



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM LETRAS**



ADALUCY MARTINS PINTO

**GÊNERO DEBATE: A ARGUMENTAÇÃO DAS
REDES SOCIAIS PARA A SALA DE AULA**

ADALUCY MARTINS PINTO

**GÊNERO DEBATE: A ARGUMENTAÇÃO DAS
REDES SOCIAIS PARA A SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P659g PINTO, Adalucy Martins.
Gênero Debate: A Argumentação das Redes Sociais para a Sala de Aula / Adalucy Martins Pinto – Sinop, 2020.
96 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

1. Gênero Discursivo.. 2. Multiletramento.. 3. Debate.. 4. Tecnologia.. I. Adalucy Martins Pinto. II. Gênero Debate: A Argumentação das Redes Sociais para a Sala de Aula: .

CDU 811:37

ADALUCY MARTINS PINTO

**GÊNERO DEBATE: A ARGUMENTAÇÃO DAS
REDES SOCIAIS PARA A SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop (Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

SUPLENTES

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Data da defesa: 20/03/2020

Local da defesa: Sala H5 – UNEMAT/Campus Universitário de Sinop/MT

Dedico este trabalho a Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Tão desafiador quanto escrever esse Trabalho de Conclusão, foi utilizar essas breves páginas para agradecer todas as pessoas que fizeram parte da minha trajetória até aqui, pois nem sempre é possível expressar a importância de cada uma delas apenas com palavras. Assim, ao culmine desse percurso, compreendi que em determinados momentos de nossas vidas ora somos alunos, ora professores, pois nunca deixamos de aprender ou ensinar. No entanto, uma coisa é certa, independentemente de qual posição ocupamos, alguém esteve ao nosso lado durante o caminhar.

Ao pensar nesse percurso cito aqui alguns versos da canção de Gonzaguinha, lançada no ano de 1982:

[...] “E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias
de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar [...]”

Embora apenas agradecer pareça pouco para mim, ao findar o mestrado com a sensação de dever cumprido, o sentimento que melhor define esse momento é: GRATIDÃO. Sendo assim, meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por todas as bênçãos, por ter guiado meus passos na direção certa e por sua proteção diária, pois sempre senti sua mão protetora nos momentos mais difíceis;

À minha orientadora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, pelo apoio, compreensão, confiança e empenho dedicado à elaboração deste trabalho;

Agradeço a todos os professores do Profletras do Campus de Sinop por me inspirarem e por todo suporte e conhecimento transmitido. Carregarei comigo não somente o título de mestre, mas minha responsabilidade e gratidão a todos os docentes aos quais sem nominar terão meus eternos agradecimentos;

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva e Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, pelas contribuições enriquecedoras nesse trabalho;

Ao professor, escritor e poeta Santiago Villela Marques (in memoriam), por despertar em mim a paixão pela Literatura. Como bem ressalta Guimarães Rosa, “As pessoas boas não morrem, ficam encantadas.”

À universidade Estadual de Mato Grosso/UNEMAT, pela oportunidade ímpar;
Aos meus amados filhos, Maria Clara, Breno e Gledson, razão do meu viver e da minha felicidade, que compreenderam minha ausência e me apoiaram incondicionalmente durante toda jornada;

Ao meu amado esposo Gledson, meu maior incentivador, pelo seu amor, companheirismo, dedicação e paciência;

À minha mãe Vera Lúcia, que incansavelmente deixava sua casa e percorria milhares de quilômetros para cuidar do meu lar e dos meus filhos durante minha ausência, grata pelo seu amor, cuidado e incentivo. Essa vitória é nossa, guerreira;

Ao meu pai José Alves, pela compreensão, fortaleza e amor;

Às minhas amigas e amigos do Profletras, em especial, Almir, Daniela, Izana, Margot, Patricia e Sandra, pelo incentivo e amizade;

À minha querida amiga Claudia Zanata, companheira de estrada e prosa, pelo seu carinho, amizade e cumplicidade durante essa trajetória;

À minha querida amiga Sinara, meu presente do Profletras, pelo companheirismo, amizade e afeição;

A todos os participantes da pesquisa, em especial aos alunos do 9º ano F, pelo protagonismo nesse trabalho;

À Escola Estadual 13 de Maio pela disponibilidade, dedicação e disposição para a participação nessa pesquisa;

A quem não mencionei, mas fez parte do meu percurso eu deixo um profundo agradecimento porque com toda certeza tiveram um papel determinante nesta etapa da minha vida.

Meu muito obrigada!

Guerra

Prefiro a guerra de palavras...
Em debates de cabeça erguida.
Por uma boa causa.
Que a guerra das armas ou almas...
Caídas em campos.
Por orgulho meu ferido.
(NELSON MARTINS).

RESUMO

Esta dissertação é resultado da construção do projeto de pesquisa-ação idealizado durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop MT, e desenvolvido com estudantes do 9º ano do período vespertino, da Escola Estadual 13 de Maio, em Sorriso MT. Como método de estudo usamos os princípios da pesquisa-ação com o desenvolvimento de atividades de acordo com a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Teve como objetivo analisar a contribuição dos debates viabilizados nas redes sociais como objeto de ensino para produção oral e escrita na sala de aula, com destaque na importância do ensino do gênero oral debate como colaborador para a participação do aluno enquanto sujeito na sociedade. Foram pesquisados os gêneros discursivos orais como instrumentos de aprendizagem, o letramento digital e multiletramentos e o gênero debate frente ao atual cenário tecnológico. Para a escrita dessa pesquisa, diversos autores serviram como baseamento teórico para o aprofundamento do conhecimento acerca do tema proposto, dentre os quais destacamos os autores Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), Schneuwly e Dolz, (2004), Marcuschi (2004) e Rojo (2012). Filmes e vídeos foram usados como proposta de trabalho para promover o gênero oral debate em sala de aula. Outra forma de trabalhar o gênero selecionado se deu através do uso da plataforma Kialo que possibilitou aos estudantes debater com diversos alunos de várias nacionalidades. Os resultados deste estudo apontam que o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula pode facilitar o ensino e aprendizagem. Os alunos evoluíram no decorrer do processo, ao passo que, no debate final, verificamos que a linguagem empregada pelos debatedores e pela plateia foi adequada para a situação, os estudantes não fugiram da temática proposta, demonstrando compreensão e domínio do gênero trabalhado. Dessa forma, esta pesquisa propiciou aos alunos uma construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações e de si mesmo enquanto protagonista de seu próprio aprendizado. Como conclusão, podemos afirmar que houve aprendizagem significativa do gênero debate usando a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como metodologia diversificada em sala de aula.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Multiletramento. Debate. Tecnologia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the construction of the intervention project idealized during the Professional Masters in Letters - PROFLETRAS, offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in Sinop MT, and developed with 9th grade students of the afternoon period, of the State School 13 de Maio, in Sorriso MT. As a methodological proposal we use action research with the development of activities according to Didactic Sequence proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). It aimed to analyze the contribution of debates made possible on social networks as a teaching object for oral and written production in the classroom, with emphasis on the importance of teaching the gender debate as a collaborator for the participation of the student-subject in society. Oral discourse genres were researched as learning tools, digital literacy and multi-literacy and the debate genre in the current technological scenario. For the writing of this research, several authors served as a theoretical basis for deepening the knowledge about the proposed theme, among which we highlight the authors Dolz, Schneuwly and Pietro (2004), Schneuwly and Dolz, (2004), Marcuschi (2004) and Rojo (2012). In this proposal, films and videos were used as a work proposal to work the oral genre in the classroom and debate. Another way of working on the debate was through the use of the Kialo platform that keeps students connected online. The results of this study indicate that the use of films and videos in the classroom can facilitate student teaching and learning. During the debates, we verified that the language used by the debaters and the audience was adequate for the situation, the students did not escape from the proposed theme, understanding and learning to argue a debate subject. In this way, this research provided students with an interactive construction of opinions, knowledge, actions and oneself as the protagonist of their own learning. As a conclusion, we can say that there was significant learning in the debate genre using technology as a differentiated methodology in the classroom.

Keywords: Discursive genre. Multiliteracy. Debate. Technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LIED - Laboratório de Informática Educativa

OC – Orientações Curriculares (Mato Grosso)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência Didática

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. | 20 |
| Figura 2: Imagem da fachada da E.E. 13 de Maio- Sorriso/MT | 44 |
| Figura 3. Estrutura de uma Sequência Didática. | 46 |
| Figura 4. Questionário aplicado durante a roda de conversa. | 55 |
| Figura 5. Compreensão do gênero oral debate. | 56 |
| Figura 6. Vídeo “O poder da argumentação”. | 58 |
| Figura 7. Vídeo sobre argumentação. | 59 |
| Figura 8. Vídeo sobre debate. | 61 |
| Figura 9. Imagem do vídeo sobre debate. | 62 |
| Figura 10. Vídeo sobre debate. | 62 |
| Figura 11. Filme “O grande desafio”. | 63 |
| Figura 12. Tela inicial da plataforma Online KIALO. | 66 |
| Figura 13. Aula no LIED sobre a rede social Kialo (Parte 1). | 67 |
| Figura 14. Aula no LIED sobre a rede social Kialo (Parte 2). | 68 |
| Figura 15. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 1). | 69 |
| Figura 16. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 2). | 69 |
| Figura 17. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 3) | 70 |
| Figura 18. Propostas de temas para plataforma Kialo. | 71 |
| Figura 19: Temas sugeridos para o debate | 72 |
| Figura 20. Imagem do debate regrado em sala de aula. | 75 |
| Figura 21: Aluno pedindo tempo de fala no debate. | 76 |
| Figura 22. Imagem do certificado de participação. | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------------------------------|----|
| Quadro 1. Tipos de argumentos..... | 60 |
|------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS: A TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA | 18 |
| 1.1 Gêneros discursivos orais como instrumentos de aprendizagem | 18 |
| 1.2 Letramento digital e multiletramentos | 25 |
| 1.3 O gênero debate: explorando a oralidade – da conexão para a sala de aula | 27 |
| 2 O DEBATE EM SALA DE AULA SOB A PRÁXIS DA ARGUMENTAÇÃO.... | 33 |
| 2.1 O debate no âmbito escolar frente ao atual cenário tecnológico | 39 |
| 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais | 40 |
| 3 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA | 42 |
| 3.1 Pesquisa-ação: ferramenta para a pesquisa qualitativo-interpretativista ... | 42 |
| 3.2 Caracterização da unidade escolar e dos colaboradores da pesquisa | 44 |
| 3.3 Procedimentos metodológicos: sequência didática | 45 |
| 3.3.1 Traçados propostos para a sequência didática | 47 |
| 4 O GÊNERO ORAL DEBATE EM AÇÃO: PARTILHANDO PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E ANÁLISES DO PERCURSO EM SALA DE AULA CONVENCIONAL E EM ESPAÇOS DIGITAIS <i>ONLINE</i> | 53 |
| 4.1 Passos percorridos na sequência didática | 54 |
| 4.2 Análise dos resultados | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS | 91 |

