UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

ORALIDADE EM SALA DE AULA PARA ALÉM DOS GÊNEROS INFORMAIS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA COM O GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO

MAMANGUAPE-PB

2015

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

ORALIDADE EM SALA DE AULA PARA ALÉM DOS GÊNEROS INFORMAIS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA COM O GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linhas de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profª Drª Roseane Batista Feitosa Nicolau

MAMANGUAPE-PB

2015

O48o Oliveira, Fernando Alves de.
Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião / Fernando Alves de Oliveira.- João Pessoa, 2015.
159f. : il.
Orientadora: Roseane Batista Feitosa Nicolau
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Oralidade. 4. Debate de opinião. 5. Gêneros orais formais.

UFPB/BC CDU: 801(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Aprovada em_____de_____de _____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Orientadora (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

_____
Profº Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
Examinador (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

_____
Profª Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Examinadora (Universidade Estadual da Paraíba – **UEPB**)

MAMANGUAPE-PB

2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Raimundo Alves de Oliveira e Laureniza Alves de Lima, grandes e únicos amores de minha vida, incentivadores eternos e minhas maiores fontes de inspiração. Ao meu irmão, Francisco das Chagas Alves de Oliveira (*in memorian*).

Dedico

AGRADECIMENTOS

"Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes".

(Marthin Luther King)

- A Deus, eterna fonte de luz e sabedoria e doador da vida, bem maior para nós, seres humanos.
- Aos meus pais, Raimundo Alves de Oliveira e Laureniza Alves de Lima, pela eterna dedicação, zelo, incentivo e alegria diante das conquistas concedidas a mim pelo Criador eterno, e por mais esta em especial.
- Aos meus irmãos Fábio Alves de Oliveira e Francisco das Chagas Alves de Oliveira *(in memorian).* Com suas personalidades fortes e eternas cobranças, eles me ajudaram a desenvolver ainda mais o meu senso crítico, tão necessário para o meu ofício e para a vida.
- À minha tia Laurides Alves de Lima, eterna incentivadora, por sempre me alertar, ao seu modo, para a necessidade de ser feliz sempre, independente de qualquer obstáculo.
- Aos sobrinhos Pablo, Ítalo, Thiago e Felipe por serem o contraponto da minha vida, a felicidade nos momentos lúdicos e mais prazerosos.
- À minha querida professora e orientadora Roseane Nicolau pela indispensável ajuda na realização deste trabalho. Sem ela, tudo teria sido infinitamente mais difícil.
- A todos que, direta ou indiretamente, participaram deste projeto, especialmente aos alunos do 9º ano, que, da melhor forma, contribuíram para o sucesso do trabalho.
- Aos colegas „de profissões‟ Lílian Moraes, Fábio Cardoso, Renata Ferreira e Alessandra Bernardo (jornalistas) e Eva Maia, Taynar Cunha, Celi Maria (professoras). Com a ajuda deles, entendi melhor a necessidade de trabalhar com dedicação e zelo, não importa quais sejam as situações.
- À amiga Henriqueta Santiago por estar sempre ao meu lado quando mais precisei. Sua meiguice e cuidado fazem a diferença em minha vida.
- À minha turma, minhas amadas amigas, meu povo dos embates ideológicos mais produtivos e das festas mais divertidas: Dani, Mônica, Sandra, Michelly e Ketiane. Vocês são demais!

- Aos colegas de Profletras, especialmente, Ana Maria Marques, Anelise Bernardeli, Rodrigo Nascimento, Cinthia Maria, Edvaldo Silva e Maria José Paulino, pelo „aperreio‟ diário, pelos pedidos de orientação, pelas caronas, pelos conselhos, pelas inúmeras revisões de textos e atividades, enfim... por tudo que amigos fazem uns pelos outros.
- Aos amigos Alysson Uchoa, Dalva Dantas, Pedro Júnior, Geovanne Onofre e Eduardo Diniz que aturam, durante décadas, a minha indecisão e instabilidade e sempre estão presentes quando eu preciso.

A dificuldade de comunicação nos relacionamentos me fascina. A palavra não dita quando deveria ter falado, a palavra negada quando falar teria sido importante. O drama está em que, nos dois casos, a gente não sabia [...] em que momento ele quis pedir ajuda e não percebi? Quando ele pensou em se abrir comigo, mas eu estava com pressa? Ontem ainda ele jogava bola comigo, e hoje vem a notícia de que se enforcou: o que eu poderia ter feito? A resposta pode ser um silêncio maligno que não vai se calar mais.

Lya Luft

RESUMO

O presente trabalho trata de uma investigação, de caráter intervencionista e aplicada, envolvendo gêneros orais formais, que culminou na realização de um debate de opinião com alunos do 9º ano de uma escola estadual de João Pessoa (PB) sobre o tema "Maconha: Manter Proibição ou Descriminalizar?". Partimos do pressuposto de que a oralidade, principalmente em situações formais, é esquecida pela escola, o que compromete a formação integral de estudantes de Língua Portuguesa e, por isso, deve ser incentivada em sala de aula. O principal objetivo do procedimento foi instrumentalizar os estudantes para a produção competente e crítica de textos orais, especialmente na modalidade formal, ensinando-os a usar a língua, de forma adequada, em todos os contextos. Como parâmetro de intervenção, nos baseamos (com adaptações) no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), levando em conta estratégias que permitissem aos estudantes compreender e produzir textos adequados ao gênero em questão, considerando seu estilo, conteúdo temático e estrutura composicional (BAKHTIN, 1997) e ainda tivessem desenvolvidas suas capacidades argumentativas. Como aporte teórico, recorremos a Antunes (2003), Reyzábal (1999), Koch (2011) e Marcuschi (1997, 2007, 2010), que nos subsidiaram no entendimento sobre oralidade, leitura, escrita, gêneros orais e debate. Além de Preti (2004) e Ramos (1997), que contribuíram no estudo do registro linguístico e gêneros orais formais e Ribeiro (2009); Fiorin (2015) e Leitão (2011), que tratam dos conceitos de argumentação, contra-argumentação e recursos argumentativos. Nossa análise tomou por base a comparação entre a primeira produção (cujo tema foi homofobia) e a última, considerado o trabalho desenvolvido durante os módulos. Foi possível detectar avanços como a caracterização, pelos alunos, do gênero debate de opinião, a partir da articulação de seus três elementos constituintes e a formulação de pontos de vista linguística, semântica e argumentativamente articulados, com o uso de recursos como a exemplificação, a exposição de fatos e a transitividade. Ao final, apresentamos uma sugestão de sequência didática sobre o gênero debate de opinião, baseada em nossa prática de sala de aula.

Palavras-chave: Oralidade; Debate de Opinião; Gêneros Orais Formais

ABSTRACT

This paper is a research, interventionist and applied, involving formal oral genres, which culminated in an opinion debate with students from 9th grade of a public school in Joao Pessoa (PB) on "Marijuana: Keep prohibition or decriminalize?". We assume that orality, particularly in formal situations, it is forgotten by the school, which compromises the integral formation of Portuguese-speaking students and therefore should be encouraged in the classroom. The main purpose of the procedure was equip students for responsible and critic production of oral texts, especially in the formal mode, teaching them to use the language in an appropriate manner, in all contexts. As an intervention parameter, we rely (with adjustments) in the model of didactic sequence by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), taking into account strategies that enable students to understand and produce texts appropriate to the genre in question, considering its style, subject content and compositional structure (Bakhtin, 1997) and also had developed his argumentative skills. As theoretical support, we resort to Antunes (2003), Reyzábal (1999), Koch (2011) and Marcuschi (1997, 2007, 2010), that supported us in the understanding of oral language, reading, writing, oral genres and debate. Besides Preti (2004) and Ramos (1997), which contributed to the study of linguistic register and formal oral genres and Ribeiro (2009); Fiorin (2015) and Piglet (2011), dealing with concepts of argument, counter-argument and argumentative resources. Our analysis was based on comparing the first production (the theme homophobia) and the latter considered the work developed during the modules. It was possible to detect advances as the characterization by students of the genre of opinion debate, from the articulation of its three constituent elements and the formulation of points of linguistic view, semantics and articulated arguably, with the use of resources as the exemplification, the exposure facts and transitivity. At the end, we present a suggested teaching sequence on the gender opinion debate, based on our practice of the classroom.

Keywords: Orality; Opinion Debate; Oral Formal Genres

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dicotomias atribuídas à fala e à escrita 27

Quadro 2 - Mudanças advindas do surgimento da escrita, de acordo com a visão culturalista 29

Quadro 3 - Regularidades e variações da Língua 30

Quadro 4 - Pressupostos para o trabalho com linguagem oral em sala de aula 39

Quadro 5 - Itens importantes na elaboração de uma sequência didática 49

Quadro 6 - Esquema organizacional de participações dos debatedores (Produção Inicial) 79

Quadro 7 - Esquema organizacional de participações dos debatedores (Produção Final) 86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS: A LINGUAGEM ORAL COMO ATIVIDADE DISCURSIVA EM CONTEXTOS FORMAIS 21
2.1 A linguagem como ação social **21**
2.2 Oralidade e Escrita: Relação de equivalência social e linguística **25**
2.2.1 Contínuo Perpassado pelos Gêneros Discursivos **32**
2.3 O importante papel da escola no trabalho com os gêneros orais **34**
2.3.1 A fala como ponto de partida para a escrita e a leitura **37**
2.4 Interações formais: a fala em contextos de comunicação pública **40**
3 DEBATE DE OPINIÃO: EMBATE IDEOLÓGICO E LINGUÍSTICO APROPRIADO À FORMULAÇÃO DE PONTOS DE VISTA 45
3.1 A dimensão sociointeracionista do gênero textual debate **45**
3.2 O trabalho com o gênero debate através de sequências didáticas **48**
4 ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA COGNITIVO-DISCURSIVA: A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 51
4.1 A argumentação e a atribuição de sentidos à realidade **51**
4.2 O papel da argumentação em processos educativos **53**
4.3 O debate de opinião e a construção do conhecimento **55**
4.4 Estratégias argumentativas na defesa de pontos de vista **58**
4.4.1 Formas de Raciocínio **59**
4.4.1.1 Analogia ou comparação **59**
4.4.2 Argumentos Quase Lógicos **60**
4.4.2.1 Definição **60**
4.4.2.2 Comparação **60**
4.4.2.3 Reciprocidade **61**
4.4.2.4 Transitividade **61**
4.4.2.5 *Argumentum a pari* ou *a simili* **61**
4.4.3 Argumentos Fundamentados na Estrutura da Realidade **61**
4.4.3.1 Causa e consequência **61**
4.4.3.2 Exposição de fatos **62**

4.4.3.3 Argumentos pragmáticos ou por consequência **63**
4.4.3.4 Argumento do desperdício **63**
4.4.3.5 Argumento de autoridade **63**
4.4.3.6 Argumento que apela para a ignorância **64**
4.4.4 Argumentos que fundamentam a estrutura do real **64**
4.4.4.1 Argumento pelo exemplo **64**
4.4.4.2 Argumento por ilustração **64**
4.4.5 A dissociação de noções **65**
4.4.5.1 Relação essência e aparência **65**
4.4.6 Outras técnicas argumentativas **65**
4.4.6.1 Recurso aos valores **65**
4.4.6.2 Recurso a lugares-comuns e lugares específicos **66**
4.4.6.3 Paradoxos, ironia e silêncio **66**
4.4.6.4 Argumentos de excesso **66**
4.4.6.5 Argumento que apela ao povo **66**
4.4.6.6 Recurso ao *éthos* do enunciador **66**
5 DAS INTERAÇÕES COTIDIANAS AOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS: PERCURSO METODOLÓGICO 68
5.1 Contextualização da pesquisa **68**
5.2 O panorama da pesquisa **69**
5.3 O *corpus* da pesquisa **70**
5.4 A coleta de dados **70**
5.5 A proposta de intervenção **70**
5.5.1 Ambientação e Diagnóstico de Competências e Habilidades **72**
5.5.1.1 Exposição Oral **72**
5.5.1.2 Discussão Oral em Grupo **74**
5.5.2 A sequência didática **75**
5.5.2.1 A primeira produção **78**
5.5.2.2 Os módulos **81**
5.5.2.2.1 Módulos sobre debate **81**
5.5.2.2.2 Módulos sobre argumentação **83**
5.5.2.3 A produção final **85**

6 DEBATENDO SOBRE A VIDA EM SOCIEDADE: CONCORDÂNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM SABER SOBRE A QUESTÃO DAS DROGAS NO BRASIL 89
6.1 Produção Inicial **89**
6.1.1 Entendimento e adequação ao gênero debate de opinião **89**
6.1.2 Habilidades de argumentação **94**
6.2 Produção Final **97**
6.2.1 Entendimento e adequação ao gênero debate de opinião **97**
6.2.2 Habilidades de argumentação **107**
6.3 Trabalhando os problemas **110**
7 – PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM ORALIDADE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO BASEADA NA PRÁTICA DE SALA DE AULA. 113
7.1 Características gerais **113**
7.2 Dimensões ensináveis **114**
7.2.1 Situação de comunicação **114**
7.2.2 Organização interna **115**
7.2.3 Características linguísticas **116**
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 121
9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126
10 – APÊNDICES 132
11 - ANEXOS 143

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa, em todos os níveis da Educação Básica, vêm passando por significativas mudanças. Muito se fala sobre o ensino contextualizado, com base nas práticas sociais de linguagem, amparado nos estudos da Semântica, Pragmática, Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguísticas Textual e Aplicada, tendo como referencial uma abordagem reflexiva, que leve em conta situações reais de comunicação, e propicie ao aluno experiências significativas no contato com as linguagens.

Especialmente no que se refere à produção textual escrita, a maioria dos esforços têm se concentrado na realização de atividades que promovam o desenvolvimento de competências que habilitem o aluno a refletir sobre suas práticas linguísticas mais legítimas, relacionando o aprendizado da língua com experiências do cotidiano, recorrendo aos seus conhecimentos prévios, fazendo com que ele estabeleça inferências, estimulando um uso crítico e criativo de sua capacidade de comunicação.

Ganha destaque a necessidade de adequação constante do discurso às situações externas ao sistema - contexto, interlocutor, variedade, suporte, dentre outras - pois, já não há mais dúvidas, elas são determinantes no sucesso do processo comunicativo. O texto assume função central e sua produção passa a ser incentivada a partir do trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos.

Entretanto, apesar deste cenário promissor, uma lacuna parece persistir: a pouca ou nenhuma importância dada à oralidade como estratégia de ensino/aprendizagem da língua. Ela é esquecida, apesar de sempre ter estado presente em nossas interações já que, desde que nascemos, envolvemo-nos em eventos comunicativos orais de toda ordem, utilizando as mais variadas estratégias.

De acordo com Marcuschi (2007) e Cavalcante e Melo (2006), porém, a escola não assume o papel de contribuir no desenvolvimento da oralidade, apesar do entendimento de que o seu estudo dá ao falante a oportunidade de ampliar seus horizontes comunicacionais, por ele ter contato com uma maior quantidade de gêneros, especialmente os orais formais, que o ajudam em seu desenvolvimento, contribuindo, ainda, para a sua formação cidadã (Brasil/MEC, 1998).

Antunes (2003), Cavalcante e Melo (2006) e Marcuschi (2007) afirmam que ainda predominam nas aulas de Língua Portuguesa as práticas ligadas à escrita, reminiscências de uma tradição pedagógica que dá pouca importância à oralidade como meio de

estudo/aprendizagem da língua, caracterizando o que Antunes (2003) e Marcuschi e Dionísio (2007a) classificam como "omissão", "ausência", "falta de centralidade" do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Isso se deve, em grande parte, conforme ressaltam esses autores, a uma falsa compreensão de que, por serem do cotidiano, as práticas orais não precisam ser estudadas. Entretanto, o ensino envolvendo a oralidade contribui para a formação de leitores e produtores de textos adequados ao contexto, desde os mais informais, no caso de uma conversa com amigos, de uma exposição de motivos ou de um elogio até os mais formais, a exemplo da apresentação de seminários, realização de entrevistas ou das interações no ambiente profissional.

Como ressaltam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146), "os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral", mas o "papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar [sic] com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores" (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

E foi nessa perspectiva que esta pesquisa foi realizada. Com base em nossas observações de aulas para realização de outros estudos (durante cursos de especialização e do próprio curso do qual este trabalho é a atividade final), estas amparadas, principalmente, pelas reflexões de Cavalcante e Melo (2006) e Antunes (2003), constatamos que, quando fazem atividades utilizando os gêneros orais, professores não direcionam a análise para as características da oralidade inerentes a estes gêneros. O foco é, apenas, o conteúdo da exposição, conforme atestado por Cavalcante e Melo (2006).

Diante dessas reflexões teóricas e da observação concreta da abordagem de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em escolas de João Pessoa (PB), deparamo-nos com algumas questões:

- Por que a oralidade não é trabalhada em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental?
- Por que, quando trabalhada, a oralidade não é abordada de forma integral, com enfoque em todas as suas características, inclusive as dos gêneros formais?
- Qual metodologia de trabalho poderia ser eficiente para preencher essas lacunas, propiciando um contato eficiente dos alunos com estes gêneros orais formais?

E foi com o intuito de tentar ampliar as discussões propostas acima que lançamos mão dos gêneros orais formais em sala de aula como objeto deste estudo. Como parâmetro de intervenção, realizamos um conjunto de atividades sequenciadas, inspirado no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que tivemos que mudar o tema dos debates nas produções inicial e final devido à desistência de alunos, que participaram da primeira, mas não iriam participar da segunda produção.

Outros fatores preponderantes para a necessidade de adaptação do modelo de intervenção foram o perfil da turma (impaciente em relação à abordagem de um mesmo tema durante toda a sequência e desinteressada no aprofundamento de um assunto) e a ocorrência de uma greve do funcionalismo estadual, com duração de 30 dias, que acarretou uma interrupção nos trabalhos, com grande impacto junto aos alunos.

Sendo assim, foram analisados textos orais produzidos por alunos de uma turma do 9º ano de uma escola da rede estadual, localizada em João Pessoa (PB), durante debates de opinião de fundo controverso (um no início e outro no final da sequência), respectivamente, com os temas "Homofobia" e "Maconha: Manter Proibição ou Descriminalizar?". Levamos em consideração dois aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o gênero em seus aspectos temáticos, composicionais e de estilo (BAKHTIN, 1997) e o uso dos recursos argumentativos e de elementos coesivos que ajudem a caracterizá-los.

Ao final, apresentamos uma sugestão de sequência didática sobre o gênero debate de opinião, baseada em nossa prática de sala de aula. Estabelecemos como objetivo geral:

- Instrumentalizar os estudantes para a produção competente e crítica de textos orais, especialmente na modalidade formal.

A partir deste, tomamos, ainda, outros objetivos específicos como norteadores desta pesquisa:

- Demonstrar a compreensão e capacidade de produção do gênero debate de opinião, considerando seus três elementos constituintes: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional, apontados por Bakhtin (1997);
- Comprovar o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, expresso, principalmente, através do uso de recursos argumentativos e dos operadores linguísticos que ajudam a caracterizá-los;

Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 95) ressaltam que é preciso "preparar a fala, sobretudo se esta é pública", e foi através de atividades variadas, desenvolvidos no período de ambientação e durante a sequência, que tentamos ajudar aos alunos, de forma que, ao final, fosse possível atingir as metas pretendidas. Conforme ressaltam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), "os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las".

Esta pesquisa, aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de acordo com parecer 1.081.237, é de natureza qualitativa, com enfoque etnográfico. Prevalece o ponto de vista sociointeracionista e discursivo, por estarmos nos propondo a trabalhar com a língua em uso, numa perspecitiva dialógica, promovendo uma reflexão efetiva sobre o seu funcionamento. Afinal de contas, as atividades de oralidade estão ligadas a várias práticas de linguagem, seja na igreja, na escola, na universidade, no mundo da política, no ambiente doméstico, nas relações profissionais e comerciais e em vários outros contextos comunicacionais.

A expressão oral adequada ao contexto sociodiscursivo pode ser um meio de ascensão social e, por isso, atividades que envolvam a oralidade precisam ser estimuladas. Isso por que, conforme pondera Antunes (2003, p. 25):

> há uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações de comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a „conversa", a „troca de ideias", „a explicação para o colega vizinho", etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses gêneros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Essa realidade precisa ser modificada, inclusive, pois Val e Zozzoli (2009, p. 13) afirmam que "muitas situações sociais requerem mais que a habilidade corriqueira de manifestar as próprias opiniões e necessidades ou de atingir, por meio da linguagem, os objetivos pretendidos". Vê-se, assim, que tratar da questão dos gêneros formais orais na escola, chamando a atenção para a necessidade de que se faça, também, uma análise mais consistente destes gêneros orais (sejam formais ou informais), é de extrema importância, sob pena de não estarmos oferecendo aos alunos a possibilidade de desenvolverem sua capacidade

de uso oral em situações de interação formal como entrevistas, apresentações públicas, exposições orais de toda natureza, seminários e palestras, por exemplo.

E não basta que a oralidade "esteja presente" nas aulas. É preciso que ela seja trabalhada em seus aspectos mais intrínsecos. Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 30), ao discorrerem sobre os usos da escrita no cotidiano das pessoas, declaram que "(...) não se deve descuidar do fato de que essa mesma pessoa deve saber enquadrar-se nos vários níveis de uso da língua inclusive no domínio das formas mais elevadas da produção oral". Mas, ainda persiste na escola a ideia de que "falar todo mundo já sabe" e que, por isso, o real objetivo das aulas de Língua Portuguesa deve ser, apenas, o de ajudar os alunos a escreverem bem.

> Tradicionalmente se dizia que na escola deve-se aprender a ler a escrever, sem mencionar o falar, pois dava-se como certo que este domínio era adquirido espontaneamente, sem necessidade de planificação. Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático (REYZÁBAL, 1999, p. 55)

Val e Zozzoli (2009, p. 11) lembram, oportunamente, que, por muito tempo, inclusive, a escola preferia que os estudantes permanecessem literalmente calados. "Até há relativamente pouco tempo, a escola queria que os alunos calassem a boca e ouvissem bem quietinhos os conhecimentos transmitidos pelo professor".

Defendemos que é preciso estimular a oralidade, não apenas no âmbito das situações do cotidiano, do dia-a-dia com os pais, amigos, colegas de turma e familiares, pois, com estas, o aluno já lida desde o início de sua vida como falante. Trabalhar a oralidade contribui, inclusive, para a formação de bons autores de textos escritos já que, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 14), são necessárias "reflexões que permitam melhor observar e analisar o funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita". O autor vai além e afirma que "partir da fala para um trabalho com a escrita seria uma excelente maneira de se entender muitas das questões aparentemente difíceis na produção escrita (MARCUSCHI, 2007b, p. 84).

Nossa abordagem justifica-se como relevante pelo fato de chamar a atenção para a necessidade de que, nas aulas que envolvam a oralidade, é preciso que sejam avaliadas as especificidades dos gêneros trabalhados, não apenas os conteúdos escolares que envolvem a atividade. Como destacado por Cavalcante e Melo (2006, p. 182), muitas vezes apenas "o que

está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido". Essa pesquisa sobre oralidade, inclusive, insere nosso trabalho em um quadro teórico bem mais amplo, já que uma das pautas mais recorrentes nas discussões sobre este tema é a ausência da oralidade em sala de aula, questão à qual damos destaque, visto ser de extrema relevância e ter repercussões diretas na qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Acreditamos, também, que, ao propormos uma sequência didática (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004) baseada nas necessidades detectadas quando da realização dos debates analisados nesse trabalho, estamos proporcionando a professores e outros pesquisadores ferramentas de trabalho com a linguagem oral, construídas a partir da observação participante, engajada e aprofundada de fenômenos verificados em um ato real de comunicação.

Para iniciar este trabalho, trazemos a percepção de alguns autores sobre língua, linguagem, oralidade, leitura, escrita e gêneros discursivos. Estas concepções subjazem a nossa prática em sala de aula e, como não poderia deixar de ser, guiaram toda a metodologia desenvolvida nesse projeto. Apresentamos, ainda, algumas ponderações sobre pontos-chave para a melhor compreensão da questão por nós proposta: contínuo oralidade-escrita, o papel da escola em relação à oralidade, as relações entre fala e escrita e os registros formal e informal da língua, especialmente na modalidade oral.

No capítulo seguinte, discutimos o caráter sociointeracionista do gênero debate de opinião e a adequação do procedimento sequência didática para o trabalho desenvolvido. Refletimos, também, sobre como este gênero ajuda na aquisição de conhecimento, já que partimos do pressuposto de que metodologias envolvendo esta atividade social e discursiva promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivo-discursivas as mais diversas, e, ainda, sobre os conceitos de argumentação e contra-argumentação, além de estratégias argumentativas.

Explicitamos, além disso, os procedimentos metodológicos, apresentando outros detalhes como o contexto escolar em que se deu a intervenção e as etapas de investigação, além da execução da sequência de atividades, assim como os passos detalhados da realização do debate na turma do 9º ano „A".

Procedemos, então, a análise do debate de opinião, observando, o conhecimento dos alunos sobre o gênero em seus aspectos temáticos, composicionais e de estilo (BAKHTIN, 1997) e o uso dos recursos argumentativos e de elementos coesivos que ajudem a caracterizá-

los e, por último, propomos uma sequência didática elaborada com base em nossa prática de sala de aula.

2 GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS: A LINGUAGEM ORAL COMO ATIVIDADE DISCURSIVA EM CONTEXTOS FORMAIS

"Fora da comunicação, o ser humano, apanhado pela psicose, vive uma espécie de morte"

(Maria Victoria Reyzábal)

Nesta seção inicial, aprofundamos a discussão sobre as concepções de língua, linguagem, oralidade, leitura, escrita e gêneros discursivos que direcionam esta pesquisa e trazemos um detalhamento sobre as questões ligadas à oralidade e à escrita, o papel da escola em relação à oralidade, as relações entre fala e escrita e, por último, os registros formal e informal da língua, especialmente na modalidade oral.

2.1 A linguagem como ação social

Uma das missões da escola é contribuir para a formação de indivíduos críticos, conscientes, capazes de efetivar suas próprias escolhas e de lutar por seus direitos. Nesta tarefa, está incluído o trabalho com as linguagens, que deve propiciar ao aluno a possibilidade de participar das mais variadas práticas comunicacionais, de forma que se torne leitor proficiente e produtor competente de textos nos mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Para isso, é preciso que o estudante aprenda variadas estratégias - sejam linguísticas, textuais, pragmáticas ou semânticas – de elaboração e leitura dos textos que o circundam, fazendo uso da língua com adequação ao contexto e autonomia de manejo, tanto em seu aspecto discursivo, como estrutural.

A língua, então, deve ser tomada como um meio de interação em que todos os atos comunicativos são permeados por uma intenção, por finalidades específicas que determinam a forma como esta interação se dará. Sendo assim, seu ensino deve visar à elaboração competente de textos e não à memorização de regras que pouco contribuem para a efetivação dos textos do cotidiano.

Esquecer esta orientação faz com que seja oferecido aos alunos um ensino ineficiente, sem consonância com a realidade. Vale lembrar, neste caso, as observações de Reyzábal (1999, p. 24) de que "[...] parece óbvio que um uso correto, coerente, apropriado e elegante da

linguagem está relacionado com o domínio do sistema como um todo e não de subsistemas isolados".

Não é indicado privilegiar o caráter classificatório, que considera a língua apenas como estrutura, em que a base é o ensino da nomenclatura gramatical de forma descontextualizada, sem a presença do texto. E este texto precisa ser interativo, tomado numa perspectiva dinâmica, estabelecendo "pontes" entre autor e leitor.

Não se pode perder de vista a ideia de que nos comunicamos com alguém e este interlocutor deve ser um dos condicionantes do processo de comunicação. Qualquer interolocução está sujeita a condições específicas de produção e somente se elas forem consideradas será possível efetivar, com sucesso, a interação. Passa a valer o destacado por Ramos (1997, p. 18):

> o resultado da produção linguística, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita, será artificial, isto é, não chegará a ser de fato um texto se (a) se falar/escrever sem ter em mente um interlocutor definido e (b) faltar uma razão de ser do próprio texto, isto é, quando falar/escrever não for relevante para o autor/recebedor.

As atividades de leitura também devem se dar de forma interativa, a partir de uma diversidade de linguagens, suportes e modalidades. É necessária uma atitude ativa diante do texto, reagindo a ele, concordando com o autor, criticando-o, desconstruindo-o ou assimilando-o, aceitando o que ele diz, emocionando-se. Afinal de contas, conforme destacado por Brait (1999, p. 194), a interação "é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem". Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2013, p. 18), "é na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado".

É ideal um trabalho conjunto, em que leitura e escrita sejam tomados a partir de uma dimensão social e as relações com os textos e contextos não se deem de forma isolada, mas a partir de um entrançamento dialógico. Esta concepção dá forma à ideia de gêneros discursivos ou gêneros do discurso, como classificados por Bakhtin (1997), filósofo russo que encarava a língua como um constante processo de interação, um campo fértil para embates ideológicos, já que ela é constituída por processos sócio-históricos.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação, monológica, isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das suas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental na língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123)

Esta concepção subjaz análises que vão além do campo puramente estrutural, perpassando o ideal dialógico dos fatos linguísticos. Daí a noção de gêneros discursivos, que materializam as práticas de linguagem, possibilitando aos aprendizes situar, no campo do realizável, através de textos diversos, suas práticas de linguagem mais legítimas.

Essas propriedades dos gêneros os tornam mais eficientes no trabalho com a linguagem na escola, visto que seu estudo/ensino possibilita o contato com enunciados mais palpáveis, ao invés de formas abstratas e sem efetiva aplicação em textos do cotidiano. Seu estudo se dá a partir da vinculação às condições de produção desses textos.

Os gêneros se prestam à concretização de textos reais, pois eles são formas *relativamente estáveis* tomadas pelos enunciados em situações cotidianas envolvendo práticas de linguagem. Concretizam-se num encadeamento de enunciados orais e escritos que organizam as situações de enunciação, nos quais se manifestam aspectos individuais, mas também sociais, já que, especialmente no campo das interações interpessoais, muitas mediadas pela linguagem oral, é "fundamental a capacidade de ação de cada indivíduo, que deve estar apto a influir no desenvolvimento sucessivo da interação, determinando-o com sua atuação" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2013, p. 14).

E neste campo de trocas linguísticas determinadas socialmente, há que se considerar não apenas práticas ligadas à escrita, mas, e em alguns contextos, principalmente, as ligadas à oralidade, já que, dependendo dos objetivos da interação, o enunciador precisa adequar sua linguagem, partindo exatamente das especificações do gênero em questão, este, muitas vezes, ligado à fala.

Na perspectiva sociointeracionista e discursiva, a oralidade é definida por Marcuschi (2007a, p. 40) como "uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal nos mais variados contextos de uso". Esta acepção afina-se com outra definição do mesmo autor, para quem a língua "é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação, as formas de conhecimento. [...] Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo [...] (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007b, p. 14).

Este caráter social da língua deve ser "estendido" também às suas manifestações orais. Reyzábal (1999) discorre a respeito da linguagem, refletindo sobre o poder do discurso como condicionante de nosso entendimento do mundo e da vida. De forma poética, a autora estabelece uma importante relação entre as manifestações da linguagem no nosso cotidiano e a relevância do código oral como principal modalidade utilizada pela maioria dos falantes.

> A linguagem é tão real, como as árvores, as casas, o televisor, a máquina de lavar pratos, ainda que, obviamente, os nomes não sejam as coisas mencionadas. Podemos possuir todas as riquezas materiais, mas, enquanto nosso uso da linguagem for pobre, nossa visão e vivência da realidade permanecerá incompleta, nossos pensamentos e sentimentos serão cinzas e, talvez, possamos nos integrar à sociedade, mas não de forma enriquecedora, transformadora. Nesse sentido, o poder de certos discursos pode ser de tal ordem que condicione nossa maneira de "ser no mundo" [...]. Por isso, dado que a maior parte das pessoas, infelizmente, não escreve quase nunca e que se maneja, em geral, com o código oral, a aprendizagem adequada deste é um objeto irrenunciável (REYZÁBAL, 1999 p. 21)

A autora ressalta o caráter humanizador da oralidade, relacionando-a a expressão dos nossos sentimentos e emoções mais profundas. "Destacar, defender a recuperação e a melhoria da oralidade, como ato de falar [...] é pretender resgatar o melhor das velhas tradições e os aspectos mais basicamente humanizadores da convivência moderna" (REYZÁBAL, 1999 p. 22).

Marcuschi (1997), discutindo o papel da oralidade na sociedade atual, diz que apesar de a escrita ter papel central, sendo, inclusive, "essencial à sobrevivência" (MARCUSCHI, 1997, p. 120), "é possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária" (MARCUSCHI, 1997, p. 120 *grifos do autor*).

Esta perspectiva se coaduna com o entendimento discursivo e com o caráter interativo da oralidade, pois, lembra Reyzábal (1999, p. 22), "dentro do grupo social, a comunicação oral implica uma função exteriorizadora, auto-afirmativa, pois permite a transmissão do discurso que a comunidade sustenta sobre si mesma, o que assegura sua continuidade". Como lembra Antunes (2003, p. 99), "a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional que foi pretendida para a escrita e para a leitura". Assim, a oralidade se afirma e permanece. "Hoje redescobrimos que somos seres eminentemente oralistas, mesmo em culturas tidas como plenamente alfabetizadas", conclui Marcuschi (2007a, p. 45).

2.2 Oralidade e Escrita: Relação de equivalência social e linguística

Interagimos através da linguagem desde a mais tenra idade, numa espécie de „jogo comunicativo" em que, mesmo sem a devida consciência do processo comunicativo e seus meandros, modificamos e somos modificados pelo discurso do nosso interlocutor. Como lembra Belintane (2013, p. 15), [...] nem só de diálogo e de prosa cotidiana vive a criança pequena, pois desde o berço, sua linguagem em constituição é atravessada por uma verdadeira polifonia textual [...].

Essa interação é, assim, parte natural das trocas sociais que realizamos através do discurso, este com modo próprio de organização, desenvolvimento e manutenção verificável tanto na fala quanto na escrita, apesar de, em muitos casos, acreditar-se que estas são propriedades apenas da escrita. "A fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter atividades discursivas", esclarecem Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 15).

