
 a fight with Anthony. everyone stopped except  
 John he was angry. I ended getting x-rays for  
 my pinkie from John. I ended up fighting  
 John and got a ~~fractured~~ fractured pinkie.  
 I got into a lot of trouble as for me no  
 trouble at all but they continued. I gave up  
 the teachers either they didn't do ANYTHING  
 to get them in trouble even though they  
 did trouble I got in trouble instead  
 of them. was mad at me because he  
 lied I failed him. Mrs. McGowan  
 didn't do anything. I told all the teachers  
 nothing except one Ms. D'Alora she was  
 the nicest teacher ever she understood  
 and did something but it didn't last long.

Fonte: <http://todateen.com.br/tt/wp-content/uploads/2016/08/carta-suicidio-768x384.jpg>. Acesso: 24-Ago. 2016.

APÊNDICE B. PERGUNTAS GERADORAS DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO.

Slide 5

**DÊ A SUA OPINIÃO  
SOBRE AS QUESTÕES  
SEGUINTE:**



Slide 6

A PRÁTICA DO  
BULLYING ACONTECE  
AQUI NA ESCOLA?  
VOCÊ JÁ SOFREU COM  
ISSO?



Slide 7

QUEM SÃO OS  
RESPONSÁVEIS POR  
ESSA PRÁTICA?



Slide 8

**POR QUE AS PESSOAS  
PRATICAM O BULLYING?**



Slide 9

VOCÊ ACHA QUE O  
PROGRAMA DE COMBATE À  
INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA: O  
BULLYING, PROPOSTO PELO  
SENADO SERÁ SUFICIENTE  
PARA MANTER UMA CULTURA  
DE PAZE E PREVENIR A  
VIOLÊNCIA NA ESCOLA? POR  
QUÊ ?



Slide 10

PARA VOCÊ O BULLYING  
É APENAS UMA  
BRINCADEIRA? OU UMA  
FORMA DE VIOLÊNCIA  
QUE DEVE SER PUNIDA?  
POR QUÊ?



Slide 11

EM SUA OPINIÃO O QUE  
DEVE SER FEITO PARA  
DIMINUIR OU ACABAR A  
PRÁTICA DO BULLYING,  
PRINCIPALMENTE, NAS  
ESCOLAS?



Slide 12

**OBRIGADA POR SUAS  
CONTRIBUIÇÕES!**



APÊNDICE C. TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO DE ACORDO COM PRETI (1993).

1	<b>P:</b> dê a sua opinião sobre as questões se-guin-TES QUESTÕES
2	[
	<b>CA:</b> SEGUINTEs QUESTÕES
3	<b>P:</b> a prática do Bullying acontece aqui na escola? você já sofreu com isso?
4	<b>A1:</b> eu nunca passei... mas num outro colégio já passei... porque eu era muito alTa e o povo ficava me chamando de girafa branca... ((risos))... É GIRAFA BRANCA... mas... eu já superei já...
5	<b>P:</b> e...isso lhe causou o quê?
6	<b>A1:</b> eu não me importava muito...porque...minha mãe falava...porque que não tinha que ligar...porque pra ser sincera...então não importa/
7	<b>P:</b> a outra pessoa... que disse que queria falar... é vVAMOS/
8	<b>A2:</b> falar assim... (incompreensível) quando cheguei de São Paulo... quando eu vim pra cá...eu sofria muito... preconceito... quando eu vim de São Paulo... sofria bullying... porque eu andava errado... falava errado... porque eu era/ não enxergo direito... eu uso óculos/ também o povo fala... quatro olho (...) acho que até hoje... me chamam.
9	<b>P:</b> isso mexeu com você?... você tomou alguma atitude?
10	<b>A2:</b> tomei... mas não deu muito certo/
11	<b>P:</b> MAIS ALGUÉM SOFREU BULLYING?... a queridinha... aqui... ó/
12	<b>A3:</b> eu sofri também... por causa que... no outro colégio... quando era menor e... era bem mais gorda... e tinha gente/ que me chamava de gordinha... foi durante muito tempo... e assim... de fofão/ a gente devia conversar com as pessoas... que isso não é certo... ninguém merecia/ tem... que sofrer com bullying
13	<b>P:</b> mais alguém... aqui?... sofreu bullying?
14	<b>A4:</b> o pessoal da outra escola...que eu estudava... me chamava de gorda ( ) eu usava um óculos... que tinha uma armação ( ) que mesmo... que era de véio... me chamava de quatro zóio ((risos))... era triste/
15	<b>P:</b> mais alguém... aqui?/
16	[ o pessoal/
17	<b>A5:</b> o pessoal lá em São Paulo... quando fui mora lá... no começo... eles começaram a me chamar de preta... de carvão... aí... no começo... aí eu ficava meio pra baixo... começava a chorar... aí eu falei pra minha mãe... aí ela pegou... foi lá... aí parou/
18	<b>P:</b> mais alguém sofreu bullying?

19	<b>A6:</b> o povo me chamava de gorda... não sei como é... mais eu sou o que sou... não o que as pessoas... pensam sobre mim/
20	<b>A7:</b> eu não me abateria por isso... se passasse... minha mãe sempre me incentivou... a não ligar/
21	<b>P:</b> quem é... que você acha... que são os responsáveis por essa prática?
22	<b>A7:</b> eu imagino... que são pessoas... que já teve passado... que sofrem em casa... algum trauma... alguma coisa assim... que querem descontar... do tipo... e acabam descontando nas outras pessoas... quanto mais fazem bullying... maior é o trauma/
23	<b>A8:</b> as pessoas... que fazem bullying... querem se senti maior... precisam vê... que as pessoas... que eles fazem bullying... não têm nada a ver com a história deles/
24	<b>A7:</b> a pessoa é inferior...mas se sente superior/
25	<b>A2:</b> também tem gente...que tem inveja ( ) ((muitos conversam ao mesmo tempo)) ( )...que critica os outros/
26	<b>A9:</b> prossora...eles querem vê as pessoas sofrê...por causa deles/
27	<b>A4:</b> o responsável mesmo é a sociedade...que rotula um padrão...para as pessoas...e quem não se encaixa...acaba sofrendo com isso...porque não faz parte do padrão...que foi colocado pela so/...e as pessoas que acham que ela tá errada...vai...e xingam...falam mal ((aplausos))
28	<b>P:</b> É... geralmente... são os diferentes... O QUE É BONITO no mundo... não são as diferenças?
29	<b>A10:</b> eu sou de um jeito...É muito bom...que eu...ter nascido de outro... porque eu acho...que todo mundo...deve ser...do jeito que é/ ((aplausos))
30	<b>P:</b> também acho/
31	<b>A2:</b> as pessoas inteligentes também/
32	<b>P:</b> por que as pessoas praticam o bullying?
33	<b>A5:</b> porque... querem descontar... o que já sofreu... a raiva que/
34	[
35	<b>A8:</b> eles querem... chamar atenção/
	[
	<b>A9:</b> eles querem atenção... chamar atenção/
36	<b>A10:</b> eles querem atenção também... POR FALTA de atenção em casa... pô elas fazerem isso... elas podem se sentir melhó... por terem... ter sofrido bullying... ela achando... que diminuindo a pessoa... ela vai se sentir MAIOR/
37	<b>A7:</b> não só bullying... como outro tipo de... mas... como posso falar... trauma... não só sofrê bullying... trauma... algum problema familiar... e acaba se complicando ((muitos falam ao mesmo tempo))
38	<b>P:</b> pedofilia... abusos

39	A7: É
40	A3: pelo psicológico... que ela tem... ela acha que humilhando a outra pessoa... ( ) ela vai se sentir maior... engrandecida... isso é uma coisa... um ciclo... a pessoa que já abusou... vai fazendo com outra pessoa ( ) aí fica um tipo ( ) de que... cada um humilha mais o outro/
41	A8: até os pais estão fazendo bullying.
42	P: vocês acham que... surra dos pais... é uma forma de BULLYING?
43	CA: É::
44	A9: professora... professora/
45	A7: eu não acho...acho que os pais batem seus filhos...pra passar uma lição...quer passa uma lição...bota de outra forma ( ) ((barulho, agitação na sala))...de forma que a pessoa aprenda
46	CA: É/
47	A11: professora
48	P: Gente...VAMOS OUVIR o colega... parece que... tem algo importante a dizer
49	A11: é... algumas pessoas praticam o bullying... pra se sentir... maior... sabe... maior que os outros... sabe... melhor... sabe
50	P: como o menino da historinha?
51	A2: ele acha... que a pessoa é tão melhor que ele... e vai perder com isso/
52	A8: lendo a pergunta para os demais “você acha... que o programa de combate à intimidação sistemática... o bullying... proposto pelo senado... será suficiente para manter uma cultura de paz... e prevenir a violência na escola?... por quê?”
53	CA: NÃO/
54	A1: nem todo mundo vai... se sensibilizar... de que isso é errado... mesmo com esse projeto... algumas pessoas ainda cometem... porque... elas não têm consciência de que isso pode... ofender outras pessoas
55	A3: eu acho... que até pode amenizar... mas... não vai ser completamente... não vai... às vezes...e:: essas pessoas que fazem bullying... precisa ter uma conscientização dentro de casa ((barulho))... pra quando as crianças for pro colégio... ela ter a base e a estrutura... pra poder ser uma pessoa melhor... portanto... só a escola não vai dá.
56	A7: acho...que o exemplo vem de casa...se os pais tão ali trabalhando com isso...mostrando o certo... pronto:: tá tudo/
57	A10: eu acho que na verdade... isso aí não vai adiantar... porque na maioria das vezes...não vai acabar bem... como aconteceu com o caso:... que ele acabou se suicidando com... o caso:... de Daniel... se vai acabar bem... como aconteceu aí... com o exemplo da história... a maioria pode terminar muito ruim... como aconteceu com Daniel.

58	<b>P:</b> aí:... eu pergunto a vocês...você acha... que o Estado... O GOVERNO DEVERIA TOMAR UMA MEDIDA SEVERA... contra as pessoas... o que fazem bullying... colocar isso como um crime... cadeia... prisão... o que é:... que vocês acham?
59	<b>A7:</b> bom... muito MAIS GRAVE... que bullying... que hoje tá em lei... não fazer... e as pessoas estão fazendo... como roubar... matar... então...eu/...e tudo mais/
60	<b>A3:</b> ser lei... não é a questão... mas... conscientizar as pessoas... por exemplo... criança... quando a criança... tem a base... como eu falei... ela vai crescer nesse nível... e vai:... o filho dela...vai passar isso de geração...como aconteceu com a criança... esse Daniel mesmo... ele era uma criança... sofreu bullying... se não fosse pelas outras crianças fazer bullying... se falassem com os pais... isso não teria acontecido... ele taria vivo.
61	<b>P:</b> verdade
62	<b>A7:</b> Ó professora:: ...só lei não adianta... as pessoa hoje... não respeitam mais lei... vai ser só mais uma lei... que não vai ser respeitada.
63	<b>A2:</b> vai ser só o trabalho... de coloca ela na câmara...na câmara...e não vai ser... funcionar... porque... do jeito que hoje tá... roubo... furto... assédio... outras coisas... tá tudo em lei... ninguém respeita... ...ainda mais uma lei/
64	<b>A3:</b> dificilmente com crianças... porque todos acham... que quando é de menor... não... nada/...é criança... é de menor... não vai ter nada.
65	<b>A7:</b> também acho
66	<b>A4:</b> porque... tem que conversar... às vezes a criança chega da escola... o pai não conversa... o pai briga... quer bater... ou... a mãe pode bater... talvez... acho que a base de tudo... é uma boa conversa... fazer a criança se constranger pelo seu ato... porque... quando a gente pensa no que faz... a gente tende a melhorar... acho que a conversa... é a base de tudo
67	<b>P:</b> pra você o bullying é apenas uma brincadeira?... ou mais uma forma de violência... que deve ser punida?
68	<b>A1:</b> é uma forma de violência... que deve ser punida... porque nem todo mundo tem que sofrer... pelo... um ato de violência... que ele nem cometeu... porque muita gente não sabe porque sofrem bullying... então:: a pessoa que tá recebendo o bullying... não tem que ser punida... tipo assim... pelo... uma coisa que ela não fez
69	<b>A3:</b> pra pessoa que fez o bullying... é uma brincadeira... porque na mente dele... ele só tá brincando com ela... não querendo machucar... às vezes... e não sabe qual vai ser as consequências... tipo... o psicológico da pessoa que sofre... tipo... ela é gorda... o que ela pode fazer... ela só quer emagrecer...s e ela é magra...ela quer engordar... tipo... ela é punida... mas... para a pessoa que faz o bullying é apenas uma brincadeira... uma brincadeira de mau gosto
70	<b>A11:</b> é uma brincadeira... mas... como aconteceu... aí na história... por causa do bullying... teve suicídio... então::... deveria ter uma punição
71	<b>A10:</b> professora:: às vezes... não é sempre... ÀS VEZES... faz sem perceber... mas quando... a pessoa fala... PÁRA... e ela continua fazendo... eu acho que não é mais brincadeira... já passa a ser agressão... tipo... ela aqui... a gente brinca com ela