INTRODUÇÃO

A internet e as redes sociais estão presentes em nossas vidas e ocupam um expressivo tempo das nossas práticas cotidianas. A Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – tornou-se muito mais que ambiente de entretenimento e navegação, são canais de comunicação, de mídia, de encontros, de bate papos, de propagandas, comércio, entre outros. A população encontra-se mais conectada, e dados indicam que as novas tecnologias impactam diretamente sobre o cotidiano humano e corporativo (SILVA FILHO, 2010). As redes sociais se tornaram um espaço propício não somente para socialização e distração, mas também de acesso à informação e manifestação social e individual. Sendo assim, a liberdade de expressão e o exercício dos direitos individuais tornaram a *web* uma arena de vários embates de opiniões, uma vez que fazer parte de um espaço em que, ao mesmo tempo em que possibilita novas informações, permite a livre expressão e cria-se, naturalmente, um grande espaço de debates.

O professor, que é atuante em sala de aula, pode ver a TIC como uma ferramenta eficaz para usar em suas aulas. Nessa concepção, esse facilitador pode integrar sua prática de ensino-aprendizagem ao uso de tecnologias e saber-fazer aulas atrativas e bem-sucedidas para seus alunos.

Ao se partir desse pressuposto, quando se ensina para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 12 a 15 anos que são organizados em ciclos de formação, conforme Resolução 262/02-CEE MT, há uma grande diversidade de alunos. Chegam à escola com muitos desafios de aprendizagem no tocante à leitura, interpretação e produção textual. Nesse âmbito, o professor pode usar os textos, figuras, charges e demais textos adequados à sua aula que os alunos têm acesso para facilitar o ensino-aprendizagem e interagir com um número maior de materiais disponíveis atualizados em suas aulas.

Some-se a isto, o presente estudo toma como proposta responder as seguintes questões:

Como os gêneros orais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem ser inseridos nas práticas pedagógicas da sala de aula?

Como se constrói o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais *online*?

Como ocorre a negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital *online*?

Por isso, este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição dos debates viabilizados nas redes sociais como objeto de ensino para produção oral e escrita na sala de aula, com destaque na importância do ensino do gênero debate como colaborador para a participação do aluno-sujeito na sociedade.

Como proposta para responder as questões desta pesquisa e atingir o objetivo proposto, o desenvolvimento metodológico do trabalho se constituiu a partir de sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que as definem da seguinte forma: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Como prática será apresentada uma intervenção pedagógica desenvolvida seguindo os parâmetros da pesquisa-ação, ou seja, subsidiada a partir de uma situação problema. Essa, por sua vez, ocorre na Escola Estadual 13 de Maio, localizada na área central do município de Sorriso, estado de Mato Grosso. Embora a unidade escolar tenha localização centralizada, recebem, em sua maioria, alunos oriundos de diversos bairros periféricos da cidade, provenientes de escolas públicas estaduais e municipais.

A dissertação será apresentada com uma Introdução, seguido pelo Capítulos 1, com o tema “ Os gêneros discursivos orais no ensino de Língua Portuguesa, letramentos digitais e os multiletramentos: a trajetória teórica da pesquisa”, com apresentação dos Gêneros discursivos orais como instrumentos de aprendizagem, Letramento digital e multiletramentos e o gênero debate: explorando a oralidade – da conexão para a sala de aula. Logo após, exibimos o Capítulo 2, com a apresentação do “O debate em sala de aula sob a práxis da argumentação”, seguido pelo Capítulo 3 que dispõe acerca dos “Método, procedimentos e trajetória metodológica de pesquisa”, com os tópicos “Pesquisa-ação: ferramenta para a pesquisa qualitativo-interpretativista, caracterização da unidade escolar e dos colaboradores da pesquisa , Procedimentos metodológicos: sequência didática e os Traçados propostos para a sequência didática”. Em seguida, temos o Capítulo 4 que apresenta os resultados e discussão com o tema “O gênero oral debate em ação: partilhando práticas, vivências e análises do percurso em sala de aula convencional e em espaços digitais *online*”

com apresentação dos “Passos percorridos na sequência didática e Análise dos resultados”. Seguido das Considerações Finais e Referências utilizadas.

Nesse sentido, durante a apresentação dos capítulos enumerados nessa dissertação serão mostrados os resultados observados durante a pesquisa-ação. E, discussão pertinente acerca da apresentação do gênero oral debate como forma de potencializar a capacidade de reflexão e construção de sentidos, buscando desenvolver práticas discursivas em que se destaque a argumentação nas redes sociais, sendo essa a ferramenta básica para o desenvolvimento de produções orais e escritas em sala de aula.

1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTOS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS: A TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA

Este capítulo descreve o percurso teórico trilhado durante todo trabalho, sendo aqui apresentada a formação do docente de Língua Portuguesa na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Letramento (s) / Multiletramentos, os gêneros discursivos, o texto argumentativo e ainda produção de textos orais e escritos.

1.1 Gêneros discursivos orais como instrumentos de aprendizagem

Em um passado não muito distante, o ensino de Língua Portuguesa era focado na instrução gramatical, sendo esta uma proposta de trabalho alicerçada na concepção estruturalista de linguagem. A partir do século XX com a Linguística Discursiva, ou funcionalista, o ensino de Língua Portuguesa passou a ter o texto como unidade de ensino, considerando, principalmente, seu funcionamento nos aspectos sociointeracionais. Assim, a Linguística do Discurso sobrepuja a compreensão da linguagem como sistema formal e atenta-se ao uso da língua na situação real de comunicação.

Atualmente, discute-se muito sobre os gêneros discursivos a partir da perspectiva teórica bakhtiniana, sendo reconhecida a interação social como lócus da comunicação, que se realiza por meio do discurso, ou seja, no dialogismo. De acordo com Bakhtin (1979), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Para o autor, as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos.

A variedade de gêneros discursivos é vultosa, abrangendo tanto situações de comunicação oral como de escrita. Sendo assim, estas duas ocorrências comunicativas serão percorridas a seguir, no entanto, o foco desse trabalho será a oralidade. Ademais, é fundamental perceber que a produção de um gênero oral não se limita à utilização da palavra (língua/discurso), mas envolve uma série de

elementos não verbais. Dessa forma Dolz, Schneuwly e Haller (2004) destacam que:

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.160).

Sabe-se que, tanto a fala quanto a escrita, são práticas discursivas intimamente ligadas a diferentes contextos sociocomunicativos. É por meio do convívio familiar que a criança tem seu primeiro contato com a oralidade, compartilhada através das relações sociodiscursivas que se dão naturalmente em seu cotidiano. Para tanto, é imprescindível reconhecer que a fala é primordial e importante instrumento comunicativo e social na vida de qualquer pessoa.

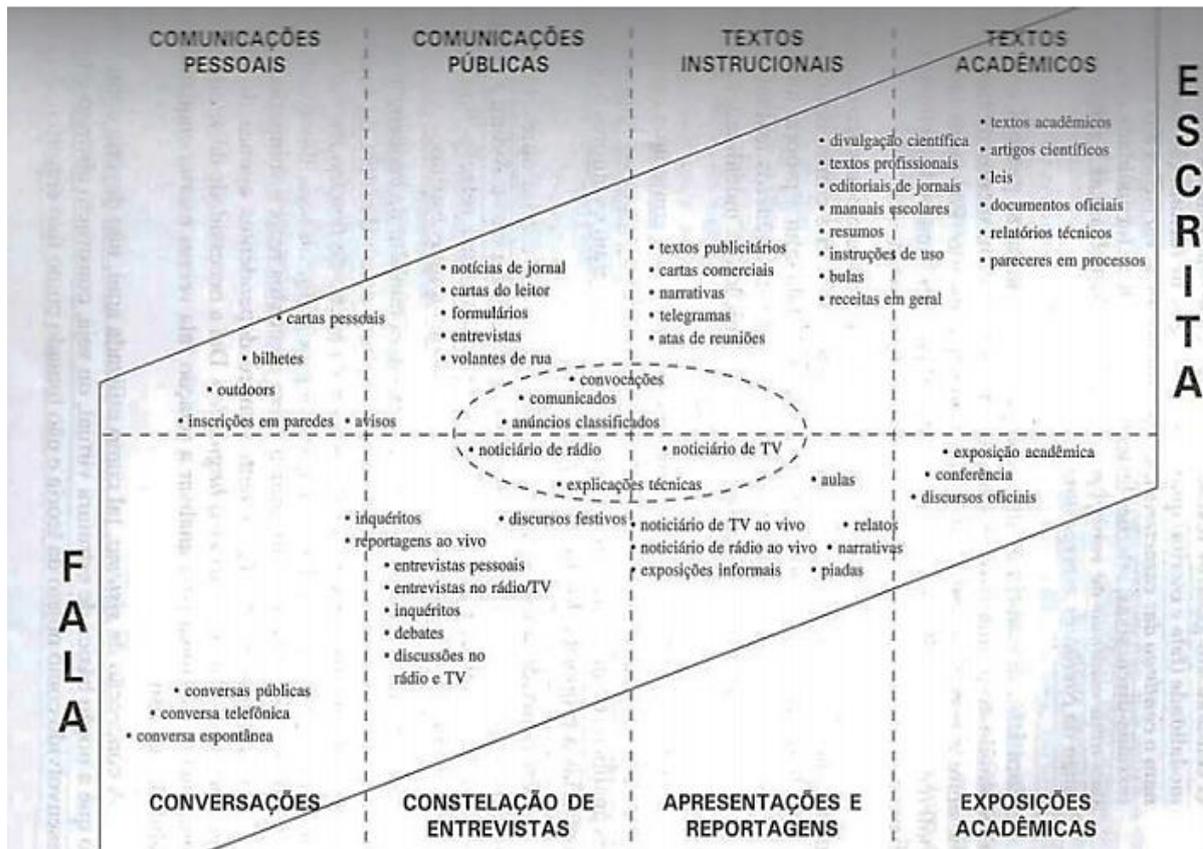
A valorização da diversidade deve ser trabalhada e adequadamente valorizada e o objetivo final a atingir-se será tornar o estudante pluridialetal – no seu dialeto familiar, no dialeto do seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado (MATTOS; SILVA, 2004, p. 76).