Esses autores ressaltam, inclusive, há uma falsa ideia de supremacia da escrita atribuída, entre outros fatores, ao fato de que, na maioria das sociedades, as práticas ligadas à escrita gozam de um maior prestígio social. O motivo é que "a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, *a organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais" (MARCUSCHI, 2010, p. 35 *grifo do autor*).

Crescitelli e Reis (2013) explicam que este desprestígio se deve à prevalência dos padrões impostos pela chamada sociedade letrada, que não confere à oralidade o mesmo valor da escrita, considerada como modelo representativo da língua, especialmente para efeito de ensino/aprendizagem na escola. Isto prova que a tal supremacia da escrita não tem relação com fatores linguísticos, sendo uma questão social e historicamente situada, a partir da ação dos grupos dominantes.

De fato, a língua escrita sempre esteve associada à ideia de prestígio, pois passou a ser aprendida na escola e, através dela, foi possível propagar os estudos e descobertas científicas e registrar fatos em documentos de todo tipo. Também porque, em um longo período histórico, esteve ligada, exclusivamente, à intelectualidade, dominada por poucos indivíduos, estes, geralmente, com condições sociais e econômicas favoráveis. Confirma-se, também a propósito destas hipóteses, a vinculação do privilégio atribuído à escrita a questões sócio-políticas, que não têm relação com um possível predomínio puramente linguístico em relação à fala.

Ainda é preciso considerar que, como ponderam Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 26), o termo „supremacia‟ sequer evoca a ideia de „superioridade‟ e, por isso, antes de qualquer julgamento, "em primeiro lugar deve-se ter em mente o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que essa relação não é homogênea nem constante".

Assim, vale lembrar que muitas práticas milenares da nossa sociedade dependem, até hoje, exclusivamente, da modalidade oral, a exemplo de algumas ligadas às religiões (como, por exemplo, as rezas, cânticos, orações, contação de histórias), às manifestações artísticas (teatro) e às questões ligadas ao próprio relacionamento interpessoal, profissional e acadêmico (conversa informal, rodas de conversa, recados orais, sermões, palestras, conferências, dentre outros).

Apesar de todas as línguas desenvolverem-se primeiro na fala, conforme destacado por Marcuschi e Dionísio (2007b), não é possível afirmar que ela é representada pela escrita ou ainda que a escrita dela deriva. As duas modalidades são essenciais, complementam-se, sendo que o uso que se faz delas, expresso através das práticas sociais de linguagem, é que determina o papel de cada uma em determinada configuração social. "Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papeis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários", assevera Marcuschi (1997, p. 123).

O autor é pródigo ao afirmar que "oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas" (MARCUSCHI, 2010, p. 37) e, para entendermos bem esta premissa, basta recorremos ao caso típico de práticas religiosas cristãs nas quais é intensa a recorrência a textos escritos, especialmente os retirados da Bíblia Sagrada e outros livros que compõem as liturgias particulares. Contudo, práticas orais de pregação, aulas, cânticos, orações e rezas, dentre outros, são intensas, comprovando que as duas modalidades são importantes, não podem ser tomadas isoladamente.

Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 15) são enfáticos ao desqualificar as teorias de supremacia da escrita, afirmando, ainda, que elas não estão em competição, mas se complementam.

> [...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. [...] Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

Marcuschi e Dionísio (2007b) lembram que "a relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na linguística, em função da ideia de que a fala se dava no âmbito do *uso real* da língua, o que impedia um estudo sistemático pela enorme variedade" (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007b, p. 24 *grifo do autor*). Diante disso, por muito tempo, trabalhou-se com a ideia de dicotomias, características que oporiam, frontalmente, fala e escrita.

Acreditava-se que a fala era o "lugar do caos" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 17), da incorreção, da ausência de normas e regras, o que também justifica o pouco interesse e o grau de dificuldade conferido ao seu estudo e colaborou para o entendimento de que havia uma supremacia em relação às duas formas de expressão.

Bagno (2007), além de Marcuschi e Dionísio (2007a), entretanto, rechaçam a noção de que a fala é naturalmente caótica e desorganizada, ressaltando que há, inclusive, normas internas de funcionamento. "(...) A Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: nada na língua é por acaso" (BAGNO, 2007, p. 11).

Marcuschi e Dionísio (2007a, p. 9) relembram o fato de que, muitas vezes, por suas características intrínsecas, o estudo da fala é relegado à condição de inferioridade, o que não tem justificativa científica. "Portanto, mesmo sem academias que se ocupem dela, a fala está em ordem e não necessita de reparos, correções nem alterações. Em geral, a fala oferece um nível de corretude gramatical bastante alto" (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007a, p. 9).

Os estudos linguísticos já consideraram esta perspectiva dicotômica, de maneira acentuada, levando em conta as comparações dispostas no quadro abaixo:

Quadro 1: Dicotomias atribuídas à Fala e à Escrita

FALA	ESCRITA
❖ Não planejada ❖ Fragmentária ❖ Incompleta ❖ Pouco Elaborada ❖ Predominância de frases curtas, simples ❖ Vocabulário restrito ❖ Excesso de repetições ❖ Supressão de palavras	❖ Planejada ❖ Não-fragmentária ❖ Completa ❖ Elaborada ❖ Predominância de frases completas ❖ Vocabulário amplo, com termos eruditos

❖ Frases feitas/chavões/provérbios	ambiguidades ❖ Linguagem criativa e original

Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 28 *adaptado*)

Marcuschi (1997, p. 128) ressalta, entretanto, que a análise que leva em consideração estas dicotomias deve ser rejeitada, pois não se prende às características textuais e discursivas, apenas às verificáveis na estrutura dos enunciados. Este entendimento tem consequência direta no trabalho em sala de aula, conforme destaca Marcuschi (1997):

> Esta perspectiva oferece um primeiro modelo que pode ser caracterizado com a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduziu o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. Esta visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos (MARCUSCHI, 1997, p. 128 *grifo do autor*).

É flagrante a percepção de que as diferenças descritas no quadro acima nem sempre são válidas, se se considera, por exemplo, o grau de formalidade ou informalidade do ato interativo. Assim, um bilhete, gênero *escrito*, de caráter predominantemente informal, por suas próprias características linguísticas (determinadas pelo contexto de interlocução, pelo destinatário, pelo teor da mensagem) pode ter vários elementos da *fala* informal. Da mesma forma que uma conferência, por ser um gênero *oral* formal, que requer, na maioria das vezes, um planejamento prévio, de base escrita, pode apresentar várias características da *escrita* formal.

Percebe-se, claramente, a fragilidade da teoria que postula o estabelecimento de dicotomias, também, pelo fato de que, ao tomarmos como legítimas as diferenças descritas acima, estamos levando em conta apenas os parâmetros do sistema da escrita, como se ele fosse modelar para a análise de todos os fenômenos linguísticos.

Tome-se o postulado de que a fala "não é planejada". Quando se compara com a escrita, de fato, entende-se que, dependendo do gênero e da situação comunicacional, especialmente as ligada às interações face-a-face, não é possível estabelecer um roteiro prévio de organização do discurso, pois este texto falado não se apresenta pronto, acabado, está em

processo de construção. Mas, voltando ao caso da conferência, por exemplo, vemos que o caminho inverso também é possível, já que se trata de um gênero oral formal que, apesar de ser de base falada, muitas vezes parte de um roteiro escrito.

Para além desta teoria imanentista, Marcuschi (1997) discute, ainda, a "visão culturalista", outra perspectiva que, segundo o autor, compromete o estudo das relações entre fala e escrita por postular a tese de que "a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral), que medeiam entre a fala e a escrita" (MARCUSCHI, 1997, p. 129). O quadro a seguir resume, sob o ponto de vista dos representantes dessa corrente, algumas mudanças efetivadas na sociedade com o surgimento da escrita:

Quadro 2: Mudanças advindas do surgimento da escrita, de acordo com a visão culturalista

cultura oral *versus* cultura letrada
pensamento concreto *versus* pensamento abstrato
raciocínio indutivo *versus* raciocínio dedutivo
atividade artesanal *versus* atividade tecnológica
cultivo da tradição *versus* inovação constante
ritualismo *versus* analiticidade

Fonte: Marcuschi (1997, p. 129)

A leitura atenta desses pressupostos mostra que há uma supervalorização da escrita, como se ela mesma fosse o caminho de ascensão social, viabilizada através do acesso a esta cultura letrada. Esta visão traz em seu escopo a ideia de que apenas dentro do sistema escrito existe o pensamento palpável, calcado em fato analisáveis e verificáveis na realidade. Uma ponderação, de fato, alicerçada apenas em parâmetros sociais e políticos, não em realizações linguísticas propriamente.

Outro viés através do qual se analisa a relação fala e escrita é a perspectiva variacionista que, tomando como base o parâmetro de registros padrão e não-padrão da língua, preocupa-se com a relação entre as duas modalidades no âmbito dos processos educacionais. Para os teóricos desta corrente, há que se considerarem os conhecimentos dos falantes que vão para a escola em busca de conhecimentos sistematizados da língua, um modelo que considera o "currículo bidialetal", como destacado por Marcuschi (1997, p. 131). Assim, sob o ponto de vista do uso linguístico, inclusive bastante difundido em livros

didáticos, a preocupação não é com o estabelecimento de dicotomias, mas as regularidades e variações, como expresso abaixo:

Quadro 3: Regularidades e Variações da Língua

língua padrão	variedades não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não-padrão

Fonte: Marcuschi (1997, p. 131)

Marcuschi (1997) apresenta uma visão positiva a respeito da perspectiva variacionista, entretanto, pondera que "fala e escrita não são propriamente dois *dialetos*, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita se torna *bimodal*. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos" (MARCUSCHI, 1997, p. 132 *grifos do autor*).

Ainda sobre a relação fala e escrita, vale lembrar que, em alguns casos, a oralidade permanece intimamente ligada à escrita. Há, inclusive, uma relação de dependência, também condicionada pelo fato de que muitas práticas orais acabam sendo transpostas para a modalidade escrita (a exemplo de versos poéticos feitos para serem cantados ou fábulas). Schneuwly (2004), afirma, inclusive, que não se pode falar em "oral puro", fato que até inviabilizaria o seu ensino, conforme assinalado pelo autor:

> O verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral do cotidiano através do qual se comunica com seus professores e alunos, em aulas diversas. Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objeto de ensino: o oral "puro" escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação (SCHNEUWLY 2004, p. 112)

Assim, ressalta o autor, o oral "ensinável" na escola é aquele de base escrita, que permite a preparação para atividades de produção textual (debates, exposição de dados, apresentação do resultado de pesquisas); aquele exercitado através de atividades como treinos ortográficos, anotações em aulas, palestras, simpósios e outros eventos em que predominam falas públicas de interesse comum e o da oralização de um escrito, como no caso das leituras em voz alta.

Nesse sentido, Cavalcante e Melo (2006) dizem que quando têm contato com práticas orais na escola, os alunos são apenas incentivados a falar em sala de aula, mas, em muitos casos, não são levados a refletirem sobre aquele uso linguístico, necessidade que demonstra a inconsistência do trabalho com a língua, especialmente no que se refere ao necessário nível de formalidade na produção destes textos, dependendo do gênero estudado.

> [...] os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem como onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: "converse com o colega" ou "dê a sua opinião" (CAVALCANTE E MELO, 2006, p. 182)

Também é pertinente o questionamento apresentado por Crescitelli e Reis (2013): "Assim, da forma como a escrita é colocada, o texto oral passa a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo, sobretudo na instituição escolar" (CRESCITELLI E REIS, 2013, p. 30).

Confirma-se, assim, que "fala e escrita não competem" (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007b, p. 15). Os autores explicam que a única distinção de fato dicotômica entre fala e escrita é no que se refere "ao meio utilizado", já que uma se vale da grafia e a outra do som. Esta distinção, entretanto, "não atinge fenômenos especificamente linguísticos, tais como a sintaxe ou a fonologia, nem a organização textual no nível da coesão ou da coerência" (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007b, p. 21). Ainda por cima, uma não consegue reproduzir várias propriedades da outra, segundo destacado abaixo pelos autores:

> Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética ou fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom da voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando, *grosso modo*, aquelas funções da fala (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007b, p. 21 *grifo do autor*).

É interessante perceber como se processam os aspectos sistemáticos da semelhança entre fala e escrita, atentando para a análise de Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 24): "as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento".

2.2.1 Contínuo Perpassado pelos Gêneros Discursivos

E é a partir deste entendimento que surge a noção de *continuum* (ou contínuo, como adotaremos neste trabalho). Segundo Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 17), "as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais". Por defender a perspectiva discursiva de entendimento dos fenômenos da oralidade e escrita, Marcuschi (2010, p. 45) afirma que não é necessário tomar fala e escrita como "estanques", mas "contínuas ou pelo menos graduais, considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano do discursivo".

Schneuwly e Rojo (2006, p. 465) atestam esta relação de contiguidade, rompendo com o mito de que existem limites intransponíveis entre fala e escrita, conforme destacado abaixo:

> [...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais [...] Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade (SCHNEUWLY E ROJO, 2006, p. 467-468)

Nesta perspectiva, vale ressaltar que, conforme Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 17), "[...] em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito". Os autores trazem o exemplo de uma notícia de jornal televisivo que, apesar de ser produzida em suporte escrito, é lida pelos apresentadores quando da exibição do telejornal, dando-nos a noção de que não se trata de sistemas diversos de produção textual, mas de um único, com nuances distintas que se complementam.

Esta noção é importante, pois, como reforça Marcuschi (2007, p. 62), "este contínuo distingue e, ao mesmo tempo, correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual". Sendo assim, para entendermos a relação de contiguidade entre os gêneros discursivos, podemos comparar, a título de exemplificação, uma palestra universitária e um artigo científico sobre o mesmo tema.

Dependendo do grau de planejamento da palestra, que é um gênero oral formal, é possível detectar características parecidas com o texto do artigo, apesar do fato de que a primeira terá como resultado textos falados. A pesquisa bibliográfica, o levantamento de

dados, a elaboração de apontamentos, o fichamento de livros, dentre outras práticas relevantes no universo da escrita, são imprescindíveis para a realização de uma boa palestra e, por isso, não cabe apenas uma distinção estanque das modalidades dos textos produzidos.

Preti (2004, p. 13), discorrendo sobre um "padrão teórico ideal" de língua afirma que, do ponto de vista da oralidade, pode-se afirmar a existência de dois dialetos: um culto e outro popular (inculto), estes ligados, respectivamente, a falantes com maior e menor grau de escolaridade. Ele afirma, contudo, que essas variedades estão intimamente ligadas e que qualquer tipo de diferenciação que se quiser fazer ficará, apenas, no campo da valoração social, não linguística.

> As linhas que delimitam essas variedades, porém, são tão tênues que se entrecruzam. Não raro, caminham paralelas, próximas, apresentam coexistência de formas, em virtude de os falantes que as praticam desempenharem uma variedade muito grande de papéis sociais, participando de atividades em grupos muito diversos culturalmente falando, o que os obriga, a todo momento a se utilizarem de outro dialeto social diverso do seu, se quiserem fazer-se compreender eficazmente pelos seus interlocutores. Essa situação é particularmente observável nas grandes cidades urbanas, em que o indivíduo exerce muitos papéis sociais ao longo de um mesmo dia, comunicando-se com os mais diferentes interlocutores (PRETI, 2004, p. 14)

Ao adotar-se esta perspectiva, confirma-se que não há relações de hierarquia, mas graus de representação, materializados nas práticas linguísticas. Marcuschi (2010, p. 35) resume a questão:

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

Schneuwly e Rojo (2006, p. 468) concluem sobre a noção de contínuo: "Esta é, pois, questão da maior relevância para a compreensão do funcionamento dos gêneros orais formais e públicos e dos gêneros de texto escritos em nossas sociedades letradas"

2.3 O papel da escola no trabalho com os gêneros orais

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 213), "o oral se ensina", apesar do „esquecimento" do trabalho com esta modalidade em sala de aula, fato atestado por Antunes (2003) que diz que, apesar de sua eficácia como estratégia de estudo da Língua Portuguesa, o texto oral tem sido objeto de "omissão". Marcuschi e Dionísio (2007a, p. 8), inclusive, classificam como "escândalo" a ausência da oralidade na escola.

Cavalcante e Melo (2006, p. 181) também reconhecem a falta de centralidade da fala em sala de aula. Isso tudo apesar da observação de que o "ensino [...] deve conceber a fala como meio de respeitar a integridade da língua, já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita" (CRESCITELLI; REIS, 2013, p. 29).

Esse „apagamento da oralidade" acontece, pois, como afirmam Cavalcante e B. Marcuschi (2007, p. 127), há mitos e crenças errôneas como fator determinante desta realidade:

> Uma das principais razões do descaso com a língua falada [na escola] continua sendo a crença generalizada de que escola é o lugar de aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordamos dessa assertiva, entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo do dia-a-dia.

Mas, por que, então, sendo já reconhecidos e usados com efetividade desde a mais tenra idade, em muitos casos, até mesmo antes da chegada à escola, estes gêneros precisam ser ensinados na escola? A resposta a este questionamento passa por dois aspectos importantes.

O primeiro é explicado por Cavalcante e B. Marcuschi (2007) que afirmam que a escola deve fazer com que o usuário conheça os gêneros que já usa para além de sua estrutura, podendo produzir e ler estes textos de forma crítica, entendendo todos os seus meandros, não apenas utilizando-os de forma intuitiva.

> O gênero textual enquanto materialidade didática se desloca de seu funcionamento real, já que se torna objeto passível de exploração, uma vez que sai do seu ambiente original de circulação e ocupa o lugar de "objeto a ser analisado". O grande desafio da escola é justamente promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo [...] A aprendizagem do gênero propõe o deslocamento da atividade meramente modelar para aquelas atividades que

> recuperem o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real (CAVALCANTE; B. MARCUSCHI, 2007, p. 132).

Para elucidação do segundo aspecto relativo ao questionamento acima, vale recorrer a Antunes (2003, p. 25), que reconhece uma concentração nos gêneros da esfera informal. Estes usos coloquiais dos quais os falantes fazem uso desde que aprendem a falar, entretanto, não são os únicos possíveis e, por isso, cabe à escola dar condições para que os alunos possam interagir através dos mais variados gêneros do discurso, de acordo com suas necessidades comunicativas.

Para além dos recados, bilhetes, listas, formulários, fofocas, piadas, avisos, letreiros, cartazes, faixas, gibis, livros, exposição de motivos, advertência, convite, sermões, pregações, revistas, rótulos, manuais de instrução e outros textos da esfera cotidiana, o falante precisa ser preparado, ou, pelo menos, ter contato com a produção e leitura/escuta de um seminário, de um debate, de uma conferência, de uma entrevista, de uma resenha, de um júri simulado, de um resumo, dentre outros gêneros formais. E, muito provavelmente, é somente na escola que ele terá essa possibilidade, como destacam os PCNs (Brasil/MEC, 1998, p. 25): "A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la".

A questão é que parece ainda permanecer na escola a visão grafocêntrica (CRESCITELLI; REIS, 2013, p. 30) que atribui à escrita papel preponderante, o que traz consequências para o ensino: "Como consequência preponderante, desconsidera-se a língua em sua integridade, privilegiando-se apenas uma das suas modalidades constitutivas". Instaura-se, assim, "um problema de natureza valorativa" que, em nada, tem relação com questões linguísticas.

Vale ressaltar, entretanto, que "a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas" (CAVALCANTE; B. MARCUSCHI, 1997, p. 127) ou ainda que "certamente, todos nós falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais" (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007a, p. 8). E que "toda língua é falada e nem todas são escritas", como justifica Reyzábal (1999, p. 22).

Os PCNs ressaltam a importância das interações orais no ambiente escolar, classificando-as como "excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos" (PCNs, 1998 p. 24). A competência oral de uso da Língua

Portuguesa, inclusive, deve ser desenvolvida desde o período da Educação Infantil, como frisado no texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que aponta como um dos objetivos gerais deste nível de ensino-aprendizagem, o de

> utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998b, p. 63).

Na alfabetização, quando as crianças precisam fazer uma distinção entre o que já conhecem e usam em termos de linguagem e a sistematização de atividades com uso da língua que a escola deve proporcionar, a oralidade é essencial. Segundo Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 166), muitas vezes, atividades com oralidade neste nível de ensino "não estão em consonância com os pressupostos teóricos que embasam a construção do conhecimento na direção da alfabetização e do letramento com apoio na oralidade".

Para elas, o trabalho é essencial, pois ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, "quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa" (BRASIL, 1998b, p. 120). Segundo Reyzábal (1999, p. 70), abordar a oralidade nas séries do Ensino Infantil "tem a vantagem de poder ser tratado e sistematizado muito antes que a criança saiba ler ou escrever" (REYZÁBAL, 1999, p. 70)

Outro documento, este voltado para o Ensino Médio, no qual é apresentado "um elenco de conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" (PCN+ 2002, p. 24), também se ocupa da importância da oralidade no contexto escolar e reconhece que, dentre as competências e habilidades para "falantes e usuários de uma língua" (PCN+ 2002, p. 61), deve estar "a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo: desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado" (PCN+ 2002, p. 62).

O texto lembra que "pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade" (PCN+ 2002, p. 70). E que "no plano da oralidade, nas situações de escuta, isso implica que o aluno tenha uma atitude responsiva ativa, sabendo dialogar

internamente com o que ouve para, eventualmente, intervir na situação e produzir seu texto oral" (PCN+ 2002, p. 64).

2.3.1 A fala como ponto de partida para a escrita e a leitura

Parece não restarem dúvidas de que a fala, definitivamente, tem que estar presente na sala de aula e mais: ela deve ser o ponto de partida, uma vez que "ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual e não detalhes morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal e socioletal", afirmativa que o leva à seguinte indagação: "*por que é tão difícil escrever corretamente, se a fala quase não contém equívocos gramaticais"?* (MARCUSCHI, 2007, p. 84 *grifo do autor*).

Antunes (2003, p. 24) diz que uma "visão equivocada da fala" prejudica o entendimento sobre a formalidade dos gêneros orais. "De acordo com essa visão, tudo que é „erro‟ na língua acontece na fala; [...] não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial".

Marcuschi (2007) analisou um diálogo retirado do conto "O caso de FA", escrito por Rubem Fonseca; duas conversas - atribuídas a "dois homens" e "dois interlocutores", respectivamente - colhidas no Projeto Norma Culta Urbana (NURC), além de uma narração oral atribuída a uma empregada doméstica, que tem como fonte o Núcleo de Estudos da Língua Falada e Escrita (NELFE), ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para isso, tomou por base a noção de Unidade Comunicativa (UC), adequada para a "análise das características linguísticas da língua falada ligadas aos processos de formulação textual" (MARCUSCHI, 2007, p. 79) concluindo que

> o texto falado apresenta, seja qual for o nível de formação, procedência social ou identidade cultural do falante, um *altíssimo grau de gramaticalidade*, podendo-se até mesmo dizer, com base em estatísticas facilmente comprováveis, que contém menos „equívocos gramaticais‟ que a maioria da escrita acadêmica de um modo geral (*grifo do autor)*.

Assim, Marcuschi (2007, p. 79) acredita que a fala deve ser tomada como ponto de partida para o trabalho para a escrita e leitura, pois é mais facilmente caracterizável em sua textualização e se dá em forma de gêneros, conforme destacado pelo autor:

> A fala apresenta enorme regularidade na sua composição sintática que se manifesta no discurso em construção. O texto escrito em geral perde seu "borrão" ao passo que a fala não perde e fica com sua versão original sempre. Justamente por isso, o maior problema no ensino de língua não é ensinar gramática, e sim ensinar a produzir e a compreender *textos* (*grifo do autor*).

Ramos (1997) ratifica a ideia defendida acima, assegurando que "iniciar por textos falados é iniciar através de um *médium* sobre o qual o aluno tem mais domínio. Seriam minimizadas, desse modo, as dificuldades de decodificação da escrita no momento da leitura" (RAMOS, 1997, p. 25 *grifo da autora*).

A tese defendida por ela, a partir desta assertiva, é a de que as pessoas que dominam precariamente ou mesmo as que não têm qualquer familiaridade com o sistema escrito, ao terem privilegiadas suas habilidades de uso oral durante as aulas, poderão se sentir mais estimuladas a tomar parte nas práticas de uso escrito da língua, o que facilitará seu aprendizado.

Conforme Marcuschi e Dionísio (2007a, p. 8), a preocupação com oralidade na escola deveria ser naturalizada, sem necessidade de justificativas. Eles ressaltam:

> É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma idéia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. (*grifo do autor*)

E, neste esforço para empreender uma didática produtiva com a fala em sala de aula, é preciso levar em consideração alguns pressupostos trazidos por Antunes (2003, p. 100 a 105), descritos no quadro abaixo, repleto de orientações para os professores:

Quadro 4: Pressupostos para o trabalho com linguagem oral em sala de aula

1 – "Uma oralidade voltada para a coerência global"	Reconhecimento das unidades temáticas e da finalidade dos textos orais produzidos ou lidos
2 – "Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação"	Reconhecimento de que na oralidade também é possível verificar princípios de textualidade, a exemplo dos elementos reiterativos e dos conectores.
3 – "Uma oralidade orientada para as suas especificidades"	Reconhecimento dos pontos "formais e funcionais" em que oralidade e escrita são diferentes através de atividades nas quais os alunos sejam levados a confrontar uma e outra modalidades (passar o do oral para o escrito, por exemplo).
4 – "Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais"	Reconhecimento da variedade de tipos e registros nos quais ocorrem os gêneros orais, com orientações sobre como o falante deve adequar-se às condições de interação determinadas por cada um dos textos produzidos ou lidos em sala de aula.
5 – "Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social"	Reconhecer a necessidade de adotar um comportamento linguístico polido, adequado a cada situação interativa, explicitando, ainda, a forma como certas expressões e palavras podem mudar de sentido, dependendo do contexto.
6 – "Uma oralidade voltada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supressegmentais na construção do sentido do texto"	Reconhecer de que forma elementos suprassegmentais são determinantes no processo de interação verbal.
7 – "Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas	Reconhecimento do valor estético, cultural e artístico das literaturas populares feitas

próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas"	em versos cantados.
8 – "Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores"	Reconhecimento de que o „ouvir" também é uma ação de cooperação e participação no discurso do outro, lembrando, ainda, que a atenção ao que o outro fala é uma habilidade que contribui, também, para a formação social e doméstica do falante, não apenas escolar.

Fonte: Antunes (2003 p. 100)

De fato, "há muito que fazer nas aulas de português", como lembra Antunes (2003, p. 105) e, apesar da negligência da escola em relação a práticas como as descritas acima, não há dúvidas de que a aprendizagem acontece a partir da interação do indivíduo com o objeto de conhecimento. Sendo assim, o contato com uma diversidade de gêneros do discurso faz com que o aluno compreenda as peculiaridades de cada um deles e possa ter sucesso nas interações formais ao longo de sua vida de falante.

Uma estratégia que atenderá a sugestão feita por Castilho (2000, p. 98): "Simplesmente, estou sugerindo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito (...)".

2.4 Interações formais: a fala em contextos de comunicação pública

Contexto, situação comunicativa, (inter) subjetividade, variação linguística, questões de ordem pragmática, dentre outras, influem, decisivamente, na expressão oral ou escrita. Mesmo de forma inconsciente, comportamo-nos linguisticamente de acordo com convenções determinadas pela situação comunicativa.

Como assinalado por Marcuschi e Dionísio (2007b), há um adaptação ao contexto de interlocução em que os usuários estão inseridos:

> A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber

> que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal. (MARCUSCHI 2007b, p. 25).

E percebemos isso na prática ao observarmos que, mesmo inconscientemente, usuários da língua sabem que não podem falar ou escrever da mesma forma quando muda o interlocutor, do seu colega de trabalho para o presidente da empresa onde trabalham. Ou quando o ambiente físico da interlocução varia entre a praia e um escritório onde será realizada uma entrevista de emprego. Estas conjunturas, certamente, determinam posturas sociais e linguísticas diferentes que podem ser definidas a partir de parâmetros da formalidade ou da informalidade. Cabe à escola sistematizar esse conhecimento, reorientá-lo.

Ao conceituar oralidade, Marcuschi (2010) insere o aspecto da formalidade na produção de textos nessa modalidade, o que nos remete à ideia de que caberá ao professor ensinar que, também na língua falada, existe um conjunto de regularidades formais que precisam ser atendidas, de acordo com o destacado abaixo:

> A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI 2010, p. 25)

O autor alerta, entretanto, para o fato de não existirem fenômenos distintivos exclusivos de uma ou de outra modalidade e lembra que todos os parâmetros linguísticos são relativos e podem, inclusive, aparecer em ambas. "[...] não existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal, etc., que seja exclusiva da oralidade ou da escrita" (MARCUSCHI; DIONÍSIO 2007b, p. 18). Segundo o autor, a fala tem, sim, "estratégias preferenciais" como repetições, enunciados incompletos, pausas e outras marcas de textualidade que não as da escrita.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146) também reafirmam a ideia de que a caracterização do oral formal não passa por questões fonético-fonológicas, morfológicas ou linguísticas:

> Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um

> para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional, etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social da comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola, etc.)

Marcuschi e Dionísio (2007b), na verdade, acreditam que a escrita é determinada pela fala do ponto de vista formal, conforme o colocado abaixo:

> A fala tem o dom de "impor" à escrita certas tendências formais, como no caso da dupla negação que só existia como fenômeno na fala e hoje já pode ser encontrado com frequência também na escrita. Ou então algumas mudanças de regência, em que certos verbos vão perdendo preposições típicas por influência da fala (MARCUSCHI; DIONÍSIO 2007b, p. 21)

Sobre as relações entre linguagem culta escrita e linguagem culta oral, por exemplo, Preti (2004) afirma que a situação de interação (aí incluídos a presença - ou ausência - do interlocutor; a formação social, histórica, cultural do falante; o grau de intimidade entre os interlocutores; a recorrência aos recursos entonacionais, dentre outros) vai determinar o nível de formalidade ou de informalidade de cada uma delas, o que reforça a noção de contínuo entre as modalidades. O autor explica:

> Com isso queremos dizer que não se justifica que um falante culto, apesar de seus conhecimentos linguísticos, oriundos de seu grau de escolaridade, de sua vivência cultural, de seu grupo social, torne-se, em qualquer *situação de interação*, um falante formal, de fala linguisticamente tensa, preocupado com o rigor imposto pelas regras da gramática normativa. A ninguém é possível falar com o pensamento voltado para a prática menos ou mais correta das normas gramaticais (PRETI, 2004, p. 14)

A oralidade e a escrita se complementam e tentar simplificar sua relação a partir de dicotomias ou categorizações baseadas apenas em normas não é adequado. É fato que uma língua pode ser efetivamente considerada não apenas a partir de seus usos formais uma vez que é na "informalidade" que se baseiam inúmeras práticas linguísticas legítimas e passíveis de sistematização e estudo.

Assim, entende-se que a aquisição do código escrito nem sempre está associada ao domínio das práticas de uso da língua pois é possível falar em competência linguística, independente do grau de instrução do usuário. Que o digam falantes não alfabetizados, mas que desenvolvem notáveis habilidades de uso da língua falada em contextos formais (palestras, conferências, reuniões, pregações, discursos, dentre outros).

É preciso evitar a estigmatização, principalmente a partir da conscientização de que a língua é dinâmica, varia, de acordo com as situações de interação, como defendido por Preti (2004):

> Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele que dispõe de consciência da prática de variação da linguagem e de adequação às diversas situações de interação. São estas que explicam a presença de estruturas em desacordo com o nível de escolaridade do falante, com seu ideal linguístico, em situações de menor formalidade (PRETI, 2004, p. 16).

Entra aí o papel da escola no sentido de instrumentalizar os falantes para o uso da língua oral em contextos formais, sem qualquer tipo de visão equivocada a respeito de uma ou outra modalidade. Dando dicas sobre a escolha de quais gêneros ensinar, Dolz, Schneuwly e Haller (2004), fazem uma afirmação categórica: "Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal" (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 146).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998a) são pródigos nas recomendações do trabalho com oralidade em sala de aula privilegiando os usos mais formais, inclusive como meio de promoção da cidadania.

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro,palestra, entrevista etc) (PCNs 1998, p. 67 e 68).

Segundo os autores do documento, “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações” (PCNs, 1998, p. 25). A justificativa é o fato de que

> nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (PCNs, 1998, p. 25).

Há padrões em cada situação comunicativa e, não deixando de considerar a “realidade heterogênea das línguas” (Bagno, 2007, p. 36), confirma-se que cabe também à escola instrumentalizar os falantes para que percebam estas diferenças e adequem, de forma ainda mais eficiente, suas interlocuções. Isso por que as interações orais e escritas devem ser articuladas a partir de determinados padrões para que o usuário consiga, dentro de seus objetivos comunicativos, sucesso em sua interação.

É necessário que a oralidade seja explorada em todas as suas nuances, através dos mais variados gêneros do discurso, sejam os do campo da formalidade ou da informalidade. Isto tudo tomando por base o pressuposto de que a análise do professor deve ser ampla, não apenas levando em conta o conteúdo da exposição oral, mas as características do gênero estudado e sua adequação ao contexto de produção textual, de acordo com o postulado por Cavalcante e Melo (2006), especialmente no gênero debate, assim como veremos a seguir.

3 DEBATE DE OPINIÃO: EMBATE IDEOLÓGICO E LINGUÍSTICO APROPRIADO À FORMULAÇÃO DE PONTOS DE VISTA

> *A língua é a mais alta criação humana, o repertório mais rico e elevado de valores espirituais, o tesouro do mais nobre pensar e sentir de uma comunidade, o produto de sua ação e de sua paixão e a expressão de sua genialidade*
>
> ***(Ángel Rosenblat)***

Nesta seção, discutimos a interface do gênero debate com o sociointeracionismo, já que ele media uma prática que toma a linguagem em seu uso e ajuda no desenvolvimento da capacidade discursiva de argumentar, assim como na formação de pontos de vista, habilidades essenciais na formação de usuários da língua. Refletimos, ainda, sobre a adequação do procedimento sequência didática para o trabalho desenvolvido no projeto.