	<p>muito... a gente chama ela de gorda...a gente chama ela de gorda...mas é de uma forma carinhosa... a gente perguntou?...gorda... a gente pode te chamar assim... ela falou... não... não ligo não... só não gosto que me ofenda... mas... se ela manda... a gente para... a gente para</p>
72	<p><b>A12:</b> pode ser... que para X ((nome ocultado))... seja uma coisa normal... carinhosa... mas pode ser... que para outra pessoa... seja uma ofensa... deixe ela triste... ou sentindo mal... consigo mesma... então... dependendo muito... de como se fala... de com quem se fala/</p>
73	<p><b>P:</b> então... você acha que no momento... que a pessoa não gosta... se torna violência?</p>
74	<p><b>A12:</b> É:: ...e tem de parar</p>
75	<p><b>A7:</b> isso... que é brincadeira...a pessoa tem que sabê o momento de pará... saber que a pessoa... não tá gostando... e fala... não tou gostando... e continuar ele xingando... abusando... isso sim... deveria ser punido</p>
76	<p><b>P:</b> e que punições sugeriam?... antigamente seria uma reguada na mão... era... sentado no caroço de milho... AGORA... não caberia isso/</p>
77	<p><b>A7:</b> É... porque isso é violência... tem que ser punido... não com agressão/ ((todos falam ao mesmo tempo))</p>
78	<p><b>A2:</b> perguntar pra essa pessoa...se você tivesse no lugar do outro... você... se sentiria bem... ou mal?</p>
79	<p><b>P:</b> vocês acham... que esse trabalho... que eu estou fazendo... aqui hoje com vocês... tem respaldo... é válido?</p>
80	<p><b>A10:</b> é válido... porque quem não tinha coragem de falar... falou hoje... essa conversa ajudou bastante... a pessoa que sofria... a falar... o que estava sentindo... sem ser julgado por ninguém</p>
81	<p><b>A7:</b> é verdade... todo mundo... com uma opinião diferente... ou não... dialogou... então... isso ajudou bastante</p>
82	<p><b>P:</b> o que deve ser feito para diminuir... ou acabar a prática do bullying... principalmente... na escola?... pra não acontecer...o que aconteceu com Daniel... vocês sabem que os pais de Daniel estão postando a carta dele... porque estão culpando a escola... de não ter feito NADA... então... o que é que vocês acham... a culpa... realmente foi da escola... ..ó::... ..espera aí ((muito agitação, a professora tenta acalmar))... quero ouvir a opinião de todo mundo... ESPERA AÍ... opinião abalizada...e...o que é...que pode ser feito... inclusive aqui... na escola de vocês..... o que deve ser feito pra banir essa prática...ó::... espera aí... não vão falar todos de uma vez... vão falar alto... um de cada vez... atenção... vou começar por aqui...((a aluna levanta a mão))... DIGA W ((ocultou-se o nome da aluna))</p>
83	<p><b>A1:</b> Ó... eu acho... que ele ter se matado... não foi culpa da escola...eu acho... que para acabar o bullying nas escolas... seria bom... assim uma palestra... tipo essa... que a senhora... está fazendo com a gente... todo mundo dá uma opinião... conversar... eu acho... que seria bem legal...para a pessoa se conscientizar</p>
84	<p><b>A6:</b> eu acho que não foi culpa da escola... porque a pessoa não tem culpa... por não</p>

	vê... o que tá acontecendo... mas acho assim... pra diminuir... ou acabar o bullying... deveria ser feito alguma coisa... que o outro:: aceitar o seu colega... do jeito que ele é... se ele é gordo... ou magro... todo mundo tem que respeitar você... então eu achava assim/
85 86	<b>A4:</b> eu acho que a escola tem uma parcela de culpa (+) porque no caso de Daniel [ <b>A13:</b> também acho ...ele denunciou pra secretaria da escola... e nada foi feito... então... eu acho que a escola tem uma parcela de culpa... porque deveria ter tomado uma atitude... e como Y ((ocultou-se o nome do aluno)) falou... também deveria ter reuniões com os alunos... não só com os pais... porque os pais podem cuidá em casa/... mas... não o que se passa na escola... os filhos passam um tempo grande na escola... e... é bom ser educado na escola
87	<b>A7:</b> como a colega Z((ocultou-se o nome do aluno))... falou... a escola também sua porcentagem de culpa... né...como a senhora mesmo falou...ele chegou... falou com o colégio... e nada foi feito...nenhuma providência foi tomada... então... como ela...((apontando para a colega)) falô...uma reunião não deve ser só com os pais... e sim...com os alunos... as pessoas ( )...xê e:::u vê:::... não só...as pessoas que coordenam o colégio... saber interagir com os alunos...não só colocar o colégio em ordem... mas... saber o que eles tão passando... convivê com eles... pra daí:::... saber o que fazê...para terminar com o bullying na escola... é assim que começa/
88	<b>P:</b> mais alguém... quer falar?
89	<b>A5:</b> eu queria fala... cada um ( )... como as meninas falou mesmo... ( ) as pessoas que fazem bullying perceber... que isso é errado... está machucando outras pessoas... não é só uma brincadeira... mas agressão... seja verbal... física... psicológica.../
90	<b>P:</b> quem mais gostaria de falar... não vi esse fundinho se manifestá ainda... ((aluno levanta a mão))... diga V((nome ocultado)) (+) fale logo você
91	<b>A2:</b> ( ) colocar na cabeça das crianças ( )... sendo brincadeira... ou não... tá machucando ele ( )
92	<b>P:</b> ó::: quando o colega tá falando... você está brincando... conversando ao mesmo tempo... não parar pra ouvir o outro... não é uma forma de bullying... não parar pra ouvir o outro... pensa um pouquinho
93	<b>CA:</b> É::
94	<b>P:</b> A-A-A diga A ((nome ocultado))
95 96	<b>A10:</b> algumas coisas assim... eu acho importante... porque não vai adiantar... só um aluno tentar lutar contra o bullying... porque isso é a coisa que todo mundo deve fazer... é social... tipo assim... por exemplo... a mãe dela ((apontando para a colega))... ensina [ <b>A7:</b> uma coisa social que não deve fazer bullying... mas... a minha NÃO... se... só a dela... ensinar a fazer isso... e o resto não... não vai adiantar ( )/ ((muitos falam ao mesmo tempo))

97	<b>P:</b> ó:: tem uma frase no vídeo... a responsabilidade é de todos... aí... eu pergunto... a responsabilidade de combater o bullying... é DE TODOS?
98	<b>CA:</b> ((respondem)) É::
99	<b>P:</b> vocês... enquanto alunos... têm que fazer a sua parte?... diga amor
100	<b>A14:</b> tem... mais nem todos cumprem com essa obrigação/
101	<b>P:</b> é:: nem todos cumprem com essa obrigação... e agora parem aí... e vamos pensar... a pergunta que eu lanço é::...VOCÊ... enquanto ser humano... enquanto pessoa... enquanto aluno... tem feito o que... pra que o bullying... não aconteça?... ao seu redor... na escola?
102	<b>CA:</b> ((murmuram que não fazem bullying)).
103	<b>P:</b> vocês já viram que as consequências do bullying...podem ser muito trágicas... o caso de Daniel... que eu trouxe aqui hoje... é só um... entre muitos... várias pessoas têm se suicidado... por bullying... o caso da britânica /...((uma aluna fala)) bem agora eu quer ouvir... cada um... de um em um... cada um vai dizer... essa palestra... que eu tive aqui hoje com vocês... não vou dispensar nenhum...o que trouxe... pra você... hoje... de reflexão?
104	<b>A15:</b> ( ) eu tive uma imagem diferente do que é o bullying... (e não vou fazer)
105	<b>P:</b> e você... amor?
106	<b>A16:</b> eu acho que o bullying é uma coisa errada...em outra escola... que eu estudava mesmo... tinha uma colega... que sofria muito... se ela tocasse em um... as pessoas... logo iam procurar álcool gel... para se limpar... eu era a única... que ficava do lado dela... porque... eu acho assim... acho isso errado... então... isso influencia... a fazer bullying com outras pessoas
107	<b>P:</b> muito bem... e você meu amor
108	<b>A4:</b> porque assim... a gente aprende... a não fazer bullying... com os outros
109	<b>P:</b> e você... meu amor
110	<b>A17:</b> eu aprendi... que nós... não devemos fazer com as outras... o que não gostasse... que fizesse com nós mesmos
111	<b>A3:</b> gostei... foi... como se fosse... uma lição de moral... porque a base... do que a senhora falou... com a gente... a gente tem consciência...o que a gente acabou de vê... a gente pode pará de botá apelido... fazer bullying com o outro...ter mais consciência... do que você está fazendo...e a base disso... fazê um trabalho com outras pessoas... porque... quanto mais a gente aprende... a gente fala... ganha com isso... porque a sociedade tá mudano... eu acho assim...que mudou... no sentido... para o bullying acaba
112	<b>P:</b> e você T ((nome ocultado))
113	<b>A1:</b> eu gostei da aula de hoje... assim... foi uma aula...assim diferente ( ) bem mais vezes... professora... eu acho assim... que nem todo mundo... quer fazer o bullying parar... porque essas pessoas... que praticam... elas... querem desconta uma coisa...