Cabe ressaltar que, no tocante às relações entre a oralidade e a escrita, Marcuschi (2010, p. 17) pondera que, “a oralidade não é superior à escrita, mas as duas são inter-relacionadas entre si”, isto é, as duas modalidades da língua possuem especificidades próprias de cada prática – oral e escrita – e são importantes para a construção de textos coesos e coerentes. O mesmo autor ainda afirma que as práticas discursivas – oralidade e escrita – “não são dicotômicas”, que uma não é o oposto da outra, mas um *continuun*.

Nesse sentido, devemos nos atentar, enquanto escola, de quão necessária se faz a compreensão do professor de língua portuguesa em desenvolver atividades que contemplem a oralidade, não como forma de supremacia em relação à escrita,

mas levar o aluno a perceber que, ambas, são práticas sociais que se inter cruzam e se complementam, embora cada uma apresente suas particularidades.

Figura 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: (MARCUSCHI, 2010).

De acordo com Antunes (2003), a oralidade estabelece diversas implicações pedagógicas envolvidas:

I-Uma oralidade orientada para a coerência global - assim, uma conferência, uma palestra, um debate, uma aula e outros gêneros similares são sempre em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. O mesmo se diga em relação à finalidade pretendida para a interação. Ou seja, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto.

II-Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação – os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais.

O uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. A análise de textos em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que oralidade também está sujeita aos princípios de textualidade.

III-Uma oralidade orientada para as suas especificidades – como se sabe, as modalidades oral e escrita guardam similaridades e apresentam diferenças. O confronto entre uma e outra – desde que se considerem os mesmos níveis de registro (fala normal e fala formal, por exemplo) – pode ser bastante produtivo para a compreensão daquelas similaridades e diferenças e para o entendimento das mútuas influências de uma sobre a outra.

Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais – os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem.

IV-Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social – certas expressões verbais, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência (quando, naturalmente). Esse ponto diz respeito também à questão dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação.

V-Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto – elementos de sentido suprasegmental muito contribui para a construção do sentido e das intenções pretendidas. Ganha sentido explorar a função de certas expressões fisionômicas de certos gestos e outros recursos da representação cênica, os quais funcionam, de forma muito significativa, como elementos complementares no processo de interação verbal.

VI-Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias de literatura improvisada, dos cantadores e repentistas – algumas vezes, essas produções aparecem na sala de aula apenas como pretexto para que sejam convertidas na norma padrão da língua. Perde-se assim, o seu valor como forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade.

VII-Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores – não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar o que ele tem a dizer (competência socialmente tão relevante e pouco estimulada!) (ANTUNES, 2003, p.100).

Para que todas essas implicações descritas pela autora possam, de fato, serem incluídas nas aulas de Língua Portuguesa, torna-se necessário que o professor possa refletir e perceber o ganho de aprendizagem que essas abordagens apresentam, tirando o foco das intermináveis classificações e regras de um português que não representa a realidade da língua falada no cotidiano.

A partir dessa premissa, o ensino e aprendizagem no Brasil partem do pressuposto de que o texto, seja ele oral ou escrito, serve de base para o ensino e domínio da Língua Portuguesa. Assim, desde o final da década de 1990, os estudos de linguagem apoiam-se na perspectiva sociointeracional, evidentes nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Ainda segundo orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25).

No tocante às Orientações Curriculares de Mato Grosso, o documento ressalta a importância de a escola desenvolver práticas orais e escritas em sala de aula como instrumentos eficientes de aprendizagem:

Para possibilitar o contato e a percepção do texto/discurso como “objeto eficiente”, um fato sempre lembrado por estudiosos da linguagem, especialmente os da argumentação, é o de que há a necessidade de vinculação entre as práticas orais e escritas no processo de aprendizagem do texto escrito. Essa vinculação é

importante, pois como leitura e escrita são duas práticas socialmente valorizadas e legitimadas ambas podem influenciar-se mutuamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a interação oral-escrita é indispensável por sabermos que a oralidade não só faz parte de todos os grupos humanos e é anterior à escrita, como por sabermos, igualmente, que ela é o meio pelo qual o homem constrói sua relação com o outro e com o mundo. (MATO GROSSO, 2012, p. 43).

Para tanto, o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, alicerçado na perspectiva bakhtiniana, demanda práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, sendo os gêneros discursivos instrumentos sociais eficazes para essa relação. Nesse sentido, cabe à escola uma abordagem pedagógica a partir dos gêneros do discurso, levando o estudante a perceber que, no universo das linguagens, a produção de sentidos é apreendida por meio de um contexto social, determinada por situações específicas de comunicação e carregada de intencionalidades. Segundo Bakhtin (2011, p. 284) “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário)”. Ainda consoante o autor, a língua é um instrumento de interação social, sendo essa a base para a enunciação, e por conter diversas esferas de comunicação, é necessário que o sujeito falante disponha de diversas formas de linguagem. Reconhecendo a escola como lócus de aprendizagem e espaço de construção do conhecimento formal, requer de nós, enquanto instituição formativa e agência de letramento, desenvolver atividades que levem os alunos a perceber, por meio dos gêneros do discurso, a diversidade da linguagem e como utilizá-la de acordo com as diferentes práticas sociais, como preconizam Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007), ao afirmarem que:

É através dos gêneros do discurso que o aluno consegue compreender as diversas formas de usar o discurso oral nos mais variados graus de formalidade/informalidade que a sociedade impõe. Na escola, muitos são os gêneros orais formais que circulam e sequer percebemos que fazem parte de nossa prática cotidiana, tais como: o seminário, o júri simulado, a exposição oral, a entrevista e a própria aula. A vantagem em explorá-los como objeto de ensino aprendizagem de língua materna está justamente o fato de muitos deles constituírem práticas sociais reais da escola (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007, p. 90).

Assim, faz-se necessário, portanto, que a escola seja local de interação e discussão entre os alunos/sujeitos, partindo da oralidade como suporte de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que, cabe a ela, apresentar aos alunos a variante da língua chamada padrão, visto que:

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 (BRASIL, 1998, p. 67).

Com o advento de novas tecnologias, novos gêneros surgiram, chamados gêneros emergentes que, segundo Marcuschi (2004), são: *e-mail*, *chat* aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado via *chat*, e-mail educacional, aula-*chat*, videoconferência, lista de discussão (*mailing list*), endereço eletrônico (de *e-mail* ou URL) e *weblog*. Nesse sentido, faz-se necessário a escola se reinventar diariamente e constantemente, para atender às expectativas de um alunado cada vez mais conectado, dinâmico, instável e evolutivo.

No final da década de 90, os PCN tornaram os gêneros do discurso objetos de ensino e propiciaram, assim, um novo olhar nas relações entre oralidade e escrita a partir dos gêneros digitais, fazendo com que a escola e professores ampliassem suas práticas pedagógicas, tornando o espaço escolar condizente com as novas tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, é necessário qualificar professores e estudantes acerca da utilização de ferramentas midiáticas de forma que essas sirvam de instrumentos para leitura e escrita. Rojo, Barbosa e Collins (2006, p. 109-110), a respeito do letramento digital na formação continuada de professores, preconizam:

Quando mediados por computadores como ferramentas cognitivas, os processos de planejamento e desenvolvimento tradicionais são substituídos por processos de representação, criação e expressão que só as novas mídias propiciam. Em vez de usar as tecnologias para limitar e regular os processos de aprendizagem dos professores-alunos, por meio da utilização de estilos e dinâmicas pré-concebidas de interação, trata-se de oportunizar um processo de apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informação, interpretar e

organizar seu conhecimento pessoal e representar o que sabem para outros (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2006, p.109-110).

É de suma importância, portanto, que os sistemas educacionais, em todos os níveis, não só qualifiquem os docentes para uso e domínio das ferramentas desenvolvidas pelo ambiente virtual, bem como, seja oportunizado, de forma efetiva, um novo posicionamento acerca das formas de ensino/aprendizagem.

1.2 Letramento digital e multiletramentos

Entendemos por ser letrado aquele indivíduo que interroga, questiona, participa, que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, partindo da necessidade pela sua autonomia enquanto sujeito social.

Assim sendo, numa sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica, a escola, enquanto espaço de formação humana e construção do sujeito, é desafiada a promover práticas pedagógicas dentro de um contexto tecnológico da cibercultura, uma vez que nossos alunos já utilizam as tecnologias digitais¹ no dia a dia, seja como ferramenta de estudo, entretenimento ou mesmo como atuantes da prática de leitura e escrita nos ambientes virtuais. Destarte, trabalhar numa perspectiva do letramento digital possibilita ao aluno a interação com interfaces e práticas multiletradas e, ao mesmo tempo, favorece a aproximação da sala de aula à realidade social e multicultural, conforme assevera Bannell que “estamos em um mundo caracterizado por interação social constante. Se a escola ignorar a amplitude da comunidade à qual pertencem as novas gerações estará excluindo da vida escolar grande parte da experiência social e cultural cotidiana” (BANNELL *et al.*, 2016, p. 117).

Nesse contexto, a prática dos multiletramentos se faz necessária no cotidiano escolar como uma nova pedagogia educacional cuja teoria defende a implementação de todas as mídias, principalmente, as comunicacionais e digitais,

¹ **Tecnologia digital** é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/ana-elisa-ribeiro>).

no contexto diário escolar, uma vez que as tecnologias estão intensamente presentes em nossas vidas.