3.1 A Dimensão Sociointeracionista do gênero textual Debate

Na perspectiva de Bakhtin (1997), os gêneros textuais podem ser encarados como modos de estruturação das práticas sociais mediadas pela linguagem. Eles „organizam" eventos comunicativos diversos do qual tomam parte, como interlocutores, sujeitos sócio-historicamente situados. Os gêneros têm caráter relativamente estável, assim como destacado pelo autor:

> "Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Considerados em sua dimensão individual e social, então, os gêneros devem ser entendidos a partir da percepção do interlocutor a respeito do enunciado - daí decorrendo a premissa de que toda e qualquer interlocução deve ter um destinatário, além de um conteúdo e objetivos determinados – e do reconhecimento das estruturas comunicativas e tipos discursivos/linguísticos partilhados pelos textos pertencentes àquele gênero.

Para Bakhtin (1997), a língua é dialógica e o discurso é elaborado em forma de enunciados, sem os quais não se processa a interação que, acredita o autor, marca todo o processo comunicacional, caracterizando, assim, o dialogismo e configurando a dimensão polifônica, ou seja, a profusão de vozes em um discurso. E para planejar, elaborar e analisar determinado gênero do discurso, é imprescindível que se levem em consideração suas condições de produção, representadas pelo tema, estilo e composição, que são indissociáveis, ligados organicamente. "Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Quando se focalizam esses elementos constituintes dos gêneros, vê-se que o conteúdo temático é mais do que o assunto em si ou o tópico que tipifica aquela enunciação. Vai além, pois abrange as leituras possíveis e os desdobramentos destas leituras. Está não apenas no campo enunciativo, mas discursivo, uma vez que representa a singularidade dos participantes da enunciação, apesar de, segundo o filósofo russo, esta individualidade ter sido construída coletivamente, nas práticas sociais deles.

O estilo, como materialização linguística, é constituinte do gênero. Reflete as escolhas gramaticais, lexicais, fraseológicas do enunciador, tomadas dentro de parâmetros coletivos que caracterizam esses enunciados. Trata-se de um todo comunicativo do qual o enunciado é apenas um elo que, junto a outros, aponta leituras possíveis. Também deve ser analisado sob um viés discursivo, pois é resultado da relação entre dois interlocutores, já que o discurso é, constantemente, influenciado pelas subjetividades de seus enunciadores. A ideia de construção composicional está ligada às formas de organização textual basilares, que dão ao gênero o caráter relativamente estável do que fala Bakhtin (1997).

Para se tornar verdadeiro mediador da comunicação, o gênero precisa ser apropriado pelos agentes como um instrumento, processo este que também é mediado socialmente, já que, como destacado por Dolz e Schneuwly (2004a, p. 44), envolve a necessidade de adaptação ao contexto e ao referente (capacidade de ação), além da mobilização de arquétipos discursivos já estabelecidos (capacidade discursiva) que instrumentalizam as práticas de linguagem (capacidade linguístico-discursiva) materializadas nos gêneros.

Quanto tomados como objeto de ensino, entende-se que não há melhor instrumento para análise da linguagem em situação de uso real do que os gêneros, fato atestado por Dolz e Schneuwly (2004a, p. 49), para quem eles "devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação". Schneuwly (2004, p. 116) complementa, afirmando a importância dos gêneros

como “objeto de desenvolvimento da linguagem”: “Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos”.

Os autores colocam que a aprendizagem da linguagem se dá “no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 64) e, quando se levam em conta, especificamente, as atividades voltadas para a argumentação, vê-se que elas precisam integrar a prática escolar uma vez que “a argumentação está presente nas mais diferentes esferas da vida diária”, conforme atestado por Leitão (2011, p. 14).

O debate é uma dessas atividades de linguagem. Reyzábal (1999, p. 144) o define como “uma discussão formal entre várias pessoas, regulada por um moderador” e vai adiante, acrescentando que é uma técnica fundamental da comunicação oral “tanto para a compreensão, como para a expressão, além de ter essencial importância para todas as áreas do currículo”, (REYZÁBAL 1999, p. 145).

Como gênero essencialmente argumentativo, permite a formulação de pontos de vista diferenciados, conforme destacado abaixo:

> O debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial; essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro; cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 72)

Através da sucessão de ideias, fatos, narrações e argumentos, os participantes do debate trazem, para os colegas e para o público, pistas que podem levar ao esclarecimento de uma questão controversa previamente selecionada, contribuindo para uma atribuição coletiva de sentidos a respeito daquele tema, não apenas através da elaboração das reflexões pessoais, mas da escuta dos itens propostos pelos demais debatedores.

Nem sempre, entretanto, precisa ficar no campo da confrontação de ideias que modificam ou influenciam a opinião do outro. Em muitos casos, cabe o debate que visa à mudança de ponto de vista, o convencimento do outro sobre determinado assunto, assim como aquele empreendido com o intuito de buscar a resolução de um problema.

Assim, levando em conta os objetivos pretendidos, os envolvidos no processo e o tema, Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 215-216) propõem uma classificação que chamam

de “base” para o trabalho em sala de aula: *debate de opinião de fundo controverso* (colocação pública de opiniões de forma a persuadir o outro sem, entretanto, demandar uma tomada de decisão); *debate deliberativo* (tomada de decisão sobre um ponto não-pacífico, como, por exemplo, quando uma turma de alunos discute se viaja ou faz uma festa para comemorar a formatura) e o *debate para resolução de problemas* (quando os participantes elaboram, coletivamente, proposições rumo a uma resposta que existe, mas não é, ainda, conhecida ou aceita por todos).

Seja qual for o modelo escolhido, entretanto, é inegável que se trata de um gênero textual que coloca à prova várias habilidades linguísticas, mas, também, sociais, principalmente pelo fato de que, em todas as etapas, desde a escolha conjunta do tema, até as tomadas de posição e elaboração de argumentos, está em jogo um conjunto de crenças, valores e regras subjetivas socialmente determinadas que se manifesta através das palavras.

3.2 O trabalho com o gênero debate através de sequências didáticas

Como prática social legitimada, materializada em situações de uso real da língua, permeada por formulações discursivas de toda ordem e que suscita a produção coletiva de textos orais, o trabalho com o debate em sala de aula precisa ser efetivado a partir de métodos que privilegiem toda esta dimensão. Na perspectiva dos gêneros discursivos, então, são de extrema importância os princípios propostos por Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004, p. 82) para a formulação de uma “sequência de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Na perspectiva sociointeracionista, as concepções de leitura e produção buscam uma compreensão para além da descrição de estruturas linguísticas, privilegiando a diversidade de linguagens e gêneros, como forma de dar ao aluno condições de ser produtor e leitor eficiente de textos variados, não apenas *expert* na exposição de normas e regras gramaticais. Apreender as mensagens, atribuir sentidos aos textos deve ser uma busca dos usuários da língua, envolvidos num processo de interlocução constante.

O procedimento da sequência didática, assim, se mostra adequado aos fins pedagógicos, pois privilegia a perspectiva acima e viabiliza o conhecimento de cada gênero (oral ou escrito) em suas peculiaridades, propiciando, ainda, o entendimento a respeito da correspondência entre os gêneros que circulam na sala de aula e o seu funcionamento como prática social cotidiana, também fora do ambiente escolar.

Explicando os princípios teóricos que nortearam o estabelecimento deste procedimento, Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004, p. 92) esclarecem que deve ser levado em conta o fato de que, nas sequências didáticas, a língua "não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica" e ainda que é através delas que os alunos conseguirão entender que os gêneros "definem o que é „dizível‟", através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos.

Apesar de serem eficientes para o estudo dos gêneros na modalidade oral e escrita, há questões que precisam ser levadas em conta pelos professores na elaboração das sequências didáticas em cada situação.

Quadro 5: Itens importantes na elaboração de uma sequência didática

Possibilidade de revisão	Enquanto o texto escrito oferece possibilidade de revisão, refazimento e até mesmo de descarte, permanecendo provisório durante o processo de produção, no texto oral, o produto final é elaborado durante o processo de produção. "O texto escrito em geral perde seu „borrão‟ ao passo que a fala não perde e fica com sua versão original sempre" (MARCUSCHI, 2007, p. 84). Por isso, o professor deve possibilitar ao aluno o conhecimento de como planejar melhor sua fala, sobretudo em contextos públicos, através de textos escritos e da memorização, lembrando que "a "fala é corrigida antecipadamente" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004, p. 95).
Observação do próprio comportamento	No texto escrito, há uma melhor compreensão dos comportamentos de linguagem (maneiras de escrever um texto) pelo seu caráter permanente. Em

	relação ao texto oral há uma diferença, expressa, principalmente, pelo fato de, se não captado através de gravação, este comportamento se tornar mais dificilmente observável.
Observação de textos de referência	Em relação aos textos de outros autores, a percepção em relação ao comportamento de linguagem é a mesma: uma maior facilidade em relação aos textos escritos e, em relação aos orais, o meio é a gravação e, dependendo, a posterior transcrição dos aspectos analisáveis.

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY (2004, p. 94-96)

Pelo modelo proposto, a sequência é composta pelos seguintes blocos de atividades: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2... módulo *n* e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83) cada um com especificações detalhadas.

Na apresentação da situação, os alunos tomam conhecimento do projeto comunicacional a ser desenvolvido e o professor tem a oportunidade de mensurar os conhecimentos prévios do aluno a respeito do gênero em questão. A produção inicial, elaboração de um texto, permite que os alunos exponham esses conhecimentos prévios na prática, o que ajudará o professor no melhor direcionamento de elaboração de seus módulos, que são as atividades voltadas para a aprendizagem do gênero. Por fim, o aluno volta a produzir um texto através do qual será possível ao aluno por em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos.

Na visão de Ribeiro (2009, p. 60), a proposta da sequência didática "foge de qualquer obviedade" e é válida para os gêneros na escola, "sobretudo pelo seu caráter globalizador e, ao contrário das atividades isoladas, desencadeia todo um processo de ensino-aprendizagem, no qual se entrecruzam elementos sociocognitivos do ensinar e do aprender" (RIBEIRO, 2009 p. 60). Através da sequência didática é possível desenvolver as mais variadas capacidades de uso da linguagem, inclusive a de argumentação, seguindo especificações como as que veremos no próximo capítulo.

4 ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA COGNITIVO-DISCURSIVA: A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Rem tene, verba sequentur
(Sê senhor dos argumentos, as palavras virão)
(Catão)

Partimos do pressuposto de que a argumentação desenvolve habilidades cognitivo-discursivas variadas, promovendo o pensamento crítico e a tomada de decisões em situações de oposição e é sobre esta afirmação que discorremos neste capítulo, aproveitando, ainda, para refletirmos sobre como o gênero debate propicia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Discutimos, ainda, conceitos de argumentação e contra-argumentação, além de estratégias argumentativas.

4.1 A argumentação e a atribuição de sentidos à realidade

A argumentação é parte de todos os processos interativos dos quais fazemos parte. Segundo Koch (2011, p. 17), "a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor". Até mesmo sozinhos, quando interatuamos com nós mesmos, procuramos resolver situações agônicas as mais variadas que nos confrontam com lados opostos de uma questão, seja ela mais simples ou mais elaborada. Ainda antes de aprendermos a falar, tentarmos convencer, mobilizar a atenção dos outros através de inúmeros recursos (choros, gestos, toques, olhares, gritos, sorrisos).

Segundo Leitão (2011, p. 20), a argumentação "envolve uma espécie de „negociação" entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados". O que Leitão (2011) chama de tópico, Charadeau (2012, p. 205 *grifos do autor*), classifica de uma "*proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*".

Para que haja argumentação, segundo este autor, além desta proposta, são necessários outros dois elementos: alguém que procure "estabelecer uma *verdade*" sobre o tema e outro que, "relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se *alvo* da

argumentação", configurando uma "relação triangular entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo"* (CHARADEAU 2012, p. 205 *grifos do autor*).

Para Fiorin (2015, p. 9), a atividade argumentativa está ligada à boa convivência em sociedade. "A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa". A argumentação é uma atividade interacional, dialogal, já que, de acordo com o autor, todos os discursos têm uma "dimensão argumentativa [...] de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito". Ele arremata: "Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso" (FIORIN, 2015, p. 29).

A argumentação tem uma vertente discursiva, na medida em que mobiliza estruturas de elaboração de argumentos ligados à forma de construção das sentenças, escolha de mecanismos linguísticos, estratégias de desenvolvimento do tema, dentre outros. Pauta-se, ainda, numa visão colaborativa (LIBERALI, 2013), que guarda profunda relação com a perspectiva cognitivo-discursiva, e com o modelo de debate de opinião de fundo controverso (DOLZ; SCHNEWULY; PIETRO 2004).

O conceito de "produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade" (LIBERALI, 2013, p. 108) parece, de fato, adequado ao contexto escolar no qual seja compartilhado um ideal de "educação pautada em uma visão multicultural do conhecimento, que pressupõe compreender que há múltiplas formas possíveis de representar a realidade, de fazer sentido dela, de criar e produzir significados" (LIBERALI, 2013, p. 108).

> Se os conhecimentos são muitos, variados, diferentes, em constante processo de transformação, é preciso que a argumentação contribua para o questionamento frequente dos saberes, por vezes tomados como verdades absolutas e inquestionáveis. Assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver; e a aridez que parece excluir e, até mesmo, tornar a escola distanciada da vida dos alunos, educadores e comunidade, poderá ser superada (LIBERALI, 2013, p. 109).

Nos domínios da argumentação colaborativa, o aluno tem a possibilidade de participar de ações de "exposição, expansão, questionamento do modo de ver, analisar, compreender,

avaliar, agir, criar e expandir os conhecimentos que circulam no espaço escolar; e permite que o discurso seja coproduzido pela colaboração intensa de todos" (LIBERALI, 2013, p. 110).

4.2 O papel da argumentação em processos educativos

A argumentação tem papel essencial na escola e deve ser trabalhada em sala de aula, pois contribui para ampliação da capacidade de atribuir sentidos à realidade, do saber dos indivíduos, além de atuar como processo constituinte na formação do pensamento crítico. "Argumentação, reflexão e construção do conhecimento são processos estritamente relacionados" (LEITÃO, 2011, p. 13). A autora ressalta, ainda, que "o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão" (LEITÃO, 2011, p. 14-15).

Para Dolz e Schneuwly, (2004b, p. 71), "situações autênticas de argumentação [...] são, sem dúvida, lugares de aprendizagem". Ribeiro (2009, p. 56) ressalta que, do ponto de vista sociopolítico, é necessário implantar "na escola práticas sociais que permitam aos alunos o exercício real da cidadania [...] como ouvir os argumentos do outro e, a partir daí, poder refletir e se posicionar, opinar sobre o que ouviu, refutar, justificar opiniões".

Em atividades que envolvam a confrontação de opiniões na defesa de um ponto de vista, o aluno é levado a identificar/produzir/avaliar/descartar argumentos no intuito de "aprender a argumentar" (LEITÃO, 2011, p. 16) a partir de ações específicas desenvolvidas pelo professor que se engaja nesta tarefa. Nesse sentido, Mateus (2013, p. 16) afirma que a argumentação configura-se como "prática pedagógica genuinamente crítica que busca criar possibilidades para que professores/as e alunos/as se comprometam com a produção de seu próprio conhecimento, de forma livre e criativa". Assim como destacado por Leitão (2011, p. 15), que diz que

> ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições.

Dentre os mecanismos cognitivo-discursivos que a argumentação desencadeia estão, segundo Leitão (2011, p. 21-26): a) mecanismo reflexivo, acionado quando a argumentação compele o indivíduo a conjeturar sobre seu próprio pensamento, revendo os fundamentos e limites do seu saber e b) mecanismo de revisão de perspectivas, num movimento que leva o falante a analisar mais detidamente seus pontos de vista pela confrontação dos argumentos propostos na situação comunicativa.

Especificamente em relação a este último item, a autora explica que, ao entrar em contato com os contra-argumentos, o falante volta ao seu ponto de vista inicial para examiná-lo, atitude que pode gerar quatro tipos de respostas: 1 – a rejeição direta 2 – o entendimento de que o contra-argumento foi insuficiente para fazer com que ele abra mão de sua convicção a respeito do assunto 3 – a integração ao ponto de vista inicial de apenas parte da informação recebida ou a 4 – adesão total (LEITÃO, 2011, p. 27-28).

Não há dúvidas da riqueza de possibilidades de abordagem da argumentação em sala de aula. E diante desta diversidade, vale recorrer a Mateus (2013) para quem

> a pedagogia da argumentação tem se tornado central para professores/as que se dedicam a práticas democráticas, buscando criar possibilidades para que mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural (MATEUS, 2013, p. 9)

Algumas ações discursivas favorecem a instauração da argumentação na escola. No nível pragmático, estão as que favorecem o "enfrentamento" de ideias, tornando-se um "convite à argumentação" (LEITÃO, 2011, p. 33) como o estabelecimento de desafios à formulação de pontos de vista sobre temas polêmicos; os pedidos de justificação; estímulo à análise coletiva dos pontos de vistas colocados em sala de aula, dentre outros.

No nível argumentativo, o professor pode lançar atividades que estimulem o aluno a "avaliar a pertinência e o alcance de suas próprias afirmações" (LEITÃO, 2011, p. 34), através da formulação de argumentos e avaliação dos alheios e da elaboração de dúvidas, objeções, contra-argumentos, buscando respondê-los. No campo epistêmico, encaixam-se as atividades que "trazem para o discurso informações, conceitos, definições pertinentes ao tema focalizado e/ou implementam procedimentos e modelos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão (LEITÃO, 2011, p. 34) como pesquisas, definição de conceitos, ensino de habilidades, dentre outros.

Mas a autora pondera: apesar da reconhecida importância do incentivo a atividades deste gênero, e da própria argumentação como atividade discursiva a ser trabalhada em sala de aula, "é ainda relativamente pouco frequente no cotidiano da sala de aula" (LEITÃO, 2011, p. 35). Charadeau (2012, p. 201) também afirma que "a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem". Isso se deve ao fato de que

> Consciência da relevância da argumentação e disposição para produzi-la em sala de aula parecem, portanto, não ser suficientes. Mesmo professores sensíveis ao papel da argumentação na aprendizagem se sentem muitas vezes confusos sobre os níveis de escolaridade, campos de conhecimento (disciplinas) e mesmo, mais especificamente, as circunstâncias da sala de aula em que a argumentação poderia/deveria ser produtivamente implementada (LEITÃO, 2011, p. 35)

Nesse sentido, a autora esclarece que a argumentação pode ser trabalhada em qualquer nível de escolaridade e que temas e assuntos referentes a quaisquer disciplinas podem ser tomados em atividades que envolvam o embate de ideias, especialmente por que "a construção de conhecimentos nos variados campos do conhecimento depende não só da mobilização de conteúdo específicos aos respectivos campos, mas, também, do apelo aos tipos de raciocínio (razões/justificativas, objeções) de diferentes naturezas" (LEITÃO, 2011, p. 39).

Pelo seu potencial criativo, então, a argumentação oferece inúmeras possibilidades. "Ao argumentar, os participantes precisam se lançar com todo seu potencial na produção de possibilidades sobre um determinado tema. Engajam-se na busca por posicionamentos, evidências, explicações, exemplificações, correlações entre posições" (LIBERALI, 2013, p. 111).

4.3 O Debate de Opinião e a Construção do Conhecimento

Como gênero do campo do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 54), o debate mobiliza competências cognitivas as mais diversas, ajudando os estudantes a aprenderem, seja através do estudo de esquemas linguísticos prototípicos do gênero; seja através da confrontação coletiva de opiniões divergentes; seja pela necessidade inquestionável de reflexão crítica a respeito do tema abordado; seja pela tomada de postura formal, imprescindível em outras situações de uso da língua, na modalidade oral ou escrita.

Este gênero demanda habilidades e competências específicas que são muito requeridas em várias situações comunicativas e possibilita o desenvolvimento de capacidades ligadas à palavra.

> esse gênero pertence claramente às formas orais de comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO 2004, p. 214).

Além dos aspectos de ordem linguística, porém, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 214) ressaltam que o debate desenvolve habilidades sociais ("escuta e respeito pelo outro") e individuais ("capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade). Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 223) chamam a atenção para a forma como o debate leva à construção de um saber coletivo a respeito de algo.

> A variante escolar desse gênero textual [...] coloca seu foco menos sobre as dimensões polêmicas e mais sobre sua finalidade de construção coletiva do saber sobre um assunto dado. Dito de outra maneira, trata-se de um debate por meio do qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista de outros debatedores.

Para Reyzábal (1999, p. 145), o debate, assim como outros gêneros orais, aumenta não apenas capacidades ligadas à cognição, mas, também, outras que se referem à vida social do falante. "[...] servem, entre outras coisas, para [...] habituar-se a receber críticas e opiniões contrárias às próprias com serenidade, raciocinar com rapidez, adquirir capacidade de improviso, conduzir-se com espontaneidade, vencer a timidez..." (REYZÁBAL 1999, p. 145). Segundo a autora, "no debate, todos os implicados interagem e „reconstroem‟ seu saber, até mesmo os que não estão nele exclusivamente como receptores, na condição de público ouvinte" (REYZÁBAL 1999, p. 144).

Sendo assim, vê-se que "essa dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos [...] (DOLZ; SCHNEWULY, 2004b, p. 72) e da escola um ambiente privilegiado. Do ponto de vista linguístico, entende-se que é lá

que os estudantes conseguem aprender a organizar sua fala para argumentar, expor, sugerir, informar, contra-argumentar, solicitar, opinar, isso tudo fazendo uso do registro adequado, capacidade sem a qual não conseguirão tomar parte, de maneira efetiva, de várias práticas de linguagem.

E "já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal" (DOLZ; SCHNEWULY; HALLER 2004, p. 146).

Com relação ao debate, em especial, já é possível perceber sua realização em sala de aula quando da produção de textos orais nos momentos de conflitos, exposições de motivos, relatos de experiência, discussões em grupo, dentre outras situações impostas pelo próprio cotidiano escolar. Trata-se de casos não descritos, naturalmente apreendidos ou reproduzidos naquele ambiente, com ocorrência, muitas vezes, determinada pela própria situação e pela interação com os outros.

Para o debate, entretanto, como um gênero textual da esfera escolar, mas que também circunda o cotidiano dos alunos, principalmente através da mídia (haja vista os embates entre políticos, entre especialistas em determinado tema ou, até mesmo, os de caráter mais informal em *talk shows*, por exemplo), há possibilidade de didatização, levando em conta a adequação linguística e de registro, além da observação das características temáticas, composicionais e de estilo do gênero (BAKHTIN, 1997).

Avaliada esta questão como ponto pacífico, Dolz, Schnewuly e Pietro (2004) apresentam outra: a necessidade de melhorar a capacidade argumentativa dos alunos que, segundo observação feita por eles quando da proposição de uma sequência didática com o gênero debate, gira em torno da simples justaposição de argumentos estereotipados, sem marcas de autoria e poucos profundos.

Além disso, segundo os autores, de forma geral, os alunos sequer têm capacidade de enxergar uma controvérsia, o que também dificulta a elaboração dos argumentos. "O aluno é geralmente capaz de formular uma tomada de posição apoiada por argumentos, mas ele se mostra, ao contrário, incapaz de perceber uma situação como agônica [...]" (DOLZ, SCHNEWULY e PIETRO 2004, p. 224).

> Simples afirmações sem nuances, sem marcas de responsabilidade, tornam, na verdade, difícil o debate [...] muitos debates de crianças tendiam a „girar em círculo" e chegavam rapidamente a um impasse ou voltavam-se constantemente aos mesmos

> argumentos, na falta de um gancho que permitisse passar a outra coisa, por exemplo, a um nível de generalização mais alto ou a um outro aspecto da problemática" (DOLZ, SCHNEWULY e PIETRO 2004, p. 222).

Para o desenvolvimento destas capacidades, os autores colocam como essencial o estabelecimento de um espaço aberto à formulação das argumentações e ideal para os debatedores "identificarem uma controvérsia". Esta capacidade, inclusive, é essencial para que o debate tenha sucesso e demonstra a importância de um esforço anterior, de familiarização com as características do gênero e com o tema a ser discutido.

No intuito de contribuírem com a didatização deste gênero, Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 223-230) lançaram um modelo didático do debate. Sobre a escolha do tema, por exemplo, a recomendação é que "corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir" (DOLZ, SCHNEWULY e PIETRO 2004, p. 225).

Em relação à forma como trabalhar os conteúdos, definiram quatro eixos: a) estabelecer uma relação de transdisciplinaridade; b) integrar a reflexão sobre o conteúdo temático e as formas da língua; c) ouvir/assistir debates orais para evitar a construção de textos baseados na norma escrita e d) recorrer a documentos escritos que possibilitem a organização do pensamento, tomada de opiniões e a elaboração de argumentos.

Há dicas, também, com relação à gestão do ensino, a exemplo de estabelecer objetivos claros na realização do debate de modo a delimitar, corretamente, a duração do trabalho com o gênero em sala de aula; atrelar a situação de produção do texto em questão a um projeto maior, dentro do qual seja incentivada, de forma ainda mais produtiva, a atribuição de sentido ao projeto; gerenciar, de maneira eficiente, o uso do material necessário ao registro do debate e atrelar momentos de uso de material escrito na preparação para o debate para que o professor possa ter momentos de descanso e reflexão.

4.4 Estratégias argumentativas na defesa de pontos de vista

Fiorin (2015, p. 19) afirma que "os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos por meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese". Devem ser elaborados como "provas" de que o ponto de vista apresentado é o melhor e foi concebido racionalmente, portanto, os demais devem ser desconsiderados ou, pelo menos, analisados com mais critério.

E, neste intento de defesa de uma tese, é necessário organizar o pensamento, de forma convincente, bem fundamentada, a partir de um raciocínio lógico, para conferir força ao que é dito, especialmente quando se trata de um embate de pensamentos que se confrontam. Nessas situações, as contestações, as refutações, as ideias contrárias podem ser chamadas de contra-argumentos, elaborados também com o intuito maior que é o de convencer.

Vale lembrar, ainda, que, conforme Koch (2011, p. 101), "existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros". Através dos "operadores argumentativos ou discursivos" (KOCH 2011, p. 101), termos ou palavras que determinam a orientação discursiva dos enunciados, diz a autora, é possível estabelecer essas relações.

Várias táticas podem ser utilizadas no desenvolvimento de uma argumentação, estas expressas no que se costuma classificar como "recursos argumentativos" (ABAURRE, M. Luiza; ABAURRE, M. Bernadete; PONTARA, Marcela, 2013), "tipos de argumento" (SARMENTO; TUFANO, 2010), "técnicas argumentativas" (TORRALVO; MINCHILLO, 2010) ou "estratégias argumentativas (FIORIN, 2015), como adotaremos neste trabalho.

Fiorin (2015, p. 150) explica que "os tipos de argumentos são definidos em função da natureza das proposições" e apresenta essas estratégias, classificando-as de acordo com seus objetivos ou com as operações cognitivas e linguísticas que se operam para que elas sejam utilizadas.

4.4.1 Formas de Raciocínio

A argumentação é feita, principalmente, através de inferências, muitas vezes apoiadas sobre formas de raciocínio.

4.4.1.1 Analogia

Ideal quando quem argumenta recorre a fatores de semelhança ou analogia em relação aos dados apresentados, com o objetivo de convencer. Fiorin (2015, p. 64) explica que a analogia é uma forma especial de raciocínio através da qual "de um uma proposição particular se conclui uma proposição particular somente pela semelhança dos casos referidos: „João sarou da dor de cabeça tomando aspirina. Logo, Pedro vai sarar da dor de cabeça tomando aspirina"". O autor destaca que essa lógica será sempre provável, mas como construção de

argumento, desempenha um papel importante. “Conforme ele for construído, ela (conclusão) evidenciará uma probabilidade mais ou menos forte” (FIORIN, 2015, p. 64).

4.4.2 Argumentos quase lógicos

Fundados no princípio da identidade, eles parecem ter uma lógica definida, mas “suas conclusões não são necessariamente lógicas” Fiorin (2015, p. 116) como explicitado no próprio nome.

4.4.2.1 Definição

Segundo Fiorin (2015, p. 118), “definir é estabelecer uma relação de equivalência que visa a dar um sentido a um dado termo”. Também pode ser um argumento na medida em que “as definições impõem um determinado sentido, estão orientadas para convencer o interlocutor de um dado significado é aquele que deve ser levado em conta” (FIORIN, 2015, p. 118).

4.4.2.2 Comparação

Opera-se através da aproximação ou diferenciação de dois fenômenos ou duas realidades ligadas ao objeto em questão. Segundo Fiorin (2015, p. 122), “quando se faz uma comparação, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles”. Há, entretanto, um ponto a ser observado no uso dessa estratégia argumentativa, especialmente no que se refere à comparação entre fatos históricos, conforme destacado por Fiorin (2015, p. 124).

> Muitas vezes, as comparações, embora vigorosas argumentativamente, pela aparência de rigor, aproximam apenas aspectos acidentais dos objetos, deixando de lado diferenças fundamentais entre eles, como, por exemplo, o contexto histórico, quando se trata de aproximar acontecimentos. Um exemplo é a afirmação da identidade do nazismo e do comunismo, porque ambos eram regimes totalitários e causaram a morte de milhões de pessoas (Veja, 26/2/2014: 86-7)

É preciso, então, muito cuidado ao explicitá-los em uma situação argumentativa, seja ela qual for.

4.4.2.3 Reciprocidade

Baseia-se no princípio da simetria, na equivalência de sentidos entre sentenças distintas. Apela para a ideia do "coloque-se no meu lugar" para entender o meu problema.

4.4.2.4 Transitividade

Obedece ao esquema organizacional de que se *a* é igual a *b* e *b* é igual a *c*, então *a* é igual a *c*. Apela para generalizações argumentativas em busca de uma conclusão provável. Neste caso, há motivos para se pensar de determinada forma, mas não é certeza que nossas previsões serão concretizadas devido a uma profusão de fatores.

4.4.2.5 *Argumentum a pari* ou *a simili*

Ideia de que situações equivalentes merecem tratamento equivalente, rejeitando a premissa de "dois pesos e duas medidas". Assim, "a mesma regra se aplica a todos aqueles que se encontram na mesma situação" Fiorin (2015, p. 134). O *argumentum a contrario* é o oposto. Garcia (2000, p. 105) lembra que "todo processo de comparação metafórica (ou símile) [...] visa, sobretudo, a tornar mais clara, mais compreensível, uma ideia nova, desconhecida do receptor, mediante o cotejo ou confronto com outra mais conhecida [...]", ajudando na compreensão geral da ideia defendida.

4.4.3 Argumentos Fundamentados na Estrutura da Realidade

São aqueles enunciados que podem ser constatados no mundo real, ou seja, têm uma base real que interfere em sua interpretação.

4.4.3.1 Causa e consequência

Configuram-se em uma relação na qual "a causa imediata é a razão pela qual um dado efeito é produzido" (FIORIN, 2015, p. 151). Dito de outra forma, os que utilizam este recurso

trabalham no estabelecimento de uma relação entre os motivos e os efeitos ligados ao fenômeno em questão.

Vale lembrar que, como destacado por Fiorin (2015 p. 152), trata-se de uma estratégia argumentativa que usamos de acordo com os objetivos estabelecidos para aquela interação. "Um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos".

De acordo com Garcia (2000, p. 78), "podemos expressar as circunstâncias de causa de vários modos. O [...] mais comum é o de nos servirmos de adjuntos ou orações adverbiais. Mas há outros como [...] palavras que significam causa, origem ou motivo". Alguns exemplos são: motivo, explicação, razão, pretexto, mãe, semente, gênese (substantivos); originar, produzir, provocar, motivar (verbos); porque, pois, já que, visto que, porquanto (conjunções); a, de, por causa de, devido a, em consequência de, por motivo de (preposições e locuções), dentre outros.

4.4.3.2 Exposição de Fatos

A apresentação de fatos e estatísticas também confere aos argumentos certa estabilidade. Crê-se, inclusive, que dados estatísticos, especialmente os coletados em pesquisas científicas, são incontestáveis. Fiorin (2015, p. 159-160) alerta, entretanto, que não é bem assim:

> Em português, há um provérbio que diz *Contra fatos não há argumentos.* Esse anexim contrapõe os fatos aos argumentos, mostrando que aqueles são objetivos, neutros, incontestes e verdadeiros, enquanto estes são subjetivos, parciais, contestáveis e fictícios [...] Os números dão uma aparência de objetividade à argumentação. No entanto, as cifras podem ser utilizadas segundo as necessidades da estratégia argumentativa empregada pelo enunciador.

Segundo ele, a descrição também pode servir como estratégia de argumentação "pois também pode apresentar dados em toda sua crueza" (FIORIN, 2015, p.163).

4.4.3.3 Argumentos pragmáticos ou por consequência

É o tipo de argumentação que dá sustentação à máxima de que os "fins justificam os meios", ou seja, "defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz" (FIORIN, 2015, p.165).

> O a*rgumentum ad consequentiam* deve ser utilizado com cuidado, porque, quando é levado ao extremo, sem que seja balizado por valores, a especulação sobre as consequências, pode-se justificar tudo, mesmo as ações mais repulsivas: por exemplo, "O turismo sexual deve ser incentivado, porque cria postos de trabalho"; "Deveríamos matar os velhos, porque isso resolveria o problema do déficit da Previdência Social" (FIORIN, 2015, p.166).

Segundo o autor, eles podem ser do tipo descritivas, que apresentam um fato ("O professor nos passou informações erradas sobre o Barroco"); avaliativas, através das quais se faz uma apreciação sobre dado elemento ("Bater em idosos é a pior covardia que existe") e incitativas, que convocam para a realização de uma ação ("É preciso agir com mais rigor em relação à corrupção").

Para atribuir os valores de consequência, fim ou conclusão, Garcia (2000) traz alguns operadores argumentativos como finalidade, objetivo, desejo, desígnio, ideal, anseio (substantivos); desejar, pretender, estar decidido a, ter em mente (verbos); por causa de, que, porque, por conseguinte, consequentemente, de modo que (partículas e locuções), dentre outros.