	que aconteceu com ela... nas outras pessoas... eu aprendi também... que a gente não deve praticar o bullying com ninguém...independente do aspecto físico
114	<b>A18:</b> a gente tem que ter mais consciências das coisas... que a gente faz com as outras pessoas... pra gente refleti mais... as coisas
115	<b>P:</b> e você amor ((professora se dirigindo a aluna))... o que você pensou sobre tudo... que reflexão... trouxe para sua vida... essa aula de hoje
116	<b>A5:</b> eu achei... muito boa a aula... as vezes... porque assim... a gente pode refleti mais... pra não causar o bullying nas outras pessoas.... porque eu sofri muito com o bullying... eu não gosto muito... de falar disso ((a aluna fica emocionada))
117	<b>A1:</b> ela vai chorá
118	<b>A7:</b> eu acho que a aula de hoje foi fundamental...pra levar informação pra gente...e:: ...pra:: a gente se conscientizar também...porque tem gente...que até hoje...aqui na sala...pode tá falando mal das outras pessoas...e:: ...sem perceber...eu acho...que essa aula foi boa...pra a gente se tocar...das coisas que a gente fala...sem perceber...e pode acabar...machucando as pessoas/
119	<b>A19:</b> acho que foi bom...porque aí...a gente já fica conscientizada...do que acontece com as pessoas...que praticam bullying...e...o que acontece com elas...mesmo
120	<b>A10:</b> eu gostei muito da aula...eu tomei consciência que...às vezes...algumas coisas...que eu falo...sem percebê...que era bullying...eu falava...mas acho...que magoava as pessoas sem saber...e...é...uma coisa que não vou fazer mais...porque:... eu não gostaria que fizesse comigo...já aconteceu uma vez...e...eu...não gostaria...que fizesse comigo de novo...então...eu não vou fazer com as outras pessoas...o que eu não quero...que faça comigo
121	<b>A7:</b> a aula de hoje...me dá uma certeza...que eu já tinha...que o ser humano...que se diz tão racional...muita das vezes...NÃO É...porque...não se põe no lugar das pessoas...pra sabê...o que elas estão passando...faz...mas...não se põe no lugar delas...pra saber...o que ela passa com isso
122	<b>A12:</b> o que a gente fala...pode afetar muito...a vida de outra pessoa...às vezes falam...ah:: pouca coisa...( ) pra outra pessoa pode ser algo muito grande...ele aqui ((vira-se e aponta para o colega))...eu posso chamar outra pessoa de::... alguma coisa ((risos))...(thuthuco)...e ela não se ofender...por algum motivo...então...a gente tem que saber...que as pessoas são diferentes em suas opiniões...saber lidar com elas...do jeito que elas são...é isso...que eu quero pensar hoje
123	<b>A20:</b> agora...professora...eu refleti...que algumas pessoas são muito desprezíveis nessa vida...eu tava vendo um vídeo no Youtube...uma garota que queria se suicidar...ela foi...PRA CIMA DO PRÉDIO...Demorou mais ou menos uma hora... e NINGUÉM fez nada...SÓ GRAVANDO VÍDEO...SÓ FILMANDO... QUERENDO VÊ...ELA CAÍ...NINGUÉM teve um pingo de solidariedade... PRA IR LÁ...tirá ela dali...ELA PULOU...E MORREU...NINGUÉM FEZ NADA ((gesticulando muito, batendo palmas))...UMA COISA HORRÍVEL...de se vê... A PESSOA VÊ a outra ali...quer pegar o celular pra filmar...não quer ajudar a pessoa... a pessoa pode morrer...((batendo as mãos))...NÃO TÁ NEM AÍ::... só pra vê... é isso... que as pessoas tão achando...isso ((muitos aplausos))

124	<b>P:</b> quem mais... quem mais
125	<b>A10:</b> a violência tá... mas por isso... que é bom... uma conversa assim/
126	<b>A7:</b> poderia tê evitado... e não evitou
127	<b>P:</b> quem mais... alguém mais...quer manifestar a sua opinião V ((nome ocultado))...e você refletiu alguma coisa...o que você refletiu V/
128	<b>A21:</b> ( ) que as pessoas ficam praticando bullying... e não pensam nas consequências ((muito barulho))... as pessoas ficam sofrendo... e pode afetar (o psicológico... o cérebro)
129	<b>A3:</b> as pessoas não tão nem aí... pra vida dos outros/ ((muitos falam ao mesmo tempo))
130	<b>A2:</b> o que é mais importante... o vídeo...ou a vida da pessoa ( )... acham que certas coisas são melhores que a vida
131	<b>P:</b> verdade... bem... nosso tempo tá terminando... quero saber... <b>ALGUÉM</b> mais... quer manifestar... aqui... sua opinião
132	<b>A7:</b> bem...pode não ter sido bullying...mas pra mim foi...eu pareço nova...meu primeiro ano na sala ( )...porque fizeram um garoto de uma certa sala...chorar...pelo simples fato...dele ser calado...ele não é muito de se comunicar com as pessoas...ele é...na dele...e então...acho que:...começaram a abusar ele...ele começou a chorar...e aquilo mexeu comigo...eu fui...chamei a direção do colégio...aí...elas interagiram com a direção...e resolveu aquilo...agora...eu acho assim...pelo simples fato do menino ser calado...sofreu bullying...ninguém é obrigado a interagir...é isso professora/
133	<b>P:</b> geralmente é o diferente...o diferente...é que sofre bullying...bem...alguém mais...o que você refletiram...sobre a aula de hoje
134	<b>A22:</b> antes das pessoas cometerem bullying... ((tosses)) elas deveriam se colocar no lugar do outro ((pigarros))... no lugar das pessoas que sofrem... pra vê como elas se sentem... e o que pode acontecer na vida dessa pessoa... devido ao bullying/
135	<b>A20:</b> ( ) se as pessoas tivessem mais coragem de falar... de se libertar... falar... o que tá acontecendo... muita coisa poderia ser evitada ( )...a coisa vai piorando... até chegar ao ponto de se suicidar ( )...se tivesse mais coragem...falar com os professores... poderia salvar uma vida
136	<b>P:</b> agora:... vocês hoje... foram maravilhosos... merecem aplausos ((muitos aplausos))

## APÊNCIDE D. QUESTIONÁRIO.

Colégio \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Série 9º ano D

Disciplina Língua portuguesa

**Questões**

1. Para você o que é um diálogo?
2. Por que as pessoas dialogam?
3. Em que ambientes pode acontecer o diálogo?
4. Para você o que é fundamental num diálogo?
5. Você costuma dialogar? Geralmente com quem?
6. Num diálogo você costuma ouvir o outro com atenção?
7. Respeita a opinião do outro?
8. Como tenta convencer/ persuadir o outro?
9. Geralmente, num diálogo você consegue convencer provando seu ponto de vista, ou é convencido?
10. Dentre as alternativas abaixo, quais as que expressam a finalidade maior de seus diálogos?

Por quê?

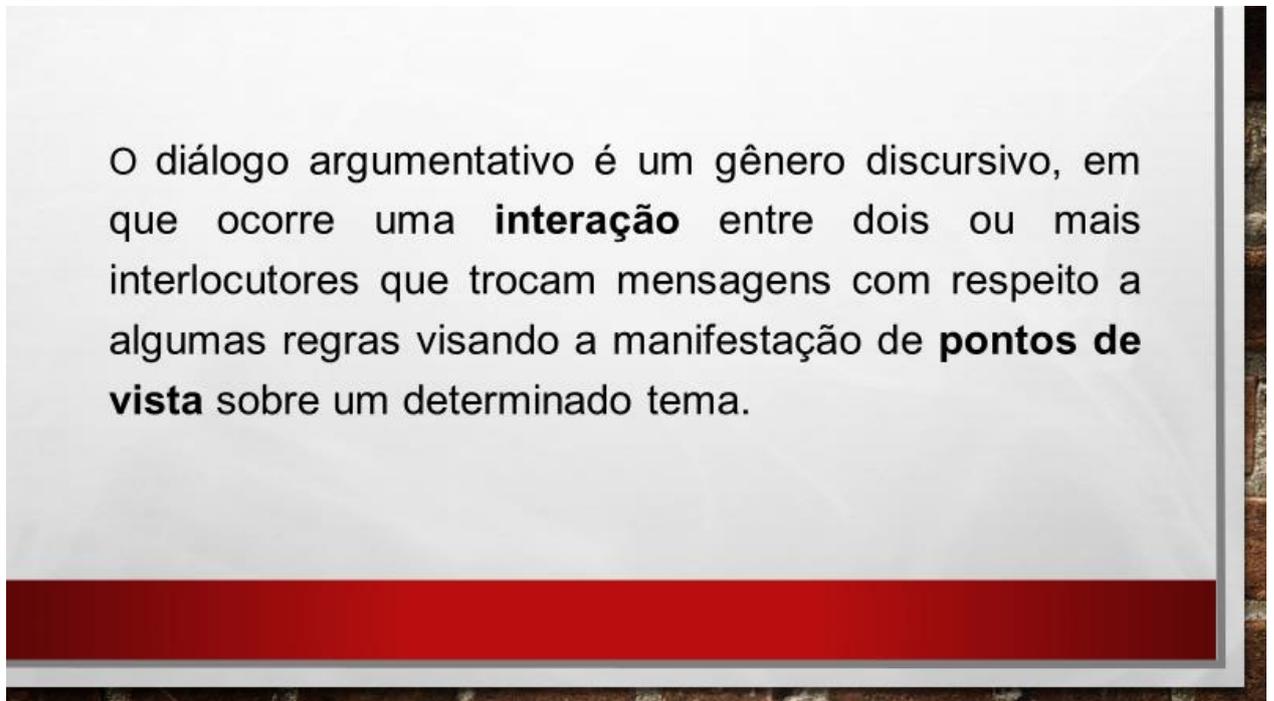
- ( ) persuasão
- ( ) investigação
- ( ) negociação
- ( ) refutação
- ( ) informação

## APÊNCIDE E. SISTEMATIZAÇÃO DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO.

Slides 13



Slides 14



Slides 15

## ESPECIFICIDADES DO DIÁLOGO

Slides 16

- Um diálogo pode ocorrer tanto na modalidade oral, como na modalidade escrita da língua.
- Na fala, o diálogo se apresenta em turnos.
- Na escrita, ele ocorre em parágrafos, correspondendo a fala de personagens e vem marcado por travessão ou aspas.
- Um diálogo pode ocorrer de forma simples, como na troca de cumprimentos entre pessoas, ou de forma complexa apresentando opiniões sobre fatos, como no diálogo argumentativo.

## Slides 17

- A linguagem utilizada num diálogo pode ser formal ou informal de acordo com a situação em que ocorre.
- Num diálogo é necessário a participação ativa dos interlocutores na conversação.
- Geralmente, o diálogo argumentativo requer o uso da norma padrão da língua, a variedade prestigiada socialmente.

## Slides 18

## **ESTRUTURA DO DIÁLOGO ARGUMENTATIVO**

## Slides 19

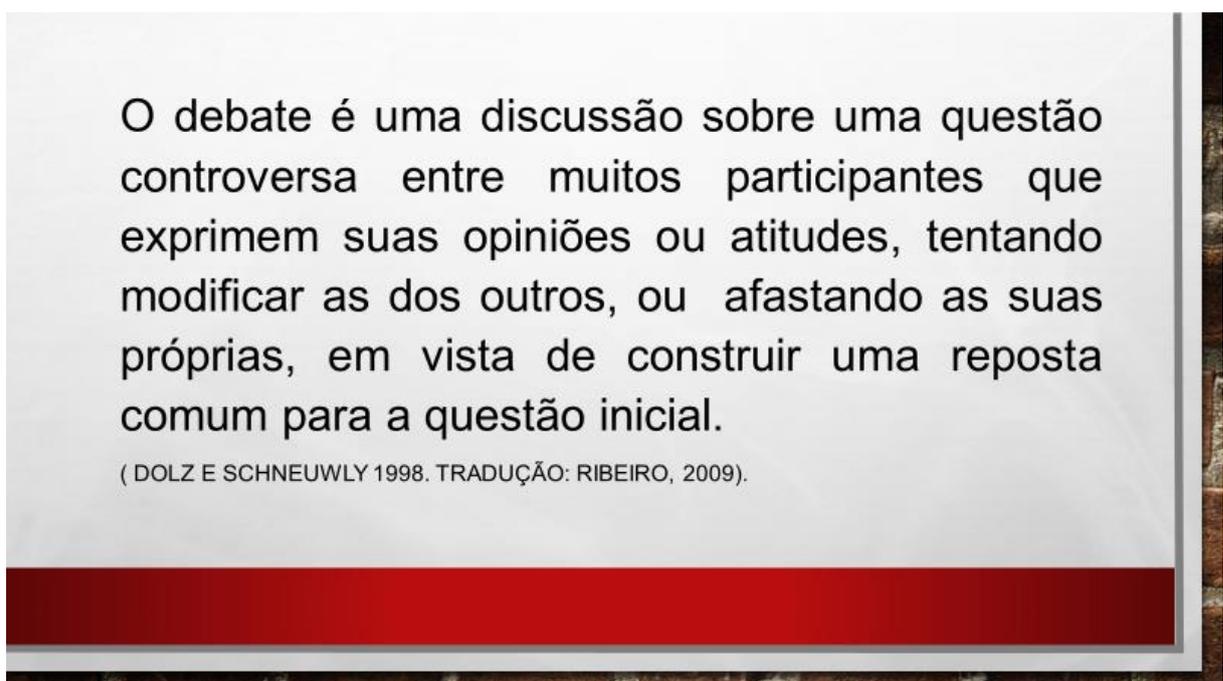
- Fase de abertura – primeiras interações, saudações entre os interlocutores.
- Fase transacional – problematização do tema, apresentação de pontos de vistas sobre o mesmo, construção de argumentos, convencimento, refutação e negociação de teses – ocorrendo intensa interação entre os participantes.
- Fase de encerramento – há a conclusão da interação dialógica com os cumprimentos finais entre os interlocutores.