O conceito de multiletramentos para Rojo (2013) amplia a concepção de letramento frente às muitas modalidades que estão inseridas em diferentes contextos, com domínios socioculturais específicos e diferenciados. Assim, há uma pluralidade cultural ou uma multiculturalidade nestas relações para além do letramento até então aqui compreendido. Por isso, a autora conceitua e aponta multiletramentos, “para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13).

No seguimento dos multiletramentos, faz-se necessário desenvolver atividades que propiciem maior interação entre as linguagens. Perante essa multiplicidade de linguagens, como, por exemplo mídias e tecnologias, necessário também se faz ter uma certa competência em áudio, vídeo, edição de imagens, diagramação etc. Segundo Rojo (2012, p. 21), são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos. Nessa perspectiva, são características acentuadas atribuídas ao multiletramento. A autora destaca que:

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Com base nesse pressuposto, torna-se desafiador o trabalho com ensino de Língua Portuguesa nas escolas, uma vez que os recursos dispostos em sala de aula precisam urgentemente serem adaptados de modo que atenda toda a multiplicidade cultural e semiótica nas quais nossos alunos estão inseridos socialmente.

Pensando nesse contexto, surge então, a proposta de trabalho com o gênero debate em sala de aula, a partir das discussões existentes no ambiente virtual.

Podemos dizer que sua escolha se deve ao fato de tal gênero fazer parte tanto da esfera social, escolar quanto virtual.

1.3 O gênero debate: explorando a oralidade – da conexão para a sala de aula

Os gêneros discursivos são ferramentas importantes em nosso cotidiano, pois por meio deles nos comunicamos e interagimos uns com os outros em variadas situações enunciativas. Além do mais, somos sujeitos passíveis de intencionalidade e utilizamos os gêneros discursivos como suporte para alcançar nossos objetivos.

Assim, não seria inédito afirmar que sentimos necessidade de expressar nossos sentimentos, bem como expor nossa posição crítica e opinião diante dos acontecimentos que nos instigam no dia a dia, na tentativa de mudar a realidade na qual estamos inseridos.

Nessa perspectiva, encontramos nas redes sociais o espaço ideal para expressar opiniões, críticas, apoio ou mesmo divergências, manifestando sempre de acordo com nossas ideologias religiosas, filosóficas, políticas e culturais. Logo, as redes sociais tornaram-se, inevitavelmente, uma grande arena de debates.

A liberdade de expressão tem sido posta em prática nas redes sociais todos os dias, gerando embates de opiniões e, nesse contexto, a argumentação tem sido a principal ferramenta utilizada pelo sujeito para defender suas ideias em diferentes contextos situacionais.

Diante de todas essas mudanças tecnológicas, a escola enquanto agência social responsável por promover múltiplos letramentos, tem que estar aberta para inserir as novas tecnologias de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas.

Consoante essa perspectiva, surgiu o desejo de dar voz aos estudantes, valendo-se dos debates ocorridos nas redes sociais como suporte no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, fazer uso dos mecanismos tecnológicos como ferramenta de transformação e interação sociocultural, mediante a união das tecnologias e debate em sala de aula.

Sob esse viés, o foco do trabalho oral desenvolvido tem como base o gênero debate. Costa (2009) em seu Dicionário de Gêneros conceituou o termo “debate”

como uma discussão acirrada em que há argumentos e razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento.

Outrossim, o debate precisa ser trabalhado na escola como uma prática que possibilita aos alunos/sujeitos a construção interativa de opiniões, conhecimentos e (re)ações, uma vez que esse gênero oral, quando bem trabalhado, propicia aos alunos a oportunidade de defender suas opiniões em um ambiente estimulante e significativo com discussões direcionadas e orientadas pelo professor de forma atrativa, respeitosa e enriquecedora.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular salienta que:

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BRASIL, 2016, p. 179).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar quão importante é a escolha do tema a ser debatido, levando em consideração que esse estabeleça relação com um conteúdo polêmico, dessa maneira o debate poderá suscitar uma discussão salutar e o interesse dos estudantes em participar do evento. Corroboram com essa afirmação Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004) ao defenderem as dimensões que devem ser levadas em conta para escolha de um tema:

- Uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- Uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- Uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, sua presença real

no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido aos alunos;

- Uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens (SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 225).

Para Capecchi e Carvalho (2000), é necessária a criação de espaços onde os alunos possam falar e, através da fala, tomar consciência de suas próprias ideias, além de aprenderem a se comunicar com base num novo gênero discursivo.

Cabe salientar que, o gênero debate é considerado um forte aliado para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que amplia o nível de conhecimento e de comunicação do aluno ao mesmo tempo que descortina seu potencial linguístico fazendo-o refutar, negociar tomadas de posição perante um determinado tema ou mesmo defender seu ponto vista.

O debate deve ser visto como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos. Dolz e Schneuwly (2004, p. 166) explicam que esse gênero consiste em “uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”.

Já sabemos que o debate ocupa importante papel, tanto na vida escolar como em nossa sociedade, uma vez que, através dele, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma gama de capacidades privilegiadas, como adequação da linguagem frente aos participantes, a escuta do outro e a retomada do discurso. Porém, é de suma importância ressaltar que o debate disseminado em sala não pode se ater apenas aquele que copia o clássico modelo do debate televisivo, mesmo porque, as condições de produção, o local e o objetivo do gênero oral em sala de aula são diferentes das de um estúdio de TV.

Dada a importância de se trabalhar o gênero debate no âmbito escolar, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) afirmam que tal demanda surgiu a partir das seguintes motivações:

- O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;

- Esse gênero pertence claramente às formas orais da 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 etc.;
- O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);
- Além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 248-249).

Os autores explicam ainda que há pelo menos três tipos de debate, que, de acordo com os objetivos didáticos do professor, podem ser trabalhados em sala de aula:

- a) **O debate de opinião de fundo controverso**, que diz respeito à exposição de crenças e opiniões, com vistas a influenciar a posição do outro. Por meio dos confrontos das ideias, esse tipo de debate representa um poderoso meio de compreender um assunto controverso, pois nele o aluno descobre as mais variadas facetas sobre o tema debatido, podendo, inclusive, forjar uma nova ideia sobre o assunto, ou até transformar um argumento seu anterior.
- b) **O debate deliberativo**, no qual a argumentação tem por objetivo uma tomada de decisão, o que exercita a negociação entre as partes opostas, pois todos têm de pensar numa só solução para a questão central;
- c) **O debate para resolução de problemas**, que aumenta a capacidade dos alunos de buscar soluções para a questão proposta. Por exemplo: “Como funciona o grêmio de uma escola?” Os alunos, juntos, irão gerir a resposta para a pergunta, formulando suas opiniões e escutando as dos outros, a fim de tirar proveito do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores (DOLZ, SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 250, grifos dos autores).

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (1998, p. 167) preconizam que para a realização de um debate faz-se necessário:

- A presença de um argumento que baseia uma posição positiva ou negativa em relação à questão inicial do debate: (posição a favor ou contra a mistura na escola);

– Seu estatuto quanto ao que foi dito anteriormente: concordância, apoio com ou sem aprofundamento ou, ao contrário, desacordo, refutação etc.

– A maneira com que se vincula argumento e posição: ilustração, exemplo, recurso aos fatos, recurso às 'leis' (naturais, sociais, lógicas, jurídicas etc.), experiência, causalidade, significação etc.).

Portanto, o ensino do gênero oral debate se mostra muito pertinente na medida em que contempla um dos propósitos fundamentais da escola, e:

Coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.214).

O ensino deste gênero oral visa possibilitar, através da linguagem, a participação dos estudantes nas diversas práticas sociais, bem como amplificar as suas habilidades de ouvir, argumentar e expor opiniões. É notório que o gênero oral debate propicia as interações necessárias para a defesa de uma alegação. Outrossim, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) apontam outras capacidades requeridas do estudante para participar de um debate oral, entre elas a cognitiva, a linguística e a social; além da escuta, tomada e retomada do discurso e a gestão da palavra entre os debatedores: Logo, “o debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções – cada uma delas fornece esclarecimento à questão controversa, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO. 2004, p. 72).

Com base nessas considerações elencadas e ressaltando as contribuições que o gênero oral debate propicia na formação do estudante resultou na escolha do mesmo para ser trabalhado em sala de aula, dada sua relação oralidade/letramento permitir uma construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações e de si mesmo enquanto protagonista de seu próprio aprendizado.

No capítulo 2, a seguir, apresentamos como o debate pode ser usado em sala de aula sob a práxis da argumentação. Sendo inserido também, nesse

contexto, o uso do cenário tecnológico em sala de aula e regulamentação observada desse uso pautando-se nas leis de Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

2 O DEBATE EM SALA DE AULA SOB A PRÁXIS DA ARGUMENTAÇÃO

O risco que se corre ao ouvir uma argumentação [oral] é ter, eventualmente, de se modificar a si mesmo (JOHNSTONE, 1992).

Comunicar é da natureza humana. Consequentemente, dada a diversidade e pluralidade sociocultural das pessoas, deparamo-nos constantemente com as diferenças e esbarramos com opiniões e valores diferentes dos nossos. Para tanto, apropriamo-nos, muitas vezes, da argumentação para convencer o outro a compactuar com nossas convicções.

Desde quando o homem pratica a argumentação. Seríamos tentados a dizer que ele o faz desde o momento em que se comunica. Ou ainda, a partir do momento em que tem opiniões, crenças, valores e que tenta fazer com que outros partilhe, dessas crenças e valores. Isto é, desde sempre, na medida em que o homem se identifica, ao contrário dos animais, com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual ele vive (BRETON, 1999, p. 23).