4.4.3.4 Argumento do desperdício

Apóia-se na ideia de que muito já foi conseguido em relação ao objeto de análise e, por isso, os esforços não podem ser desperdiçados. "Nele, incita-se a alcançar os objetivos, a não perder a motivação, argumentando-se que não se deve jogar fora o que já se fez" (FIORIN, 2015, p.168). O argumento de direção é o contrário, consiste em abandonar uma ideia pelas consequências futuras que podem sobrevir.

4.4.3.5 Argumento de autoridade

Usado quando se quer referendar sua opinião com a de um especialista, ou seja, alguém teoricamente mais capacitado e entendido do assunto. “O objetivo é levar a platéia a aceitar um ponto de vista, baseando-se na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal”.

Segundo Fiorin (2015, p. 176), há dois tipos de autoridade: “da ordem do saber” e a do “domínio de poder”, de quem exerce uma relação hierárquica. “No entanto, o argumento de autoridade é muito fraco, quando se apela a uma autoridade em questões alheias a sua especialidade”, recomenda Fiorin (2015, p. 177).

4.4.3.6 Argumento que apela para a ignorância

Ocorre quando um dos argumentantes “força” a vitória de seu ponto de vista sobre os demais, geralmente tratando como absoluta sua explicação, não deixando espaço para questionamento. “Essa estratégia só pode prosperar, quando um dos debatedores tem tal poder sobre outro que pode calá-lo”. Outra tática é a de entender a negação de um argumento como positivo como a afirmação da ideia oposta e a terceira estratégia é a de exigir que o adversário aceite uma ideia por falta de outra mais viável.

4.4.4 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Estes argumentos, segundo Fiorin (2015, p. 185), “são considerados modos de organização da realidade”.

4.4.4.1 – Argumento pelo exemplo

Traz ao discurso situações reais, conferindo crédito à opinião. “O caso particular serve, então, para comprovar uma tese” (FIORIN, 2015, p. 186).

4.4.4.2 Argumento por ilustração

Apela para a emoção, ao reforçar uma ideia já socialmente aceita. Não se destina à comprovação, pois a ideia a que ela recorre já está, de alguma forma, referendada. Por isso, volta-se para o sentimento.

4.4.5 A dissociação de noções

Ao promoverem uma dissociação de ideias, esses argumentos provam que nem sempre há vinculação com o que está pareado: “essência e aparência, letra e espírito, figurado e literal, etc” (FIORIN, 2015, p. 193).

4.4.5.1 Relação Essência e Aparência

Busca tornar aparente a essência em detrimento da aparência, muitas vezes, enganosa, como no caso da ideia de que “é típico dos brasileiros deixar tudo para a última hora”. Num caso como esse, os argumentos são construídos de forma a mostrar a essência da questão, de forma a refutar a tese.

4.4.6 Outras técnicas argumentativas

4.4.6.1 O recurso aos valores

Os valores “são balizas morais que uma dada sociedade numa determinada época considera como verdade” (FIORIN, 2015, p. 200). Recorrem às ideias de bondade, beleza, pureza, perfeição, verdade, mentira, dentre outras, e quase sempre são expressas através de provérbios e máximas.

> Apresentar um argumento como sendo da ordem da normalidade ou do bom senso é expô-lo como sendo do domínio do que não pode ser contestado, do que é evidente, do que é aceito por todos os que são normais ou têm juízo [...] É preciso sempre desconfiar desse tipo de argumento que coloca as teses contrárias como algo contra a natureza ou contra o que é aceito pela razão ou pela normalidade. Detrás do normal, há sempre uma norma, que não é universalmente válida, mas socialmente construída [...] (FIORIN, 2015, p. 201)

Segundo o autor, uma forma de contra-argumentar neste caso é subverter provérbios e máximas consagradas socialmente para mostrar sua inadequação a determinadas situações.

4.4.6.2 Recurso a lugares-comuns e lugares específicos

"Também servem para apresentar uma tese como se fosse evidente por si mesma" (FIORIN, 2015, p. 202). É um recurso através do qual o argumentante acessa um „banco" de ideias gerais, comumente aceitas, para defender seu ponto de vista. Há, ainda, lugares específicos, como os brocardos jurídicos, aos quais é possível recorrer.

4.4.6.3 Paradoxos, ironia e silêncio

Os paradoxos servem para desestabilizar argumentos tidos como verdadeiros, provocando uma reflexão sobre uma verdade. A ironia, além de também levar a um questionamento do *establishment*, pode provocar o riso, chamando a atenção da plateia para o argumento apresentado, assim como o silêncio que, em um embate, pode ser visto, à primeira vista, como um erro, mas, de fato, pode contribuir para que o oponente sinta-se inseguro, especialmente se vier acompanhado de gestual de desdém.

4.4.6.4 Argumentos de excesso

Segundo Fiorin (2015, p. 222), "consiste em exagerar retoricamente um ponto de vista com a finalidade de levá-lo à aceitação". Dá-se, muitas vezes, através de advérbios de intensidade como "sempre" e "nunca".

4.4.6.5 Argumento que apela ao povo

Neste campo, muitas vezes os envolvidos no embate argumentativo abandonam a tese, deixando de lado a discussão em torno das ideias para apelar para as emoções. Exploram-se as emoções positivas e negativas de quem se quer convencer. Segundo Fiorin (2015, p. 225), o problema é que "quando ele apela a emoções negativas, é que reforça os preconceitos vigentes no meio social, impede a mudança de pontos de vista do público, torna-o cada vez menos receptivo a teses contrárias".

4.4.6.6 Recurso ao *éthos* do enunciador

O *éthos* é o caráter, uma imagem de quem fala, elaborada pelos interlocutores, "que se constrói no ato de dizer" (FIORIN, 2015, p. 228) e uma das técnicas da construção de argumentos pode ser recorrer a esse padrão na hora de construir os argumentos com o objetivo de convencer o outro. É como se, construída essa representação mental do nosso interlocutor, adaptássemos nosso discurso a ela, moldando os argumentos de forma a sensibilizá-lo em relação ao nosso ponto de vista.

No próximo capítulo, descrevemos nossa metodologia, delineando todos os passos rumo à consecução de objetivos estabelecidos.

5 DAS INTERAÇÕES COTIDIANAS AOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS: PERCURSO METODOLÓGICO

> *"Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: A favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?"*
>
> ***(Irandé Antunes)***

Nesta quarta etapa do nosso trabalho, delineamos o percurso metodológico, detalhando os procedimentos e instrumentos que levaram à consecução dos resultados, além de trazermos uma contextualização do *locus* e informações sobre os sujeitos envolvidos, ainda com detalhes sobre a realização do debate, evento comunicativo que materializou esta pesquisa.

5.1 Contextualização da Pesquisa

A pesquisa "Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião" é de natureza qualitativa, com enfoque etnográfico, por que mensura dados verificáveis a partir da análise de um evento de linguagem - debate de opinião em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental - precedido de uma etapa de preparação, conduzida pelo pesquisador, a partir de uma sequência didática.

No debate, os estudantes são levados a treinar suas competências orais em Língua Portuguesa usando linguagem formal, em uma situação real de interação, com vistas não apenas à adequação do registro linguístico à situação de comunicação, como também à apreensão das características do gênero estudado e à melhoria das capacidades argumentativas. A partir daí, empreendemos a tentativa de descrição de uma prática de linguagem determinada socialmente, para posterior proposição de uma sequência didática elaborada com base em nossa experiência com o gênero textual em questão.

A pesquisa tem caráter interventivo, pois, seguindo as etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004), desenvolvemos várias atividades incluindo discussões orais em grupo sobre temas variados, especialmente na etapa de diagnóstico; pesquisa bibliográfica sobre o tema do debate, além das aulas, nas quais foram discutidos recursos argumentativos e a estrutura do gênero textual em questão, dentre outros tópicos importantes, além de empreendermos o debate, na perspectiva de análise da língua em uso.

Seus resultados foram mensurados a partir dos discursos proferidos, estes permeados por recursos argumentativos e linguísticos de toda ordem e baseados numa conexão de relações sociais que influenciam o falar dos debatedores naquela situação formal. Originou-se do nosso interesse pelo trabalho com linguagem oral em sala de aula, motivado pela necessidade detectada, ao longo de quase cinco anos de Magistério, de que os alunos tivessem incentivadas e trabalhadas sistematicamente suas habilidades de fala.

Sempre percebemos que, em momentos de produção de textos falados, é grande a resistência, motivada, principalmente, de acordo com relatos dos próprios alunos, por dois motivos: timidez e falta de preparo. Através de nossa observação empírica da prática de outros professores de Língua Portuguesa nas escolas nas quais atuamos, também detectamos que a produção de textos orais sequer é incentivada em sala de aula.

A partir dessas inquietações, então, decidimos investigar o tema da oralidade como modalidade legítima de trabalho com a Língua Portuguesa em contextos formais e informais, objetivando a elucidação de várias questões como os motivos de ela ser "esquecida" em sala de aula, a causa de os gêneros orais formais não serem suficientemente trabalhados na escola, qual a melhor forma de trabalhá-los, dentre outras, lembrando que todas elas merecem reflexão detida (como a que propomos nesta pesquisa), pois a falta de suas respostas tem graves repercussões no ensino oferecido.

Como metodologia de trabalho, realizamos um conjunto de atividades sequenciadas, inspirado no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que tivemos que mudar o tema dos debates nas produções inicial e final devido à desistência de alunos, que participaram da primeira, mas não iriam participar da segunda produção.

5.2 O panorama da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de João Pessoa (PB), em uma turma do 9º ano. A recomendação é que se lide com a oralidade e a argumentação em todos os níveis, mas, como esta dissertação é um dos requisitos para aprovação no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, voltado para o Ensino Fundamental, decidimos pelo 9º ano pelo fato de o trabalho com estas habilidades serem bastante requeridas no Ensino Médio, que se segue a esta série, além de o estudo dos gêneros argumentativos estar previsto no currículo do 9º ano. Trata-se, também, da escola em que já atuamos desde o início da carreira no Magistério.

A Unidade Escolar tem 15 anos de funcionamento (foi fundada em 16 de maio de 2000). O prédio tem nove salas de aula, biblioteca, sala multifuncional, um laboratório de informática e um de química. No turno da manhã, funcionam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. À tarde, o Ensino Fundamental I e, à noite, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo aulas a todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio. A Escola tem, em média, 600 alunos, 30 funcionários e 40 professores, sendo quase 80% deles concursados.

Desenvolve os projetos "JBM Sustentável: Tecendo Uma Rede de Ação e Informação", "Mais Educação", "Revisitando os Saberes", "Programa Saúde na Escola", "EPROINFO II e EPROINFO III – Elaboração de Projeto", "Sismédio", "Se Sabe de Repente", "A Cor da Cultura" e "Escola Aberta".

A turma do 9º ano „A" tem 25 alunos matriculados, mas quatro deles não frequentam as aulas. A faixa etária varia entre 13 a 17 anos. A turma tem apenas três alunos repetentes. A grande maioria deles (mais de 90%, segundo levantamento realizado na secretaria) mora no entorno da escola. Os que vivem mais distante moram, pelo menos, no mesmo bairro.

Todos foram autorizados pelos pais a participar da pesquisa, mas alguns se recusaram terminantemente, alegando timidez. A estes, foi explicado que, caso não quisessem participar, teriam direito a fazer outras atividades. Assim, sobraram, exatamente, 20 alunos, sendo 10 meninas e 10 meninos, o que facilitou o estabelecimento dos grupos oponentes.

5.3 O *corpus* da pesquisa

O debate, cujo tema foi "Maconha: Manter Proibição ou Descriminalizar?", foi gravado para posterior análise dos recursos argumentativos utilizados pelos alunos e da adequação dos estudantes ao gênero debate. Sendo assim, os arquivos contendo a gravação da produção final foram o principal *corpus* de nossa pesquisa, além de alguns textos escritos (artigo de opinião, exercícios de interpretação textual, fichas de pesquisas em sites, jornais, revistas e TV) que foram produzidos pelos alunos na etapa de preparação e analisados para efeito de avaliação escolar. Através desses textos, também foi possível mensurar a compreensão dos estudantes a respeito dos temas tratados nas aulas, apesar de eles não aparecerem como resultado real na análise que se segue.

5.4 A coleta de dados

A coleta de dados se deu a partir da realização do debate, no dia 10 de junho de 2015, com a transcrição do vídeo do evento, para observação dos aspectos dos recursos argumentativos utilizados pelos alunos e da adequação dos estudantes ao gênero debate.

5.5 A proposta de intervenção

A proposta de intervenção, propriamente, pode ser dividida em duas partes: *ambientação*, mais diagnóstico das habilidades e competências dos alunos, e *intervenção*, através de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004). O trabalho começou no primeiro dia de aulas, já que o 9º „A‟ é a turma em que atuamos, e só foi concluído com a realização do debate.

Este momento inicial foi de extrema importância, primeiro como forma de detectar os conhecimentos dos alunos; aspectos relativos à sua fala e à sua escrita; o interesse pela disciplina; a disposição em participar do projeto que seria desenvolvido envolvendo gêneros orais formais e quais os aspectos que merecem mais atenção durante as aulas, fazendo com que fosse possível adaptar nossa metodologia às necessidades reais destacadas neste momento inicial.

Com relação à sequência didática, nossa escolha por esse procedimento justifica-se, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p. 83), "as sequências servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis", como foi explicitamente declarado pelos alunos quando da realização de enquete sobre as aulas de Língua Portuguesa até aquele momento, na qual a grande maioria declarou que elas giravam sempre em torno dos conteúdos de gramática normativa e produção textual escrita e que não conheciam o gênero debate.

Considerando a classificação de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215-216): debate de opinião fundo controverso, debate deliberativo e debate para resolução de problemas, escolhemos o primeiro modelo. Acreditamos que, considerando nossos objetivos e a perspectiva sociointeracionista adotada neste trabalho, esse seria o mais adequado à construção conjunta, baseada na interatividade, de um entendimento a respeito do gênero debate, da situação comunicativa de sua realização e do entendimento da realidade proposta através do tema escolhido.

Além do mais, ao tentar convencer o outro, sem, necessariamente, tomar uma posição definitiva sobre o tema, o indivíduo tem mais liberdade de expressão, usando a linguagem de

forma mais fluida e formando opinião sobre os dois lados da questão, já que este modelo não demanda decisões definitivas.

O oral trabalhado nesta atividade foi de base escrita (SCHNEWULY, 2004), já que, ainda no período de planejamento da atividade, os alunos foram orientados a realizar pesquisas sobre o tema a ser discutido, elaborando esquemas de texto, principalmente em forma de tópicos, utilizados no momento das explanações. Por se tratar de alunos do 9º ano, pouco afeitos às atividades orais, muito menos as que envolvem defesa de um ponto de vista (conforme declarado por eles em enquete sobre as aulas de Língua Portuguesa que eles haviam tido até então), vimos que este apoio escrito trouxe mais segurança aos participantes.

5.5.1 Ambientação e Diagnóstico de Competências e Habilidades

O momento de acolhida foi iniciado com a leitura do texto "O que é cidadania?" (DHNET, 2015) que discute os conceitos ligados ao tema. Todos os anos, em todas as turmas, levantamos esta questão, como parte de um esforço pessoal de disseminar estes conceitos entre os alunos. Em duas aulas, já antecipamos um debate sobre Direitos e Deveres, com uma parte dos alunos defendendo a tese de que há um exagero da instituição escolar na cobrança das regras (fardamento, horário, comportamento em sala de aula, assiduidade, etc) e a outra afirmando que a escola deve cobrar e fiscalizar e poderia, inclusive, ser mais rígida e usar outros artifícios - como a advertência e a expulsão – aos quais se recorre apenas em casos gravíssimos.

Foi interessante perceber como a discussão aconteceu naturalmente (sem a proposição do professor) e constatar a boa capacidade de argumentação dos alunos que, sem pesquisa ou preparação prévia, "dividiram-se", por conta própria, em grupos e refletiram sobre o tema a partir da produção de textos orais, com a colocação de argumentos como a exemplificação e a analogia.

Este primeiro momento foi animador e vale lembrar, inclusive, que esta discussão oral não estava no planejamento inicial daquela aula. A ideia era a realização de uma produção escrita na qual os alunos, a partir da leitura do texto "O que é cidadania?" deveriam responder à pergunta: "Exerço meu papel de cidadão dentro da escola?".

Pela animação demonstrada no primeiro dia, decidimos reapresentar a discussão na aula seguinte, momento em que cada um teve que responder oralmente à pergunta acima. Alguns deles se saíram muito bem na apresentação de sua resposta e foi possível perceber, nesta atividade, uma disposição dos alunos para o trabalho com linguagem oral. Apesar da

resistência inicial, decorrente, principalmente, da timidez, vimos que aulas nas quais discutam temas de seu interesse são mais empolgantes para eles.

5.5.1.1 Exposição Oral

A partir desta primeira experiência, empreendemos outra atividade, desta vez com o gênero exposição oral. Antes de explicar-lhes a proposta de produção textual, entretanto, decidimos conversar um pouco sobre a metodologia das aulas de Língua Portuguesa que eles haviam tido até então. Realizamos uma enquete na qual os alunos afirmaram que nas aulas de Língua Portuguesa dos anos anteriores não se privilegiava a produção de textos orais, a não ser seminários, geralmente realizados, segundo eles, sem nenhuma orientação a respeito das especificidades desse gênero textual. Nenhum deles conhecia ou havia participado de um debate no âmbito escolar, segundo declarado.

Ao final, foi explicado que, para a exposição oral, cada aluno deveria escolher alguém que admirasse e sobre quem gostaria de falar para a turma, trazendo desde dados biográficos, até curiosidades e fofocas. Na lista dos artistas apareceram os cantores Luan Santana, Pedro Geraldo Mazarão (PG, da banda gospel Oficina G3), Eminem, Anita e MC Guimé. Duas pessoas escolheram Luiz Gonzaga e uma, a atriz norte-americana Kate Winslet. Um estudante falou sobre o técnico de futebol Carlos Alberto Parreira, outro sobre o jogador Ronaldinho e outro sobre Neymar. Uma aluna decidiu falar sobre sua mãe. Seis resolveram não participar da atividade e a eles foi dado o direito de escreverem um texto a partir da proposta apresentada.

Na aula seguinte, trouxemos informações sobre o gênero exposição oral. Os alunos foram orientados a realizar uma ampla pesquisa a respeito da personalidade escolhida, etapa que deveria ser seguida da elaboração de um roteiro escrito com informações, que poderiam, ou não, serem utilizadas no momento da fala diante da turma.

Foi explicado que eles deveriam, antes de iniciarem, seguir um „ritual‟ de abertura, saudando os presentes, dizendo-lhes seu nome, identificando o espaço em que estavam, anunciando o tema de sua exposição e explicando à platéia o motivo de haverem escolhido a pessoa sobre quem iriam falar. Esta „exigência‟, própria do gênero textual em estudo, levantou uma discussão, com questionamentos do tipo “todo mundo já me conhece, então por que preciso dizer meu nome?”, “se estamos na escola, por que preciso dizer, novamente, o espaço onde estou antes de falar?”, “por que não posso simplesmente começar a falar, sem essa complicação toda?”

Muitos declararam timidez e afirmaram que este “protocolo” só aumentaria o tempo em que deveriam estar em frente à turma. Mesmo os que, a princípio, não fizeram críticas, passaram a concordar com a ideia e a reclamação foi geral. Este foi o momento em que precisamos intervir, explicando que os gêneros discursivos têm peculiaridades e sua realização demanda um conjunto de procedimentos necessários à sua caracterização.

A aula seguinte foi de preparação e ensaio. Foi reservado um espaço para as dúvidas e revisão do material de pesquisa coletado. No dia 19 de fevereiro, 11 alunos fizeram suas apresentações orais. Dois alunos desistiram de última hora. Dos que resolveram cumprir a atividade, três se destacaram e a eles foi atribuída uma nota 8,0. Falaram com fluência, atendendo às especificações do gênero, tiveram postura de expositores e ajustaram, satisfatoriamente, o registro linguístico ao contexto.

Os demais variaram entre 5,0 e 6,0, já que não atenderam, a contento, ao que foi exaustivamente orientado: esqueceram ou simplesmente ignoraram o „ritual“ de apresentação; apenas leram o material de pesquisa; interromperam várias vezes a explanação alegando timidez (uma delas pediu para falar no final da aula) e, em alguns momentos, houve risos e brincadeiras.

5.5.1.2 Discussão Oral em Grupo

Após a realização do trabalho de Exposição Oral, o planejamento inicial de aulas teve que ser mudado mais uma vez. Empolgados, os estudantes sugeriram que, antes de entrarmos no estudo do gênero debate propriamente, realizássemos discussões orais a respeito de temas polêmicos o que, em seu entender, os ajudaria a perder a inibição e a se prepararem no que se refere à defesa dos argumentos.

Decidimos, mais uma vez, aproveitar a empolgação dos alunos, mudando o que estava programado. Sugerimos a divisão em cinco grupos de quatro alunos para uma discussão oral em grupo, gênero textual que desenvolve a capacidade de argumentar, e aproveitamos a ocasião para já lhes passar informações teóricas e também decidir, junto com eles, as regras da atividade. O tema escolhido foi “Os Limites do Humor”, discussão que mobilizou a opinião pública no início de 2015, principalmente por causa do atentado terrorista ao jornal francês Charlie Hebdo.

Ficou acertado que cada grupo deveria responder três perguntas, com revezamento entre os oradores, de forma que a maioria tivesse oportunidade de expressar, individualmente, sua opinião. Os outros dois participantes ficariam responsáveis por ajudar os colegas na

elaboração dos argumentos. Os oradores de cada grupo foram escolhidos previamente e, durante a sua fala, não seria permitido interrompê-lo.

O tempo estipulado era de um minuto e, caso o orador concluísse suas considerações antes, o cronômetro não seria interrompido. Se algum integrante de outro grupo decidisse falar, seria dado, com a aceitação do grupo que estivesse com a palavra, um minuto para a réplica. O grupo vencedor seria escolhido pelo professor, levando em consideração a qualidade dos argumentos e a observância das especificações do gênero discussão oral em grupo.

A atividade foi realizada no dia 9 de março e rendeu boas reflexões. Os alunos responderam bem a perguntas como "há limites para o humor, ou a liberdade de expressão deve ser total?"; "se alguém de sua família fosse vítima de uma piada de cunho racista ou sexista, qual seria sua reação?"; "você já sorriu de alguém que estava em uma situação embaraçosa (queda, crise de pânico, reclamação pública, etc)"?; "o humorista e apresentador Jô Soares declarou que „o limite do humor, é morrer de rir". Você concorda?"; "qual a sua opinião a respeito do incidente envolvendo o humorista Rafinha Bastos e a cantora Wanessa Camargo"?

Não houve pedidos de réplica. Percebemos que cada grupo focou na preparação para as perguntas que lhes foram feitas e até instalou-se, diante da vontade de vencer, um clima de certa tensão que acabou estimulando os participantes. O grupo 5, escolhido como vencedor, explorou melhor os recursos argumentativos e, diferente de outros, a exemplo dos grupos 1 e 3, manteve a postura e usou melhor a linguagem formal, de acordo com o requerido em situações de fala pública.

Um fato nos chamou atenção: nenhuma das falas tomou os 60 segundos reservados, o que demonstrou que ainda faltava fluência argumentativa. Muitas vezes, na ânsia de preencherem o tempo restante, alguns decidiam reelaborar enunciados que continham os mesmos argumentos, caracterizando uma falta de cabedal linguístico para realizar suas ideias oralmente.

Ao final desta aula, promovemos um momento de avaliação durante o qual os próprios alunos reconheceram as questões levantadas acima. Alguns revelaram que não se prepararam suficientemente e outros que sequer tinham feito as pesquisas. Aproveitando a ocasião, ressaltamos a importância da leitura sobre o tema abordado, afirmando-lhes que, apenas conhecendo o tema em profundidade, é possível defender, de forma mais efetiva e convincente, o ponto de vista adotado.

5.5.2 A sequência didática

Após esta fase introdutória, demos início à aplicação da sequência didática. A primeira etapa foi de *(re)apresentação da situação*, uma vez que esta explanação já havia sido feita na fase anterior, principalmente devido ao trabalho de sensibilização/mobilização dos alunos para a atividade que, como já sabíamos devido à experiência de sala de aula, seria rejeitada devido à timidez.

Aproveitamos este momento, entretanto, para, seguindo as recomendações de Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004, p. 84-85), fazer uma explicação mais geral a respeito do gênero, esclarecendo pontos como sua caracterização social e linguística; a quem seria destinada a produção textual; que forma assumiria - neste caso um vídeo - e quem participaria. Foi aberto um espaço de discussão no qual os estudantes tiraram todas as dúvidas e sugeriram pontos, inclusive, relacionados às normas do debate, na ânsia de antecipar uma etapa ainda não prevista para aquele momento. Os alunos insistiram e foi preciso uma intervenção nossa, acertando para a semana seguinte o estabelecimento das regras e a escolha do tema. Foi necessário, também, um momento de sensibilização, principalmente devido à timidez e consequente recusa em participar.

Como parte do processo de *(re)apresentação da situação,* numa tentativa de familiarizá-los com situações que demandassem argumentação, na próxima aula foram trabalhados, a pedido dos alunos, dois textos relacionados à Homofobia: o primeiro foi um artigo de opinião chamado "Homofobia reflete o temor do próprio desejo homossexual" (LINS, 2015), escrito pela psicanalista e escritora Regina Navarro Lins que, escreve para o site UOL. Pelo fato de não termos encontrado textos opinativos com a opinião contrária à expressa no artigo acima, foi exibido o vídeo do Youtube "Debate PL 122 - Pr. Silas Malafaia x ex- Dep. Iara Bernardi - Parte 1/2" (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO, 2010), que mostra o embate de ideias entre a autora da PL 122/2006, que criminaliza a homofobia, e o pastor Silas Malafaia, contrário à aprovação da lei.

A partir dos dois textos estudados, empreendemos uma discussão oral individual durante a qual houve uma divisão de opiniões, com alguns alunos defendendo a ideia de que não existe homofobia no Brasil e outros afirmando que se trata de um problema real, que precisa ser combatido. A apresentação de textos com opiniões opostas sobre o tema escolhido pelos alunos segue recomendação de Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004, p. 85) que dizem que, para este momento de *(re)apresentação da situação,* em se tratando de um debate, por exemplo, pode se dar "através da escuta de breves tomada de posição".

Além do mais, é preciso considerar que o formato do programa em que foi realizado o debate mostrado no vídeo, apesar de não se encaixar perfeitamente na ideia do nosso trabalho, de alguma forma, antecipou a situação de comunicação a ser realizada na produção final, dando-lhes subsídio para a etapa seguinte, que foi a de produção inicial.

No dia marcado para a definição do tema e das regras do debate (produção final), não houve intervenção do professor, de modo que os próprios alunos sugeririam tópicos. Seis entraram em votação: "redução da maioridade penal", "descriminalização do aborto", "porte de armas para civis", "laicidade do Brasil", "lei da palmada" e, o mais votado, "descriminalização das drogas" depois modificado para "descriminalização da maconha" já que, de acordo com nossas pesquisas, não há proposta semelhante relacionada a outras drogas ilícitas.

O mesmo aluno poderia votar em mais de um tema e, com relação a alguns itens, o placar foi apertado: dos 21 presentes à aula, 16 votaram em "descriminalização das drogas"; 14 em "redução da maioridade penal"; 10, em "descriminalização do aborto"; 8, em "lei da palmada"; 8, "porte de armas para civis" e 6 em "laicidade do Brasil". As regras foram assim definidas:

- O debate será realizado a partir da resposta a perguntas, previamente elaboradas pelo professor, lidas pelo moderador(a), às quais os debatedores, divididos em grupos chamados de "meninos" e "meninas" devem responder, argumentando a favor da tese defendida. Será dividido em cinco blocos, com duas perguntas cada, totalizando dez. Quatro alunos participarão de cada bloco.
- O moderador(a) não será o professor. Será escolhido(a) por ele, considerando os seguintes critérios: boa capacidade de comunicação e de argumentação, além de interesse pela atividade, assiduidade e pontualidade nas aulas.
- A turma será dividida em dois grupos: meninos e meninas, já que, descontando o número de alunos que se recusou a participar, a soma será 10 de cada lado, deixando de fora o moderador (a).
- Cada grupo terá um líder, responsável por organizar as atividades e incentivar os demais em todas as tarefas, antes, durante e depois do debate. Os líderes serão escolhidos pelos próprios alunos.
- Para cada grupo será reservado 1 minuto para a resposta, 30 segundos para a réplica e 30 para a tréplica. Entretanto, após lida a pergunta, os grupos terão 30 segundos para reunirem-se e passarem ao debatedor informações que lhe ajudarão na construção dos

argumentos. O momento de tréplica poderá ser dispensado pelo grupo, caso não sinta necessidade de usá-lo.

- Os debatedores de cada grupo (responsáveis pela resposta e pela réplica) serão escolhidos previamente, não sendo permitida, durante a sua fala, a manifestação de nenhum outro integrante do grupo. O mesmo estudante que dará a resposta será responsável pela tréplica. O momento de participação coletiva será nos 30 segundos anteriores à resposta do debatedor reservados à elaboração dos argumentos.
- Cinco professores serão convidados a participar do júri que decidirá o grupo vencedor, levando em conta dois critérios: qualidade dos argumentos apresentados e adequação à situação formal de comunicação do debate de opinião. A cada pergunta será emitida, pelos juízes, uma nota (de 1 a 5) que englobará os dois critérios. Ganha o grupo que somar o maior número de pontos.
- Não serão permitidas ofensas, manifestações de agressão verbal e nem de preconceito ou ódio. Nestes casos, o moderador(a), após conversar com o professor e os juízes, anunciará a punição, que poderá ser de um ponto, considerada leve; três pontos, mediana ou desclassificação do grupo, a mais pesada.
- A premiação para o grupo vencedor será a atribuição de três notas 10,0 a todos os seus integrantes no primeiro bimestre letivo. O grupo oponente ganhará duas notas 10,0 e terá que, juntamente com os alunos que se recusaram a participar do debate, realizar outras atividades que complementarão a nota.
- Junto com o professor e os juízes, o moderador(a) decidirá casos não previstos no regulamento do Debate.

No mesmo dia, aconteceu, também, a escolha da moderadora, aluna que, a nosso ver, tem notável capacidade de fala e argumentação, além de nos parecer bastante organizada e, mais importante, interessada pela realização da proposta de trabalho. Mesmo sendo uma determinação do professor, conforme colocado nas regras do debate, resolvemos colocar o nome dela em votação e a aprovação foi unânime.

5.5.2.1 A primeira produção

É na *produção inicial* que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), pode-se definir “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. Sendo assim, realizamos um primeiro debate e, com base nos

textos apresentados e produzidos na etapa de *(re)apresentação da situação,* foi automática a escolha pelo tema Homofobia, principalmente devido ao material já apresentado e ao grau de interesse que o tema despertou. Houve embate, entretanto, no momento da escolha de que seria "contra" ou "a favor" da causa GLBTT. Alegando suas convicções pessoais, mas também o fato de ser "mais fácil", a maioria queria ser "a favor".

Para resolver a situação, não foi consenso a realização de uma votação simples e, por isso, foi necessária a intervenção do professor. Primeiro, foi solicitado que representantes de cada um dos "lados" fizessem uma exposição oral de motivos tentando convencer o outro de que merecia ter a possibilidade de escolher. Não houve acordo. Sendo assim, sugerimos chamar uma pessoa da secretaria da escola que, sem saber do que se tratava, apenas responderia à pergunta "os meninos serão contra ou a favor?". A resposta foi "a favor" e, assim, a questão foi dirimida na base da sorte.

Dez debatedores de cada lado foram selecionados. As regras decididas anteriormente para a produção final valeram também para esta produção inicial, exceto duas: a que impede o professor de atuar como moderador, já que, neste caso, acreditamos ser mais coerente que o professor coordenasse a atividade. Apesar de as meninas terem mais tempo 30 segundos a mais em todos os blocos, não houve discordância, já que a vantagem foi tomada como uma compensação ao fato delas terem perdido na disputa pelo direito de ser a favor da causa GLBTT.

Quadro 6: Esquema Organizacional de Participações dos Debatedores (Produção Inicial)

	RESPOSTA	**RÉPLICA**	**TRÉPLICA**
PERGUNTA 1	*DEBATEDOR 1*	*DEBATEDOR 2*	*DEBATEDOR 1*
PERGUNTA 2	*DEBATEDOR 3*	*DEBATEDOR 4*	*DEBATEDOR 3*
PERGUNTA 3	*DEBATEDOR 5*	*DEBATEDOR 6*	*DEBATEDOR 5*
PERGUNTA 4	*DEBATEDOR 7*	*DEBATEDOR 8*	*DEBATEDOR 7*
PERGUNTA 5	*DEBATEDOR 9*	*DEBATEDOR 10*	*DEBATEDOR 9*

PERGUNTA 6	*DEBATEDOR 11*	*DEBATEDOR 12*	*DEBATEDOR 11*

As perguntas que nortearam a discussão foram as seguintes:

1 A discriminação pela orientação sexual deve ser considerada crime?
2 Proibir manifestações públicas de carinho (incluindo o beijo) entre pessoas do mesmo sexo é homofobia?
3 Você acha que o projeto de lei 122/2006 deve ser aprovado?
4 Você acredita que esta discussão tem relação com valores e dogmas religiosos ou trata-se de uma discussão que gira em torno apenas da vertente legal dos fatos?
5 O dia 28 de junho é tido como o "Dia do Orgulho GLBTT". Em oposição, um projeto de lei do vereador Carlos Apolinário, do DEM, pastor que compunha a bancada evangélica da Câmara Municipal de São Paulo, queria criar o Dia do Orgulho Heterossexual. A proposta foi vetada pelo prefeito da cidade à época, mas você acha válida essa ideia?
6 Ao se deparar com situações em que um(a) colega da escola é vítima de xingamentos, brincadeiras e até mesmo agressões físicas por pessoas que sabem ou acreditam que sabem que ele(a) é gay, você intervém ou prefere não se meter?