## APÊNDICE F. SISTEMATIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE.

Slides 20



Slides 21



Slides 22

## ESPECIFICIDADES DO DEBATE

Slides 23

- É um gênero oral argumentativo;
- Apresenta uma linguagem persuasiva;
- O seu propósito é convencer o outro;
- Possui estruturas argumentativas que permitem a defesa e a elaboração de pontos de vista;
- Permite o confronto de opiniões;
- Propicia a reflexão sobre a questão levantada.
- Ocorre a partir de uma questão polêmica que suscite várias respostas, opiniões diferentes.

Slides 24

## TIPOS DE DEBATES

<b>DEBATE PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>	<b>DEBATE DE OPINIÃO</b>	<b>DEBATE DELIBERATIVO</b>
Busca soluções para um problema levantado.	Tem como meta o confronto de opiniões, transformando, se possível a posição do outro	Visa uma tomada de decisão sobre uma questão enunciada

Slides 25

## ASPECTOS NECESSÁRIOS NA PRODUÇÃO DO DEBATE

## Slides 26

- Escolhas de temas (reais) que trazem em si conteúdos polêmicos;
- O nível de repertório (conhecimento) do conteúdo temático;
- O conhecimento das regras na produção do gênero:
  - ✓ Regulação ou dinâmica das trocas – escuta do outro, organização do discurso e posicionamento.
  - ✓ Justificação – sustentação do posicionamento por meio da utilização de argumentos.
  - ✓ Refutação – réplica, contestação de ponto de vista.

## Slides 27

**COMPONENTES DO DEBATE**

Moderador	Debatedores	Auditório
<p>Responsável pela organização da discussão;</p> <p>Assume posições sociais – abertura e fechamento do debate;</p> <p>Apresenta os debatedores; expõe o tema;</p> <p>Atua como um mediador entre os debatedores e o auditório, regulando e estruturando os turnos de fala.</p>	<p>Manifestam seu ponto de vista sobre o tema;</p> <p>Apresentam seus argumentos de forma consensual ou em desacordo – refutação.</p>	<p>Questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate.</p>

Slides 28

## REFERÊNCIAS

- RIBEIRO, R. M. **A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO ORAL NO CONTEXTO DE ENSINO**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. E COLABORADORES. **GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA**. TRAD. ROXANE ROJO E GLAÍS SALES CORDEIRO. CAMPINAS (SP): MERCADO DE LETRAS; 2004.

## APÊNDICE G. PARTICULARIDADES SOBRE O GÊNERO DEBATE.

Colégio \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Série 9º ano D

Disciplina Língua portuguesa

### **Especificidades do debate**

1. Existência de um tema que gere uma polêmica, opiniões divergentes.
2. Uso de razão ou argumento – recurso utilizado pelos participantes para sustentar suas ideias, opiniões, na tentativa de convencer o outro ou fazê-lo mudar de opinião.
3. Utilização de mecanismos, estratégias para compor sua argumentação:
  - 3.1. Refutação – é a contestação, por meio de argumentos ou série de argumentos, para desqualificar ou derrubar uma ideia contrária.
  - 3.2. Retomada – ocorre quando um dos interlocutores resgata uma opinião defendida anteriormente, para reforça-la e dar continuidade às ideias que vinha defendendo.
  - 3.3. Reformulação de argumentos – consiste em explicar um ponto de vista que já havia sido formulado, desenvolvendo-o com exemplos e esclarecimentos.

### **Procedimentos dos componentes do debate: Passos que devem ser obedecidos**

1. Antes da realização do debate, os participantes devem fazer uma pesquisa sobre o tema que será debatido para obter todas as informações necessárias à construção de seus argumentos.
2. Durante a realização do debate, quem primeiro toma a palavra é o moderador que abre o debate e apresenta os debatedores.
3. A seguir, o moderador inicia fazendo a pergunta polêmica a um dos debatedores.
4. O outro debatedor deve ficar atento à fala do primeiro e rascunhar pequenas anotações para refutar os argumentos apresentados pelo opositor.
5. Em seguida, o moderador passa a palavra para o outro debatedor, que apresenta seu ponto de vista.
6. E posteriormente, o moderador passa a palavra a outro debatedor para réplica. E logo após segue-se a tréplica feita por outro oponente.

### **Papel do moderador no debate**

1. Dirigir o debate e estar atento para que as normas sejam seguidas.
2. Apresenta o tema que será debatido e as pessoas que vão discutir.

3. Controla o tempo de cada participante e cede a palavra ao interlocutor.
4. Procura fazer com que os debatedores não fujam do tema determinado e que mantenham uma atitude de respeito diante dos interlocutores e do público.
5. Deve manter neutralidade diante das posições dos debatedores.

## APÊNDICE H. TEXTOS COM LETRAS DE MÚSICAS

Que país é esse?  
Renato Russo

Nas favelas, no senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?

No Amazonas  
E no Araguaia ai, ai  
Na Baixada Fluminense  
No Mato Grosso  
E no Nordeste tudo em paz  
Na morte eu descanso  
Mas o sangue anda solto  
Manchando os papéis

Documentos fiéis  
Ao descanso do patrão

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?

Terceiro mundo se for  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?  
Que país é esse?

É pra rir ou pra chorar?  
(Gabriel O Pensador)

O Brasil proclamou sua independência, mas o filho do rei é que assumiu a gerência.  
O povo sem estudo não dá muito palpite, e a nossa república é só pra elite.  
(E quem faz greve o patrão ainda demite).

É pra rir ou pra chorar?

O Brasil aboliu a escravidão, mas o negro da senzala foi direto pra favela.  
Virou um homem livre e foi pra prisão.

Só que a tal da liberdade não entrou lá na cela.  
(E a discriminação ainda é verde e amarela).

É pra rir ou pra chorar?

O Brasil foi parar na mão dos militares, que calaram o povo no tempo da ditadura.  
Torturaram e prenderam e mataram milhares, mas ninguém foi condenado pelos crimes de tortura.

(E tem até torturador lançando candidatura).

É pra rir ou pra chorar?

O Brasil conseguiu as eleições diretas, mas a gente que vota ainda é semianalfabeta.

O Collor foi eleito e roubou até cansar.

O povo deu um jeito de cassar o marajá.

Mas ele não foi preso e falou que vai voltar!

É pra rir ou pra chorar?

O Brasil tem mais terra do que a china tem chinês, mas a terra tá na mão dos grandes latifundiários.

A reforma agrária, ninguém ainda fez.

Ainda bem que os sem-terra não são otários.

(E tudo que eles querem é direito a ter trabalho).

É pra rir ou pra chorar?

O Brasil tem miséria mas tem muito dinheiro, na mão de meia dúzia, no banco suíço.

O rico sobe na vida feito estrangeiro, e o pobre só sobe no elevador de serviço.

(E você aí fingindo que não tem nada com isso?)

É pra rir ou pra chorar?

## APÊNCIDE I. EXPOSIÇÃO SOBRE A ARGUMENTAÇÃO.

Slide 29



Slide 30

- Argumentar é uma atividade discursiva que procura persuadir/convencer o nosso interlocutor com a utilização de argumentos. (Charaudeau, 2014)
- A existência da argumentação depende de alguns aspectos:
  - Uma **temática** ( uma proposta sobre o mundo que resulte em questionamentos);
  - Exemplo:
    - “Que **País** É Esse?  
Sujeira pra todo lado/ Nas favelas, no senado/ Ninguém respeita a constituição/ Mas todos acreditam no futuro da nação.”
    - “É pra rir ou pra chorar?  
O **Brasil** proclamou sua independência, mas o filho do rei é que assumiu a gerência./ O povo sem estudo não dá muito palpite, e a nossa república é só pra elite.”

## Slide 31

- Uma tese enunciada por um sujeito argumentante – desenvolvimento de um raciocínio, visando estabelecer uma verdade, própria ou universal.

Exemplo:

“O Brasil aboliu a escravidão, mas o negro da senzala foi direto pra favela.

Virou um homem livre e foi pra prisão.

**Só que a tal da liberdade não entrou lá na cela.”**

- Um interlocutor – sujeito alvo da argumentação que poderá acatar ou refutar o posicionamento daquele que argumenta.

Exemplo: Nas canções, os argumentos se direcionam a todos os ouvintes.

## Slide 32

- **Gêneros em que predominam a argumentação:**

- Texto de opinião
- Diálogo argumentativo
- Carta do leitor
- Carta de reclamação
- Deliberação informal
- Debate regrado
- Discurso de defesa (advogado)
- Discurso de acusação (advogado)

(Fonte: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.)

Slide 33

- Argumentos são os recursos utilizados pelo sujeito argumentante para sustentar sua tese na tentativa de convencer o sujeito alvo de sua argumentação.

- Exemplo:

“O **Brasil** tem **miséria** mas tem  **muito dinheiro**, na mão de **meia dúzia**, no banco suíço.

O **rico** sobe na vida feito estrangeiro, e o **pobre** só sobe no elevador de serviço.

(E você aí fingindo que não tem nada com isso?)

É pra **rir** ou pra **chorar**?”

Slide 34

## Principais tipos de argumentos

- Autoridade
- Ilustração
- Exemplificação
- Comparação (analogia)
- Reciprocidade
- Causa e consequência
- Evidência
- Do princípio

## APÊNDICE J. ATIVIDADES DE REFORÇO.

Colégio \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Série 9º ano D

Disciplina Língua portuguesa

**Questão 01.** Leia o texto seguinte que consiste numa transcrição adaptada de um debate retirado do Programa Jornalístico da TV Cultura *Opinião Nacional* que promove debates sobre diversas áreas, como política, economia, educação, cultura e outras.

### O uso da informática na educação

Debate entre Eduardo Chaves e Valdemar Setzer no programa *Opinião Nacional*, na TV Cultura, em 28//5/1999.

Moderador: Heródoto Barbeiro

Comentarista: Carlos A. Sardenberg

Debatedores: Eduardo Chaves e Valdemar Setzer

Heródoto Barbeiro.

**Heródoto:** Afinal, o uso da informática na escola ajuda ou atrapalha?

O professor Valdemar Setzer, da USP, considera esse uso prejudicial. O professor Eduardo Chaves, da Unicamp, defende a informática na educação. Nós convidamos os dois para um debate aqui. Boa noite, professores.

**Valdemar Setzer:** Boa noite, Heródoto. Eu publiquei um artigo no jornal *O Estado de S. Paulo* contra as calculadoras eletrônicas, muito antes de se falar em computadores na educação. Eu acho que o aprendizado da aritmética, o decorar a tabuada, em esforço mental e rítmico que a criança faz aprendendo é muito mais importante do que aquilo que ela vai saber depois. Se entregarmos à criança uma máquina de calcular muito cedo, ela vai deixar de passar por essa fase de aprendizagem, de treino do pensamento.

**Carlos Sardenberg:** Mas a criança pode treinar em outras coisas, não pode?

**Valdemar Setzer:** Não, porque esse raciocínio matemático é um raciocínio muito especial e tem de ser dado com calma. Na pedagogia Waldorf, se usa tricô no primeiro ano. As crianças todas fazem tricô como preparação para a aritmética. Por quê? Porque no tricô tem que colocar um pontinho depois do outro, contar quantos são...