Ao reportar essa premissa para a sala aula e pensando no ato comunicativo a partir da oralidade, estamos, enquanto escola, trabalhando a contento? Primeiramente, é preciso destacar que, ao analisar nossas práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, é possível notar o predomínio da escrita em relação à oralidade nas atividades propostas, essa prática ocorre em razão de diversos fatores. No entanto, é preciso ressaltar a importância de se trabalhar, de forma consonante e coadunada, tanto a escrita quanto a oralidade. Em conformidade a essa aceção, Marcuschi (2004) afirma que:

[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

Para tanto, faz-se necessário no contexto escolar, propor atividades direcionadas à oralidade com práticas discursivas embasadas na argumentação. De

acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 74-75) “ o gênero é fundamental na escola; é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos e “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apresentam as seguintes orientações quanto ao ensino dos gêneros e a argumentação:

- Desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, produzindo textos em situação de participação social.
- Resultados de pesquisas mais recentes apontam para a necessidade de se implementar o currículo efetivamente com questões de oralidade/língua falada e gêneros do discurso, para que se alcancem resultados mais significativos no processo de letramento na escola.
- Os estudos com os gêneros da oralidade abrem-se para aplicações a partir dos diversos domínios discursivos (literário, jornalístico, teatral entre outros) que circulam em nossa sociedade e que, portanto, devem fazer parte do letramento de nossos alunos (BRASIL, 1998, p. 41).

Nessa perspectiva, o gênero debate constitui-se excelente ferramenta de apoio no desenvolvimento da oralidade e argumentação na aula de Língua Portuguesa, pois esse corrobora para a construção do posicionamento crítico frente às questões que se apresentam no dia a dia e na formação do sujeito enquanto cidadão atuante. Esta teoria converge com a doutrina difundida nas escolas como espaço de formação voltada ao desenvolvimento da cidadania.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), seja qual for o tipo a ser produzido, o debate configura-se como um local de construção interativa, que atua como um motor do desenvolvimento coletivo e democrático. E nisso estava uma consistente justificativa da importância que os autores tinham conferido ao debate, afinal, para Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 248), o debate, que possui importante papel em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se imperativo na escola atual, na qual fazem parte das metas prioritárias as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 150) asseveram que “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem”. Dessa forma, a argumentação é um procedimento linguístico eficaz no sentido de sustentar um posicionamento frente às discussões com o intuito de provar seu ponto de vista.

Acerca da argumentação, Plantin (2008) argumenta que,

provar vem do latim probare, ‘fazer uma tentativa, experimentar, verificar. Esse valor etimológico também é encontrado em seus derivados comprovar, provar, probatório, provante, provação; todos eles, assim como prova, ratificam a experiência de uma prova concreta” (PLANTIN, 2008, p. 99).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com o gênero debate em sala de aula requer de o estudante escutar com atenção o que o (s) interlocutor (es) fala (m) e então reformular seu discurso e argumentação de acordo com a situação comunicativa, como assevera:

Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meio de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitem a negociação de conflitos. (NASCIMENTO, 2015, p. 202).

Dada a citação acima, depreendemos a relevância de trazer o debate para o ambiente escolar, de modo que se trabalhe o gênero para a compreensão das estratégias argumentativas, sendo uma delas a citação de uma autoridade. Assim, entende-se por argumento de autoridade aquele que, no decorrer da alegação, cita alguém (escritor, pensador, estudioso, etc.) que é relevante para sustentar seu ponto de vista, de modo que não haja espaço para contestações. Segundo Ribeiro (2008, p. 79), “este tipo de argumento representa uma maneira abusiva de se impor”.

Cabe ressaltar que um discurso argumentativo se fundamenta em relação a outro discurso, também argumentativo e, conseqüentemente, a controvérsia pode se instaurar. Enquanto seres humanos submetidos à diversidade de valores e opiniões, estamos sujeitos a contestar e a sermos refutados frente às discussões salutares, sendo necessário ter domínio acerca do contexto comunicativo.

É importante frisar que ao analisar o aspecto composicional de um debate em sala de aula, este deve partir de uma estrutura argumentativa simples, uma vez que os estudantes tendem a direcionar a produção argumentativa para si, centrando no seu ponto de vista. Assim, devemos trabalhar gradativamente a sustentação simples da argumentação e só então avançar para uma produção argumentativa mais complexa. Para tanto, é importante que o estudante reflita acerca de suas práticas discursivas, atente-se ao momento adequado de falar e organize contra-argumentos pertinentes de acordo com as alegações alheias.

Em suma, é importante que a escola, ao abordar o texto argumentativo, tenha a compreensão de que:

A argumentação é um processo discursivo, dialógico por natureza e prototipicamente dialogal, que vai além do esquema argumentativo da lógica clássica e não é redutível a um mero encadeamento de enunciados para chegar a uma conclusão. A discursivização na sua globalidade participa na construção da argumentação. Importantes, pois, para além dos condicionalismos linguísticos que cada uso específico evidencia, são o gênero de discurso, a estrutura composicional, o contexto de realização, os objetivos e os participantes, que de modo configuracional cooperam no fazer discursivo (MARQUES, 2005, p. 48).

Podemos afirmar, então, que após permearem essa abordagem partindo da estruturação mais simples para uma mais complexa, os estudantes deixarão de utilizar as alegações intuitivas e passarão a abordar suas convicções a partir de estruturas argumentativas mais pertinentes. Diante desse exposto, cabe salientar que a análise dos resultados desse trabalho de intervenção, terá com centralidade o desenvolvimento de tais estruturas. Assim:

Por outro lado, partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio de articulações argumentativas (KOCH, 2006, p. 23).

Outrossim, ao abordar o gênero oral debate, o professor terá necessariamente que deixar evidente qual metodologia será desenvolvida, quais estratégias serão usadas, quais objetivos a serem atingidos e as regras que guiarão a sua realização. Para tanto, é pertinente que o estudante apreenda a

noção de debate como um espaço de discussões salutareas, construtivas e pertinentes ao ambiente escolar, diferente da noção de debate muitas vezes cultivada nos meios de comunicação, principalmente aqueles que acontecem durante o período eleitoral. Segundo Braga, o debate marcado por agressividade verbal tem as seguintes características:

O ambiente agónico e competitivo que está subjacente a este tipo de interação tem como objetivo final, especificamente no debate televisivo, mais do que convencer, vencer o adversário e assim, com a derrota deste, conseguir a adesão do público de telespectadores que no estúdio e em casa assistem ao programa (BRAGA, 2000, p. 22).

Mediante esse pressuposto, é válido que o estudante perceba que o conceito de debate perpassa pelo confronto salutar e benigno de diferentes opiniões e alegações, pelo desenvolvimento da capacidade de persuasão relativamente ligada à posição defendida e pela capacidade de ouvir criticamente o outro.

Nesse sentido, tornar o debate um espaço de discussão alentar, é necessário de antemão a organização sistemática do professor de língua portuguesa e a participação pertinente de cada estudante. Somente assim, os estudantes terão voz e, conseqüentemente, a necessidade de deixar o achismo de lado com elaboração de conhecimentos mais sistematizados. Em conformidade com essas ponderações, o trabalho acerca da atividade argumentativa, sugerido pelos PCN, assegura:

O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo. Procurar a herança do agora, discutindo as diferentes perspectivas em jogo, faz com que professores e alunos conquistem a possibilidade de rearticular o conhecimento de forma organizada (BRASIL/SEMTEC, 2002, p. 9).

Ademais, para que o estudante consiga organizar sua produção argumentativa, de forma sistemática e pertinente, Almeida (2014, p. 85) assevera:

A capacidade de produção de argumentação é fundamental, mas, para isso acontecer, é necessário lançar mão, além das capacidades de decodificação, das capacidades de compreensão através da ativação de conhecimento de mundo, buscar o complemento argumentativo para as situações apresentadas.

É possível, pois, fazer com que o aluno argumente partindo do seu conhecimento de mundo e da provocação de uma situação de uso, incitando o julgamento, a tomada de posição e a argumentação, por exemplo, por meio de debates (KERSCH, 2014). Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem.

Propiciar o aperfeiçoamento e sistematização da capacidade argumentativa dos estudantes é essencial para sustentação de suas alegações, assim como para identificar a legitimidade dos argumentos que irão utilizar.

Para Koch, a Semântica Argumentativa recupera os operadores argumentativos por acreditar que eles determinam o valor argumentativo dos enunciados; constituem-se, pois, importantes marcas linguísticas para a enunciação – evento único de produção do enunciado que jamais se repete (KOCH, 2006). A autora afirma ainda que, a argumentação, nessa perspectiva dos operadores argumentativos, indica a direção dos enunciados numa sequência lógica, de modo a deixá-los coesos e coerentes. São eles: as conjunções, os advérbios, as preposições e as locuções adverbiais prepositivas e conjuntivas. A autora também traz a perspectiva de que, em toda interação social pela língua, subjaz uma atividade argumentativa, já que, de alguma forma, tenta-se influenciar o comportamento ou a ideia do outro.

De acordo com Koch (2006, p.31-39), fundamentada em Ducrot (1987), há diversos grupos de operadores argumentativos, dentre eles, destacam-se nove tipos:

1) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive);

2) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: (e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de...etc.)

3) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.);

4) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.);

5) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, etc.);

6) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: (porque, já que, pois, etc.);

7) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.);

8) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: (já, ainda, agora, etc.);

9) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total.

A partir da descrição dos operadores, podemos notar que a interação social por meio da linguagem, sobretudo a oral, caracteriza-se fundamentalmente pelo ato de argumentar e se evidencia através de mecanismos da própria língua, desenvolvendo, assim, relações discursivas.

2.1 O debate no âmbito escolar frente ao atual cenário tecnológico

Atualmente, as escolas se deparam com muitos alunos denominados nativos digitais. O termo caracterizado pelo pesquisador Prensky (*apud* LEMOS, 2009), é utilizado para designar as crianças e adolescentes de hoje, que desde muito cedo começam a interagir com a *internet* e dispositivos tecnológicos. Esses alunos, na maioria das vezes, já possuem uma identidade virtual antes mesmo de adentrarem a escola, estão conectados diariamente nos ciberespaços, percorrem as redes sociais, *blogs*, jogos *online*, entre outros, com bastante familiaridade e frequência. A internet tornou-se um espaço de convivência e interatividade, onde se expressam criticamente, se relacionam e compartilham informações.