Levando em conta a qualidade dos argumentos apresentados e a adequação à situação formal de comunicação do debate, conforme as regras pré-estabelecidas, foi declarado vencedor o grupo dos meninos. Eles pareceram melhor preparados para o embate, trouxeram argumentos melhor embasados (inclusive com o uso de alguns recursos argumentativos e conectores) e ainda assumiram uma postura mais condizente com a situação de comunicação. Algumas meninas reclamaram, mas é possível afirmar que o resultado foi aceito pela maioria.

Ao final, foi feita uma avaliação conjunta do debate durante a qual os alunos puderam elaborar hipóteses a respeito do próprio desempenho. Pontos muitos pertinentes foram levantados: faltou fluência de argumentação, ou seja, ainda mais argumentos na defesa do ponto de vista; faltou a participação mais engajada dos estudantes que não atuaram como debatedores já que, nos 30 segundos seguintes à pergunta, muitos não contribuíram com o orador da vez e faltou mais estudo já que, de novo, alguns declaram que não leram ou leram precariamente o material de pesquisa.

5.5.2.2 Os módulos

Foram vários os problemas detectados na primeira produção e, para "dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004, p. 87), direcionamos toda a nossa metodologia em relação ao viés teórico-metodológico. Desenvolvemos, com base na análise do debate sobre homofobia (*primeira produção*), os *módulos* baseados em dois grandes eixos: o conhecimento sobre o gênero debate em seus aspectos temáticos, composicionais e de estilo (BAKHTIN, 1997) e a elaboração de materiais e técnicas que ajudassem no desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos. Ao longo de quatro oficinas (totalizando 22 aulas), trabalhamos o primeiro eixo e, em mais cinco (24 aulas), o segundo.

5.5.2.2.1 Módulo sobre debate

a) Primeira oficina

O momento foi de, em duas aulas, levantar hipóteses a respeito do gênero textual em questão, caracterizando sua dimensão comunicacional. Em grupos de cinco componentes, os estudantes tiveram que responder a algumas perguntas que mensurassem os conhecimentos prévios deles e, escolhidos dois oradores, compartilhar suas respostas com os demais. O trabalho surtiu efeito, pois foi possível antecipar muitas das questões que seriam tratadas nos módulos e incluir outras. As perguntas propostas foram:

- Como podemos caracterizar o gênero debate?
- Em que situações os debates são realizados?
- Qual a sua finalidade?
- Existe um público-alvo para o qual o debate é direcionado?
- Qual o tipo de linguagem que deve ser utilizada no debate?
- Qual a relação existente entre tema, perfil dos debatedores e linguagem em um debate?
- O debate é mais adequado para convencer o outro, se convencer ou apenas refletir sobre questões polêmicas?

b) Segunda oficina

Passamos a conjeturar sobre as especificações do gênero debate, compreendendo, ainda, seus elementos constituintes, algumas das suas normas gerais e o papel do moderador. Foram distribuídos cadernos teóricos com um texto-base que guiou as discussões sobre o gênero durante seis aulas. Um dos pontos mais destacados por nós e, consequentemente, mais discutidos pela turma, foi a necessidade de entender o debate de opinião como um gênero oral formal, que demanda um maior nível de monitoramento da linguagem e uma postura comportamental diferenciada de outras situações de expressão através da fala. Fizemos questão de destacar, ainda, questões relativas à finalidade do gênero, formas de planejamento e realização, dentre outras.

Quatro aulas foram reservadas apenas aos aspectos linguísticos (também importantes na nossa análise), observando as orientações de Marcuschi e Dionísio (2007b, p. 18) de que não há "fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala", mas há estratégias particulares de formulação textual "tais como o da organização do tópico e o da progressão referencial que se dão com características diferentes na oralidade e na escrita, quanto às retomadas de referentes, etc. e à questão dos gêneros" (MARCUSCHI E DIONÍSIO 2007b, p. 20).

Discutindo a questão das normas da oralidade, Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 233), afirmam que o "discurso oral transcrito traz todos os traços de seu processo de produção (hesitações, retomadas, falsas iniciações, como traços do processo de planejamento, por exemplo)". Assim, trabalhamos em sala de aula alguns aspectos da linguagem oral como os descritos acima, além de outros, através da explicação de vários destes elementos, análise de exemplos e realização de exercícios.

c) Terceira oficina

A terceira oficina (com duração de seis aulas) iniciou-se com a exibição de vídeos com o objetivo de promover maior familiaridade com o gênero. Foram selecionados "Debate Regrado 9º ano A" (RODRIGUES, 2014) e "Debate Regrado com a turma no 9º Ano - A gravidez na adolescência" (COLÉGIO MARIA IMACULADA, 2014) nos quais estudantes discutem temas polêmicos. A atividade foi produtiva, pois permitiu aos alunos terem contato com uma ação real de uso do gênero, podendo observar os erros e acertos.

Com relação às inadequações observadas nos procedimentos mostrados nas gravações, aliás, as percepções espontâneas foram ligeiras e assertivas. No vídeo "Debate Regrado 9º ano A", a atitude de um dos participantes propiciou vários comentários de reprovação: o garoto do vídeo brincava, interrompia suas próprias falas e a dos colegas e parecia irrequieto. "Ele está

esquecendo que o debate é formal, professor!", disse uma das alunas da turma. "Esse aí, desse jeito, nunca vai ganhar esse debate", afirmou outra aluna.

Por outro lado, houve, também, observações positivas a respeito da atividade com os vídeos. Alguns relatos mostraram que o que mais chamou atenção foi a forma como o debate é organizado, ou seja, a disposição dos debatedores na sala, o enquadramento da gravação, o papel do moderador e o uso do roteiro escrito por alguns alunos.

Este item em particular provocou uma discussão: seria ou não permitido usar papeis com anotações na hora do nosso debate? Explicamos que essa é uma possibilidade válida, mas que seria necessário evitar a simples leitura das anotações na hora da exposição dos argumentos. Com essa atitude, alertamos, todo o grupo poderia perder pontos, pois os jurados poderiam entender que não houve preparo anterior.

O outro vídeo exibido sobre gravidez na adolescência empolgou mais pela temática. A todo o momento, os alunos interrompiam a exibição para contar testemunhos pessoais, expressar suas opiniões, trazer contra-argumentos ao que era dito ou ratificar as opiniões apresentadas. Mais uma vez, um debate estabeleceu-se "sem condução prévia", o que demonstra que a exibição de vídeos é uma boa estratégia.

d) Quarta oficina

Nas duas aulas seguintes, discutimos textos argumentativos. O primeiro (RIBEIRO, 2009 p. 68-71) é um diálogo argumentativo produzido por alunos após a visita a um lixão e o segundo um debate sobre o papel do homem entre o progresso e a preservação da natureza (RIBEIRO, 2009 p. 74-75). A análise destes textos foi uma forma de constatar, na prática, todos os aspectos observados nas oficinas anteriores. Reservamos, ao final, duas aulas para uma discussão geral sobre esta primeira etapa de desenvolvimentos dos módulos. Foi um espaço para as dúvidas e acréscimos necessários.

5.5.2.2.1 Módulo sobre argumentação

a) Primeira oficina

Em duas aulas, lemos e discutimos o texto "O que esperar de adolescentes e jovens?" (SOUZA, 2010). Foi outra oportunidade para, oralmente, debatermos pontos em relação aos valores e saberes dos jovens. O assunto gerou polêmica, principalmente quando trouxemos para a discussão a máxima de que "talvez essa geração seja a primeira na história da humanidade em que os jovens sabem mais do que os idosos", isto devido a um aspecto tratado

no texto: o nível de informação e de conhecimento dos mais novos em relação à tecnologia, que não é dominada pela maioria dos mais velhos, segundo afirma o autor. Muitos se colocaram contra e a favor da afirmação, gerando um produtivo embate de ideias.

Estava programada para este dia uma enquete através da qual os alunos escolheriam o tema norteador da unidade sobre argumentação, mas foi unânime a decisão pelo tratado no livro didático (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012) que era "Gravidez na Adolescência", já explorado, com sucesso, na terceira oficina do módulo sobre o debate. O gênero trabalhado era "artigo de opinião", o que nos permitiu, além da discussão sobre estes textos propriamente, a abordagem de conteúdos como "tipos de argumento", "argumentação e contra-argumentação" e "recursos coesivos".

b) Segunda oficina

A segunda etapa, que durou seis aulas, foi iniciada com a leitura do artigo "Adolescentes engravidam para segurar os parceiros" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 17), de autoria não declarada e, logo após uma breve discussão, empreendemos a leitura do texto "Meninas Mães" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 21), que estabelece um paralelo em relação às formas de abordar a questão no que se refere ao primeiro texto. De novo, o tema gerou polêmica, com alguns embates a respeito da temática abordada.

Foi elaborado um roteiro de perguntas às quais os estudantes deveriam responder, considerando não apenas a opinião pessoal, mas as informações contidas nos textos lidos, uma forma de exercitarem a observância dos vários lados de uma questão controversa como a que escolhemos tratar. Aos que quiseram, foi facultada a oportunidade de lerem suas respostas em voz alta.

Aproveitando que o livro didático traz um gráfico sobre os números de gravidez na adolescência no Brasil, trabalhamos, também, a habilidade de leitura destes recursos que trazem informações importantes a respeito do tema tratado.

c) Terceira oficina

Este foi o momento de trabalhar o gênero artigo de opinião e suas características contextuais e linguísticas (seis aulas) tomando por base, principalmente, o livro didático. Após uma aula expositiva, partimos para a análise de outro texto, "Grávidas no contrafluxo" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 25), de autoria do médico Jairo Bauer.

Foi uma oportunidade de, através do contato com um objeto real de comunicação, estabelecermos uma correspondência com a teoria estudada.

Oralmente, os estudantes responderam a algumas perguntas de compreensão do texto. Foi orientado que eles assistissem ao filme Juno (2007) para discussão no final do módulo. A obra conta a história de uma garota que, depois de ficar grávida, passa a procurar um casal para adotar o seu filho.

d) Quarta oficina

Através de vários exemplos, trabalhamos os conceitos de argumentação, contra-argumentação, movimentos argumentativos, além dos tipos de argumento e recursos coesivos, tudo isso sistematizado em um caderno teórico distribuído aos alunos. Esta etapa foi cumprida em quatro aulas.

e) Quinta oficina

Esta fase, que durou seis aulas, foi iniciada com a discussão oral sobre o filme Juno (2007). O trabalho não foi produtivo, pois, dos 22 presentes à aula neste dia, menos de 10 declararam ter assistido ao filme, a maioria alegando não ter conseguido encontrá-lo na Internet ou em pontos de venda. A atividade, assim, resumiu-se à colocação pública de algumas opiniões (de caráter valorativo) sobre a obra pelos alunos e alguns comentários pelo professor.

Foi apresentada uma proposta de produção textual, com o tema "Gravidez na Adolescência: Jovens no Contrafluxo?", envolvendo o gênero artigo de opinião. Os alunos iniciaram a escrita em sala de aula, mas puderam concluir em casa. Nas aulas seguintes, foram apontados pelo professor alguns pontos a serem melhorados, alguns alunos fizeram reescrita do texto e entregaram a versão definitiva.

5.5.2.3 A Produção Final

Como forma de "pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWULY, 2004, p. 90), o debate sobre a legalização da maconha foi organizado, em conjunto com os estudantes, e realizado, apesar de alguns contratempos que dificultaram o trabalho, como o fato de alguns alunos que participaram de todas as etapas desistirem de última hora, alegando nervosismo ou impossibilidade de estar na escola na data marcada.

Além do mais, ao apresentarem o material de pesquisa individual sobre o tema, alguns mostraram inconsistência no trabalho de edição, trazendo textos inadequados, o que poderia comprometer o resultado da sequência. Para ajudar, tivemos que explicar melhor os critérios de seleção de material escrito e ampliar o prazo de entrega. No dia marcado, entretanto, quase nenhum trouxe novidades e, diante da proximidade da data de realização do debate, decidimos fazer a pesquisa e repassar para eles um caderno trazendo a compilação de textos.

Com relação à desistência de alguns alunos, foi preciso mudar a organização, apesar das várias tentativas de sensibilização: estavam previstos cinco blocos (como denominamos cada etapa em que foi dividido o debate) com duas perguntas cada, o que demandava a participação de quatro estudantes em cada um.

Diminuímos a quantidade de participantes por bloco, restando dois, que responderam a duas perguntas. Uma das que, na manhã do dia do debate, confirmou presença, faltou e, por causa disso, outra debatedora, escolhida pelas companheiras de grupo, participou duas vezes. Aos demais, foi orientado que estudassem o material para ajudar na elaboração dos argumentos.

Quadro 7: Esquema Organizacional de Participações dos Debatedores (Produção Final)

	RESPOSTA	**RÉPLICA**	**TRÉPLICA**
PERGUNTA 1	*DEBATEDOR 13*	*DEBATEDOR 14*	*DEBATEDOR 13*
PERGUNTA 2	*DEBATEDOR 14*	*DEBATEDOR 13*	*DEBATEDOR 14*
PERGUNTA 3	*DEBATEDOR 15*	*DEBATEDOR 16*	*DEBATEDOR 15*
PERGUNTA 4	*DEBATEDOR 16*	*DEBATEDOR 15*	*DEBATEDOR 16*
PERGUNTA 5	*DEBATEDOR 17*	*DEBATEDOR 18*	*DEBATEDOR 17*
PERGUNTA 6	*DEBATEDOR 18*	*DEBATEDOR 17*	*DEBATEDOR 18*
PERGUNTA 7	*DEBATEDOR 19*	*DEBATEDOR 20*	*DEBATEDOR 19*

PERGUNTA 8	*DEBATEDOR 20*	*DEBATEDOR 19*	*DEBATEDOR 20*
PERGUNTA 9	*DEBATEDOR 21*	*DEBATEDOR 22*	*DEBATEDOR 21*
PERGUNTA 10	*DEBATEDOR 22*	*DEBATEDOR 21*	*DEBATEDOR 22*

As regras previamente definidas foram cumpridas à risca. Não houve um clima de embate declarado, apesar da inquestionável vontade de vencer de meninos e meninas. As perguntas que geraram a discussão foram as seguintes:

1 Legalizando a maconha, não seriam estranhos comerciais de TV anunciando a droga?
2 Pesquisa da Universidade de São Paulo afirma que 9% das pessoas que fumam maconha se tornam dependentes, enquanto, no álcool, esse percentual chega a 15%. Você não acha que esse é um bom argumento a favor da legalização da maconha?
3 Um dos argumentos de quem é favor da legalização é o de que a maconha (uma droga mais leve) ajuda viciados em crack (uma droga mais pesada) a largar o vício. O que você tem a dizer sobre esse argumento?
4 Se por acaso a proposta de legalização da maconha não for aprovada, como você imagina que será o futuro do nosso país em relação ao uso das drogas?
5 Você acredita que a polícia tem interesse na legalização da maconha? Por que?
6 A maioria da violência associada com o negócio da droga é causada por sua ilegalidade. Além do próprio tráfico, os pequenos roubos, muitos cometidos por quem está sem dinheiro pra consumir, poderiam diminuir. O que você acha disso?
7 Especialistas da área falam em uma epidemia das drogas e a colocam como o maior problema de saúde pública e de segurança no país. Diante de tudo isso, legalizar é mesmo um bom negócio?
8 A maconha é utilizada por pessoas de todas as classes sociais, que trabalham, são pais de família, não apenas por marginais e desocupados. Essas pessoas merecem ser classificadas como criminosas?

9 O narcotráfico tem se infiltrado no cenário político dos países. A legalização acabaria com esta ligação entre o narcotráfico e o poder político?

10 Álcool e cigarro respondem por 96,2% das mortes entre usuários de drogas, enquanto, de acordo com pesquisas, não há nenhum registro de morte por maconha. Esse não é um bom argumento a favor da legalização? Por que?

Foram convidados cinco juízes (professores de Língua Inglesa, Artes e Língua Portuguesa, além da psicóloga que atua na escola e uma estudante de graduação em Pedagogia, funcionária da instituição). Antes do início, foi promovida uma reunião durante a qual foram explicados os critérios e dirimidas pequenas dúvidas. As meninas foram as vencedoras. A diferença chegou a quase 50 pontos.

Antes da divulgação dos resultados, cada juiz destacou, publicamente, a importância do evento e dirigiu palavras de incentivo aos estudantes. Em particular, eles perguntaram sobre a possibilidade de, mesmo declarando como vencedor o grupo das meninas, estender o prêmio a todos os participantes, sugestão acatada por nós, imediatamente.

O trabalho rendeu bons textos orais, adequados ao contexto e ao registro linguístico demandado, como poderemos constatar no próximo capítulo.

6 DEBATENDO SOBRE A VIDA EM SOCIEDADE: CONCORDÂNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM SABER SOBRE A QUESTÃO DAS DROGAS NO BRASIL

> *"O aparecimento da argumentação, seu uso intensivo, sua codificação, fazem parte da marcha civilizatória do ser humano, da extraordinária aventura do homem sobre a Terra. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano"*
>
> **(José Luiz Fiorin)**

Neste capítulo, analisamos os textos proferidos no debate de opinião em uma turma do 9º ano, observando, conforme proposto em nossos objetivos, o conhecimento dos alunos sobre o gênero em seus aspectos temáticos, composicionais e de estilo (BAKHTIN, 1997) e, de forma secundária, mas não menos importante, o desenvolvimento da sua capacidade de argumentação, expresso através do uso de recursos argumentativos e dos elementos coesivos que ajudam a caracterizá-los.

6.1 Produção Inicial

6.1.1 Entendimento e adequação ao gênero debate de opinião

Como elementos constituintes dos gêneros, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional foram trabalhados, durante os módulos, de forma que os alunos tivessem consciência de suas particularidades e, assim, apreendessem os meandros do debate, não apenas para entendê-lo em "sua forma mais caricatural" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004b, p. 71), como se vê na televisão, mas, também, para produzi-lo e compreendê-lo na perspectiva do desdobramento de que falam Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p. 150): "Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem".

Nas aulas, contextualizamos, usando a classificação de Dolz e Schneuwly (2004a, p. 52), que o debate é da ordem do „argumentar‟ (aspecto tipológico), tendo como capacidades de linguagem dominantes a „sustentação, refutação, e negociação de tomadas de posição‟ e, como domínio social de comunicação, a „discussão de problemas sociais controversos‟. Ainda que, como gênero da ordem do argumentar, tem como conteúdo temático a defesa de pontos de vista.

Deixamos claro que a linguagem deve ser entendida como prática social situada em contextos diversos, os enunciados só se concretizam em situações de comunicação concreta, determinadas socialmente e que o debate contribui para a "construção coletiva de um saber" (DOLZ, SCHNEWULY E PIETRO, 2004, p. 223). Foram explicadas várias questões ligadas à conceituação do gênero, a postura de debatedor, papeis e práticas sociais ligados ao gênero, linguagem, registro, dentre outros aspectos, o que lhes possibilitou uma adaptação à situação formal de embate em sala de aula.

Na primeira produção - debate sobre homofobia - foram registrados alguns problemas de *estilo*, principalmente no que se refere à escolha vocabular e de registro, com o uso de palavras de baixo calão e gírias. Pausas nas falas e abandonos de turno, especialmente motivadas, segundo os próprios alunos, por nervosismo ou esquecimento, também aconteceram. Essas ocorrências são incompatíveis com a percepção social de um debate, o que demonstra (aqui desconsiderando outros fatores possíveis como desinteresse ou boicote à atividade) falta de conhecimento a respeito do gênero. Bakhtin (1997, p. 321) destaca:

> Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário [...] pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

É o caso de D4 - doravante, o D acompanhado de um número identificará cada debatedor (letra) e sua ordem de fala (numeral) - que, ao usar o direito de réplica na pergunta "Proibir manifestações públicas de carinho (incluindo o beijo) entre pessoas do mesmo sexo é homofobia?", introduziu suas colocações com a expressão "é foda!", conforme transcrição abaixo, feita com base nas normas para entrevistas gravadas, extraídas de Castilho e Preti (1986).

> **D3 -** *esse povo qui gosta di se mostrá em público deveria era ficar dent/di casa, sem incomodar ninguém*
> **Moderador** – *D quatro ((nome da debatedora))... trinta segundos para a réplica*
> **D4** – *Mas é foda MESmo...((levanta-se)) dêxu/povo ser feliz... você num tem o direito de fazê o qui você quisé?*

O autor do enunciado em questão fere os pressupostos da noção do gênero debate ao utilizar um vocábulo que talvez seja de seu repertório linguístico cotidiano, mas que se mostra, claramente, incompatível com a situação de comunicação. Valem, neste caso, os questionamentos feitos por Bakhtin (1997, p. 321): "A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado".

Ao refletirmos sobre o fato de que, como enfatiza o autor russo, a escolha dos recursos linguísticos é determinada por nossas intenções comunicativas em face daquele enunciado, fica clara a incompatibilidade no uso da expressão.

> Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Costumamos tirá-la de outros enunciados e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero (BAKHTIN, 1997, p.311-12)

No caso das gírias, há uma desvinculação da situação formal de comunicação que é o debate de opinião. Em situações de fala pública, especialmente com plateia e com objetivo de avaliação (para consequente escolha de um grupo vencedor) é indicado o registro formal, incompatível, por exemplo, com o uso da expressão "caraca!", de valor intejetivo, denotando espanto, admiração. Além de não dicionarizada no sentido popular pelo qual é popularmente conhecido (alguns autores trazem apenas a acepção de "navio à vela"), o termo é largamente utilizado em contextos informais. A ocorrência, em resposta à pergunta 4 ("Você acredita que esta discussão tem relação com valores e dogmas religiosos ou trata-se de uma discussão que gira em torno apenas da vertente legal dos fatos?") foi:

D7: *caRAca ... será que as pessoas não têm mais temô a Deus?*

Apesar da expressividade, da intensa manifestação de subjetividade da debatedora, especialmente devido à "entonação especial", um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso (BAKHTIN, 1997, p. 309), a seleção lexical não atendeu à dinâmica discursiva do contexto comunicativo em questão.

Respondendo à última pergunta (“Ao se deparar com situações em que um(a) colega da escola é vítima de xingamentos, brincadeiras e até mesmo agressões físicas por pessoas que sabem ou acreditam que sabem que ele(a) é gay, você intervém ou prefere não se meter?”), D6 também demonstra não ter conhecimento da noção de estilo, já que manda D5 “calar a boca”.

> **D5:** *muitas vezes, a pessoa ixagera... diz que foi agredido sem nem sê, só pa chamá atenção (...)*
> **Moderador:** *Ok, D cinco ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D seis ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*
> **D6:** *cala a BOca, minha amiga ((em tom de brincadeira))... se você fosse jogada no chão sem motivo você ia gosTÁ::?*

É interessante perceber questões de ordem pragmática envolvidas na enunciação. Respondendo à pergunta, D5 usou o exemplo de um garoto que, em outra escola onde ela estudava, era xingado e, muitas vezes, jogado no chão ou empurrado contra a parede, pois seus agressores diziam que ele era frágil por ser homossexual. Segundo a debatedora, entretanto, o garoto procurava estar sempre junto aos rapazes que o maltratavam “por que gostava e fazia aquilo para chamar atenção na escola”.

Neste momento, pessoas da platéia (composta pelos demais estudantes da turma que decidiram não participar do debate) a favor e contra a afirmação se manifestaram com palmas e comentários em voz baixa e isso inflamou D6 que, antes mesmo do comando do moderador, já estava em pé, numa atitude de afronta ao argumento colocado por sua colega. Mais uma vez, um envolvimento com o discurso, de caráter emotivo-valorativo que, ao invés de ajudar, acabou determinando escolhas linguísticas inadequadas no contexto do gênero em produção naquele momento.

Neste caso, é possível notar a forma como os três elementos constituintes do enunciado fundem-se, conforme destacado por Bakhtin (1997, p. 279), pois o registro acima também tem a ver com a questão do *conteúdo temático* por conter uma seleção vocabular que demonstra a individualidade do enunciador, mas não leva em conta a necessária confluência que deve haver entre seu estilo e as especificidades do gênero. Para a prática de linguagem em questão, então, este uso pareceu descontextualizado.

Da mesma forma, ao atribuir o preconceito contra homossexuais à “crise econômica”, D8 também parece ter se distanciado da questão, já que sua fala indica a atribuição de

significação equivocada ao principal objeto de discussão no momento. Sua declaração, descontextualizada de qualquer reflexão empreendida na mídia ou em veículos especializados (sites, panfletos, jornais, campanhas publicitárias etc), não combina com o dizível em relação ao gênero demandado e demonstra uma desconexão em relação à percepção do evento comunicativo em curso e à sua temática, talvez motivada por falta de estudo do material de pesquisa ou de conhecimento geral sobre os aspectos envolvidos na discussão.

No momento em que sorri, demonstrando desdém em relação à opinião do outro, D2 parece ter dado vazão à sua individualidade, só que de forma negativa, desconsiderando o fato de que há parâmetros socialmente determinados para aquele evento de comunicação que o impedem de caçoar da opinião alheia, acordos tácitos que, num campo de embate ideológico, deveriam ser levados em conta. Principalmente, considerando o fato de que aquela atitude, em um debate, pode ser lida como de confrontação, de desafio e fere, frontalmente, uma das regras, previamente lidas e discutidas, do debate: "Não serão permitidas ofensas, manifestações de agressão verbal e nem de preconceito ou ódio".

> **D1:** *esse povo tinha mesmo era que criá vergonha na cara e se preocupá em trabalhá (...)*
> **Moderador:** *Ok, D um ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D dois ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*
> **D2:** *((risos em tom de desdém)) você num pode tá falado sério*

A timidez foi um problema com o qual tivemos que lidar durante toda a sequência. Quase todas as aulas, especialmente no período de preparação mais intensa, recebíamos estudantes alegando vontade de desistir por nervosismo e vergonha de falar em público. Na primeira produção, esse aspecto ficou patente, o que pode ser comprovado nas interrupções e abandonos de turno de fala. A percepção do conteúdo temático de um gênero passa pelo processo de significação do enunciado pelos interlocutores e, certamente, esses problemas comprometeram todo o processo.

É o caso de D11 que, pela configuração inicial, deveria estar na posição D5 mas, no meio do debate, pediu para que fosse feita uma troca de posições, alegando que queria ser a última a participar, por estar nervosa. Na sua vez de responder à última pergunta, interrompeu a fala, mas conseguiu terminar. Na tréplica, entretanto, simplesmente abandonou o turno, conforme transcrição abaixo.

Moderador: *D onze ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica*
D11: *... bem:::... eu acho qui ...ai... professô eu num sei falá não (...) num vô falá mais nada não*

No que se refere à *construção composicional*, vale dizer que, apesar de existirem alguns modelos de debate, há um mais consagrado, que foi o escolhido pelos alunos: separados em dois grupos, meninos e meninas tinham que responder perguntas previamente elaboradas pelo professor. O trabalho foi mediado por uma aluna, que ficou responsável pela organização geral e pela condução dos trabalhos, além da leitura das perguntas, respondidas pelos debatedores.

Isso garantiu que o gênero fosse assinalado em relação ao aspecto composicional, ou seja, que o debate tivesse garantida sua caracterização, especialmente em relação às suas propriedades socialmente estabelecidas, seja através da mídia, seja de construtos teóricos, amparados em pesquisas as mais diversas. A partir dos arranjos empreendidos (que incluem a organização da sala onde aconteceu o debate, com fileiras de mesas umas em frente às outras; a bancada dos juízes; o espaço destinado à moderadora e ao aluno responsável pela contagem do tempo) acreditamos que os estudantes conseguiram captar a forma clássica de organização do debate de fundo controverso (DOLZ; SCHNEWULY; PIETRO, 2004, p. 215).

6.1.2 Habilidades de argumentação

É possível falar em defesa de pontos de vista no primeiro debate, apesar de algumas falas não demonstrarem o domínio das capacidades das quais falam Dolz e Schneuwly (2004a, p. 52): „sustentação, refutação, e negociação de tomadas de posição‟. Algumas intervenções foram construídas a partir da superposição de ideias muito gerais, algumas até pouco relacionadas ao tema, constatação do que dizem Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 222) ao afirmarem que, muitas vezes, as afirmações proferidas em um debate escolar são “sem nuances” e “marcas de responsabilidade”. Os recursos argumentativos mais utilizados foram a exemplificação e a exposição de fatos.

Uma fala que pode comprovar a defesa de pontos de vista é de D3, com indícios de autoria, certo grau de argumentatividade e adequação à discussão proposta:

Moderador: *D3 ((nome da debatedora)), proibir manifestações públicas de carinho (incluindo o beijo) entre pessoas do mesmo sexo é homofobia?... um minuto para sua resposta*

D3: *bem... eu acho qui isso é uma imoralidade pois em todo lugá tem crianças passando e vê uma coisa dessa não é uma coisa boa para uma criança em formação do seu caráter até pur que na igreja todos sabem que isso não pode e se a gente vê na rua fica com a cabeça doida, sem saber muito bem o que pensar (...)*

A forma assertiva como D1 constrói seus argumentos, demonstrando certo conhecimento sobre as discussões empreendidas na mídia sobre o tema, também comprova a capacidade de argumentar.

Moderador: *D um ((nome da debatedora)) ... a discriminação pela orientação sexual deve ser considerada crime?... um minuto para sua resposta*

D1: *não... pois as pessoas precisam entendê que da mesma forma que os homossexuais são vítima de crimes... os heterossexuais também são... não existe essa ideia de que você apanha na rua só porque alguém olha pra sua cara e diz que você é homossexual... se fosse assim não tinha nenhum deles mais vivo pois todos já estaria mortos pois tem muita gente com raiva dos gay (...)*

Em contrapartida, ao responder à pergunta 5 (“O dia 28 de junho é tido como o “Dia do Orgulho GLBTT”. Em oposição, um projeto de lei do vereador Carlos Apolinário, do DEM, pastor que compunha a bancada evangélica da Câmara Municipal de São Paulo, queria criar o Dia do Orgulho Heterossexual. A proposta foi vetada pelo prefeito da cidade à época, mas você acha válida essa ideia?), D9 divaga, trazendo questões gerais, pouco adequadas ao contexto que estava sendo levantado na pergunta e sem indícios de defesa de um ponto de vista que se encaixasse na discussão proposta.

D9: *Bem... eu acho que esses pulítico de hoje não estão preocupado com o povo, só com roubar ... sempre que a gente assiste a televisão vê um MONte de denúncia de corrupção e ninguém faz nada pelo povo que é quem deveria ser os beneficiados por esse povo ganhar tanto dinheiro e não deixar nada po povo (...)*

O debatedor D12 também não conseguiu desenvolver um raciocínio coerente com a questão colocada. Até começou bem, mas não sustentou seus argumentos nos 30 segundos reservados à réplica da pergunta 6 (Ao se deparar com situações em que um(a) colega da escola é vítima de xingamentos, brincadeiras e até mesmo agressões físicas por pessoas que sabem ou acreditam que sabem que ele(a) é gay, você intervém ou prefere não se meter?).

> **D12:** *sim... devemos ajudar todos aqueles que precisa e principalmente quando é uma covardia como bater num cara que é gay... todos merece respeito e devemos tê consciência de que todos precisam ser respeitado... todos merece ser ajudado, independente se é gay ou não... por que devemos ajudar qualquer um, independente da raça, cor, religião (...)*

Em termos de recursos argumentativos, há ocorrências de exemplificação. D5 afirma que há um exagero no discurso das pessoas que são agredidas e dizem que isso se deve à homofobia e cita um exemplo. Interessante perceber que, neste caso, a ideia não é introduzida pelos elementos linguísticos usuais como "por exemplo". Neste caso, o sentido foi atualizado com a ajuda da expressão "olhe só".

> **D5:** *... se você fô pará pa pensá direitin... muitos deles GOstam e os menino se aproveitam só dizendo que eles ((referindo-se aos homossexuais)) são fraco... olhe só... lá na minha outra escola tinha uma bichinha ((risos)) que vivia em cima dos meninos... eles tirava onda... jogava ela no chão... empurrava na parede... mas ela NUM SAÍA de perto... muitas vezes, a pessoa ixagera... diz que foi agredido sem nem sê, só pa chamá atenção (...)*

D7 também traz um caso específico para amparar a sua tese de que qualquer pessoa que atenta contra a vida de alguém merece ir para cadeia. Aqui, o elemento introdutório do exemplo é a expressão "que nem".

> **D7:** *o cara que é pego agredido um gay... o cara que é pego agredindo um idoso... o cara que é pego agredindo uma homossexual... o cara que é pego batendo em um animal... todos eles merece i pa CADEIA... isso é um questão de religião... de temor a DEUS... caRAca ... será que as pessoas não têm mais temor a Deus?Que nem... lá na*

minha rua tem uns menino que se junta pa bater nos boy ((garotos homossexuais))... eu sou contra...

A exposição de fatos também é um recurso possível e foi utilizado por D2. O estudante traz um fato corriqueiro, doméstico, como forma de amparar sua argumentação a respeito da questão do preconceito, em resposta à debatedora que defende a ideia de que não existe violência determinada pela orientação sexual.

Moderador: *ok, D um ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D dois ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*
D2: *((risos em tom de desdém)) você num pode tá falado sério... isso é uma educação que a gente traz de CAsa... só pra você vê... meu pai sempre junta todos os filhos ao redó da mesa e conversa sobre tudo com a gente... todo domingo ele faz isso quase... pa gente nunca desrespeitar o próximo e nem bater... lá em casa é tudo homi (...)*

Em resposta a essa colocação, D1, em seu momento de tréplica, recorre à ideia de causa e consequência, num dos poucos momentos em que as falas foram encadeadas através de conectivos de coesão, neste caso, mesmo com a interrupção para comando do moderador. Recorre, ainda, ao argumento que apela para o lugar-comum quando associa a conversa do pais com os filhos à diminuição da violência.