**Heródoto:** Como se fosse um ábaco?

**Valdemar Setzer:** É, mas uma coisa muito mais real, e útil também, do que simplesmente ficar fazendo tabuada.

**Heródoto:** Professor Eduardo, é tricotando que nós vamos desenvolver o ensino do século XXI?

**Eduardo Chaves:** O que eu não consigo entender em posturas como as do meu amigo Valdemar Setzer é que a criança hoje é acompanhada pela tecnologia desde antes de nascer. Ela passa por exames de ultrassom, nasce num centro cirúrgico sofisticado, tem eletricidade em casa. Ora, por que pegar computador e a máquina de calcular e dizer que, na hora de aprender, ela deve aprender sem essas coisas? Lá fora você usa toda a tecnologia disponível, mas na hora em que entra na sala de aula tem de usar giz, quadro-negro ou tricô. Não é?

**Heródoto:** Professor Valdemar.

**Valdemar Setzer:** Acontece que a situação é bastante complexa. Eu acho que é uma questão de se entender qual é a influência da tecnologia sobre as crianças, e aí localizar se existe idade adequada para se usar um computador.

**Heródoto:** Qual é a idade, professor, por favor?

**Valdemar Setzer:** Bom, em meus estudos cheguei à conclusão de que deveria ser depois da puberdade. O computador exige um tremendo autocontrole. Imagine essas crianças todas tendo acesso à internet sem nenhum controle, sem poder julgar o que é bom e o que é mau...

**Heródoto:** O senhor também acha que o computador só deveria ser usado após a puberdade, professor Eduardo?

**Eduardo Chaves:** Não. Me parece que essa construção não leva em conta o fato de que a criança de hoje é muito diferente da criança de 20 anos atrás. Acho que hoje a criança está preparada para a alfabetização muito mais cedo que os 7 anos tradicionais. Ela tem uma sofisticação cognitiva que lhe permite lidar com razoável tranquilidade e naturalidade com máquinas sofisticadas e abstratas, como é o caso do computador e do *videogame* sem, me parece, nenhum efeito nocivo.

**Carlos Sardenberg:** Há estatísticas a respeito do desempenho de alunos de escolas que usam o computador e não usam o computador?

**Valdemar Setzer:** Sim. Um estudo, por exemplo, examinou o resultado de testes de matemática de crianças que estavam usando muito o computador na escola, em comparação com outro grupo de crianças que não teve acesso ao computador, mas estudou música e piano. O resultado daqueles que estudaram piano foi fantasticamente maior no teste de matemática do que aqueles que tiveram computador.

**Eduardo Chaves:** Ninguém está defendendo que não se use a arte ou a música, por exemplo. Algumas dessas pesquisas mostram que, se o indivíduo ficar fixado no computador por 10 ou 12 horas por dia, pode sofrer efeitos nocivos para a sua personalidade. Da mesma forma, se ele ficar trancado numa biblioteca 12 horas por dia e se não tiver uma vida social, também vai se prejudicar.

**Carlos Sardenberg:** E se ele ficar a tarde inteira decorando tabuadas?

**Eduardo Chaves:** É a mesma coisa...

**Valdemar Setzer:** Não sei se o Eduardo Chaves sabe, mas existem várias universidades americanas que estão com aconselhamento psicológico para estudantes que são viciados na internet, porque estão prejudicando seus estudos de uma maneira extraordinária. Eu pergunto aos senhores o seguinte: alguém já ouviu falar de “rato” de biblioteca que fosse mal nos estudos?

**Eduardo Chaves:** O problema é o vício, não é a internet.

**Valdemar Setzer:** Um aluno viciado em biblioteca não irá mal nos estudos.

**Eduardo Chaves:** Qualquer coisa em excesso, até uma coisa boa em excesso, é prejudicial.

**Valdemar Setzer:** Nenhum aluno viciado em biblioteca foi mal nos estudos.

**Heródoto:** Eu quero agradecer a presença dos dois aqui, professor Valdemar, professor Eduardo. Muito obrigado aos dois.

(Fonte: KANASHIRO A.R. Projeto Araribá: Português / Obra coletiva. São Paulo: Moderna. 2006.)

**Questão 02.** Após a leitura do texto identifique o tema debatido.

**Questão 03.** Durante o debate, os participantes emitiram suas opiniões sobre o tema. Você consegue perceber as estratégias argumentativas usadas por eles? Então informe:

- a) Os tipos de argumentos que foram formulados.
- b) Se há retomadas e reformulações desses argumentos? Em caso afirmativo identifique-as.
- c) Se as opiniões foram refutadas? Quais?
- d) Qual dos debatedores apresentou argumentos mais consistentes?

Colégio \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Série 9º ano D

Disciplina Língua portuguesa

Inicialmente você deve assistir o vídeo com bastante atenção!

E após a escuta do debate *Os Dois Lados da Moeda: feminismo*, com as blogueiras Thaís Chaves e Nádia Rodrigues Responda o que se pede:

**Questão 01.** Que tema foi discutido no debate?

**Questão 02.** O debate se ateve ao tema proposta?

**Questão 03.** Os argumentos utilizados pelas debatedoras, na defesa de seus pontos de vista, foram convincentes?

**Questão 04.** O debate chegou a uma conclusão comum entre os debatedores, ou terminou em impasse?

**Questão 05.** As debatedoras se comportaram de forma amistosa com respeito mútuo?

**Questão 06.** Em relação as estratégias argumentativas, informe:

- a) Houve refutação de argumentos?
- b) Você consegue identificar quais foram essas refutações?
- c) Algum debatedor retomou argumentos anteriores?
- d) Em algum momento houve a necessidade de algum debatedor precisar esclarecer ou exemplificar o argumento usado anteriormente por ele?
- e) Identifique os tipos de argumentos usados?

## APÊNDICE L. EXPOSIÇÃO SOBRE OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS.

Colégio \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

Série 9º ano D

Disciplina Língua portuguesa

### Conteúdo: Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos são elementos da língua que permitem orientar nossos enunciados para determinada conclusão.

Exemplos:

Bucareste, a capital romena, é uma das atrações turística do leste europeu. Não apenas exhibe edifícios clássicos, como também possui história intrigante e até mesmo tem lenda sobre vampiros.

Pequenas e médias empresas usam redes sociais para se aproximar dos clientes, mas perfil mal gerenciado pode arruinar a imagem do negócio.

Dias de calor intenso podem causar danos à saúde se não forem tomados os cuidados adequados. O organismo perde líquidos naturalmente ao longo do dia. Por isso, hidrate-se principalmente no verão! Beba bastante água para ter saúde.

### Tipos de operadores

1 Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.

✓ **E, também, ainda, nem (e não), não só..., mas também, tanto...como, além de, além disso e outros.**

Ex: “O responsável mesmo é a sociedade, que rotula um padrão para as pessoas e quem não se encaixa, acaba sofrendo com isso. ”

2. Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.

✓ **Até, até mesmo, inclusive.**

Ex: “Eu acho que **até** pode amenizar, mas não vai ser completamente

Naquela manhã, todos foram à praia, **inclusive** o vovô, que não gosta desse tipo de passeio.

✓ **Em escala negativa: nem, nem mesmo.**

“Tem, mas **nem** todos cumprem com essa obrigação. ”

3. Operadores que subtendem a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.

✓ **Ao menos, pelo menos, no mínimo.**

Ex: Se ela fosse solidária com a situação de sua amiga, **ao menos** teria telefonado e oferecido ajuda.

4. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.

✓ **Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).**

Ex: “Eu nunca passei aqui, **mas** num outro colégio já passei porque eu era muito alta e o povo ficava me chamando de girafa branca...é girafa branca ..., **mas** eu já superei já. ”

5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

✓ **Logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência e outros.**

Ex: “Eu acho que o bullying é uma coisa errada. Em outra escola que eu estudava mesmo, tinha uma colega que sofria muito, se ela tocasse em um, as pessoas, **logo** iam procurar álcool gel para se limpar. ”

6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.

✓ **Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como e outros.**

Ex: “Quando eu vim de São Paulo, sofria bullying **porque** eu andava errado. ”

7. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos visando a uma determinada conclusão.

✓ **Mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto, tão...que.**

Ex: “Ele acha que a pessoa é **tão** melhor **que** ele e vai perder com isso. ”

8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.

✓ **Ou... ou, quer...quer, seja...seja**

Ex: “Para você o bullying é apenas uma brincadeira? **Ou** é mais uma forma de violência que deve ser punida? ”

9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdo pressuposto, ou marcam o tempo.

✓ **Já, ainda, agora e outros.**

Ex: “Mas quando a pessoa fala:

- Para.

E ela continua fazendo, eu acho que não é mais brincadeira, **já** passa a ser agressão. ”

10. Funcionam numa escala orientada para afirmação da totalidade.

✓ **um pouco, quase, pouco, apenas**

Ex: “O que a gente fala pode afetar muito a vida de outra pessoa, às vezes falam: -ah! **Pouca** coisa, para a outra pessoa pode ser algo muito grande.

Fonte:

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2017.

A maioria dos exemplos são fragmentos da transcrição do diálogo argumentativo realizados com os alunos no diagnóstico. Outros retirados das autoras referidas e alguns são de nossa autoria.

Colégio: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Série: 9º ano D

Disciplina: Língua portuguesa

Atividade de análise linguística:

**Questão 01.** Retome o texto O uso da informática na educação trabalhado anteriormente. Leia-o novamente com bastante atenção, em seguida identifique os operadores argumentativos e as relações de sentido que estabelecem no texto.

Operadores	Relações de sentido

APÊNDICE M. TRANSCRIÇÃO DOS DEBATES COM BASE EM PRETI (1993),

**Debate 1**

Tema: A legalização do aborto

1	<p>A<sub>11</sub> - Moderador: boa tarde a todos... nesse debate de hoje... iremos debater sobre o seguinte tema... a legalização do aborto... do meu... do meu lado direito estão... as seguintes debatedoras... A<sub>10</sub>... A<sub>20</sub> e... A<sub>12</sub>... do meu lado esquerdo... estão as seguintes debatedoras... A<sub>4</sub>...A<sub>19</sub>... e...A<sub>18</sub>... bom... iniciarei este debate... com a seguinte pergunta... a::... decisão... de... prosseguir... ou interromper a gravidez... é escolha da gestante?... e... deve ser respeitada? passando a palavra... para a equipe contra::</p> <p>((nomes foram substituídos pela denominação do diagnóstico))</p>
2	<p>A<sub>4</sub>: não... pois... não é somente a mãe... que tem que decidir... a mãe também tem uma família... e não sabe... se a família vai querer... ou não a criança... e também... e:: o bebê... não é... uma extensão do corpo da mulher... o bebê é... um novo ser... então... não é uma decisão sobre o corpo dela.. é uma decisão... sobre o bebê... é um novo ser dentro dela... então não acho que a decisão... é somente dela.</p>
3	<p>A<sub>11</sub> - Moderador: agora... passando a palavra... para a equipe a favor.</p>
4	<p>A<sub>20</sub>: bem... provavelmente... a decisão deveria ser... da mulher... porque é ela... que vai carregar... esse bebê durante novo meses... entendeu? O que eu acho... é isso... porque a família não deve... se intervir nesse tipo de coisa... porque esse mulher pode::... ela pode ter alguma complicação... porque::... ela pode ser jovem demais... e o corpo dela não suportar... e a família querer... isso tá errado... pra mim... a decisão é da mulher.</p>
5	<p>A<sub>11</sub> - Moderador: bom... a legalização do aborto diminuirá a criminalidade?... passando a palavra... agora... para a equipe a favor.</p>
6	<p>A<sub>12</sub>: um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde... mostra que nos países... onde o aborto foi legalizado... houve uma diminuição substi/... substancial no número de abortos realizados... e alguns chegaram a zerar... o número de mortes maternas... como por exemplo no Uruguai... onde eram realizados trinta e três mil abortos por ano... passaram a ser quatro mil... após a legalização... e:: enquanto nos países... onde a prática é criminalizada... o procedimento não conseguiu... ser freado... o estudo global... chega a conclusão que... a criminalização do aborto... não é a solução... e sim medidas políticos... públicas... de planejamento familiar... acesso a saúde... e informação.</p>
7	<p>A<sub>11</sub> - Moderador: bem... passando a palavra... a equipe contra</p>
8	<p>A<sub>19</sub>: eu acho... que de uma certa forma... é:: o aborto é crime... então de uma forma... ou de outra... aumenta a taxa de criminalidade.</p>