Dada a atual participação das pessoas nas redes sociais, não resta dúvida que tais mídias são determinantes na distribuição de poder no debate público, uma vez que nesses espaços virtuais os sujeitos podem manifestar livremente suas opiniões e organizar ações de pessoas com interesses comuns. Nesse contexto, devido ao aumento significativo do poder de comunicação e interação social através das mídias, cresce também, ao menos deveria, maior responsabilidade por parte

daqueles que compartilham informações bem como se manifestam nas redes sociais.

Logo, a escola é desafiada a se atentar ao atual cenário tecnológico, bem como à participação dos nossos alunos nas redes sociais enquanto sujeitos formadores de opiniões, e a partir de então, tentar de certa forma, transpô-los para as atividades em sala de aula com o mesmo afincamento e entusiasmo que participam nas discussões virtuais. Sob essa perspectiva, o debate configura-se como um evento de letramento propício para mobilizar a participação dos estudantes, assim, além de possibilitar o aprimoramento das habilidades argumentativas, daremos vozes a eles.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais

Com o intuito de desenvolver o projeto de intervenção e buscando referências que possam orientar o trabalho em sala, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), discorridas a seguir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, constitui-se como um documento norteador que visa orientar o que é ensinado nas escolas brasileiras englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Assim, a BNCC visa estabelecer objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio de competências e habilidades e deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo território brasileiro.

Em consonância a essa vertente, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (doravante OC), configuram-se como instrumento norteador para as práticas pedagógicas nas escolas estaduais. A discussão acerca das OC teve início em 2007, o documento contempla todas as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas pela rede estadual de educação de Mato Grosso, com referenciais teóricos e metodológicos a serem trabalhados por áreas de conhecimento.

Após leitura e análise, até para que tivéssemos segurança no trabalho a ser desenvolvido, foi possível constatar que ambos os documentos orientam sobre a importância de trabalhar a oralidade em sala de aula, sendo inclusive um dos eixos para o desenvolvimento da Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2016):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2016, p. 77).

No tocante às Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, o documento ressalta a importância da oralidade como prática pedagógica em sala:

As atividades com a oralidade são importantes porque favorecem o desenvolvimento das capacidades de ouvir e produzir textos orais, em diferentes situações comunicativas que favoreçam a manifestação do sujeito, de seu diálogo com o objeto de conhecimento e de seu processo de aquisição e apropriação de novos códigos, (MATO GROSSO, 2012, p. 16).

Nesse contexto, cabe à escola propiciar práticas discursivas orais que desenvolvam interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, contribuam para valorização sociocultural dos alunos, com vistas a permitir que se expressem e se posicionem de diferentes maneiras.

3 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA

Com o intuito de promover práticas democráticas e participativas em sala de aula que propiciem melhor desempenho dos alunos, bem como desenvolver um trabalho pautado na reflexão e clareza das ações educativas, foram pensados para este trabalho alguns procedimentos metodológicos nos quais apoiamos: a pesquisa qualitativo-interpretativista, com enfoque nos princípios da pesquisa-ação, por seu viés interventivo e a sequência didática como procedimento metodológico que fundamentou o trabalho com o gênero debate em sala de aula.

3.1 Pesquisa-ação: ferramenta para a pesquisa qualitativo-interpretativista

Ao escolher trabalhar com pesquisa-ação, deveras o professor acredita que tanto a pesquisa quanto a ação, juntas, contribuem de forma positiva para transformar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Mas o que vem a ser a pesquisa-ação? De acordo com Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com base em uma situação-problema, a pesquisa-ação possibilita ao professor intervir em sala de aula buscando melhores resoluções para as problemáticas evidenciadas no decorrer do processo. Para tanto, a pesquisa-ação exige que o pesquisador tenha clareza quanto às medidas e posicionamentos a serem tomados, quais os sujeitos envolvidos e quais os objetivos a serem alcançados. Nesta perspectiva, Thiollent afirma:

[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLLENT, 1985, p. 16).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Nessa perspectiva, adotar um método de pesquisa qualitativa torna-se imprescindível para a realização desse trabalho de intervenção, uma vez que este tipo de pesquisa se vale de procedimentos etnográficos para geração de registros, que são coletados e se caracterizarão, posteriormente, como objeto de reflexão e análise (BORTONI-RICARDO, 2008).

Pode-se afirmar, ainda, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), que as escolas e, especialmente, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo, como exemplo desse trabalho.

Nesse sentido, é necessário, e de suma importância, que o professor desempenhe o papel de pesquisador, visto que analisa e reflete acerca das problemáticas diagnosticadas e, ao mesmo tempo, busca solucioná-las. Em consonância com essa ideia Santos afirma que:

É nesse sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2001, p. 16).

Portanto, a importância de o professor pesquisador para o desenvolvimento do ensino torna-se evidente uma vez que, ao assumir esse papel, conseqüentemente, busca aperfeiçoar seus métodos de ensino por meio da reflexão e pesquisa, focando seu trabalho pedagógico e buscando o aprimorar sua prática docente, bem como solucionar as problemáticas diagnosticadas no decorrer da pesquisa.

3.2 Caracterização da unidade escolar e dos colaboradores da pesquisa

O projeto de pesquisa-ação desenvolveu-se na Escola Estadual 13 de Maio, localizada na área central da cidade, mais especificamente na Rua Alta Floresta, 189, na cidade de Sorriso, Mato Grosso (Figura 2). A escola da rede estadual possui 1628 alunos (segundo dados do Censo 2017) em Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. A unidade conta com uma infraestrutura razoável, com salas climatizadas, quadros de vidro, biblioteca, *internet* de banda larga, laboratório de informática com 18 computadores, refeitório e amplo espaço de lazer.

Figura 2: Imagem da fachada da E.E. 13 de Maio- Sorriso/MT



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A pesquisa-ação ocorreu em uma turma do 9.º ano do período vespertino, atualmente com 32 alunos matriculados, na faixa etária de 12 a 14 anos. Os estudantes da Escola Estadual 13 de Maio, em sua maioria, são oriundos de bairros periféricos da cidade e alguns da zona rural e dependem do transporte escolar público para se deslocarem até a unidade. A escola recebe muitos alunos que migraram das regiões Norte e Nordeste do país, principalmente do estado do Maranhão, bem como de diversas cidades do estado de Mato Grosso, caracterizando assim, um alunado pluricultural.

Por motivos adversos, muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem de competências leitoras e escritoras ainda não sanadas na 3.^a fase do 3.^o ciclo (9.^o ano). Nessa perspectiva, este trabalho tem o intuito de propor práticas intervencionistas que visem amenizar ou mesmo sobrepujar as dificuldades e desafios encontrados. Para efeito desse processo e para que a prática de análise discursiva seja concretizada, a sequência didática (doravante SD), será o procedimento metodológico utilizado como referência na consecução da proposta.

3.3 Procedimentos metodológicos: sequência didática

As etapas da pesquisa-ação foram organizadas segundo a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que definem como “sequência a construção de oficinas de ensino-aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos”.

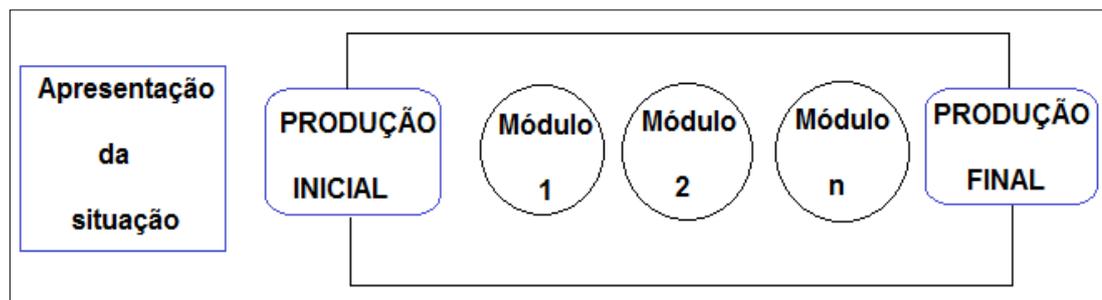
Assim, o procedimento metodológico a partir da sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo de uma sequência didática é ajudar os alunos a melhor se apropriarem de um gênero. Nesse sentido, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A finalidade da Sequência Didática, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), consiste em:

[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Destarte, a SD constitui-se como importante estratégia pedagógica para o professor elaborar e desenvolver suas atividades pedagógicas, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos e a realidade no qual o estudante está inserido, procurando sanar suas dificuldades de aprendizagem, bem como propiciar práticas educativas que visem superar as problemáticas apresentadas no decorrer do processo. A estrutura de base de uma Sequência Didática (SD) é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema apresentado na figura 3 (cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98):

Figura 3. Estrutura de uma Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p. 64).

Nessa perspectiva, procuramos assegurar, tal como é proposto pelos autores, o desenvolvimento do trabalho didático em torno de um gênero dividido em três momentos: produção inicial, módulos e produção final.

A produção inicial é uma etapa significativa no desenvolvimento da SD, pois além de diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes acerca de um gênero, também desempenha um papel motivador. Sendo assim, a produção inicial atua como uma espécie de “reguladora” da SD, já que por meio dela o objetivo da sequência didática se desenvolve de maneira mais efetiva (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Após a etapa inicial, é importante que o professor seja capaz de perceber quais dificuldades foram apresentadas pelos estudantes e procurar saná-las nos módulos, segunda etapa da SD, propondo um conjunto de atividades diversificadas de modo a enriquecer o trabalho em sala de aula:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

E por fim, a produção final, etapa que permite ao estudante colocar em prática todo conhecimento que desenvolveu ao longo da SD bem como possibilita ao professor verificar se houve apropriação por parte dos alunos, de maneira eficaz, das atividades e conteúdos trabalhados em todo processo interventivo.

3.3.1 Traçados propostos para a sequência didática

Apresentação da situação: primeiros contatos

Objetivo: Sociabilizar e conhecer os estudantes, apresentar para a turma o projeto de intervenção e motivar os discentes a participarem com afinco das atividades propostas.

Tempo de duração: 2 h/a

Esse primeiro momento tem como finalidade apresentar o projeto à turma, expor o gênero a ser trabalhado, os objetivos propostos, a metodologia e as etapas a serem desenvolvidas, bem como motivar os alunos a participarem com entusiasmo e comprometimento das atividades durante todo o processo de intervenção.