Moderador: *tempo esgotado D dois ((nome do debatedor))... D um... trinta segundos para a tréplica*
D1: *assim, meu amigo... se todos fosse assim como seu pai... o mundo seria bem melhor... pois se os adultos converssasse... educasse melhor seus filho... a gent/num tinha essa violência toda que tem pur/ai nesse Brasil (...)*

6.2 Produção Final

6.2.1 Entendimento e adequação ao gênero debate de opinião

Na etapa de produção final (debate sobre a legalização da maconha), após a realização dos módulos e as atividades de preparação e pesquisa, é possível detectar avanços significativos quanto ao entendimento dos elementos que caracterizam o texto produzido. Há

predominância de um *estilo* mais condizente, o que contribuiu para a percepção social adequada de caracterização do gênero.

Como ressalta Bakhtin (1997, p. 283), o enunciado até pode refletir a individualidade do enunciador, mas nem todos são adequados a esse propósito, o debate de opinião, evento oral, de caráter formal e público, produzido por um sujeito histórica, cultural, política e socialmente influenciado, demanda um equilíbrio entre as manifestações da subjetividade linguística e a "ordem" estabelecida socialmente para o gênero, que lhe confere o seu caráter de estabilidade. São estes fatores que iremos analisar a partir de agora.

É necessário, entretanto, esclarecer como denominaremos cada debatedor nesta segunda etapa de análise para efeito de comparação em relação à primeira. A questão é que nem todos os que estiveram na produção inicial participaram da produção final (contando alunos novatos e também os que evadiram ou desistiram de estudar).

Dos 12 do primeiro debate, apenas seis participaram do segundo e, por isso, não será possível comparar, de forma personalizada, o desempenho de alguns estudantes. Muitas análises serão tomadas de forma geral, considerando os aspectos selecionados. Sendo assim, os números que os identificarão seguirão a ordem iniciada na primeira produção e quando for possível fazer a comparação entre as duas produções, será expressamente esclarecido no texto.

Considerando D14 (que ocupou a posição D7 no primeiro debate) percebe-se a evolução. Do uso de uma gíria ("caraca!") que desvincula, diretamente, sua linguagem da situação formal de comunicação estabelecida naquele momento, foi possível perceber uma preocupação com a escolha adequada de registro. Na réplica à resposta dada à pergunta 1 pelo seu oponente ("Legalizando a maconha, não seriam estranhos comerciais de TV anunciando a droga?"), D14 afirma:

> **Moderadora:** *D14 ((nome da debatedora))... 30 segundo para a réplica*
> **D14:** *eu não acho que vai... assim... dá más influências a adolescentes... por que... nem a crianças... por que... vai passar durante a madruga... eu acho que de 1 hora da manhã... então não vai ser possivi de alguns VErem o que VAI passar... é qui nem o cigarro que já parou... a bebida que também passa durante a madrugada... as crianças não têm muito acesso por que estão DORmindo e os adolescentes também...*

As hesitações e pausas, além de questões de concordância e regência, são uma "tendência da modalidade oral" (Marcuschi 2007, p. 72), não sendo possível falar em "erro",

portanto, não "descredenciando" o enunciado em relação à forma como foi construído, segundo colocado abaixo:

> Seria interessante observar que na fala de um modo geral, independentemente de camada social, grau de formação escolar ou sexo, nota-se que as marcas de plural, gênero da palavra, flexões verbais, concordâncias em geral são de duas a três vezes menos do que na escrita, mas nem por isso temos a sensação de que sejam "erros". É uma tendência da modalidade oral e isso de fato foge ao problema da variação. Embora fala e escrita tenham a mesma gramática de base, isso não é projetado da mesma maneira nas duas modalidades (MARCUSCHI 2007, p. 72-73)

Na tréplica à discussão sobre a pergunta 2 ("Pesquisa da Universidade de São Paulo afirma que 9% das pessoas que fumam maconha se tornam dependentes, enquanto, no álcool, esse percentual chega a 15%. Você não acha que esse é um bom argumento a favor da legalização da maconha?"), apesar da linguagem, até certo ponto, truncada, com frases que necessitam de complementos, em relação à escolha de registro, percebe-se um monitoramento.

Moderadora: *D14 ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica...*
D14: *eu acho que esse assunto não é tão interessante iniciar ((no vício do álcool)) mas é muito menos dan/ruim do que outras substância legalizada como o álcool e o tabaco... então essas pesquisa ((dados citados anteriormente sobre o uso de maconha e álcool)) são realizadas com outros tipo de substância para ter comparação com a maconha*

O debatedor D4, presente apenas no dia da primeira produção, proferiu um palavrão ("foda!"), inconciliável com a situação de comunicação referida. Depois de muitas conversas e da discussão de materiais específicos e textos, que serviram como exemplo, durante os módulos, não foi registrada nenhuma outra ocorrência do tipo na produção final. Ao contrário, a busca por uma linguagem mais adequada fica clara na construção de enunciados como o de D17 em resposta à pergunta 5 ("Você acredita que a polícia tem interesse na legalização da maconha? Por que?"):

D17: *eu acho que eles não têm interesse... por que... eles usam... quando eles abordam a pessoa... eles vão investigar... vão revistar aquela pessoa e encontram... muitos*

deles usam o encontrado como propina... eles usam pra ganhá dinheiro... tudo isso aí... eles não têm interesse em legalizar... por que... pra ganhar mais... de alguma forma... eles tão cometendo corrupção... os que fazem isso não querem que sejam legalizados

Na primeira produção, D17 já havia dado provas de boa utilização da linguagem em um debate. Naquela ocasião ocupando a posição D10, durante réplica à pergunta 5, sobre a criação do "Dia do Orgulho Heterossexual", elaborou o seguinte texto:

D10: *se as pessoa pará pa pensar... muitas vez esse negócio de dia é só pa fazer festa e vendê... comercial... data comercial... num pensa no principal que é o benefício das pessoa... eu acho que dia do orgulho heterossexual tinha que ser esquecido por que melhor do que isso é o dia do respeito, que todos seja tratado com respeito, ne não? ((dirigindo-se ao companheiro de grupo))... eu acho que é isso que importa ((rindo)).*

O debatedor D15 começou a frequentar a escola pouco tempo depois da realização do debate sobre homofobia, assistiu a todas as aulas dos módulos e, mesmo com baixa informatividade, com discretos sinais de argumentatividade, produziu um texto adequado do ponto de vista das escolhas linguísticas ao responder a questão 3 ("Um dos argumentos de quem é favor da legalização é o de que a maconha, uma droga mais leve, ajuda viciados em crack,uma droga mais pesada, a largar o vício. O que você tem a dizer sobre esse argumento?").

D15: *eu acho que eles não DEIxam a maconha por causa do crack... eles deixam por que vão se tratar e vai... diminuir o vicio... eu acho que... a maconha... ela é mais fraca do que o crack... mas não por causa da maconha eles vão largar o crack e sim por que vão se tratar para largarem o vício*

Ainda com relação à noção de estilo, vale refletir sobre o caso de D6 (participante apenas da primeira produção) que, no auge de uma situação de embate, mandou sua colega "calar a boca". Mesmo em tom de brincadeira, a fala é incompatível, tanto pelo modelo escolhido que é o debate de opinião de fundo controverso - colocação pública de opiniões de forma a persuadir o outro sem, entretanto, demandar uma tomada de decisão – (DOLZ,

SCHNEWULY E PIETRO 2004, p. 215), quanto pelo clima de animosidade que sua atitude poderia gerar, contrariando as regras pré-definidas e lidas antes da realização da atividade.

Sua atitude foi bastante discutida em sala de aula, especialmente na análise dos vídeos exibidos na etapa de preparação e, ao que parece, as conversas surtiram efeito. Foi-lhes explicado que, ao contrário, as opiniões dos outros deveriam ser consideradas e ouvidas com atenção, principalmente por que ajudam na construção de nossas próprias. D19 parece ter entendido o recado ao proferir a seguinte expressão de introdução do seu discurso quando da réplica à resposta dada por D20 à pergunta 8 (“A maconha é utilizada por pessoas de todas as classes sociais, que trabalham, são pais de família, não apenas por marginais e desocupados. Essas pessoas merecem ser classificadas como criminosas?”)

> **Moderadora:** *D19 ((nome do debatedor))... trinta segundos para a réplica*
> **D19:** *bem... eu estava aqui ouvindo... percebi que não concordo com o que você disse... principalmente por que se é crime pos bandido... também é crime pos ricão que fuma de dent/de casa... a droga é a merma... a pulicia tem que agi igual...seja pa quem fô...*

Textos orais bem construídos, com marcas de autoria, surgiram desde o primeiro debate e permaneceram no segundo. O estilo se vincula, também, à imagem construída pelo próprio autor a respeito de si, da situação de comunicação e de como o seu texto deve ser lido. Considerando isto, valem informações de ordem contextual a respeito da debatedora D3 (primeira produção) e D20 (segunda): uma garota evangélica, de voz suave, mas expressão convicta, acostumada a falar em público na igreja e sempre disposta a manifestar sua opinião, independente do tema, dos debatedores ou da pessoa que esteja conduzindo a discussão. Segundo o que declarou, é afeita à leitura da Bíblia.

Uma de suas marcas é, ao final das colocações orais, usar o “né, não?”, expressão que emprega com o objetivo de “medir” a concordância/entendimento da platéia ao que foi dito por ela e já virou piada entre os colegas da turma, que, sem querer denegri-la, brincam sempre que ela articula este marcador em seus discursos. Na primeira transcrição, a garota fala sobre manifestações de carinho entre pessoas do mesmo sexo em locais públicos. Na segunda, responde a pergunta 8:

> **D3:** *bem... eu acho qui isso é uma imoralidade pois em todo lugá tem crianças passando e vê uma coisa dessa não é uma coisa boa para uma criança em formação*

do seu caráter até porque na igreja todos sabem que isso não pode e se a gente vê na rua fica com a cabeça doida, sem saber muito bem o que pensar (...)

D20: *eu acho que não merece pois bandido é quem ta matando, róbano e tirano o que é dus/ôto... esse sentido ta totalmente errado... se a gente pensá que as pessoas fica dent/das suas popria casa só lá fumano... sem incomodá ninguém... imagina um cara da alta... só lá na casa dele... num pode nem fumá seu cigarrin? isso é errado... deveria era tê mais policial dent/das favela pa pegar exatamente quem incomoda us/ôto quando fuma... isso sim.. ne não?*

Uma debatedora ocupou, devido à falta da colega, duas posições (D16 e D18) na segunda produção e sua atuação foi destaque. Na verdade, desde a primeira produção, quando atuou como D5, chamou atenção pela desenvoltura em público e, mais, pela empolgação na realização da atividade. Também atua na igreja, que frequenta como líder de jovens e, segundo diz, tem práticas constantes de leitura da Bíblia e outros livros relacionados.

Atendeu todos os requisitos que caracterizaram o estilo de um debate, de acordo com as especificações bakhtinianas. As transcrições abaixo se relacionam às discussões sobre as perguntas 5 e 4, respectivamente.

Moderadora: *D18 ((nome da debatedora))... 30 segundos para a réplica*
D18: *assim... respondendo... a diminuição da corrupção dos policiais e dos pulíticos e de outras pessoas que se beneficiam com a ilegalidade cobrando taxas para facilitar a venda da maconha diminuiria... se for... no caso... legalizando a maconha... então... realmente eles não IAM queRER que legalizasse pelo fato que eles ganham com isso... mas para o BRASIL seria bem melhor legalizando por que ia diminuir... ((fala interrompida pelo som de alunos gritando fora da sala na qual acontecia o debate)) a diminuição da corrupção... então isso seria melhor para o Brasil*

D16: *será do mesmo jeito... por que... sem ser legalizada já tem crimes... já tem pessoas morrendo por contas das drogas... e não é pela maconha... então assim... legalizando ou não... vai ter pessoas usando... morrendo... e tendo overdose mas não por conta da maconha por que a maconha não causa overdose... é pesquisado... tem pesquisas com isso... não TEM::: é... nenhuma... nenhum fato que o cannabis torna overdose pras pessoas... então outras drogas por aí causam overdose... as pessoas*

morrem por conta disso... e que nada mudaria sendo legalizado ou não... mas se... no caso for legalizada... o que diminuiria seria só o caso da violência... agora... pessoas usando... não diminuiria o fato de nada... e que também... pelo fato que... as pessoas colocam muito o cannabis dizem que são muito usadas por aí... e as pessoas morrem por conta disso... é por que pessoas não estudam... elas só vê... mas não vê o sentido das pessoas que estão morrendo por outras coisas... outras drogas

Classificando as falas acima como "bem construídas", queremos, dentre outros aspectos, destacar os fatores de textualidade que lhe conferem um aspecto coeso e coerente, apesar das visíveis marcas de um texto produzido "na hora", sem possibilidade de borrão ou revisão, nos quais foram registrados fenômenos como os destacados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), "o processo de produção e o produto constituem um todo".

Neste último caso, em especial, a ânsia de responder foi tão grande que a debatedora sequer esperou os trinta segundos reservados à discussão em grupo para a formulação dos argumentos. Ao ouvir a pergunta, tomou o turno da moderadora, cujo papel era anunciar o início da contagem do tempo, e fez sua intervenção.

Como destaca Marcuschi (2007, p. 74), "ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal ou socioletal". Ele ressalta que não existem marcas exclusivas da modalidade oral, ou escrita, havendo, sim, um contínuo que revela questões mais relacionadas ao funcionamento do discurso, não à ordem do sistema ao qual o falante recorre, como destacado abaixo:

> Assim, podemos dizer que as diferenças são da ordem do funcionamento, e não da ordem do sistema. É totalmente irrelevante para a definição de fala o fato de haver reduções morfológicas do tipo "pra, pro, prum", pois esses são fenômenos comuns também na escrita. Basta entrar num bate-papo na internet ou ler bilhetes e cartas pessoais (MARCUSCHI, 2007, p. 74)

No que se refere ao *conteúdo temático*, vários aspectos podem ser abordados, especialmente os ligados à caracterização do debate como gênero social e historicamente produzido. Tanto as estruturas linguísticas, como as representações sociais que permitem o reconhecimento da atividade como uma prática legítima de linguagem. Em relação à linguagem, por exemplo, tivemos a preocupação de explicar aos alunos, durante os módulos, a

importância do uso de termos de consideração e respeito à palavra do outro, reforçando a ideia dos movimentos argumentativos de refutação e negociação.

Aproveitamos para apresentar-lhes algumas expressões de concordância, discordância e tomada de turno muito utilizadas em situações de embate através da fala a exemplo de "Você falou..., entretanto..."; "Mas... de outro ponto de vista..."; "Não é assim, pois..."; "Há/(não há) evidências disso, porque...", "Eu não concordo pois...", dentre outras. E foi essa a atitude de D13 na tréplica da pergunta 1.

> **D14:** *eu não acho que vai... assim... dá más influências a adolescentes... por que... nem a crianças... por que... vai passar durante a madruga... eu acho que de 1 hora da manhã... então não vai ser possivi de alguns VErem o que VAI passar... é qui nem o cigarro que já parou... a bebida que também passa durante a madrugada... as crianças não têm muito acesso por que estão DORmindo e os adolescentes também...*
> **Moderadora:** *D13 ((nome do debatedor)... 30 segundos para a tréplica...*
> **D13:** *eu não concordo com isso pois a maioria dos programas ( ) passa na faixa etária das 10... 22 da noite... e a maioria não tem avisos e se tiver a maioria das pessoas ignora...*

Vale ressaltar que, na primeira produção, na posição D8, o aluno equivocou-se ao associar, distanciando-se da reflexão proposta, a questão do preconceito contra homossexuais à crise econômica. No excerto acima, empreende uma discussão mais adequada ao contexto, determinado tanto pela pergunta, como pela fala de sua oponente, mostrando que atribuiu, de forma mais eficiente, significado ao principal objeto de discussão.

Um lance interessante, que demonstrou o entendimento a respeito da noção de conteúdo temático pelos alunos, foi o momento no qual, a exemplo do que aconteceu na primeira produção (quando D2 sorriu, desdenhando dos argumentos de sua oponente) D21 "sai do clima" de formalidade e esboça algumas brincadeiras com o colega do lado, talvez se referindo ao que D20 tinha acabado de dizer. Rapidamente, o garoto foi repreendido por um dos colegas que, discretamente, através de uma expressão de olhar, mandou que ele não fizesse aquilo. Ao final do bloco, o aluno que deu a reprimenda chamou o colega em particular e conversou com ele.

Neste aspecto, vale a lembrança de que o conteúdo temático caracteriza-se a partir das manifestações subjetivas dos indivíduos envolvidos no processo da enunciação, mas estas não se impõem à configuração consagrada do gênero em produção, que não permite esse tipo de

atitude. Há que se registrar uma confluência entre essas duas variáveis. Percebendo isso, o colega foi até o aluno que estava brincando e o alertou, certamente devido ao conhecimento de que, além de estarem atuando fora do convencionamento necessário para a ocasião, poderiam ser penalizados pelos juízes.

Até mesmo a timidez, um dos principais problemas enfrentado ao longo de todo o projeto, foi vencida depois de tanto treino. E D11 (primeira produção) é um exemplo: na posição D22 (segunda produção) conseguiu expor seus pontos de vista, tanto em resposta à pergunta 10 ("Álcool e cigarro respondem por 96,2% das mortes entre usuários de drogas, enquanto, de acordo com pesquisas, não há nenhum registro de morte por maconha. Esse não é um bom argumento a favor da legalização? Por que?") como nos momentos de réplica e tréplica. Mesmo visivelmente nervosa, ela produziu o texto abaixo:

> **D22:** *é... legalizá... pur que a gente sabe que... se num legalizá pode até sê que a violência diminua... mas é MUIto diFIcio... pegue o monte de gente que morre por cigarro como você mesmo ((referindo-se à moderadora)) disse aí e compari com a maconha... nunca houve UM CASO de morte... melhó mermo é legalizá logo...((sorri, com cara de envergonhada))*
> **Moderadora:** *(...) ok D22 ((nome da debatedora))... tempo esgotado... D21... trinta segundos para a réplica*

A produção efetiva de textos, estes carregados de sentido e manifestando, através de recursos linguísticos variados, um alto grau de argumentatividade, deve ser a marca de um debate. Timidez, pausas e abandonos de turno, como registrados na primeira produção, são incabíveis, principalmente, por serem contrários à ideia de atribuição de sentidos correta ao que se entende por debate. Os alunos parecem ter entendido também este aspecto.

Passa-se, então, a mais um aspecto: o fato de o conteúdo temático ser determinado e determinante, também, do surgimento de outros discursos que se fundam, "atravessam" o texto, realidade descrita por Bakhtin (1997, p. 316), que afirma que os enunciados estão intimamente ligados a outros "no interior de uma esfera comum da comunicação verbal".

> Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado

> acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra "resposta" é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

E, no intento de defender um ponto de vista, de conferir força enunciativa ao que é dito, muitas vezes, o recurso a estas outras vozes são excelentes estratégias. É o caso de D19 que, respondendo a pergunta 7 ("Especialistas da área falam em uma epidemia das drogas e a colocam como o maior problema de saúde pública e de segurança no país. Diante de tudo isso, legalizar é mesmo um bom negócio?"), traz a voz do seu pai, num discurso característico da relação familiar, de autoridade, que, naquele momento, serviu de "apoio" em uma situação de fala pública.

> **D19:** *ess/negóci é muito simples de resolvê: coloca mais pulícia na rua e combate até acabá com isso... ess/povo solto por aí... vendendo nas porta das escola... é muito errado... o cara chega... nem lhe conhece e vai logo oferecendo cocaína ou maconha... é por isso que eu sempre me lembro do que meu pai diz todo dia... "boa romaria faz quem em sua casa ta em paz"... ((risos))... quando eu saio da escola vou correno pa casa pa evitá essas coisa*

Como sujeito histórico e social, inserido em uma realidade em que o pai, ao que parece, discute o problema das drogas em casa, aconselhando os filhos e a família sobre como agir caso sejam abordados por traficantes, parece um caminho natural que o estudante lembre-se das recomendações e as inclua em seu discurso. Neste caso, também toma a fala do pai como argumento de recurso aos valores (FIORIN, 2015) expresso através de máximas e verdades tomadas como universais. Apesar de estar, na verdade, apropriando-se do discurso de outra pessoa, talvez seu intento tenha sido conferir força ao seu próprio, utilizando a fala alheia como recurso argumentativo.

Em relação à *construção composicional*, como já assinalado, acreditamos que os alunos tiveram a real noção de como funciona este gênero. Mais do que a organização do espaço, a ordem das falas, os papeis sociais de cada envolvido na atividade, os alunos parecem ter entendido as questões relacionadas à escuta, à noção de turno de fala, à situação formal de comunicação oral pública, à necessidade de respeito às opiniões contrárias e à importância do argumentar, como principal meio de resolver questões polêmicas. Exemplos

disso, são as falas de D13 e D19 que demonstram uma atitude responsiva aos enunciados anteriormente proferidos.

Depois da realização do projeto, foi visível a evolução em relação à espera da "sua vez" de falar na sala de aula. São notórias as dificuldades dos professores, especialmente da educação básica, para controlar os turnos, já que não há respeito à fala do colega e, em muitos casos, nem à do professor. Nas atividades desenvolvidas ao longo de dois bimestres, trabalhamos esta questão, incentivando a escuta silenciosa, inclusive pedindo para que alguns se colocassem no papel de oradores que, enquanto falavam, eram interrompidos por vozes diversas.

Procuramos fazê-los entender que, em um debate, é possível discutir, contestar, polemizar, argumentar, mas tudo isso com respeito pelo próximo, considerando a fala do outro como material essencial para a construção da nossa, evitando qualquer atitude que possa ser lida como desafiadora ou desrespeitosa. A resolução coletiva de questões polêmicas passa pela reflexão embasada, seguindo os movimentos argumentativos de refutação, sustentação e negociação. Na produção final, não houve atitudes que infligissem esse construto social associado ao debate, nem mesmo às regras preestabelecidas pelos próprios alunos.

6.2.2 Habilidades de argumentação

Avanços significativos foram registrados em relação à capacidade de argumentação e ao uso dos recursos argumentativos. Além destes progressos, os alunos demonstraram, ainda, boa compreensão do movimento argumentativo de sustentação. No exemplo abaixo, retirado da fala de D14 em resposta à pergunta 2, segundo classificação de Fiorin (2015, p. 134), temos um argumento por exposição de fatos.

> **D14:** *eles fazem pesquisa ne... tal... mas... desse total... 84,9 por cento ((das pessoas que se declaram usuárias de drogas)) é utilizado no mundo como auxiliar nos casos de dependência química... então... é... a maconha... é raro alguém morrê de <u>overdose</u> de cannabis... por que... no entanto... é ilegal*

Apesar da fala truncada, com a necessidade de conhecimento do contexto para seu correto entendimento, é possível perceber traços de argumentatividade na medida em que ela usa dados estatísticos, caracterizando o argumento por autoridade. A explicação possível para o enunciado acima, baseada no material de pesquisa do qual foram retirados os números, é a

de que a intenção da aluna era explicar que, além do fato de apenas 9% se tornarem dependentes, 84,9% utiliza a maconha na tentativa de se livrar de drogas mais pesadas (um dado considerado positivo) e, ainda por cima, ela não causa overdose.

Em outra oportunidade, D14 usa a expressão "que nem" para introduzir o argumento de que, assim como acontece com o álcool e o cigarro (cuja propaganda é permitida apenas à noite, num horário em que, supostamente, crianças e adolescentes já não estão mais na frente da TV) a sociedade encararia com naturalidade a exibição de comerciais de TV anunciado maconha, uma justificativa para sua afirmação de que não haveria estranheza nas propagandas da droga. O princípio aqui estabelecido é o do *argumentum a pari* ou *a simili* (FIORIN, 2015, p. 134), segundo o qual a mesma regra vale para várias situações similares. Claramente, através deste recurso, ela consegue dar sustentação aos seus argumentos.

> **D14:** *eu não acho que vai... assim... dá más influências a adolescentes... por que... nem a crianças... por que... vai passar durante a madruga... eu acho que de 1 hora da manhã... então não vai ser possivi de alguns VErem o que VAI passar... é qui nem o cigarro que já parou... a bebida que também passa durante a madrugada... as crianças não têm muito acesso por que estão DORmindo e os adolescentes também...*

Na fala de D16, em resposta à pergunta 4 ("Se por acaso a proposta de legalização da maconha não for aprovada, como você imagina que será o futuro do nosso país em relação ao uso das drogas?"), o recurso da transitividade (FIORIN, 2015, p. 126) já que, em busca da delimitação de uma diferença em relação ao cenário social com e sem a aprovação da maconha, compara com a realidade atual, generalizando uma compreensão a respeito.

> **D16:** *será do mesmo jeito... por que... sem ser legalizada já tem crimes... já tem pessoas morreno por contas das drogas... e não é pela maconha... então assim... legalizano ou não... vai ter pessoas usando... morreno... e tendo overdose mas não por conta da maconha por que a maconha não causa overdose... é pesquisado... tem pesquisas com isso... não TEM::: é... nenhuma... nenhum fato que o cannabis torna overdose pras pessoas... então outras drogas por aí causam overdose... as pessoas morrem por conta disso... e que nada mudaria sendo legalizado ou não... mas se... no caso for legalizada... o que diminuiria seria só o caso da violência... agora... pessoas usando... não diminuiria o fato de nada... e que também... pelo fato que... as pessoas colocam muito o <u>cannabis</u> dizem que são muito usadas por aí... e as pessoas morrem*

por conta disso... é por que pessoas não estudam... elas só vê... mas não vê o sentido das pessoas que estão morrendo por outras coisas... outras drogas

Vale ressaltar que, como bem lembra Fiorin (2015), uma série de fatores contribui para a modificação de realidades. Sendo assim, previsões como a feita por D16 têm grande probabilidade de não se concretizarem. Apesar disso, a transitividade pode ser um eficiente recurso de convencimento.

No caso de D21, uma das estratégias foi apelar para a emoção. Em sua resposta à questão 9 ("O narcotráfico tem se infiltrado no cenário político dos países. A legalização acabaria com esta ligação entre o narcotráfico e o poder político?"), sugeriu que nós, platéia, debatedores e juízes, nos colocássemos no lugar de um pai de família que tem seu filho aliciado por um traficante. Usou um argumento que apela ao povo (FIORIN, 2015, p. 225).

D21: *se a gent/sabe qui o pulítico num presta... pra que vota?? tem muits/cara que vive mitido nesse negoci/di droga e ainda manda juntá as criança pa trabalhá pa eles... você só imagine seu filho invês de ta na escola... sai de casa dizeno que foi pa escola... e vai vendê DROga?? pense ai se fosse vocêis... o que faria?(...)*
Moderadora: *ok D21 ((nome do debatedor))... tempo esgotado... D22... 30 segundos para a réplica...*

Apesar de não fazer uso de nenhum dos elementos de retomada do discurso (expressões de concordância, discordância e tomada de turno, já discutidos acima), D22, indiretamente, responde ao questionamento que acabara de ser feito. E também apela ao emocional, colocando-se no lugar de mãe de um garoto aliciado.

D22: *aff Maria! esses pulítico são tudo... só tão preocupado com o bolso deles... e se for preciso robá pa enricá mais eles vão robá... se eu tivesse um filho drogado ((se referindo a aliciado pelo tráfico)) eu ia chorá muito... mas fazê o quê ne?... eu acho que ninguém aqui ia abandoná... qual é a mãe qui abandona seu filho? (...)*
Moderadora: *ok D22 ((nome da debatedora))... tempo esgotado... D21... 30 segundos para a tréplica...*

Ao mesmo tempo, ela também apela a valores socialmente estabelecidos (FIORIN, 2015, p. 200), recorrendo à ideia da mãe protetora, cujo instinto não permite deixar o filho de

lado, seja qual for a situação. Faz uma pergunta retórica, do campo do senso comum, e corriqueiramente usada em discussões sobre temas relacionados à maternidade e seus desafios, como forma de conferir força ao que vem defendendo. Apesar de terem divagado em relação ao tema proposto, acreditamos que as construções analisadas refletem esforço de argumentação por parte dos debatedores.

Na réplica à pergunta 4, D15 apela para o lugar-comum (FIORIN, 2015, p. 202), ao dar a entender que drogas são mais facilmente conseguidas em comunidades (favelas). A ideia, aqui, nos parece apenas um reflexo do entendimento equivocado, quase generalizado, principalmente em decorrência da influência da mídia, de que tráfico deve ser associado à pobreza. Nesse caso, a justificativa para a afirmação é a necessidade de explicar a facilidade de conseguir maconha, independente de ela ser legalizada ou não.

> **Moderadora:** *D15 ((nome do debatedor))... 30 segundos para a réplica*
> **D15:** *assim... eu acho qui... se a maconha fô legali... não fô legalizada... o risco... a violência... não vai diminuir... e sim... não vai parar de vendê muito... por que... se você quisé comprá maconha... é só ir numa comunidade... pedi lá ... vai sê mais arriscado... por que a violência vai aumentá...*

Em resposta à pergunta 10, D21 apela para a exemplificação (FIORIN, 2015, p. 186) com o objetivo de justificar o argumento de que nem álcool nem maconha deveriam ser consumidos. O melhor era que as pessoas não usassem drogas, afirma, assim como em sua família. O argumento foi introduzido com o uso do operador "por exemplo".

> **D21:** *sabe que... as vez/eu penso que... melhó mermo... era num que ninguém usasse nada... cada um viven/sua vida de boa... sem pricisá usá droga... como por exemplo lá em casa... meu pai educou...ninguém usa droga... cada um trabalha... num tem problema com a pulíça... seria o bom assim*

6.3 Trabalhando os problemas

Essa análise baseou-se na comparação entre o desempenho dos alunos na primeira e última produção (algumas individualizadas, outras tomadas de forma geral, em relação ao conjunto de habilidades e competências requeridas), de forma a perceber avanços e desafios no que se refere ao trabalho com o gênero debate. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88),

discorrendo sobre os problemas da primeira produção e a forma de encará-los durante os módulos, de forma a suplantá-los, colocam três questionamentos importantes, que levamos em consideração em nosso trabalho e cuja busca por respostas nos levou às seguintes reflexões à guisa de um entendimento geral sobre os resultados do projeto:

1 - Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? Um dos maiores desafios que enfrentamos foi a pouca, ou nenhuma, familiaridade com o trabalho em relação à linguagem oral. Os alunos estavam acostumados às aulas tradicionais. Sentiram a diferença de forma profunda e questionaram a metodologia. Eram constantes perguntas do tipo: "o senhor não escreve no quadro, não?"; "quando vamos começar a ver os assuntos (conteúdos de gramática)"?

A metodologia com foco na gramática normativa, apesar de necessária, deve ser utilizada de acordo com os objetivos estabelecidos e não deve ser a única (como afirmaram os alunos em relação aos anos letivos anteriores), não sendo a mais adequada para a consecução dos planos traçados no nosso projeto. Diante dessa realidade, percebemos que o mais adequado seria iniciar com uma sensibilização, pois o descrédito no trabalho com língua oral como modalidade legítima e na escola como local adequado para desenvolver habilidades ligadas a ela, era o principal desafio no momento.

Uma vez aceita a proposta, o próximo passo era vencer a timidez, uma vez que houve várias "desistências" e "retornos" ao projeto durante o percurso metodológico. E foi através de muito treino, contando com a ajuda dos mais desinibidos (que atuaram como "monitores"), que conseguimos alguns avanços, sendo o mais notável o de D22, conforme especificações na seção 6.2.1.

Deparamo-nos, ainda, com a questão do não atendimento aos prazos estabelecidos, especialmente no período de levantamento de material de pesquisa para o debate. Apesar das constantes exortações e alertas, esse ponto permaneceu problemático, chegando ao extremo de, devido à questão do tempo exíguo para a realização da atividade, nós mesmos realizarmos a pesquisa e repassarmos o material para os alunos.

Acreditamos, entretanto, que, como colocam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88), os alunos entenderam os aspectos relacionados à finalidade, papel social e destinatário do texto, apesar de ainda não compreenderem muito bem a importância do trabalho com os gêneros da oralidade; conseguiram avanços em relação à estruturação do debate e ao reconhecimento de sua configuração social (pelo menos através da associação ao modelo

prototípico mais veiculado pela mídia, que é o de viés político), além de utilizarem meios de linguagem compatíveis.

2 – Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Começamos nosso projeto no primeiro dia de aula e, como professor da turma, levamos muito em consideração a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) de que "o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho".

Desde exposições orais sobre a vida de pessoas importantes para os alunos e exibição de vídeos com debates, passando por discussões com o colega e momentos individuais de defesa oral de pontos de vista e pela primeira produção, até a produção final, possibilitamos que fossem realizadas atividades nos três eixos dos quais falam os autores supracitados:

- Atividades de observação e análise de textos
- Tarefas simplificadas de produção
- Elaboração de uma linguagem comum

Sem essa diversidade de tarefas de familiarização, os esforços na realização do debate teriam sido bem maiores e, talvez, os resultados alcançados não tivessem sido os mesmos.

3 – Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Considerando nossos dois principais vieses analíticos – entendimento sobre as especificações do gênero levando em conta suas condições de produção: tema, estilo e composição (BAKHTIN, 1997, p. 279) e desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos – percebemos a construção dos conhecimentos, expressa ao longo de todo este capítulo. Detectamos nos alunos uma "atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 90) em relação ao gênero produzido, o que nos permite falar em conhecimento agregado nos dois campos que pretendíamos.

A seguir, apresentamos nossa proposta de trabalho, através de sequência didática, para o trabalho com o gênero debate de opinião.

7 PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM ORALIDADE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO BASEADA NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

Apresentamos, neste capítulo, algumas ideias de abordagem do debate de opinião, baseadas em nossa prática de sala de aula, levando em conta a experiência do projeto de intervenção que culminou com a produção do gênero pelos alunos do 9º ano de uma escola estadual de João Pessoa, atividade que vem sendo analisada ao longo de todo esse trabalho. Tomamos por base modelos de sequências didáticas constantes em Dolz et al. (2004).

7.1 Características gerais

O debate, segundo Reyzábal (1999, p. 144) "é uma discussão formal entre várias pessoas, regulada por um moderador". Geralmente, debate-se sobre um tema polêmico na busca de uma compreensão geral sobre o assunto ou de uma decisão definitiva no que se refere à questão levantada.

Pode ter como principal objetivo o convencimento do outro de que a sua opinião é a mais adequada ou pode promover uma reflexão mais aprofundada a partir das visões apresentadas com a ajuda dos vários argumentos trazidos pelos debatedores durante a situação de comunicação.