9	A <sub>11</sub> - Moderador: bom... no caso de aborto... decorrente de estupro... o aborto é lícito?... passando a palavra... agora... para a equipe contra.
10	A <sub>18</sub> : Sim... muitas vezes... é::... muitas pessoas agem a favor... porque na maioria das vezes... por ter estuprado uma mulher... é:: e nesse caso... elas vivem um grande drama... e acham que o aborto... é a solução pra resolver problema... MAS... é:: essa vida, sendo que ela é inocente e indefesa... e não tem nenhuma culpa pelo que aconteceu... e ela paga pela própria vida... o erro do outro... e não é eliminar essa vida... que vai acabar o problema... ela deve proteger aquela vida frágil... e punir o verdadeiro culpado.
11	A <sub>11</sub> - Moderador: passando a palavra agora para a equipe a favor.
12	A <sub>10</sub> : mesmo assim você acha... que ela deve conviver com um estupro... tipo... toda vez que ela... vê o bebê... ela vai lembrar de tudo que ela passou... do agressor dela... e tudo que tá acontecendo... e a vida pela lei... só começa quando o feto sai da barriga... e o bebê só começa a se formar... realmente... a partir do quinto mês... o terceiro mês... eles são apenas células... então... não é considerado assassinato... como muitos dizem... os médicos dizem... a pessoa está realmente morta... quando há morte cerebral... o cérebro do bebê não tem consciência... se não sente nada... a partir do terceiro mês/
13	A <sub>11</sub> - Moderador: bom... a legalização do aborto... acabaria com os abortos clandestinos?... isto é... a legalização do aborto... o número de abortos... de hoje em dia... feito clandestinamente... diminuiriam? Equipe a favor...
14	A <sub>20</sub> : com certeza... que diminuiria... porque... Bia... acabou de falar... no... na segunda pergunta... que:: teve país... o Uruguai que::... antes era trinta e três mil por ano... trinta e três mil aborto por ano... e depois que foi legalizado... só restou quatro mil... então sim... com certeza que diminuiria... porque:: em outros países... ele não iria parar... se for criminal... criminosa... e ele não vai parar.
15	A <sub>11</sub> - Moderador: passando a palavra... agora... para a equipe contra.
16	A <sub>4</sub> : diminuiria... mas a solução não é matar um feto... porque na constituição brasileira... ela assegura o direito à vida... o primeiro... e mais importante direito... você não tá dando nem oportunidade... daquele feto ter uma vida... você não sabe nada... do que vai ser no futuro... se ele vai crescer... se ele vai ser saudável... e se ele:: vai dar felicidade para família... ou não tipo... você não tá dando oportunidade do bebê se formar... então você não sabe... mas diminuiria a taxa de aborto clandestino.
17	A <sub>12</sub> : Mas... se:: se:: houver... não for mais um ato criminalizado... se houve uma diminuição... também não seria menos fetos a morrerem? bom se diminuiu a criminalidade... enquanto é criminalizado... são vários crian... fetos mortos... mas... após a legalização... passaram a ser bem menos... então... isso também não é uma vantagem?
18	A <sub>20</sub> : e deixa eu também... falar mais outra coisa também... tem também a morte materna... que acontece muito por causa dos abortos clandestinos... as mulheres...

	principalmente as mulheres pobres... que tentam fazer abortos caseiros... mesmo em casa... que chega lá no SUS... tá com hemorragia... pode chegar até a obtido... então... isso aumenta também bastante... se não for legalizado.
19	A <sub>12</sub> : várias mulheres tem sequelas... e até mesmo morrem ao fazerem abortos clandestinos... o aborto clandestino constitui a quinta causa de morte materna do país... ao todo cento e oitenta mil mulheres foram atendidas no SUS em 2015... por terem complicações causados por abortos clandestinos... não é por causa... a gente não acha que o aborto deve ser legalizado... não é porque é divertido... ou qualquer coisa do tipo... a gente defende a legalização do aborto... a ser a favor... é:: defender a vida de mulheres que foram e morrem na ilegalidade.
20	A <sub>11</sub> - Moderador: passando a palavra a vocês ((o grupo contra))
21	A <sub>4</sub> : a mulher pode morrer... tanto no aborto clandestino... como num aborto numa clínica particular e cara... é um risco que elas correm do mesmo jeito... e quando elas... elas podem ter várias sequelas... como depressão... ou então mesmo câncer... por causa de aborto... que leva a sequelas... não somente naquele período... que ela tirou o bebê... mas... pode ocorrer várias coisas ao longo da vida... então, tanto o clandestino... como o não clandestino... poderia ocorrer muitas coisas... elas poderia morrer... e muitas sequelas pra vida.
22	A <sub>10</sub> : mas... diminuiria bastante... de clandestino... pra tá num hospital... que é mais investido... diminuiria muito... teria sim esse risco... mas... ainda haveria uma vida... pode ter sim alguns casos de a mulher... mesmo tá tudo certo, tudo legalizado... ela pode morrer... hemorragia... alguma coisa... mas vai diminuir bastante... E NÃO É POUCO... MUITO MESMO
23	A <sub>11</sub> - Moderador: ((dirigindo-se ao auditório)) bem... alguém tem alguma pergunta a fazer... ninguém? sendo assim... encerro esse debate de hoje... muito obrigado a todos... e uma boa tarde ((aplausos))

**Debate 2.**

Tema: A implantação da pena de morte

1	A <sub>1</sub> - Moderador: boa tarde... a gente vai pro próximo debate... que o tema é... a implantação da pena de morte... e aqui tem a favor que é... A <sub>9</sub> , A <sub>23</sub> e A <sub>7</sub> ... e contra que é... A <sub>6</sub> ... A <sub>14</sub> ... e A <sub>17</sub> ... e a primeira pergunta é:: a pena de morte é a punição correta... para quem comente crimes... hediondos...  ((nomes foram substituídos pela denominação do diagnóstico))
2	A <sub>1</sub> - Moderador: é:: a favor.
3	A <sub>7</sub> : a pena de morte... a pena de morte garante... que um criminoso não cometerá mais crimes... sabendo que o regime prisional não recupera... ou ressu... ressocializa... desculpe... ninguém... ou seja... é a punição mais correta para crimes hediondos.
4	A <sub>1</sub> - Moderador: contra
5	A <sub>14</sub> : eu sou contra a pena de morte... a pena de morte é uma punição extrema... e degradante... desumana... viola direitos... qualquer que seja o método de execução... for eletrocutado... for asfixiado... e envenenado... porque isso não é correto... porque a pessoa que vai ser morta... não vai ter consciência de nada... do que se vai fazer... e isso não é a punição correta
6	A <sub>1</sub> - Moderador: vocês têm mais alguma coisa... a declarar?
7	A <sub>9</sub> : a pena de morte... você acha que quanto vale uma vida? ele fez isso... a família deve tá sofrendo... isso é fato... a cadeia não recicla ninguém... ele não vai entrar lá... e saí depois de um tempo... uma pessoa nova... entendeu? sou bem... geralmente... a primeira vez que ele comente um crime hediondo... ele vai pra cadeia... na segunda... a primeira serviu como experiência... ela acaba repetindo o crime... ou seja... a cadeia não está adiantando... a pena de morte também ajudaria... a reduzir a taxa de superlotação nos presídios... o que ajudaria muito nosso país... né?
8	A <sub>1</sub> - Moderador ((dirigindo-se ao grupo contra)) vocês tem mais alguma coisa a dizer... sobre o que ele disse?
9	A <sub>17</sub> : sim... porque matar o cara que matou... que fez a família sofrer... NÃO VAI ADIANTAR NADA... porque:: o sofrimento já vai acabar... então se... botar ele na cadeia... deixar uns cem anos lá... pronto/
10	A <sub>1</sub> - Moderador: a próxima pergunta é... você acha que matar um criminoso... é agir com justiça? ((dirigindo-se a equipe a favor))
11	A <sub>23</sub> : na verdade vai depender do crime que ele comente... como o meu amigo disse... é:: a primeira vez que eles vão pra cadeia... serve como lição... pra eles não fazerem de novo o crime... pra eles não cometerem de novo o crime... mas... se ele sai da cadeia... e repete o crime... eu acho que a pena de morte seria mais justa... porque:: como ele falou... a cadeia não está adiantando... e o criminoso não tomou assim... é:: consciência do que ele está fazendo... então seria mais um

	bem pra sociedade... tanto pra:: as pessoas... os inocentes na rua... que podem andar despreocupadas com menos um... tanto pra a própria superlotação das cadeias... como ele disse... podendo assim... prender mais... criminosos.
12	A <sub>1</sub> - Moderador: com a palavra a equipe contra
13	A <sub>17</sub> : é:: eu acho que a justiça pode ser feita... porque como ele matou... ele também podia morrer... então justiça pra um... justiça pra todos.
14	A <sub>7</sub> : bandidos matam... estupram... e muito mais... ao tolerar a existência desses criminosos... estaremos apenas na prática... tolerando a perpetuação de seus... de seus atos criminosos... ao punir você vai ensi/ como se você ensinasse a outros bandidos a não fazer... ao punir... a dor que a família que perdeu um inocente... sente... a família dele vai sentir... porque foi um erro... criminosos... merecem sim... morrer.
15	A <sub>14</sub> : depende do tipo de crime que ele cometeu.
16	A <sub>1</sub> - Moderador: a pena de morte... previne a criminalidade? com a palavra a equipe contra
17	A <sub>14</sub> : repeti... por favor?
18	A <sub>1</sub> - Moderador: a pena de morte previne a criminalidade?
19	A <sub>14</sub> : não porque:: em certos países que têm a pena de morte... em vez de prevenir... aumenta ainda mais... e:: os crimes hediondos começam a aumentar mais ainda... com o tempo... com o passar do tempo... assim... passar a revolta... pra cima do cara... também a desigualdade social... também não ajuda a:: pessoas na prisão... assim... tem muita desigualdade de direito assim... que a pessoa inocente vai ser presa... e o político não... então isso... acho que não.
20	A <sub>1</sub> - Moderador: a favor
21	A <sub>23</sub> : bem... eu acho que... a pena de morte pode sim... prevenir as criminalidades porque põe medo em quem comete crimes... porque a depender do crime... pode::... ser diretamente a pena ser direcionada... a pena de morte... e isso pode botar como um medo pra os criminosos... pra quem comete os crimes de verdade... alguns países... por exemplo... como Estados Unidos e Japão... onde a pena de morte é autorizada teve uma mudança significativa... a segurança de lá... melhorou bas-tan-te... aqui no Brasil também... isso pode acontecer... também nós somos o país da impunidade... entendeu?... a maioria dos criminosos são condenados... mas... com advogado... chega e sai rapidamente... não cumpre nem metade da pena... não tá adiantando de nada... mas pra isso... pra suprir essa impunidade... não deve ter distinção... negro... branco... rico... pobre... nada a ver... cometeu o crime... deve sofrer a pena de morte
22	A <sub>1</sub> - Moderador: se você mata uma pessoa... não merece morrer também? se você mata uma pessoa não merece morrer... também?
23	A <sub>7</sub> : ó... não se trata de vingança... e sim de justiça... se ela matou... ela merece