1º Módulo – Noções do gênero DEBATE

Objetivo: Diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes e as dificuldades apresentadas acerca do gênero proposto.

Após apresentação do projeto, propor aos alunos uma “Roda de Conversa”, com vistas a identificar o conhecimento prévio da turma em relação ao gênero

debate, verificar quem já participou ou assistiu a um debate e procurar entender de que maneira utilizam essa ferramenta nas redes sociais (*facebook, twitter, chat*, entre outros) de modo a levantar questionamentos e defender diferentes pontos de vista.

Para esse momento, serão levantados alguns questionamentos em forma de enquete:

- 01- O que vocês entendem por debate?
- 02- Em que contexto o debate acontece?
- 03- Em quais espaços os debates acontecem?
- 04- Na sua opinião, para que serve um debate?
- 05- Qual função a argumentação exerce em um debate?
- 06- Que regras norteiam um debate?
- 07- Quais características o gênero debate assume em ambientes digitais online?

2º Módulo – Familiarização com o gênero Debate

Objetivo: Verificar qual é procedimento didático que melhor favorecerá o processo de apropriação do gênero debate como prática multiletrada?

Tempo de duração: 2 h/a

Através de apresentação em *slides* e material impresso, apresentar aos alunos os tipos de debates, suas características, organização, sistematização, linguagem adequada, a importância da oratória e argumentação e como se posicionar. Nesse momento, é válido ressaltar a importância das regras e quais orientações norteiam esse gênero:

- 1) Dê a sua opinião, qualquer que seja, de forma respeitosa;
- 2) Respeite a opinião alheia, qualquer que seja;
- 3) Mantenha-se no tema;
- 4) Mantenha-se no campo dos argumentos;
- 5) Não ofenda os demais participantes;
- 6) Não incite a violência, a intolerância ou o preconceito contra ninguém, sob nenhum pretexto.

Visita ao LIED (Laboratório de Informática Educacional) para uma pesquisa orientada sobre o gênero debate.

Produção inicial

3º Módulo – Operadores Argumentativos

Objetivo: Conhecer diversas estratégias argumentativas e compreender diversas perspectivas e posicionamentos sobre um mesmo assunto.

Tempo de duração: 2 h/a

1º momento: Vídeos sobre argumentação;

2º momento: Aula orientada no Laboratório de Informática Educacional (LIED) para que os alunos pesquisem quais operadores argumentativos estruturam nossa língua, como utilizá-los e qual sua importância dentro de uma discussão formal. Em seguida elaboração de frases com os principais operadores argumentativos.

Ao final, socialização da pesquisa e das frases elaboradas

4º Módulo – Assistir a um debate – a definir

Objetivo: Compreender a defesa de um ponto de vista a partir de um vídeo que apresente um debate, perceber como ocorre a argumentação dentro de um gênero oral e proporcionar ao discente a expressão de suas ideias e opiniões de modalidade oral.

Tempo de duração: 2 h/a

5º Módulo – Assistir ao filme “O Grande Desafio”

Objetivo: O objetivo desta prática foi promover a reflexão e a leitura crítica da mensagem de um filme, apontando as características expostas e envolvendo todos os eixos pertencentes ao tema abordado.

Tempo de duração: 3 h/a

O filme possui vários elementos que o tornam bastante rico para ser explorado em sala de aula. Por um lado, há aspectos estritamente relacionados à argumentação. Desde estratégias de argumentação ensinadas pelo professor, como se preparar para um debate até a postura adequada durante esse evento. Os personagens do filme, nesse sentido, podem ser vistos como referências. Considerando que os alunos talvez não estejam familiarizados com esse formato de

discussão, que talvez associem o debate à discussão com vozes exaltadas, essa pode ser uma boa oportunidade de alterar a forma como veem o debate.

Ficha técnica: Por William Godoy (através do site <https://filosofianaescola.com/logica/filmes-sobre-argumentacao/>).

Título original: The Great Debaters

Título no Brasil: O Grande Desafio

Gênero: Drama

Duração: 126 min.

Roteiro: Robert Eisele, baseado na história de Robert Eisele e Jeffrey Porro

Produção: Todd Black, Kate Forte, Joe Roth e Oprah Winfrey

Ano: 2007

Classificação: 14 anos

Com roteiro de Robert Eisele, o filme foi baseado na história real de Melvin B. Tolson (Denzel Washington), professor de uma pequena universidade voltada para negros no Texas no ano de 1935. O personagem de Denzel Washington é um professor que vive no Texas na década de 1930 e monta um grupo de debate com seus alunos universitários. Tolson conseguiu formar um time de debate, e, com muito esforço e enfrentando o racismo, os alunos foram capazes de superar os garotos da renomada Harvard em uma competição nacional.

A trama traz a jornada do professor Melvin Tolson que, usa de métodos pouco convencionais, sua visão política e o poder das suas palavras para motivar um grupo de alunos do Wiley College, do Texas, a participar de um campeonato de debates na Universidade de Harvard.

6º Módulo – Rede social “KIALO”

Objetivo: Evidenciar na prática a negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital online.

Tempo de duração: 2 h/a

Essa etapa tem como finalidade apresentar aos alunos a rede social *KIALO*, criada especialmente para promover o debate entre seus participantes. Segundo Luiza Bandeira, do Jornal Nexo, o *Kialo* se apresenta como uma plataforma de debate baseada na razão. O objetivo da rede, segundo seu *site*, é fazer as pessoas

participarem de discussões profundas, entender pontos de vista distintos e ajudar a tomar decisões de forma colaborativa. Seu fundador, Errikos Pitsos, afirmou em palestra na universidade Harvard que a plataforma “basicamente elimina as emoções e eleva a razão, de uma forma estruturada”.

A aula ocorrerá no Laboratório de Informática Educacional (LIED) para que os alunos conheçam a plataforma *Kialo* e de que forma participem da rede social.

7º Módulo – Debate na rede social *Kialo*

Objetivo: Propiciar a oportunidade de expressão e socialização através das tecnologias digitais.

Tempo de duração: 2 h/a

Após autorização prévia dos responsáveis, cada aluno poderá abrir uma conta na rede social *Kialo* e participar dos debates propostos na plataforma, possibilitando aos alunos expor suas opiniões e pontos de vista utilizando-se da argumentação. A *Kialo* possibilita, ainda, que seus participantes proponham novas discussões ou participem de discussões já postadas por outros usuários. Para cada tese postada, há um pequeno resumo de apresentação do debate. Em seguida, os participantes sugerem argumentos prós e contras. A aula ocorrerá no Laboratório de Informática Educacional (LIED).

8º Módulo – Debate na plataforma *Kialo*

Objetivo: Utilizar a plataforma online *Kialo* para promover discussões e permitir comparar diferentes pontos de vista dos alunos em sala de aula.

Tempo de duração: 2 h/a

9º Módulo – divisão dos grupos e escolha do tema

Objetivo: Construir o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais online.

Tempo de duração: 2 h/a

Após discutirmos e analisarmos os aspectos relacionados ao gênero supracitado, chega hora de propor o debate em sala de aula. Para isso, tanto o “tipo de debate” quanto o tema a ser debatido, serão escolhidos pelos alunos após uma

enquete com a turma. Nesse momento, serão definidos também os grupos, data, tempo de duração e demais aspectos de organização de um debate.

10º Módulo – Estudo do tema e preparação para o debate

Objetivo: Construir o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais online.

Tempo de duração: 2 h/a

Atividade de Produção Final

10º Módulo – Realização do debate

Objetivo: Permitir ao aluno colocar em prática as noções adquiridas ao longo das atividades e debater em grupo sobre um determinado assunto a fim de pôr em prática a argumentação oral

Tempo de duração: 2 h/a

O debate será filmado e socializado num momento posterior.

11º Módulo – Desenvolver material de circulação a ser definido.

Objetivo: Identificar como a construção do discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais online interfere, diretamente, na prática em sala de aula.

Tempo de duração: 2 h/a

Posterior às atividades desenvolvidas no projeto, definir juntamente com a turma, um material para que haja circulação dos trabalhos desenvolvidos, serão apresentadas diversas sugestões: documentários, canal no *YouTube*, *Blog*, *Facebook*, entre outras propostas no decorrer da aula.

Circulação do conhecimento

Apresentação do produto final para toda a comunidade escolar em um evento cultural a ser definido juntamente com a escola com a finalidade de apresentar atividades desenvolvidas no projeto e mostrar para todos a importância do debate no cotidiano dos nossos alunos, bem como divulgar os conhecimentos construídos pelos estudantes no decorrer do projeto.

4 O GÊNERO ORAL DEBATE EM AÇÃO: PARTILHANDO PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E ANÁLISES DO PERCURSO EM SALA DE AULA CONVENCIONAL E EM ESPAÇOS DIGITAIS *ONLINE*

É fato que o processo de ensino-aprendizagem abordado nas escolas tem demonstrado uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Para Antunes (2003), no que tange às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar:

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

[...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é erro na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ele está acima das prescrições gramaticais; não se distingue, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...] (ANTUNES, 2003, p. 24- 25).

Essas premissas conduziram-me² a uma inquietude e desconforto acerca do reducionismo da oralidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Era necessário dar voz aos estudantes no sentido literal da palavra, escutar suas inquietações e anseios, mais que isso, tornar a sala de aula um espaço de diálogo e reflexão permitir externarem suas opiniões acerca do mundo que integram.

Após mais de duas décadas enquanto professora de Língua Portuguesa, integralmente em sala de aula no exercício do magistério, o desejo de trabalhar afincado a oralidade tornou-se ainda mais pujante durante o PROFLETRAS, pois na medida em que eu ampliava meus horizontes enquanto cidadã e educadora, mais eu ansiava por ouvir o outro.

Assim, trabalhar a oralidade em sala de aula, tornou-se a cerne do meu projeto de pesquisa-ação. Para tanto, é oportuno ressaltar que, embora o trabalho tenha se pautado no respeito aos diferentes falares dos estudantes, o mesmo buscou

² A partir desse momento opto por utilizar o verbo na primeira pessoa.

sistematizar o uso da oralidade em seu aspecto formal. Acerca dessa acepção, Dolz e Schneuwly (2004, p. 146) esclarecem que:

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 de comunicação pública formal.(...) para nós, as características do oral formal decorrem de situações e das convenções ligadas aos gêneros.(...) características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizadas em público – características que são de diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferencia, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação , isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam(rádio, televisão. Igreja, administração, universidade, escola etc.).