- **Modalidade linguística:** oral
- **Registro linguístico:** formal
- **Aspecto tipológico:** ordem do argumentar
- **Capacidades de linguagem dominantes:** sustentação, refutação, e negociação de tomadas de posição
- **Conteúdo temático:** defesa de pontos de vista

- **Capacidades comunicativas envolvidas:** gestão da palavra; escuta do outro e retormada do discurso em suas próprias intervenções

- **Campo comunicativo:** comunicação pluripessoal

- **Práticas de linguagem que o constituem:** televisiva, radiofônica, digital/virtual (mídias); escola, igreja, casas legislativas, fóruns criminais (instituições)

- **Finalidade:** promover o intercâmbio de ideias a respeito de um tema

- **Destinatário:** debatedores "oponentes", platéia e, dependo do modelo adotado, também os juízes

- **Habilidades requeridas:** tomada de posição; capacidade de ouvir, falar e, ainda, de permitir ou até tomar o turno de fala do outro, dependendo da situação

7.2 Dimensões ensináveis

7.2.1 Situação de comunicação – Os debates podem acontecer em situações mais informais, com um amigo ou vizinho, por exemplo, mas, em circunstâncias pedagógicas, demandam postura formal, principalmente por se tratar de uma situação de aprendizagem, baseada em modelos didáticos, com vistas à apreensão de vários itens que levarão o aluno a fazer melhor uso da língua em todos os contextos e situações.

Os debatedores buscam refletir, de forma mais aprofundada, sobre determinado tema, mas, os gêneros de caráter argumentativo, em geral, permitem que o estudante não apenas conjeture sobre o tema proposto, como também empreenda operações linguísticas e cognitivas para defender suas opiniões a respeito dele.

O debate contribui para que, especialmente no caso dos textos orais formais, o indivíduo compreenda a necessidade de adotar uma postura linguística e comportamental condizente com a situação de comunicação, ampliando o leque de usos da modalidade oral ao qual ele recorre.

Vale lembrar que a escola, em muitos casos, é o único local onde esse trabalho pode ser feito de forma sistemática e com o amparo teórico necessário. Por isso, a recomendação é que o professor vá além dos gêneros orais informais.

7.2.2 Organização interna – Por se tratar de um texto oral, com dimensão pluripessoal, o debate tem características específicas de organização. É uma oportunidade para que o professor converse com seus alunos sobre o papel social de cada um dos que ajuda a compor o cenário enunciativo em questão, chamando ainda a atenção para a forma como esse modo de usar a língua pode se reproduzir em todas as situações semelhantes, inclusive (talvez, principalmente) fora da escola.

Mesmo sabendo que os nomes e atribuições de cada integrante do debate variam de acordo com seu modelo e, consequentemente, com seu objetivo comunicativo, há alguns característicos do debate de opinião de fundo controverso (DOLZ; SCHNEWULY; PIETRO 2004, p. 215), do qual tratamos neste trabalho, que envolvem:

- **Moderador(a) ou Mediador(a):** Aquele(a) que comanda, introduzindo o evento, explicando suas regras, estipulando e controlando os tempos de fala, enfim, coordenando todo o processo.
- **Debatedores:** Expõem suas ideias, trazendo argumentos favoráveis e contrários, de acordo com seu ponto de vista sobre o tema proposto.
- **Plateia** – Dependendo do modelo de debate, desempenha papel ativo, fazendo perguntas, pedindo complementos ou quaisquer outros tipos de intervenção.
- **Juízes -** No caso dos debates que tenham como um de seus objetivos a atribuição de um prêmio, escolhem o grupo ganhador, considerando critérios previamente estabelecidos.

Como qualquer outro texto, o debate precisa ser planejado e, neste caso, o ideal é que esta etapa de preparação seja acompanhada pelo professor. Primeiramente, é necessário refletir com os alunos sobre os conhecimentos prévios deles a respeito do gênero, instigando-os a pensar sobre sua finalidade, estrutura, dentre outros aspectos.

Uma vez que o oral "ensinável" na escola, segundo Schneuwly (2004b, p. 112), é de "base escrita", é possível que os alunos elaborem relatórios nos quais sistematizem as informações conseguidas, na fase de pesquisa, sobre o tema em questão. O material pode, ou não, ser usado no dia do debate, dependendo das regras e do nível de preparação dos envolvidos.

A organização em termos de turnos de fala também depende do tipo de debate e dos objetivos pretendidos, mas, geralmente, obedece ao modelo resposta-réplica-tréplica, considerado "mais justo" por dar chances "iguais" de pronunciamento a todos. A única

recomendação é que não haja interrupções e nem intervenções que atinjam o outro debatedor, desrespeitando-o.

7.2.3 Características linguísticas – Apesar do alerta de Marcuschi de que não há formas específicas que caracterizem a linguagem oral (MARCUSCHI; DIONÍSIO 2007b, p. 18), é possível afirmar a existência de expressões que ajudam os debatedores a caracterizar o gênero. Eles elaboram enunciados que visam à defesa de um ponto de vista, expresso através de expressões, algumas mais usuais, como "na minha opinião", "no meu ponto de vista", "eu acredito que", dentre outras.

Há, ainda, os termos de consideração e respeito às falas ("Você falou..., entretanto..."; "Mas... de outro ponto de vista..."; "Não é assim, pois...") e, também, as conjunções e preposições que contribuem na construção dos argumentos a exemplo de "pois", "então", "assim", "por exemplo", "que", "mas", "e", dentre outras.

Vale lembrar que o que se segue são apenas proposições pedagógicas, ideias que podem contribuir para uma prática com o debate, certamente, considerando a realidade vivenciada pelo professor em relação ao ambiente escolar, aos alunos, aos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, dentre vários outros fatores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Debate de Opinião: Em defesa de um ponto de vista

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tema: Gêneros Orais Formais

Público-Alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos:

- Escuta e Produção Oral
- Produção Escrita
- Leitura

Tempo Estimado: 2 meses

Material Necessário: Livros (didáticos e paradidáticos), revistas, vídeos, DVDs, câmera de vídeo, computadores, cronômetros, tablets

Objetivos:

- ❖ Desenvolver habilidades de uso da linguagem oral, especialmente em sua modalidade formal, através do estudo e produção do gênero debate;
- ❖ Ampliar capacidade de escuta e respeito à fala alheia;
- ❖ Contribuir para o desenvolvimento de capacidades argumentativas, especialmente no que diz respeito aos movimentos de refutação, refutação e negociação.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Apresentação da situação	• Compreender o contexto de produção e o projeto de comunicação envolvendo um debate	1. Explicação e leitura de textos sobre a dimensão linguística do gênero	• Livro didático • Textos de vários gêneros • Cadernos teóricos sobre o gênero debate	8 aulas de 45 minutos cada
Construção de uma representação da situação de comunicação e atividades de linguagem	• Identificar conteúdo do texto a ser produzido • Acionar conhecimentos prévios; • Reconhecer uma situação agônica;	2. Apresentação e análise de textos orais ou escritos sobre questão polêmica relevante 3. Exibição de vídeos com gêneros debate e discurso de defesa 4. Arguição oral sobre tema polêmico 5. Definição, através de votação, do tema dos debates (produções		

		inicial e final) com sugestão e defesa oral dos alunos 6. Definição e elaboração de regulamento do debate 7. Definição do modelo de debate a ser realizado, seguindo classificação de Dolz, Schnewuly e Pietro (2004, p. 215-216) 8. Definição dos grupos 9. Definição do moderador		
PRODUÇÃO INICIAL Realização de debate de opinião	• Definir as representações sobre o gênero debate; • Motivar para atividades da sequência	1. Etapa de pesquisa e preparação de material sobre tema escolhido 2. Elaboração de pontos de vista e argumentos 3. Produção de debate de opinião	• Textos de vários gêneros • Vídeos	4 aulas de 45 minutos cada
Avaliação	• Adquirir subsídios para uma melhor compreensão sobre o projeto de comunicação e sobre o gênero propriamente	3. Discussão em sala de aula para análise conjunta da primeira produção através de reflexões em grupo para posterior fala pública de integrantes do		
OFICINAS OFICINA 1: Compreensão das	• Familiarizar-se com um debate, de forma ainda mais	1. Estudo das características do gênero debate de	• Cadernos teóricos sobre debate de opinião	6 aulas de 45 minutos

especificações do gênero debate de opinião	entendendo suas características composicionais e linguísticas; • Propiciar a possibilidade de o aluno fazer uma apreciação geral do gênero	2. Análise de transcrições de um debate para apreensão dos aspectos linguísticos	• Debates transcritos	
OFICINA 2: Análise de vídeos de debates	• Analisar debate em vídeo para entender melhor o funcionamento do texto	1. Exibição e discussão de vídeos com debate	• Vídeos	4 aulas de 45 minutos
OFICINA 3: Análise de textos e compreensão sobre recursos argumentativos	• Verificar aspectos relacionados ao embate de ideias inerente ao debate, através do texto escrito • Aprender sobre recursos argumentativos e operadores linguísticos que os caracterizam	1. Análise de textos de caráter argumentativo, que mostrem defesa de um ponto de vista 2. Estudo destes textos considerando recursos variados em relação à defesa de um ponto de vista, amparado por aula teórica, com exemplos, sobre esses recursos	• Textos que tragam aspectos ligados à defesa de pontos de vista • Cadernos teóricos sobre recursos usados na defesa de pontos de vista	8 aulas de 45 minutos
OFICINA 4: Pesquisa e preparação de roteiro de argumentos	• Editar e selecionar informações relevantes a respeito do tema tratado; • Elaborar, com base no material coletado e na perspectiva subjetiva de cada debatedor, roteiro de argumentos a serem utilizados	1. Seleção, leitura e edição de textos variados a respeito do tema tratado 2. Elaboração de pontos de vista e argumentos a respeito do tema 3. Elaboração de roteiros de argumentos	• Textos de gêneros e suportes variados	4 aulas de 45 minutos

	durante o debate			
OFICINA 5: Preparação do debate e “ensaio”	• Planejar debate em seus detalhes • Treinar, através de embates em dupla, situações a serem vivenciadas no debate	1. Simulação de embates, em dupla, reproduzindo debate da produção final 2. Reunião de planejamento para definição de últimos detalhes sobre o debate, reanálise das regras e momento de retirada de dúvidas	• Roteiro elaborado na oficina 4	2 aulas de 45 minutos
PRODUÇÃO FINAL	• Debater tema polêmico	1. Debate de Opinião	• Roteiro elaborado na oficina 4 • Câmera de vídeo	2 aulas de 45 minutos

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha energia é o desafio,
minha motivação é o impossível,
e é por isso que eu preciso
ser, a força e a esmo, inabalável.
(Augusto Branco)

Um dos pressupostos assumidos por nós quando da delimitação dos fatos a serem analisados no debate sobre legalização da maconha, realizado na turma do 9º ano, está expresso em Dolz, Schneuwly e Haller (2004) que tratam da transformação dos gêneros em objeto de estudo na escola. Eles afirmam que o desafio "suscita inevitavelmente transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas" (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 150), sendo necessária, assim, a criação de modelos didáticos de trabalho.

Mas, mesmo considerando as necessárias adaptações, estas ligadas, principalmente, à escolha do tema e à forma como as aulas foram ministradas (os alunos faltam com frequência, não têm o hábito da leitura, há muito perda de tempo devido à bagunça e conversas paralelas), quando analisamos o debate conseguimos atestar a consecução de nossos objetivos com o entendimento dos alunos sobre o que explica Bakhtin (1997, p. 284), ao afirmar que "uma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico".

Foi possível constatar, ainda, que, de acordo com o alertado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), o aprendizado de gêneros orais formais públicos, como o debate, demanda preparação, etapa que inclui intensos períodos de leitura e reflexão, além de momentos de uso da língua oral que sirvam como „ensaios", nos moldes do que é feito quando da realização de entrevistas, conferências e palestras. No nosso caso, apesar de alguns problemas persistirem, a comparação entre a produção inicial e a produção final mostra evolução no que se refere à caracterização do gênero em todas as suas especificidades (escolha vocabular, de registro, níveis de argumentação e postura comportamental).

Isso sem falar na capacidade de elaboração e verbalização de um ponto de vista e do uso dos recursos argumentativos, essenciais nas falas dos debatedores. Enquanto no primeiro debate, sobre Homofobia, algumas intervenções se mostraram confusas, sem marcas

argumentativas e houve predominância de exemplos e exposição de fatos, com simples sobreposição de ideias, muitas vezes sem o devido encadeamento argumentativo na formulação de pontos de vista, na produção final, o repertório acessado foi maior.

Mas, apesar dos avanços, há, ainda, alguns passos a serem dados nesse caminho rumo à total consecução de nossos objetivos. Um deles relaciona-se aos elementos coesivos, que, apesar de estudados em sala de aula, parece não terem sido corretamente apreendidos, considerando que, nem na produção inicial (como já era de se esperar) e nem na produção final, eles apareceram de forma consistente, de maneira a refletir o uso naturalizado que fazemos deles em nossas interações no dia-a-dia.

A ocorrência desses elementos, inclusive inusitados, como a expressão „que nem" introduzindo um *argumentum a pari* ou *a simili* (FIORIN, 2015), até demonstra conhecimento a respeito do valor semântico desses marcadores, mas cremos que, pelo registro natural de vários deles em nossas falas cotidianas, em se tratando de um evento "preparado", ensaiado, em situação de fala pública, com vistas à obtenção de um prêmio, a ocorrência poderia ter sido maior.

Outra questão essencial a ser melhor refletida é a da fluência argumentativa, já que, mesmo depois de tantos testes e ensaios, apenas três alunos usaram, em sua totalidade, os 60 segundos dedicados à resposta das perguntas. Os outros abandonaram seus turnos, deixando o tempo contar em silêncio até 30 segundos, em alguns casos. Segundo nossa hipótese, dois fatores contribuíram para esta realidade: a falta de preparo (leitura do material de pesquisa, organização das ideias – apesar de terem sido destinados 30 segundos para discussão em grupo antes da resposta – desatenção à pergunta, dentre outros) e o nervosismo.

No que se refere à linguagem, um item que merece destaque neste momento de reflexão final são os movimentos argumentativos de refutação e negociação. Com raras exceções, as falas se mostraram um tanto individualizadas, sendo que, pela sua própria dinâmica organizacional e discursiva, o debate permite que os participantes se remetam ao discurso do outro, especialmente através de termos de consideração e respeito à sua fala que, em última instância, ajuda a construir a nossa. A construção de argumentos orais levando em conta os movimentos de refutação e negociação permite a concretização desses objetivos.

Uma de nossas maiores descobertas foi a constatação de que o trabalho em equipe pode fazer diferença em um projeto pedagógico. Isso por que foi decisiva a participação de alguns alunos que, mais desinibidos, acostumados a falar em público na igreja ou em atividades de caráter comunitário em seus bairros, atuaram juntos aos demais, tanto

incentivando-os, como orientando-os em momentos-chave como o de preparação, por exemplo. Atuaram, verdadeiramente, como monitores.

Fazendo nosso *mea culpa*, acreditamos que o grande desafio do nosso ponto de vista de trabalho foi conduzir melhor as etapas de preparação para o debate. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) trazem, como dimensão necessária do processo de produção de textos dentro de uma sequência didática, a elaboração de conteúdos e esse foi um ponto nevrálgico em nossa prática. Foi preciso que nós mesmos realizássemos a pesquisa de material de estudo para os grupos. Considerando que manipular os variados textos, analisando-os, editando-os, lendo-os com cuidado seria mais produtivo, cremos que há muito que melhorar.

De todo o percurso, restam, também, algumas frustrações, especialmente em relação ao trabalho desenvolvido visando à compreensão sobre a importância de atividades envolvendo a linguagem oral já que, no entendimento de alguns alunos, mesmo após o projeto, elas "não são aula, apenas momentos de descontração e de conversa". A ideia equivocada em relação a esta questão é tão forte que pode ter levado à desistência de um aluno da turma na qual trabalhamos.

Houve uma primeira tentativa de deixar de frequentar as aulas. Alegando estar desestimulado, ele disse que sabia que não ia ser aprovado em Português já que o professor "só pedia pra falar" e não para escrever. O rapaz avisou à mãe de seu intento, mas foi impedido por ela, que chegou a ir à escola para esclarecer que o garoto é muito tímido, fala pouco até mesmo em situações familiares, mas é muito estudioso e estava preocupado, pois não conseguia realizar as tarefas conforme solicitado pelo professor.

Foi-lhe explicado que estava havendo um mal-entendido, pois, de fato, o foco até então tinha sido a produção de textos orais, mas não houve pressão para que os alunos participassem, nem ameaças de reprovação. Pelo contrário, já havia sido expressamente esclarecido que a participação no debate e nas atividades anteriores seria voluntária e que os alunos que não participassem teriam direito a fazer outras atividades. Todas as propostas de produção de textos orais, inclusive, eram transformadas em propostas de produção escrita, exatamente para atender aos que não aceitaram participar.

Após o recesso escolar da metade do ano letivo, entretanto, já não se via mais o referido aluno na escola e, conversando com amigos mais próximos dele, descobrimos que, de fato, as aulas de Língua Portuguesa foram fator preponderante para a sua desistência. Mesmo tentando relativizar eventuais culpas ou receios, considerando que variados outros fatores

podem ter contribuído para esta realidade, resta-nos certa apreensão diante da possibilidade de não termos agido, de forma eficiente, na conquista para permanência desse aluno que evadiu.

No mais, resta a constatação de que os adolescentes são capazes de lidar bem com a língua em determinados contextos e que a escola desempenha papel importante nessa questão, apesar de todas as necessidades do sistema público de ensino. Como destacam Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 224), especialmente em relação ao gênero debate, acreditamos ter levado alguns de nossos alunos a uma "representação consciente de sua própria produção", entendendo todos os aspectos envolvidos na atividade textual, desde a sua finalidade, destinatário, modo de organização, papel social na condição de produtor, dentre outros.

Cremos, como destaca Reyzábal (1999, p. 144), que o trabalho por nós desenvolvido contribui para a formação cidadã dos estudantes, pois, "ensinar e aprender a técnica do debate é fundamental em uma sociedade democrática que requer a participação crítica e criativa de todos os seus membros". Esta necessidade de mediar o conhecimento sobre a língua e seus meandros, propiciando discussões que envolvam a formação geral dos indivíduos, é uma inquietação pessoal. Isso considerando a questão colocada acima, mas, também, a apatia dos estudantes diante de problemas sociais e políticos de extrema relevância, dificuldade de escuta e consideração do discurso alheio, desconhecimento de direitos e deveres, dentre outros aspectos.

E, falando de forma mais ampla, acreditamos, também, ter suscitado uma reflexão sobre um ponto de extrema relevância que é a necessidade de inclusão nos planos de trabalho dos professores de Língua Portuguesa de atividades envolvendo a linguagem oral. Um anseio particular de entender as questões ligadas à fala formal pública, alimentado durante quase toda uma adolescência e juventude de timidez e recusa de produzir discursos públicos, transformou-se em desafio na atuação como jornalista e em conhecimento científico nesta fase de pesquisador, o que nos deixa gratificados e instigados para mergulhar, com ainda mais afinco, na imensidão de possibilidades exploratórias envolvendo a linguagem oral.

Isso tudo movidos por ideias como a defendida por Marcuschi (2010, p. 36), que, incansavelmente, ao longo de suas várias publicações, reafirma a importância da oralidade.

> A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social,

> regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida [...]

Diante de tamanha relevância, acreditamos ter, ainda, muitas realidades a serem checadas, hipóteses a serem testadas, métodos a serem avaliados, buscando sempre o objetivo mais nobre da ciência: contribuir para a melhoria da vida em sociedade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria L. M.; ABAURRE, Maria B. M.; PONTARA, Marcela. **Português: Contexo, interlocução e sentido**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO. **Debate PL 122 - Pr. Silas Malafaia x ex- Dep. Iara Bernardi - Parte 1/2**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-U93hmwUhQ4>. Acesso em: 25 de março de 2015

ASSUNÇÃO, Cláudia A. A.; MENDONÇA, Maria C.C.; DELPHINO, R. M. **Pouca Ênfase no desenvolvimento da Competência Oral dos alunos**. *In:* BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (orgs.). Os Doze Trabalhos de Hércules. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. A. **A Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth. **O Processo Interacional.** *In:* PRETI, Dino (org.). Análise de textos orais. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental).** Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**–Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Seria a língua falada mais pobre do que a escrita?** Revista Impulso. v.12, p. 85-104, 2000. nº 27.

_____; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: diálogos entre dois informantes**. São Paulo, T.A. Queiroz/Fapesp, 1987. v. II

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

CAVALCANTE, Mariane C. B., MELO, Cristina T. V. de. **Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática.** *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COLÉGIO MARIA IMACULADA, 2014. **Debate Regrado com a turma no 9º Ano - A gravidez na adolescência**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wqILRwXLj7s. Acesso em 25 de março de 2015

CRESCITELLI, Mercedes C.; REIS, Amália S. **O Ingresso do Texto Oral em Sala de Aula.** *In:* ELIAS, Vanda M. Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade, Escrita, Leitura. São Paulo: Contexto, 2013.

DHNET. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oque_e_cidadania.html> Acesso em 20 de fev. de 2015.

DOLZ, at. al. **A Exposição Oral**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004a.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004b.

DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard; HALLER, Sylvie. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino.** *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY Bernard; PIETRO, Jean-François de. **Relato da elaboração de uma sequência: o debate público**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e Escrita.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O. **Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa.** *In:* ELIAS, Vanda Maria. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, producão e estudos de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2012.

FIORIN, José L. **Argumentação.** São Paulo: Editora Contexto, 2015

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

JUNO. Direção: Jason Reitman. Estados Unidos: Fox, 2007. Filme cinematográfico

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

LEITÃO, Selma. **O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula**. *In:* LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. Argumentação na Escola: o conhecimento em construção (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, Fernanda C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala.** *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). Fala e Escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. **Oralidade e Escrita**. Revista Signótica, Goiás, v. 9, p. 119-145, dez. 1997

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, Angela P. **Apresentação**. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007a.

_____. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita**. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007b.

MATEUS, Elaine. **Prefácio**. *In:* LIBERALI, Fernanda C. Argumentação em Contexto Escolar. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PRETI, Dino. **Estudos de Língua Oral e Escrita**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAMOS, Jânia M. **O Espaço da Oralidade em Sala de Aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REYZÁBAL, Maria V. **A comunicação oral e sua didática.** Tradução Waldo Mermelstein. São Paulo. Bauru. EDUSC, 1999.

RIBEIRO, Roziane M.; **A Construção da Argumentação Oral no Contexto de Ensino.** São Paulo. Editora Cortez, 2009.

RODRIGUES, Ana R. 2014. **Debate regrado 9 Ano A.** Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=U3RXXd1bhKg>. Acesso em: 25 de março de 2015

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. **Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e Ficcionalização: Um Caminho para o Ensino da Linguagem Oral.** *In:* SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; ROJO, Roxane. **As Relações Oral/Escrita nos Gêneros Orais Formais e Públicos: O Caso da Conferência Acadêmica**. *In:* Linguagem em (Dis)curso LemD. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SOUZA, Rui A. de. **O que esperar de adolescentes e jovens?** Porto Alegre (RS), 6 de maio de 2015. Disponível em <http://www.mundojovem.com.br/artigos/o-que-esperar-de-adolescentes-e-jovens>. Acesso em 6 de maio de 2015.

TORRALVO, Izeti F.; MINCHILO, Carlos Cortez. **Linguagem em Movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

VAL, Maria da G.C.; ZOZZOLI, Maria R.D.; **Bem-vinda ousadia**. *In:* RIBEIRO, Roziane M.; A Construção da Argumentação Oral no Contexto de Ensino. São Paulo. Editora Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CADERNO TEÓRICO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL DEBATE DE OPINIÃO

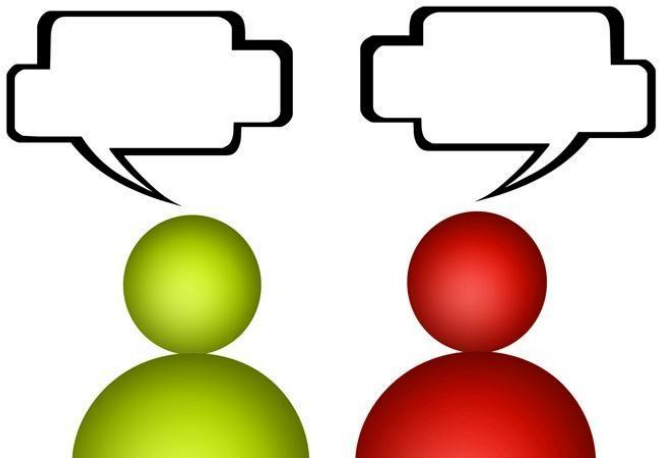
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

SÉRIE: 9º ano

PROFESSOR: Fernando de Oliveira

O DEBATE DE OPINIÃO

Opinar... Concordar... Discordar... Tentar convencer o outro... são ações linguísticas cotidianas de todo falante. É natural do ser humano a necessidade de externar sentimentos e idéias. Até mesmo sozinhos, argumentamos sobre os mais variados assuntos, desde a roupa mais adequada para determinada situação, até decisões de efeito mais prolongado, como a escolha da melhor carreira profissional ou a aceitação de um pedido de casamento. Seja em situações informais, ou mesmo naquelas mais formais, nas quais precisamos ter mais cuidado com nosso comportamento e, consequentemente, com a nossa linguagem, estamos, a todo o momento, confrontando argumentos e contra-argumentos, num verdadeiro debate do dia-a-dia.



O debate é um gênero argumentativo oral (apesar de sua preparação também envolver práticas ligadas à escrita), o que significa que ele se realiza de forma mais efetiva em situação concreta de fala e interação. Acontece quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico, de preferência com grande relevância social, ou,

ainda, quando quer tomar uma decisão sobre alguma questão cuja resolução é um impasse ou ainda não é conhecida.

O debate envolve práticas sociais ligadas à mídia (televisão, rádio, internet) e também a instituições (escola, igreja, câmaras legislativas, fóruns criminais). O tipo com o qual estamos mais familiarizados é aquele realizado na época da campanha política, mas este é apenas um dos modelos. Debatemos com nossos amigos sobre o desempenho dos nossos times preferidos, sobre gostos musicais, sobre melhorias para a nossa comunidade. E também debatemos conosco mesmos! Quem já não se pegou confrontando argumentos prós e contra uma compra mais dispendiosa ou a realização de uma viagem?

Ao debater, é preciso fundamentar as opiniões com bons argumentos, pautados nos motivos e explicações do que se quer defender. Quanto mais claros e precisos forem os argumentos, mais facilidade para que se chegue a um consenso. É preciso, então, elaborar pontos de vista sobre o tema escolhido, defendendo-os com a ajuda dos argumentos, mas é necessário, também, ter a capacidade de contra-argumentar quando o seu ponto de vista for criticado ou questionado. Todos os textos precisam ser claros e objetivos, alinhados com tema e com o contexto de produção do debate. Divagações e ideias soltas e desconexas não contribuem para o sucesso da argumentação, prejudicando a elaboração do texto.

Como o próprio nome já diz, é necessário que o debate siga regras pré-estabelecidas em conjunto, de forma que sejam evitados problemas que comprometam o principal objetivo da atividade que é o de possibilitar um embate de ideias, rumo ao entendimento de uma questão ou à busca por uma resposta. Nesta espécie de regulamento, devem constar todas as determinações necessárias para que sejam garantidos o respeito e a consideração a toda e

qualquer opinião emitida, pois ela é válida tanto por respeito à opinião alheia, como pelo fato de ela servir como "material" para a elaboração de nossas próprias opiniões.

De forma geral, os debates acontecem ao vivo em auditórios, teatros, estúdios de TV e podem ser transmitidos pelas diferentes mídias. Na sua variante escolar, até podem ficar restritos ao ambiente da sala de aula, mas, o ideal, é que sejam realizados em público, uma vez que servem como aprendizado tanto em relação ao uso da língua, como na formação de argumentos e no melhor entendimento do tema tratado. Os debates ajudam na construção de um saber a respeito de temas sociais controversos.

Organização e papeis sociais

A forma de organização do debate vai depender do tipo escolhido: colocação pública de opiniões de forma a persuadir o outro sem demandar uma tomada de decisão; tomada de decisão sobre um ponto não-pacífico (viajar ou fazer uma festa para comemorar a formatura) ou elaboração coletiva de proposições rumo a uma resposta que existe, mas não é conhecida ou aceita por todos. Nos três casos, entretanto, a ideia é a colocação de pontos de vistas que ajudem na formação de opiniões ou na resolução de problemas.

Para conduzir os trabalhos de discussão e reflexão sobre os temas propostos, é essencial o papel do moderador ou mediador, isto é, a pessoa que estimula e coordena o grupo de debatedores, levantando questões, dando a palavra a um dos participantes, atribuindo o direito de réplica, tréplica e assim por diante. Os debatedores podem colocar suas opiniões individualmente ou, no caso de serem formados grupos, podem eleger oradores, que, para evitar confusão e garantir oportunidades iguais a todos, atendem comandos do moderador.

As intervenções desses oradores podem ser feitas em resposta a uma pergunta e, neste modelo, geralmente, dá-se a oportunidade de uma réplica e de uma tréplica. As falas também

podem ser elaboradas a partir da escolha de um aspecto específico, ligado ao tema, como ocorre nos debates políticos, nos quais os participantes são instigados a falar sobre „saúde‟, „educação‟, „transporte‟, etc.

De forma geral, a situação comunicativa do debate demanda de seus participantes uma postura comportamental adequada a uma circunstância formal, especialmente nos debates que envolvem a escolha de vencedores.

Linguagem

De forma geral, por se tratar de um evento de fala pública, muitas vezes com vistas à escolha de um grupo vencedor, no debate o mais indicado é que a linguagem formal prevaleça, com uso de construções melhor elaboradas, até mesmo como forma de embasar adequadamente os argumentos e propiciar à platéia um entendimento mais apropriado do que está sendo dito, já que não conhecemos o nível de conhecimento linguístico de todos que estão nos ouvindo. Todo esse "treinamento" pode ser feito no período de preparação.

Não podemos esquecer que, como objeto de aprendizagem de uso da língua, o debate pode reproduzir inúmeras situações em que a linguagem formal é mais indicada (como entrevistas de emprego, conferências públicas, palestras) e, por isso, trata-se de uma ótima oportunidade de treinarmos habilidades de uso da língua que vão além das nossas interações orais cotidianas em conversas, troca informal de ideias, contação de piadas, dentre outras.

Se o debate não for público, estiver restrito apenas uma situação cotidiana, é possível estar mais à vontade quanto ao uso da linguagem, já que, não podemos esquecer jamais, nossas escolhas linguísticas devem ser diretamente relacionadas ao contexto em que produzimos nossos textos.

Como qualquer outro texto, o debate tem expressões e palavras que ajudam a identificá-lo. Dentre elas, estão as relacionadas à tomada de turnos:

- ✓ "Há/(não há) evidências disso, porque...";
- ✓ "Mas, por exemplo se X acontece, então Y não será possível...";
- ✓ "Eu concordo/discordo porque...";

- ✓ “No meu ponto de vista...”;
- ✓ “Você falou..., entretanto...”;
- ✓ “Mas, de outro modo de vista...”;
- ✓ “Ao contrário, pois...”;
- ✓ “Não é assim, pois...”;
- ✓ “Segundo o filósofo/escritor/especialista/doutor...”

PREPARANDO E REALIZANDO O DEBATE

Sugestões de Princípios e Procedimentos para a realização de um Debate de Opinião

1) Todos os participantes têm o direito de:
   - Falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
   - Expressar suas idéias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar pó debatedor durante sua exposição);
   - Estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quando ao tempo para falar).
2) O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julga pessoas, e sim idéias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3) Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4) Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5) É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6) Deve-se expor a idéia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado como exemplos.

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir:

a) **Apresentação:** O moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

b) **Organização e regras:** O moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da platéia. Veja algumas delas:

- Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- Qual o tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- Como as pessoas que querem falar devem se inscrever – por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- Se haverá direito de réplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas idéias, etc.

c) **Regulação das trocas:** O moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo esta terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).

d) **Animação e aprofundamento:** O moderador também é responsável pela qualidade das idéias debatidas e, por isso, tem que estar atento aos argumentos apresentados. Assim, ele tem autoridade para:

- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?, Como?** Ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?"
- alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.

e) **Fechamento:** Perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais

argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da platéia, agradece a participação de todos e despede-se.

APÊNDICE B – CADERNO TEÓRICO SOBRE ARGUMENTAÇÃO

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa
SÉRIE: 9º ano
PROFESSOR: Fernando de Oliveira

ARGUMENTANDO NA VIDA... ARGUMENTANDO NA ESCOLA

Somos seres eminentemente argumentativos. A todo o momento "pesamos" prós e contra, tentamos encontrar respostas para temas controversos, elaboramos pontos de vistas e formas de defendê-los, "lutamos" por nossas crenças e opiniões, sugerimos temas polêmicos em nossas rodas de conversa.

Não é difícil perceber, então, que argumentar é mais do que opinar. É preciso justificar, defendo nosso ponto de vista através de **argumentos**, seja para tentar convencer nosso interlocutor, seja para, pelo menos, chamar sua atenção, provocando uma reflexão sobre o que está sendo dito/lido.

Em situações de embate declarado, quando pessoas estão em um debate, ou numa argumentação pública em um fórum, por exemplo, geralmente apresentam-se **contra-argumentos**, ou seja, a colocação de opiniões contrárias ou complementares à ideia inicial, necessárias para que a compreensão do tema seja ainda mais apurada ou para convencer o outro.

"Porque não/sim" não é resposta!

Para defender nossas ideias, precisamos usar argumentos convincentes, claros e bem embasados. Respostas vagas, sem sentido, ingênuas, infantis, do tipo "porque sim" ou "porque não" não contribuem para a discussão, comprometendo a imagem do argumentador.