	morrer... essa é minha opinião sobre o assunto
24	A <sub>1</sub> - Moderador: (equipe contra)
25	A <sub>6</sub> : na minha opinião... acho que não... porque:: nem todo criminoso... ele mata porque ele quer... apesar que... às vezes ele mata pra se defender e:: nem sempre ele tem que morrer... porque:: eu acho isso muito injusto... se ele matou... foi porque ele teve algum motivo... nem muitas das vezes... só porque é criminoso... nem todo tipo de morte pode ser... um exemplo::... ele matou aquela pessoa pra se defender... e eu acho isso injusto.
26	A <sub>9</sub> : (equipe contra) – eu acho que:: na verdade... é:: se o criminoso... ele tá ali... com uma arma mortal... pra fazer o assalto... pra fazer o crime... o assassinato... ele tem em mente... que ele pode morrer também... e se ele vai pra matar uma pessoa... é porque ele já tinha também em mente... que isso poderia acontecer e:: isso:: ele já sabe que ele pode fazer isso... então:: é:: mais como um crime... porque ele quer... é:: não tem essa de não querer... de matar sem querer pra se defender... porque na verdade... o predador ali é ele... ele que quer cometer... ele que vai cometer o crime... ele que vai assaltar... ele que vai matar outra pessoa... e se:: é:: for pra se defender... se a outra pessoa revidar... desde o início... o culpado sempre foi ele... porque ele que começou o... o::... o crime.
27	A <sub>6</sub> : mas... só porque... ele matou uma pessoa... ele tem o direito de morrer também? ou ele pode pagar pelo crime que ele cometeu?
28	A <sub>23</sub> : pra mim... crime hediondo... não tem nada a ver com legítima defesa... ou fez isso por obrigação... pra mim é apenas... é desprezo... pela vida da outra pessoa... perversidade... ele não se importa... simplesmente... ele não se importa... o mal que ele vai fazer a outra pessoa... independente do que ele fez... bandido... criminoso... basicamente só se importa com ele mesmo... é isso... ele quer status... quer dinheiro... o dinheiro... ou pode ser por vingança... entendeu? a aplicação da pena de morte... não é vingança... é justiça... pra mim é justiça.
29	A <sub>1</sub> - Moderador: alguém tem algo mais... a declarar?
30	A <sub>23</sub> : (a favor): eu tenho... sobre::... a punição da pena de morte não tem suporte lógico nenhum... não existe argumentação eficiente contra a pena capital... o que explica as pessoas serem contra ela... além de uma visão totalmente falsa da caridade... é:: e o sentimentalismo... no fundo materialista representado por frases... como estas... não se pode punir... devemos ter piedade do assassino... coitado do bandido... é::... nenhum pastor... em sã consciência trocaria o rebanho de ovelhas por um lobo... ele não hesitaria em matar o lobo... o nosso triste mundo do século XXI... porém... preserva o lobo e mata as ovelhas... o pior é que nós somos as ovelhas... e temos que tomar medidas drásticas contra esse criminoso... que seria o lobo na história.
31	A <sub>1</sub> - Moderador: existe uma forma humana e indolor de executar uma pessoa?... (equipe a favor)

32	A <sub>9</sub> : existe sim... inclusive vários países da Europa... e até os Estados Unidos e o Canadá... também adotaram esse método de morte... que além da cadeira de choque... muitos acharam que a pessoa é eletrocutada e queimada até a morte... na verdade... eles usam uma esponja molhada na cabeça da pessoa... que toma o choque mortal e imediato... indolor... e também eles usam o método da injeção letal... em que a pessoa... recebe medicamentos... drogas... que é a injeção letal mais conhecida... que a pessoa morre sem sentir nenhum efeito colateral.
33	A <sub>1</sub> - Moderador: contra... tem alguma coisa... a dizer?  Vocês têm mais alguma coisa a dizer? pessoal da plateia têm alguma pergunta? não? então... estou encerrando o debate... obrigada a todos... boa tarde ((muitos aplausos))

### Debate 3

Tema: a reforma do ensino médio.

1	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: boa tarde... é:: o tema do debate... é... a reforma do ensino médio... a... a favor está... A<sub>2</sub> e A<sub>21</sub>... contra A<sub>13</sub>... e A<sub>15</sub>... primeira pergunta... a reforma aprovada para o ensino médio... é a solução para resolver... os problemas da educação brasileira? com a palavra a favor.</p> <p>((nomes foram substituídos pela denominação do diagnóstico))</p>
2	<p>A<sub>2</sub>: bem... com a flexibilização... deles conseguirem... a flexibilização do currículo... acredita-se que os alunos e as escolas... é::... decidem... a partir das matérias que os alunos preferem... ao invés de ter treze matérias é::... até o final... você pod/... o aluno teria a possibilidade de escolher a sua matéria... que ele vai bem... que ele pode... e continuar e ir continuando... até o final do ensino... ou seja... a flexibilização do currículo do aluno... faz com que ele vá bem no ensino médio... e no ensino fundamental</p>
3	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: equipe contra::</p>
4	<p>A<sub>24</sub>: não... a reforma não é a solução para resolver os problemas da educação brasileira... na verdade... eu acho que::... trouxe mais dúvidas... pelas falta de recursos</p>
5	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: bem... com os 60% da carga horária... que será ocupada pela BNSSC... os 40% você acha... que vai ser... vai funcionar também... a favor dos alunos do ensino médio?</p>
6	<p>A<sub>21</sub>: é::... segundo o plano:: proposto gradualmente... as escolas passarão a ter... a ser integrais... passando a carga horária de:: oitocentas... para mil e quatrocentos horas anuais... assim... assim os alunos passarão a ficar sete horas por dia na aula...</p>
7	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: equipe contra</p>
8	<p>A<sub>15</sub>: a carga horária para mil e quatrocentas horas... mas em nenhum momento... se diz que vai aumentar a permanência do aluno na escola... o governo quer ampliar a carga horária... sem ampliar os investimentos... hoje... apenas 14%... ou 15% das escolas tem laboratórios</p>
9	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: tirando... as trezes disciplinas oficiais... e colocando isso... seria só três... que seriam obrigatórias... as cinco outras... não... você acha que vai ajudar... a melhorar o ensino médio?</p>
10	<p>A<sub>21</sub>: (a favor): depende da escolha::... do aluno... ele vai ter três... é::... matérias que vai ser obrigatórias... que ele vai estudar... mas as outras... ele vai escolher a que ele se encaixa melhor... a que ele se dá melhor... pra o currículo dele... ele vai se sair melhor... e ter um currículo bem melhor do que::... fazer treze matérias e ele não se sair bem... quanto às outras que ele vai escolher</p>
11	<p>A<sub>3</sub> - Moderador: vocês que são a favor acham que só fazer a reforma no ensino</p>

	médio melhoraria a educação no Brasil?
12	A <sub>2</sub> : não só no ensino médio... como fazendo a reforma na escola... no ensino fundamental desde o primeiro ano até o ensino médio... facilitaria com que o aluno se desse bem... desde o começo das aulas até o final... facilitaria com que o currículo dele... mais pra frente... ele teria uma facilidade de entrar num trabalho melhor... do que ter só uma reforma no meio do ensino... ou seja... a educação vem do começo... e não só no final... a reforma do:: ensino médio... obviamente... também trará bons resultados ao ensino brasileiro
13	A <sub>3</sub> - Moderador: na reforma do ensino médio... a língua estrangeira obrigatória é o inglês... mas se a escola quiser... pode escolher como segunda língua... a língua espanhola... você acha que isso ajudaria no currículo do aluno?
14	A <sub>21</sub> : sim... porque... além de ele aprender o inglês que vários países se utilizam... o espanhol... que é a língua latina... o espanhol também se utiliza em outros lugares... alguns como eu preferem o inglês... mas... outros preferem o espanhol... então... se colocarem o espanhol vai ficar mais fácil para alguns alunos.
15	A <sub>3</sub> - Moderador: mas... colocar a língua inglesa como obrigatória, não seria muito injusto? já que o aluno é obrigado a cursar?
16	A <sub>2</sub> : eles colocaram a língua inglesa como matéria obrigatória... pois o inglês é uma língua... quase que usada no mundo inteiro... é uma língua das mais usadas no mundo... por ser uma língua muito usada... eles colocaram como obrigatória... para você ter um currículo mais completo do que seria só com o espanhol.
17	A <sub>3</sub> - Moderador: ((dirigindo-se a equipe contra)) por que vocês são contra... então a reforma do ensino médio?
18	A <sub>24</sub> : em primeiro lugar... com a minha pesquisa percebi que a reforma de Temer não foi discutida com a comunidade escolar... por exemplo... os professores... e os estudantes também... e especialista da educação... trata-se de uma mudança imposta... pela força de uma medida provisória... sem nenhum diálogo com a sociedade
19	A <sub>3</sub> - Moderador: com a reforma do ensino médio... quais são os pontos negativos que vocês vêm?
20	A <sub>15</sub> : a falta de recursos... a falta de professores qualificados... as superlotações das salas e etc.
21	A <sub>3</sub> - Moderador: e vocês equipe a favor quais os pontos positivos... que vocês vêm?
22	A <sub>21</sub> : bem... é:: como eles falaram sobre superlotação... claro... não teria uma superlotação... por causa que... com a reforma do ensino médio deixaria maior... também com ensino melhor também... professores melhores
23	A <sub>3</sub> - Moderador: último ponto... como assim superlotações na sala de aula? vocês colocaram como ponto negativo... mas se não tivesse essa reforma não teria

	ainda isso?
24	A <sub>15</sub> : (contra) é o caso dessa reforma... eles estão se preocupando com muitas outras coisas... e esquecem dessas coisas... como a superlotação na sala de aula... eles estão se preocupando com besteira... sendo que as coisas que têm que ser... que tem quer reformar na verdade... eles não fazem
25	A <sub>3</sub> - Moderador: bem, com isso a gente encerra o debate... boa tarde... obrigada

## Debate 4

Tema: A existência de vidas em outros planetas

1	<p>A<sub>13</sub> - Moderador: boa tarde... neste debate iremos falar sobre a existência... ou não de vida em outros planetas... bom... na equipe do meu lado direito está A<sub>25</sub> e A<sub>26</sub>... do meu lado esquerdo... falando contra... estão A<sub>16</sub>... e A<sub>27</sub>. A primeira pergunta é... será que apenas nós... os seres vivos da terra... habitamos este imenso universo? passando a palavra para a equipe a favor</p> <p>((nomes foram substituídos pela denominação do diagnóstico))</p>
2	<p>A<sub>25</sub>: eu acredito que... pode existir sim... mas não com a inteligência que nossa planeta tem... e a evolução de nosso planeta... em minhas pesquisas descobri que... em 15 de agosto de 1977... um rádio telescópio escutou no instituto de seattle nos Estados Unidos... captou uma mensagem estranha... foi um sinal de rádio... que durou apenas setenta e dois segundos... só que muito mais intensos... que os ruídos comuns vindos do cosmos.</p>
3	<p>A<sub>16</sub>: não acredito que exista vida em outros planetas pois... como posso dizer... não foi comprovado cientificamente ainda... que existe vidas em outros planetas.</p>
4	<p>A<sub>13</sub> - Moderador: para vocês que são a favor... que tipo de vida... vocês acham que existiriam em outros planetas?</p>
5	<p>A<sub>26</sub>: ((a favor)) acho... que apesar do universo ser muito grande... a vida não poderia ser igual a de nós seres humanos... porque elas teriam que se adaptar a um outro sol... assim como nós os seres humanos... é::... não temos capacidade de se adaptar a outra estrela que não seja do tamanho e::... e não produza a energia como sol</p>
6	<p>A<sub>13</sub> - Moderador: bem... se existe vida em outra planeta... porque eles nunca entraram em contato com a gente?</p>
7	<p>A<sub>25</sub>: acho que tentaram entrar... como dissemos aqui... eles tentaram entrar... mas acho que a tecnologia deles pode não ser mais avançada que a nossa... por isso que não conseguiram ainda... também a distância é enorme... o breve sinal captado estava a 40 anos luz da terra... assim eles tentaram entrar em contato... mas não conseguiram</p>
8	<p>A<sub>13</sub> - Moderador: como podem ter tanta certeza... que eles tentaram entrar em contato com a gente?</p>
9	<p>A<sub>26</sub>: os cientistas comprovaram que o sinal que mandaram para a gente foi bem diferente de outros... que já acharam no universo... então com isso já pode dar alguma certeza... que existe outros planetas com vida como a gente.</p>
10	<p>A<sub>13</sub> - Moderador: e vocês contra... o que vocês acham sobre isso?</p>
11	<p>A<sub>16</sub>: acho que é praticamente impossível... que outro astro tenha passado pelos estágios necessários ao desenvolvimento de uma civilização... pois a vida surgiu na terra há 4 milhões de anos atrás... mas a civilização só apareceu acerca de 10</p>

	mil anos... e a era industrial há poucas centenas de anos... então é praticamente impossível a vida em outros planetas.
12	A <sub>13</sub> - Moderador: vocês que são a favor... vocês acham que a aparência dos seres vivos que vivem foram da terra... é como?
13	A <sub>25</sub> : eles devem ser diferentes de nós... por isso são chamados... são conhecidos como extraterrestres.
14	A <sub>13</sub> - Moderador: vida... também pode ser bactérias... vocês acham que pode ter bactérias... em outros planetas?
15	A <sub>27</sub> : (equipe contra) não acreditamos em vida em outros planetas... acho que a vida começou na terra
16	A <sub>26</sub> : ((a favor)) sim... pois uma das teorias da criação humana... foi de que a vida começou de bactérias... que vieram de meteoritos... e ao chegar na terra... evoluíram... então:... é bem possível que bactérias possam estar nos planetas... mas não uma forma de vida evoluída como a nossa
17	A <sub>13</sub> - Moderador: bem... se vocês acreditam que existam vidas em outro planeta... qual seria o planeta?
18	A <sub>25</sub> : ((a favor)) talvez Marte... porque já assistir numa reportagem... que foi comprovado cientificamente que existe água em Marte... ou mesmo em qualquer outro sistema... em que exista uma estrela... como o sol... pode haver vida
19	A <sub>27</sub> : não acredito nisso... mesmo com toda pesquisa espacial... e as sondas que enviam para o espaço... a ciência ainda não pode comprovar a existência de vida fora da terra
20	A <sub>13</sub> - Moderador: alguém tem algo mais a falar... não? sendo assim... encerro este debate de hoje... muito obrigado a todos... boa tarde ((muitos aplausos))

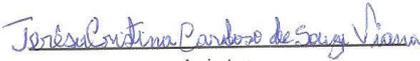
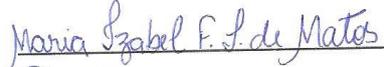
## ANEXOS

## ANEXO A. FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Os gêneros textuais diálogo argumentativo e debate: uma proposta para o trabalho com a oralidade no Ensino Fundamental II			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 28			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA			
6. CPF: 284.495.415-49		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Silvestre Mendes, nº 591 CENTRO Casa CRUZ DAS ALMAS BAHIA 44380000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (75) 3621-0789	10. Outro Telefone:
		11. Email: tcc.souza@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 12 / 05 / 2017		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (07) 3281-6155		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 		CPF: 529.206.825-04	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>			
Data: 12 / 05 / 2017		 Maria Izabel F. L. de Matos Diretora da UNEB - DCH Campus V Cadastro 74.425.898-5 Portaria nº 4643/2016	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO B. TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
 Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus - BA  
 CEP: 44574-005  
 Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241  
 E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



PROFLETRAS

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) TERÊSA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado OS GÊNEROS TEXTUAIS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, .....12.....de.....maio.....de 2017.

Assinatura e carimbo do  
 Maria Izabel Freitas S. de Azevedo  
 responsável institucional  
 Diretora da UNEB - CH V  
 Cadastro 74.425.898-5  
 Portaria nº 1643/2016

## ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V**  
 Loteamento Jardim Bahia s/n – Santo Antônio de Jesus – BA.  
 CEP: 44574-005  
 Telefax (75) 3631-2855 Ramal 241  
 E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
 CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade no: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: OS GÊNEROS TEXTUAIS  
 DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E  
 DEBATE: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO  
 ENSINO FUNDAMENTAL II**
- 2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana  
**Cargo/Função:** Professora da Educação Básica
- 3. ORIENTADORA:** Profª. Drª. Valquíria Claudete Machado Borba

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro (a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **OS GÊNEROS TEXTUAIS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II**. De responsabilidade da pesquisadora Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana, discente do curso de Mestrado em Letras – PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia. Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver, por meio dos gêneros diálogo argumentativo e debate, a competência discursiva do educando, quanto ao uso oral da língua, em contextos formais levando-os a posicionamentos críticos e reflexivos diante de situações problemas surgidos em seu convívio social.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios que acarretarão em uma ampliação da capacidade discursiva desse educando em gêneros formais pertinentes a instância pública. Além disso, o capacitará em relação ao uso da linguagem oral na série seguinte (1º ano do ensino médio).

Caso o Senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele (a) participará de um processo de aprendizagem sistemática da argumentação, a partir dos gêneros diálogo argumentativo (durante a proposta) e debate regrado que será a produção final da proposta, a qual será filmada com o objetivo da transcrição das falas produzidas durante esse debate, a fim de que sejam analisados os operadores argumentativos e os argumentos construídos, bem como a utilização da linguagem padrão pelo docente. Convém esclarecer que a imagem de seu (a) filho (a) não será divulgada, pois o que interessa à pesquisa é a transcrição da fala para análise. E mesmo nessa transcrição ele não será identificado.

Devido a coleta de informações seu(a) filho(a) poderá também ao longo da pesquisa se sentir num estado de desconforto psicológico, constrangimento, vergonha ou com lembranças tristes. Se isso vier a acontecer, ele terá a liberdade de procurar a pesquisadora e expor esse seu estado, interagindo com a mesma para tentar solucionar seu problema. Se esse problema persistir e ele não se sentir à vontade em continuar participando, poderá desistir a qualquer momento e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. A pesquisadora responsável é Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana, discente da Universidade do Estado da Bahia no curso de pós-graduação do Mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia no departamento de Ciências Humanas - Campos V.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu (a) filho (a) não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente. Desta forma a imagem de seu filho será preservada. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele (a) seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

A pesquisadora responsável com a qual o senhor poderá entrar em contato, para maiores esclarecimentos é a professora do Centro Educacional Cruzalmense, **Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana, que reside à Rua Silvestre Mendes, número 591 em Cruz das Almas - Bahia. Telefone: (075) 3621-0789 e o e-mail: tcc.souza@gmail.com.**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br.

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 – Brasília DF.

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa **OS GÊNEROS TEXTUAIS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via será destinada a mim.

Cruz das Almas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

## ANEXO D. TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V**  
 Loteamento Jardim Bahia s/n – Santo Antônio de Jesus – BA.  
 CEP: 44574-005  
 Telefax (75) 3631-2855 Ramal 241  
 E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
 CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Estamos convidando-o (a) para participar da pesquisa **OS GÊNEROS TEXTUAIS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber como você desenvolverá por meio dos gêneros diálogos argumentativo e debate, a sua competência discursiva, quanto ao uso oral da língua, em contextos formais. Também como se posicionará e refletirá diante de situações e problemas surgidos em seu convívio social.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, participará de um diálogo argumentativo e um debate regrado que serão filmados. Contudo, convém esclarecer que a sua imagem não será divulgada, pois o que interessa à pesquisa é a transcrição da fala para análise. E mesmo nessa transcrição você não será identificado. É possível também que ao longo da pesquisa você se sinta num estado de desconforto psicológico, constrangido, envergonhado ou com lembranças tristes. Se isso vier a acontecer, você terá a liberdade de procurar a pesquisadora e expor esse seu estado, interagindo com a mesma para tentar solucionar seu problema. Se ele persistir e você não se sinta à vontade em continuar participando, poderá desistir, a qualquer momento e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, como o desenvolvimento substancial de sua argumentação.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. O resultado da pesquisa será publicado, mas sem identificar seu nome e dados pessoais, nem tão pouco sua imagem. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

A professora Terêsa Cristina Cardoso de Souza Viana é a responsável por essa pesquisa e você poderá entrar em contato com a mesma, para maiores esclarecimentos. Sua residência situa-se à Rua Silvestre Mendes, número 591 em Cruz das Almas - Bahia. Telefone: (075) 3621-0789 e o e-mail: tcc.souza@gmail.com.

Eu \_\_\_\_\_(nome do aluno (a))\_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **OS GÊNEROS TEXTUAIS DIÁLOGO ARGUMENTATIVO E DEBATE: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Entendi os

objetivos e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cruz das Almas - Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador

## ANEXO E. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Os gêneros textuais diálogo argumentativo e debate: uma proposta para o trabalho com a oralidade no Ensino Fundamental II

**Pesquisador:** TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68678717.3.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.455.016

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como finalidade o aperfeiçoamento da argumentação na oralidade de educandos do nono ano do Ensino fundamental II, em uma escola pública, localizada na cidade de Cruz das Almas. Serão utilizados dois gêneros orais: o diálogo argumentativo e o debate.

Estão bastante claros os objetivos da pesquisa, a hipótese de trabalho, a metodologia, os critérios para inclusão e exclusão dos participantes, bem como os benefícios e riscos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão claros e objetivos.

**Objetivo geral:**

1. Desenvolver, por intermédio dos gêneros diálogo argumentativo e debate, a competência argumentativa do educando, quanto ao uso oral da língua, em contextos formais, levando-o ao desenvolvimento do uso de operadores argumentativos e argumentos.

**Objetivos secundários:**

1. Levantar características próprias dos gêneros textuais diálogo argumentativo e o debate;
2. Conhecer e utilizar corretamente os operadores argumentativos;
3. Respeitar as diferentes opiniões presentes na fala do outro;

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.455.016

4. Situar a tese do interlocutor;
5. Construir estruturas linguísticas argumentativas;
6. Fundamentar um ponto de vista, usando argumentos diferenciados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No Projeto, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Assentimento do Menor, estão informados de forma clara os benefícios e os riscos da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema da pesquisa é relevante, já que se trata de uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver a competência argumentativa dos educandos quanto ao uso oral da língua, em contextos formais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão anexados ao projeto em análise os seguintes termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de autorização institucional da proponente;
2. Termo de autorização institucional da coparticipante;
3. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
4. Termo de confidencialidade;
5. Termo de compromisso do pesquisador;
6. Termo de concessão para coleta de dados (emitido pela escola onde será realizada a pesquisa);
7. Termo de consentimento livre e esclarecido;
8. Termo de assentimento do menor.

Toda a documentação segue as normas brasileiras para pesquisas envolvendo seres humanos.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.455.016

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_915807.pdf	24/10/2017 21:38:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_REVISADO_PARA_PLATAFORMA.pdf	29/07/2017 19:20:14	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_DO_MENOR_REVISADOS.pdf	29/07/2017 19:15:16	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_teresa.pdf	14/05/2017 22:50:03	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	termoconcessao_teresapdf.pdf	14/05/2017 22:31:23	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	termocompromissopesquisador_teresa.jpeg	14/05/2017 22:12:14	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	termoconcondacia_teresa.jpeg	14/05/2017 22:10:40	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	termoconfidencialidade_teresa.jpeg	14/05/2017 22:08:08	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	altcoparticipante_teresa.pdf	14/05/2017 22:05:58	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito
Outros	altproponente_teresa.jpeg	14/05/2017 22:01:06	TERESA CRISTINA CARDOSO DE SOUZA VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

UF: BA

Telefone: (71)3117-2399

Município: SALVADOR

Fax: (71)3117-2399

CEP: 41.195-001

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.455.016

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 22 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br