Existem diferentes tipos de argumentos:

ARGUMENTOS	**TIPOS DE ARGUMENTOS**
Argumento de autoridade	Citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa
Argumentos de princípio	Citação de valores, direitos garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social
Argumento com relação de causa e consequência	Argumentos são apresentados como "efeitos", isto é, consequências de uma ideia antes apresentada
Argumento por exemplificação	Apresentação de fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida
Argumento por analogia	É o argumento que pressupõe que se deve tratar algo de maneira igual, situações iguais.
Argumento do senso comum	Traz uma afirmação que representa consenso geral, incontestável. Mais adequado pra defesa de um argumento que é massificado; ninguém irá apelar contra, pois é conhecido universalmente.
Argumento por exclusão	Propõem-se várias hipóteses e vai-se eliminando uma a uma.

Em um texto argumentativo, os argumentos podem ser:

- **De sustentação:** o texto é construído basicamente a partir de argumentos que reforçam o ponto de vista do autor, sem que sejam explicitados no texto outros pontos de vista
- **De refutação:** o texto se constrói a partir da apresentação e contestação de pontos de vista contrários ao do autor. Neste caso, são usados o que se chama de contra-argumentos.
- **De negociação:** o autor expressa aceitar em parte o ponto de vista de quem é contrário, mas ainda assim usa de contra-argumentos para refutar a outra parte.

FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012

RECURSOS COESIVOS

Os operadores argumentativos são certos elementos da língua, explícitos na própria estrutura gramatical da frase, cuja finalidade é a de indicar a argumentatividade dos enunciados. Eles contribuem para introduzir variados tipos de argumentos.

As palavras que funcionam como operadores argumentativos são os conectivos, os advérbios e outras que, dependendo do contexto, não se enquadram em nenhuma das dez categorias gramaticais. Os operadores argumentativos são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos. Os mais comuns são:

Operadores que introduzem argumentos que se somam a outro, tendo em vista a mesma conclusão: e, nem, também, não só... mas também, além disso, etc.

Operadores que introduzem enunciados que exprimem conclusão ao que foi expresso anteriormente: logo, portanto, então, conseqüentemente, etc.

Operadores que introduzem argumentos que se contrapõe a outro visando a uma conclusão contrária: mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de, etc.

Operadores que introduzem argumentos alternativos: ou... ou, quer... quer, seja... seja, etc.

Operadores que estabelecem relações de comparação: mais que, menos que, tão... quanto, tão... como, etc.

Operadores que estabelecem relação de justificativa, explicação em relação a enunciado anterior: pois, porque, que, etc.

Operadores cuja função é introduzir enunciados pressupostos: agora, ainda, já, até, etc.

Operadores cuja função é introduzir enunciados, que visa esclarecer um enunciado anterior: isto é, em outras palavras, seja, etc.

Operadores cuja função é orientar a conclusão para uma afirmação ou negação: quase, apenas só, somente, infelizmente, etc.

APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A gravidez na adolescência é um grande conflito para os jovens e sua família. Mas há quem diga que pode contribuir para o processo de amadurecimento dos adolescentes, ajudando-os a se tornarem adultos mais responsáveis. O segredo seria não parar de estudar. Gostem ou não, alguns casais são obrigados a uma união precoce e pouco duradoura. Às vezes, a entrega do filho para adoção é uma saída. Quanto aos abortos, por serem ilegais, podem se tornar procedimentos de risco. Sem falar nas convicções religiosas. Com base no que foi discutido em sala de aula e nos textos motivadores abaixo, escreva um artigo de opinião defendendo um ponto de vista sobre o tema.

Jovem engravidou para ficar com namorado para sempre

Uma paixão avassaladora levou Paula a engravidar aos 18 anos, do namorado que tinha 16. "Pensava que uma criança seria nosso vínculo eterno. Aconteceu justamente o contrário: na hora de buscar o resultado exame de gravidez, já não fomos mais juntos".

(Folha de S. Paulo, 20 de abril de 2008)

Problema relacionado à pobreza

A gravidez na adolescência é um problema relacionado à pobreza. [...] Infelizmente os índices continuam altos. [...] E quase 90% das mães precoces cuidam dos filhos sem o parceiro. Se só informações não basta, a solução apontada por especialistas é despertar nos adolescentes, meninos e meninas, o interesse pelo futuro, para quebrar esse ciclo [...] já que a evasão escolar cresce e a vida profissional é adiada, aumentando ainda mais a exclusão social.

(Ciça Vallerio, "O Estado de S. Paulo", 13 de abril de 2008)

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS NOS DEBATES ANALISADOS

Moderador - *bom dia a TO::dos... estamos aqui na escola ((nome da escola))... mais precisamente na turma do nono ano... juntos com todos vocês... para realizarmos este debate... na parte inicial do projeto sobre linguagem formal... cujo ponto alto será a realização de um debate regrado.... preciso que todos vocês ajam de acordo com o que foi combinado para que consigamos os resultados... espeRAdos.... o tema escolhido POR VO-CÊS MES-MOS foi homofobia e causa gay e... pra começar... o melhor é repassarmos as regras previamente estabelecidas por vocês para este trabalho... vamos lá::... o debate será realizado a partir da resposta... a perguntas previamente elaboradas às quais os debatedores... divididos em grupos chamados de "meninos" e "meninas"... devem responder argumentando a favor da tese defendida... o moderador será o professor... para cada grupo... será reservado um minuto para a resposta... trinta segundos para a réplica e trinta para a tréplica... entretanto... após lida a pergunta... os grupos terão trinta segundos para reunirem-se ((interrompe devido a conversas paralelas)) e passarem ao debatedor informações que lhe ajudarão na construção dos argumentos... o momento de tréplica poderá ser dispensado pelo grupo... caso não sinta necessidade de usá-lo... os debatedores de cada grupo... responsáveis pela resposta e pela réplica... serão escolhidos previamente, não sendo permitida... durante a sua fala... a manifestação de nenhum outro integrante do grupo... o mesmo estudante que dará resposta será responsável pela tréplica... o momento de participação coletiva será nos trinta segundos anteriores à resposta do debatedor... reservados à elaboração dos argumentos... o grupo vencedor será escolhido levando em conta dois critérios... qualidade dos argumentos apresentados e adequação à situação formal de comunicação... não serão permitidas ofensas, manifestações de agressão verbal e nem de preconceito ou ódio... nestes casos, o moderador moderadora... após conversar com o professor e os juízes... anunciará a punição... que poderá ser de um ponto... considerada leve... três pontos... mediana... ou desclassificação do grupo... a mais pesada... alguma dúvida?...bem... vamos a primeira pergunta... nesse primeiro bloco respondem D um e D dois... D um... você acha que a discriminação pela orientação sexual deve ser considerada crime?... um minuto para a resposta...*

D1 - *não... pois as pessoas precisam que da mesma forma que os homossexuais são vítima de crimes... os heterossexuais também são... não existe essa ideia de que você apanha na rua só purque alguém olha pra sua cara e diz que você é homossexual... se fosse assim não tinha nenhum deles mais vivo pois todos já estaria mortos pois tem muita gente com raiva dos gay... esse povo tinha mesmo era que criá vergonha na cara e se preocupá em trabalhá*

Moderador - *ok, D um ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D dois ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*

D2 - *((risos em tom de desdém)) você num pode tá falado sério... isso é uma educação que a gente traz de CAsa... só pra você vê... meu pai sempre junta todos os filhos ao redó da mesa e conversa sobre tudo cum/a gent... todo domingo ele faz isso quase... pa gente nunca desrespeitar o próximo e nem bater... lá em casa é tudo homi (...)*

Moderador - *ok, D dois ((nome do debatedor)) tempo esgotado... D um ((nome da debatedora)), trinta segundos para a tréplica*

D1 - *assim, meu amigo... se todos fosse assim como seu pai... o mundo seria bem melhor... pois se os adultos converssasse... educasse melhor seus filho... a gent/num tinha essa violência toda que tem pur/ai nesse Brasil (...)*

Moderador - *agora a gent/vai mudar a dupla... atenção... D três... proibir manifestações públicas de carinho (incluindo o beijo) entre pessoas do mesmo sexo é homofobia?... um minuto para sua resposta*

D3 - *bem... eu acho qui isso é uma imoralidade pois em todo lugá tem crianças passando e vê uma coisa dessa não é uma coisa boa para uma criança em formação do seu caráté até pur que na igreja todos sabem que isso não pode e se a gente vê na rua fica com a cabeça doida, sem saber muito bem o que pensar... esse povo qui gosta di se mostrá em público deveria era ficar dent/di casa, sem incomodar ninguém*

Moderador – *D quatro ((nome do debatedor))... trinta segundos para a réplica*

D4 – *mas é foda MESmo...((levanta-se)) dêxu/povo ser feliz... você num tem o direito de fazê o qui você quisé?... si fossi cum você que tivessi se biejan/ali bem de boa e viesse alguém ti incomodanu tu ia gostá:::?... cada um faz o qui quisé minha amiga*

Moderador – *antes de prosseguir eu gostaria de fazer uma advertência... o grupo dos meninos foi penalizado pelo palavrão dito por D quatro ((nome do debatedor))... ISSO não pode mais se repetir... vamos lá... D três... trinta segundos para a tréplica...*

D3 – *((após consultar as colegas)) professÔ... a gent/num tem mais nada a dizê...*

Moderador – *ok... vam/pa frente... D cinco... você acha que o projeto de lei cento e vinte e dois barra dois mil e seis deve ser aprovado?um minuto para sua resposta...*

D5 - *se você fô pará pa pensá direitin... muitos deles GOstam e os menino se aproveitam só dizendo que eles ((referindo-se aos homossexuais)) são fraco... olhe só... lá na minha outra escola tinha uma bichinha ((risos)) que vivia em cima dos meninos... eles tirava onda... jogava ela no chão... empurrava na parede... mas ela NUM SAÍA de perto... muitas vezes, a pessoa ixagera... diz que foi agredido sem nem sê, só pa chamá atenção (...)*

Moderador: *ok, D cinco ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D seis ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*

D6 - *cala a BOca, minha amiga ((em tom de brincadeira))... se você fosse jogada no chão sem mutivo você ia gosTÁ::?eu acho qui não... ((abaixa o tom de voz)) pronto... eu num tenho mais nada a dizê...*

Moderador - *ok, D seis ((nome do debatedor)) tempo esgotado... D cinco ((nome da debatedora)), trinta segundos para a tréplica*

D5 – *eu só tenho a falar mesmo que tu que a gente falô até agora é a pura verdade mermo... quanto mais a gente cunversa... mais a gente vê qui num tem nada contra... mas esse pessoal gay precisam intendê as coisa...*

Moderador – *certo... tempo esgotado... agora a pergunta é para a turma... quer dizer... a dupla... D sete e D oito... atenção... D sete... você acredita que esta discussão tem relação com valores e dogmas religiosos ou trata-se de uma discussão que gira em torno apenas da vertente legal dos fatos?*

D7 - *o cara que é pego agredido um gay... o cara que é pego agredindo um idoso... o cara que é pego agredindo uma homossexual... o cara que é pego batendo em um animal... todos eles merece ir pa CADEIA... isso é um questão de religião... de temor a DEUS... caRAca ... será que as pessoas não têm mais temor a Deus? Que nem... lá na minha rua tem uns menino que se junta pa bater nos boy ((garotos homossexuais))... eu sou contra...*

Moderador - *ok, D sete ((nome da debatedora)) tempo esgotado... D oito ((nome do debatedor)), trinta segundos para a réplica*

D8 – *eu fico pensando que o problema maior do Brasil num é esse... mais importante é o povo sem dinhêro pa nada... só sofrendo na mão desse pulítico... falta dinhêro pa tudo... a gent/vem pa escola as veze falta merenda purque a diretora não recebe dinhêro pa comprá... então eu acho que é melhó ((diante do olhar de reprovação do moderador colegas chamam sua atenção e ele para de falar))*

Moderador – *D sete ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica*

D7 – *bem... eu só acho que existe muita falta de amô nesse mundo... por mais que as pessoa não concordem com algo... num é preciso batê nem xingá nem agredi... se cada um vivê sua vida ta bom demais...*

Moderador – *D nove... me responda... o dia vinte e oito de junho é tido como o dia do orgulho GLBTT... em oposição... um projeto de lei do vereador Carlos Apolinário... do DEM... pastor que compunha a bancada evangélica da câmara municipal de São Paulo, queria criar o dia do orgulho heterossexual... a proposta foi vetada pelo prefeito da cidade à época... mas você acha válida essa ideia?*

D9 - *Bem... eu acho que esses pulítico de hoje não estão preocupado com o povo, só com roubar ... sempre que a gente assiste a televisão vê um MONte de denúncia de corrupção e*

ninguém faz nada pelo povo que é quem deveria ser os beneficiados por esse povo ganhar tanto dinheiro e não deixar nada po povo (...)só sei qui tem coisa mais importante pa se preocupar do que com isso de dia...

Moderador – *ok, D nove ((nome da debatedora))... tempo esgotado... D dez... trinta segundos para a réplica...*

D10 - *se as pessoa pará pa pensar... muitas vez esse negócio de dia é só pa fazer festa e vendê... comercial... data comercial... num pensa no principal que é o benefício das pessoa... eu acho que dia do orgulho heterossexual tinha que ser esquecido por que melhor do que isso é o dia do respeito, que todos seja tratado com respeito, ne não? ((dirigindo-se ao companheiro de grupo))... eu acho que é isso que importa ((rindo)).*

Moderador – *Tempo esgotado D dez ((nome do debatedor))***...** *D nove... trinta segundos para a tréplica...*

D9 – *((após combinar com as colegas)) professor... abrimos mão da tréplica...*

Moderador – *tudo bem... vamos ao último bloco... D onze... ouça bem... ao se deparar com situações em que um(a) colega da escola é vítima de xingamentos, brincadeiras e até mesmo agressões físicas por pessoas que sabem ou acreditam que sabem que ele(a) é gay, você intervém ou prefere não se meter?*

D11 – *((sorri, demonstrando timidez/olha para o papel/respira fundo))bem... sobre essa pergunta... ((interrompe, novamente)) eu procuro ajudá... mas nem sempre dá pa entrá na briga ne? muitas vez acaba sobranu pa gente... ((sorri e senta)).*

Moderador – *tá certo... D doze ((nome do debatedor))... trinta segundos para a réplica*

D12 – *sim... devemos ajudar todos aqueles que precisa e principalmente quando é uma covardia como bater num cara que é gay... todos merece respeito e devemos tê consciência de que todos precisam ser respeitado... todos merece ser ajudado, independente se é gay ou não... por que devemos ajudar qualquer um, independente da raça, cor, religião (...)*

Moderador: *D onze ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica*

D11: *... bem:::... eu acho que...ai, professô eu num sei falá não (...) num vô falá mais nada não*

SEGUNDA PRODUÇÃO

Moderadora - *boa tarde a todos... estamos aqui reunidos para a realização do debate na turma do nono ano da escola ((nome da escola))... o tema escolhido pelos próprios debatedores durANte a realização das aulas de preparação, é "maconha: manter proibição ou descriminalizar?... o objetivo deste evento é além de treinar as especificações do gênero deBAte regrado... contribuir para o entendimento de um problema social tão grande e que esTÁ... cada vez mai próximo de nossa escola e até mesmo de nossas casas... antes de DARrmos início, gostaríamos de agradecer aos professores que nesta ocasião atuarão como juízes deste embate contribuindo... sobremente ((querendo dizer sobremaneira)) para o sucesso deste evento... dois grupos... meninos contra e meninos a favor... debaterão o tema a parti das seguintes regras... o debate será realizado a parti da resposta a perguntas previamente elaboradas pelo professor... lidas pela moderadora às quais os debatedores... divididos em grupos chamados de "meninos" e "meninas" devem responder argumentando a favor da tese defendida será dividido em cinco blocos... com duas perguntas cada totalizando dez... cada grupo terá um líder, responSÁvel por organizar as atividades e incentivar os demais em todas as tarefas, antes, durante e depois do debate... os líderes serão escolhidos pelos próprios alunos... para cada grupo será reservado um minuto para a resposta e trinta segundos para a réplica e trinta para a tréplica... entretanto.. após lida a pergunta... os grupos terão trinta segundos para reunir-se... e passar ao debatedor informaÇÕES:: que lhe ajudará na construção dos argumentos... o momento de tréplica poderá ser dispensado pelo grupo... caso não sinta necessidade de usá-lo... os debatedores de cada grupo... responsáveis pela resposta e PEla réplica... serão escolhidos previamente.. não sendo permitida... durante a sua fala... a mensestação ((querendo dizer manifestação)) de nenhum outro integrante do grupo... o mesmo estudante que dará a resposta será responsável pela tréplica. o momento de participação... coletiva será nos trinta segundos anteriores à resposta do debatedor reservados... à elaboração dos argumentos... cinco professores serão convidados a participar do júri... que decidirá o grupo vencedor, leVANdo em conta dois critérios... qualidade dos argumentos... apresentados e adequados ((querendo dizer adequação)) à situação formal de*

comunicação do debate regrado... a cada pergunta será emitida, pelos juízes, uma nota (de 1 a 5) que ENglobará os dois critérios... ganha o grupo que somar o maior número de pontos... não será permitido ofensas... manifestações de agressão verbal.. e nem de preconceito ou ódio... neste caso... a moderadora... após conversar com o professor e os juízes... anunciará a punição... que poderá ser de um ponto considerada leve... três pontos... mediana ou desclassificação do grupo... mais a pesada... a permissão ((querendo dizer premiação)) para o grupo vencedor será a atribuição de três notas dez a todos os seus integrantes no primeiro bimestre letivo... o grupo oponente ganhará duas notas dez e terá que... juntamente com os alunos que se recusam a participar do debate... realizar outras atividades que complementarão a nota... junto com o professor e os juízes... a moderadora decidirá casos não revistos ((queria dizer previstos)) no regulamento do debate... BEM... agora vamos ao debate... neste primeiro bloco D treze ((nome do debatedor)) e D catorze ((nome da debatedora)) disputará... PREPARADOS?D treze... você acha que legalizando a maconha não seriam... esTRA::nhos comerciais de tv anunciado a droga?((pausa)) ele pede pra repetir a pergunta... D treze ((nome do debatedor)) você acha que legalizando a maconha não seriam entranhos comerciais de tv anunciado a droga? trinta segundos para os grupos ((discussão nos grupos)) um minuto para a resposta

D13 – *sim por que... com a propaganda no Brasil... muitas coisas são... muitas coisas que merecem ser legalizadas... mas... o efeito que pode influenciar a... jovens e adolescentes a usarem ilegalmente... NÃO pelo fato de divulgarem mas o fato de ( ) a infração...*

Moderadora – *D catorze ((nome da debatedora)) trinta segundos para a réplica*

D14: *eu não acho que vai... assim... dá más influências a adolescentes... por que... nem a crianças... por que... vai passar durante a madruga... eu acho que de uma hora da manhã... então não vai ser possivi de alguns VErem o que VAI passar... é qui nem o cigarro que já parou... a bebida que também passa durante a madrugada... as crianças não têm muito acesso por que estão DORmindo e os adolescentes também...*

Moderadora: *D13 ((nome do debatedor)... trinta segundos para a tréplica...*

D13: *eu não concordo com isso pois a maioria dos programas ( ) passa na faixa etária das dez... vinte e duas da noite... e a maioria não tem avisos e se tiver a maioria das pessoas ignora... e também tem o fato de ( ) a maioria dos comerciais são feitos para...*

Moderadora – *ok... tempo esgotado... agora vamos dar oportunidade de D catorze responder... pesQUIsa da universidade de SÃO Paulo afirma que nove por cento das pessoas que fumam maconha se tornam dependentes... enquanto... no Álcool esse percentual chega a quinze por cento... você não acha que esse é um bom argumento a favor da legalização da maconha?trinta segundos para os grupos...((pausa))um minuto para a resposta*

D14 – *eu não acho que eles devem... eles fazem pesquisa ne... tal... mas... desse total... oitenta e quatro vírgula nove por cento ((das pessoas que se declaram usuárias de drogas)) no caso é... dependência química... ( ) é utilizado no mundo como auxiliar nos casos de dependência química... então... é... a maconha... já ela... o relatório mencionado... é raro alguém morrê de overdose de cannabis... por que... no entanto... é ilegal*

Moderadora – *D13 ((nome do debatedor))... trinta segundos para a réplica...*

Professor – *ele pede que você repita a pergunta... repita a pergunta...*

Moderadora - *pesquisa da universidade de SÃO Paulo afirma que... nove por cento das pessoas que fumam maconha se tornam dependentes enquanto no álcool... esse percentual chega a quinze por cento... você não acha que esse é um bom argumento a favor da legalização da maconha?*

D13 – *sim... por que a maioria dos usuários de drogas é... é um índice cada vez maior... cada vez precisa de drogas novas... e também podem produzir ( ) a maioria das pessoas...*

Moderadora – *cabou... D catorze ((nome da debatedora)) trinta segundos para a tréplica...*

D14 - *eu acho que esse assunto não é tão interessante iniciar ((no vício do álcool)) mas é muito menos dan/ruim do que outras substância legalizada como o álcool e o tabaco... então... é... essas pesquisa ((dados citados anteriormente sobre o uso de maconha e álcool)) são realizadas com outros tipo de substância para ter comparação com a maconha*

Moderadora - *bem... agora quem vai debate é D quinze ((nome do debatedor)) e D dezesseis ((nome da debatedora))... D quinze... um dos argumentos de quem é favor da legalização é o de que a maconha (UMA droga mais leve) ajuda viciados em crack (uma droga mais pesada) a largar o vício... o que você tem a dizer sobre esse argumento? trinta segundos para os grupos ((pausa))*

Professor – *moderadora ((nome da moderadora))... repita a pergunta por favor*

Moderadora – *D quinze... um dos argumentos de quem é favor da legalização é o de que a maconha (UMA droga mais leve) ajuda viciados em crack (uma droga mais pesada) a largar o vício... o que você tem a dizer sobre esse argumento?... um minuto para a resposta*

D15 - *eu acho que eles não DEIxam a maconha por causa do crack... eles deixam por que vão se tratar e vai... diminuir o vício... eu acho que... a maconha... ela é mais fraca do que o crack... mas não por causa da maconha eles vão largar o crack... e sim por que vão se tratar para largarem o vício*

Moderadora – *D dezesseis ((nome da debatedora))... trinta segundos para a réplica*

D16 – *assim... primeiramente... o que foi falado aqui foi sobre o argumento... que... a maconha pode ser usada para... tratar é... usuários do crack... então.. segundo o psiquiatra Eric Barros... ele coloca contra a posição interlegalizada da ABP... uma vez que sentiu-se atingido pela insinuação de que seria...*

Moderadora – *D15 ((nome do debatedor)) trinta segundos para a tréplica*

D15 – *((abre mão do direito de tréplica))*

Moderadora – *D16 ((nome da debatedora))... se por acaso a proPOSta de legalização da maconha não for aprovada... como você imagina que será o futuro do nosso paÍS... em relação ao uso das drogas?*

D16 – *será do mesmo jeito... por que... sem ser legalizada já tem crimes... já tem pessoas morrendo por contas das drogas... e não é pela maconha... então assim... legalizando ou não... vai ter pessoas usando... morrendo... e tendo overdose mas não por conta da maconha por que a maconha não causa overdose... é pesquisado... tem pesquisas com isso... não TEM::: é... nenhuma... nenhum fato que o cannabis torna overdose pras pessoas... então outras drogas por aí causam overdose... as pessoas morrem por conta disso... e que nada mudaria sendo legalizado ou não... mas se... no caso for legalizada... o que diminuiria seria só o caso da violência... agora... pessoas usando... não diminuiria o fato de nada... e que também... pelo fato que... as pessoas colocam muito o cannabis dizem que são muito usadas por aí... e as pessoas morrem por conta disso... é por que pessoas não estudam... elas só vê... mas não vê o sentido das pessoas que estão morrendo por outras coisas... outras drogas*

Moderadora – *D15 ((nome do debatedor))... trinta segundos para a ((é interrompida pelo debatedor))... D15... TRINTA segundos para réplica*

D15 – *asSIM... eu acho que... se a maconha for legal... não for legalizada... o... risco... a... violência... vai dimi... não vai... vai diminuir... e sim... vai... não vai... parar de vender o... por que... se você quisé comprá maconha é só você... ir numa comunidade e pedir lá... vai sê mais arriscado pode sê por que a violência vai aumentá...*

Moderadora – *D dezesseis ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica...*

D16 – *sim... mas isso já acontece normalmente hoje em dia... por que não é legalizado e as pessoas normalmente vão em bocas... vão em outros lugares para comprar... o que é que mudaria sendo legalizado ou não?*

Moderadora - *é a vez de D dezessete ((nome do debatedor)) e D dezoito ((nome da debatedora))... D dezessete você acredita que a polícia tem interesse na legalização da maconha? por que? trinta minutos (querendo dizer segundos) para os grupos*

D17 - *eu acho que eles não têm interesse... por que... eles usam... quando eles abordam a pessoa... eles vão investigar... vão revistar aquela pessoa e encontram... muitas deles usam o encontrado como propina... eles usam pra ganhá dinheiro... tudo isso aí... eles não têm*

interesse em legalizar... por que... pra ganhar mais... de alguma forma... eles tão cometendo corrupção... os que fazem isso não querem que sejam legalizados

Moderadora – *D dezoito ((nome da debatedora))... trinta segundos para a réplica...*

D18: *assim... respondendo... a diminuição da corrupção dos policiais e dos pulíticos e de outras pessoas que se beneficiam com a ilegalidade cobrando taxas para facilitar a venda da maconha diminuiria... se for... no caso... legalizando a maconha... então... realmente eles não IAM queRER que legalizasse pelo fato que eles ganham com isso... mas para o BRASIL seria bem melhor legalizando por que ia diminuir... ((fala interrompida pelo som de alunos gritando fora da sala na qual acontecia o debate)) a diminuição da corrupção... então isso seria melhor para o Brasil*

Moderadora – *D dezessete... trinta segundos para a tréplica*

D17 – *((pausa longa)) bem... a gent/vê que... conforme o médico presidente da associação brasileira de saúde... esse é um problema...*

Moderadora – *D dezoito ((nome da debatedora))... a maiorIA da vioLÊNcia associada com o negócio da droga é causada... por sua ilegalidade.... além do próprio tráfico... os pequenos roubos... muitos cometidos por quem está sem dinheiro pra consumir... poderiam diminuir... o que você acha disso?*

D18 – *professô... eu num entendi a pergunta... poderia ripiti?...*

Professor – *pode... mas eu peço atenção pra não estarmos repetindo o que já foi dito... perdendo tempo... por favor moderadora ((nome da moradora))... repita a pergunta...*
Moderadora - *a maioria da violência associada com o negócio da droga é causada... por sua ilegalidade.... além do próprio tráfico... os pequenos roubos muito cometidos por quem está sem dinheiro pra consumir... poderiam... diminuir... o que você acha disso? trinta segundos para os grupos... ((pausa)) um minuto para sua resposta*

D18 – *eu até acho qui a violência tá com a mesma coisa do tráfico... ma::is... sinceramente... tem que pensá se vai havê diminuição depois ((caso seja descriminalizada))... se a pessoa*

pode comprá na farmácia... pra que ele vai robá... ela via consumi sem medo... num precisa nem ir em comunidade... se a gent/vê os otos países que legalizarum teve foi diminuição da violência

Moderadora – *ok D dezoito ((nome do debatedor))... trinta segundo para a réplica ((dirigindo-se a D17))*

D17 – *((pausa para combinar resposta com colegas de grupo)) isso aí tem que vê direitin... você num ta trazenu os dados... os números... como o professô pidiu... assim fica difícil de comprová...*

Moderadora – *ok D dezessete ((nome do debatedor))... tempo esgotado... D dezoito ((nome da debatedora))... trinta segundos para a tréplica*

D18 – *eu só acho que o problema é maió do que a gente quer colocá aqui... se a gent/fosse discuti mesmo tudo isso... era uma hora de debate e ninguém chegava a lugá nenhum... saben/que todo mundo róba pur um mutiv... ninguém ia roubá só de bobeira pa sê preso...*

Moderadora – *D19 ((nome do debatedor)) e D20 ((nome da debatedora))... preparem-se... D20 ((nome da debatedora))... especialistas da área falam em uma EPIDEMIA das drogas e a colocam... como o maior problema de SAÚde pública e de segurança NO PAÍS... diante de tudo isso legalizar é mesmo um bom negócio? trinta segundos para os grupos... ((pausa)) um minuto para sua resposta*

D19: *ess/negóci é muito simples de resolvê... coloca mais pulícia na rua e combate até acabá com isso... ess/povo solto por aí... vendendo nas porta das escola... é muito errado... o cara chega... nem lhe conhece e vai logo oferecendo cocaína ou maconha... é por isso que eu sempre me lembro do que meu pai diz todo dia... "boa romaria faz quem em sua casa ta em paz"... ((risos))... quando eu saio da escola vou correno pa casa pa evitá essas coisa*

Moderadora – *certo... D vinte... trinta segundos para a réplica*

D20 – *se polícia resolvesse... você acha que tinha tanto bandido solto por aí?... tanto traficante?... a gente acha qui o melhó mesmo é uma atitude por parte das autoridade senão*

não vai resolvê nunca... sempre que a pulíça se depara com um traficante eles faz o qui pode...

Moderadora – *ok D vinte ((nome da debatedora)) tempo esgotado... agora é a vez de D dezenove... trinta segundos para a tréplica*

D19 – *a puliça resolve... mas o problema é qui esse pessoal não tem limite... eles entra no víço e não consegue sair mais... aí... pa mantê:: o viço faz de tudo... róba... máta... ne bem uma questão da puliça não...*

Moderadora – *D vinte ((nome da debatedora))... a maco::nha é utilizada por pessoas de todas as classes sociais que trabalham... são pais de família... não apenas por marginais e desocupados.... essas pessoas merecem ser classificadas como CRIMINOSAS?*

D20: *eu acho que não merece pois bandido é quem ta:: matano, róbano e tirano o que é dus/ôto... esse sentido ta totalmente errado... se a gente pensá que as pessoas fica dent/das suas popria casa.. só lá fumano... sem incomodá ninguém... imagina um cara da alta... só lá na casa dele... num pode nem fumá seu cigarrin? isso é errado... deveria era tê mais policial dent/das favela pa pegar exatamente quem incomoda us/ôto quando fuma... isso sim.. ne não?*

Moderadora: *D dezenove ((nome do debatedor))... trinta segundos para a réplica*

D19: *bem... eu estava aqui ouvindo... percebi que não concordo com o que você disse... principalmente por que se é crime pos bandido... também é crime pos ricão que fuma de dent/de casa... a droga é a merma... a pulicia tem que agi igual...seja pa quem fô...*

Moderadora – *Tempo esgotado D dezenove ((nome do debatedor))... trinta segundos para a tréplica D vinte*

D20 – *esse tema polêmico precisa sê melhó discutido pois só essa discussão aqui não vai leva a nada... a gente tem mais é que apelá pa o bom senso das pessoas pa vê se diminui essa violência... com drogas... sem drogas... o que a gente quer é viver em paz...*

Moderadora - *por último... D vinte e um ((nome do debatedor)) e D vinte e dois ((nome da debatedora))... o narcotráfico tem se INfilTRAdo no cenário político dos países... a legalização acabaria com esta ligação entre o narcotráfico e o poder político?trinta segundos para os grupos ((pausa)) um minuto para a resposta*

D21: *se a gent/sabe qui o pulítico num presta... pra que vota?? tem muits/cara que vive mitido nesse negoci/di droga e ainda manda juntá as criança pa trabalhá pa eles... você só imagine seu filho invês de ta na escola... sai de casa dizeno que foi pa escola... e vai vendê DROga?? pense ai se fosse vocêis... o que faria?(...)*

Moderadora: *ok D21 ((nome do debatedor))... tempo esgotado... D22... 30 segundos para a réplica...*

D22 - *aff Maria! esses pulítico são tudo... só tão preocupado com o bolso deles... e se for preciso robá pa enricá mais eles vão robá... se eu tivesse um filho drogado ((se referindo a aliciado pelo tráfico)) eu ia chorá muito... mas fazê o quê ne?... eu acho que ninguém aqui ia abandoná... qual é a mãe qui abandona seu filho? (...)*

Moderadora: *ok D22 ((nome da debatedora))... tempo esgotado... D21... 30 segundos para a tréplica...*

D21 – *mas eu acho que essa questão num tem tanto a vê cuns/pulitico não... eu acho que é mais uma questão... da secretaria de segurança mandá a puliça pa rua pa vê se acaba com esse monte de cara na porta das escola e tal...*

Moderadora – *D vinte e dois ((nome da debatedora))... álcoOl e cigarro respondem por noventa e seis vírgula dois por cento das mortes... entre usuários de drogas... ENQUAnto... de acordo com pesquisas... não há nenhum registro de morte por maconha... esse não é um bom argumento a favor da legalização? por que?((pausa)) um minuto para resposta*

D22 - *é... legalizá... pur que a gente sabe que... se num legalizá pode até sê que a violência diminua... mas é MUIto diFIcio... pegue o monte de gente que morre por cigarro como você mesmo ((referindo-se à moderadora)) disse aí e compari com a maconha... nunca houve UM CASO de morte... melhó mermo é legalizá logo...((sorri, com cara de envergonhada))*

Moderadora: *ok D22 ((nome da debatedora))... tempo esgotado... D21... trinta segundos para a réplica*

D21: *sabe que... as vez/eu penso que... melhó mermo... era num que ninguém usasse nada... cada um viven/sua vida de boa... sem pricisá usá droga... como por exemplo lá em casa... meu pai educou...ninguém usa droga... cada um trabalha... num tem problema com a pulíça... seria o bom assim*

Moderadora – *trinta segundos para a tréplica ((dirigindo-se a D vinte e dois))*

D22 – *abrimos mão da tréplica professo*

Moderadora - *gostaríamos de agradecer... em nome de toda a turma do NOno ano e do professor Fernando... a presença de TOdos... especialmente dos jurados que gentilmente participaram deste tão importante evento de comunicação*

ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ORAIS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou frases	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: o dinheiro
Silabação	_	por motivo de tran-as-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	_ _	... a demanda da moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinharam lá?

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de *discurso direto* ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Observações:

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