Ao assentir tal concepção, compartilho da alegação de que os estudantes, ao chegarem na escola, já dominam as formas populares da linguagem oral e, para tanto, cabe ao professor, estabelecer o compromisso de trabalhar a oralidade nos moldes da norma culta como alternativa para ser utilizada na comunicação, de acordo com as circunstâncias.

Sob essa perspectiva, procurei adentrar ao ambiente virtual, naturalmente frequentado pela maioria dos alunos por meio de redes sociais como *instagram*, *facebook*, *e-mail*, *whatsapp*, *twitter* e outros, de modo a contemplar as discussões expressamente praticadas na cultura digital e transpô-las para o ambiente escolar através do gênero oral debate.

Destarte, os procedimentos metodológicos utilizados para efetivação desse trabalho serão descritos a seguir.

4.1 Passos percorridos na sequência didática

Meu primeiro contato com os estudantes do 9º ano F se deu por intermédio da professora de Língua Portuguesa da turma. Na ocasião apresentei o projeto buscando motivá-los quanto a participação de todos, expus claramente a metodologia, a proposta e os objetivos do trabalho em questão.

Inicialmente, os alunos mostraram-se tímidos e cautelosos, entretanto, no decorrer do encontro estabelecemos uma relação amistosa de confiança e respeito mútuo.

Como o intuito de conhecê-los melhor e sondar seus conhecimentos prévios, aproveitei a ocasião que antecedeu o início da sequência didática, para indagar acerca da participação efetiva da turma nas discussões ocorridas em redes sociais, bem como realizar um levantamento prévio com a finalidade de analisar as dificuldades e os conhecimentos dos alunos acerca do gênero debate.

De forma descontraída, propus uma roda de conversa e iniciei com o pedido à turma, composta na ocasião por 32 alunos, que levantasse a mão quem tivesse acesso constante à *internet*, e todos indicaram afirmativamente que sim. Em seguida, perguntei quem na sala, de alguma forma, já teve algum embate de opiniões nas redes sociais, e mais uma vez, para minha surpresa, a turma foi unânime em dizer que sim. Sobre os assuntos mais discutidos no ambiente virtual os alunos elencaram principalmente, política, filmes, esporte, *games* e *bullying* (não necessariamente nessa ordem). Posterior à roda de conversa, foi aplicado o seguinte questionário (Figura 4):

Figura 4. Questionário aplicado durante a roda de conversa.

| |
|--|
| <p>01- O que vocês entendem por debate?</p> <p>02- Em que contexto o debate acontece?</p> <p>03- Em quais espaços os debates acontecem?</p> <p>04- Na sua opinião, para que serve um debate?</p> <p>05- Qual função a argumentação exerce em um debate?</p> <p>06- Que regras norteiam um debate?</p> <p>07- Quais características o gênero debate assume em ambientes digitais <i>online</i>?</p> |
|--|

Fonte: o autor.

Ao serem questionados sobre o que entendiam por debate, a grande maioria disse em se tratar, estritamente, de “debate político”, referindo-se aos debates eleitorais televisionados, ocorridos principalmente entre os candidatos à presidência foram observados os resultados apresentados na figura 5.

Mantendo uma mesma linha de compreensão, a maioria da turma respondeu que, tanto o contexto que se configura um debate quanto o espaço em que ele acontece, estão correlacionados à política e a ambientes midiáticos como televisão,

rádio e internet. Nessa perspectiva, fica evidente que grande parte dos estudantes desconhece ou desconsidera a ocorrência do gênero debate em outras circunstâncias.

Figura 5. Compreensão do gênero oral debate.



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora.

Em conformidade com esse resultado, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) afirmam que o “protótipo” do gênero “debate”, para a maioria dos estudantes, é o “debate televisivo”, que nos possibilita caracterizá-lo como uma espécie de representação dessa atividade. Segundo os autores, ainda, é necessário, enquanto escola, atentarmos para essa modalidade de debate em sala de aula, pois, “[...] muitas vezes aparenta ser mais um afrontamento do que aquilo que gostaríamos de transmitir aos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 249).

Assim, aproveitei as discussões para conceituar o gênero oral de forma mais ampla e, então, romper a imagem estigmatizada do debate limitada à modalidade televisiva.

Durante a realização do questionário, o item 7 apresentou um dado que me chamou bastante a atenção. Quando indagados quais características o gênero debate assume em ambientes digitais online, os estudantes elencaram, principalmente, um aspecto que julgaram determinante: disseram se sentir mais à vontade e encorajados a expor opiniões e a discutir temas polêmicos no ambiente virtual dada a sensação de liberdade e segurança que o espaço proporciona, além da possibilidade do anonimato.

O questionário mostrou ser um instrumento útil para sondar o conhecimento prévio dos estudantes, conhecer o perfil sociocultural e as práticas culturais e sociais. Segundo Cervo, Bevilan e Silva (2006, p. 53), o questionário possibilita:

[...] medir com mais exatidão o que se deseja. (...) refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche.

[...] Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais.

De posse desse diagnóstico inicial, pude direcionar novas estratégias da SD de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Em conformidade com essa acepção, Gil (1999, p.128) declara que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Debate preliminar

Como faltava quarenta minutos para o término da aula, propus aos estudantes que escolhessem um tema dentre aqueles elencados por eles como os mais discutidos nas redes sociais, e a partir de então, o debatêssemos em sala. O tema escolhido foi *bullying*. Dessa maneira surgiu, então, o debate inicial, atividade introdutória da SD.

O debate aconteceu de forma despreziosa e autêntica, uma vez que os estudantes foram solicitados a debater sobre um tema sem que houvesse qualquer preparação que antecederesse as discussões. Dessa forma, a atividade possibilitou-me vislumbrar como os estudantes defendiam suas teses numa situação de debate, mesmo que preliminar. A atividade foi filmada sem cortes.

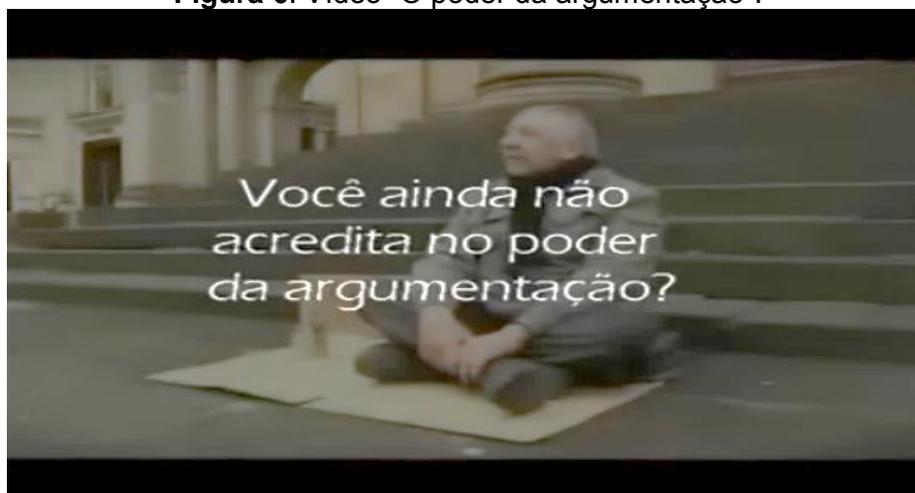
O segundo encontro serviu para ampliar as discussões ocorridas na aula anterior e sistematizar o conceito do gênero oral debate. Na ocasião trabalhei no projetor multimídia os tipos de debate, quais suas características, de que modo ele se organiza e a linguagem adequada. Na oportunidade, discorremos a importância da oratória e da argumentação durante uma discussão formal. Em seguida, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para que realizassem uma

pesquisa orientada sobre o gênero debate, o que contribuiu de forma significativa para expandir ainda mais o conceito sobre o tema. Nessa perspectiva, Moraes (2010. p. 9) afirma:

As instrumentações eletrônicas, se adequadamente utilizadas em educação, poderão se constituir em ferramentas importantes capazes de colaborar para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem, estimulando a criação de novos ambientes educacionais e de novas dinâmicas sociais de aprendizagem, colaborando assim, para o surgimento de certos tipos de reflexões mentais que favorecem a imaginação, a intuição, a capacidade decisória, a criatividade, aspectos estes fundamentais para a sobrevivência individual e coletiva .

No terceiro encontro, após depreender de forma ampla o conceito de debate, o foco foi a argumentação. Inicialmente, antes de qualquer discussão sobre o conteúdo, utilizei o projetor multimídia para mostrar dois vídeos do *YouTube* que abordavam a importância da argumentação no âmbito do discurso. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 138), saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. O primeiro vídeo intitulado “O poder da argumentação (recorte) ”, é parte do vídeo "O poder da argumentação", datado de 2013, e retratou como a escolha correta das palavras pode fazer diferença no dia a dia das pessoas (Figura 6).

Figura 6. Vídeo “O poder da argumentação”.



Fonte: You Tube³

³ A imagem foi retirada do vídeo Obrigado por fumar - filho argumenta com a mãe - que pode ser visto na íntegra no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=F3xDZg> . Acesso em 06 de junho de 2019.

O segundo vídeo denominado “Obrigado por fumar - filho argumenta com a mãe” (Figura 7), datado de 8 de setembro de 2013, expôs como os argumentos utilizados pelo filho foram capazes de veicular certas reflexões à mãe, cuja estratégia discursiva foi decisiva para convencê-la daquilo que ele pretendia.

Figura 7. Vídeo sobre argumentação.



Fonte: You tube⁴

Ambos os vídeos explicitaram a importância da argumentação e atenderam ao propósito de sensibilizar os alunos sobre a relativização de sentidos, conceitos e interpretações, mostrando-os que o uso adequado das palavras é um recurso essencial e decisivo no ambiente discursivo. Durante a apresentação dos vídeos, os alunos ficaram concentrados e demonstraram interesse sobre o conteúdo. Sob essa perspectiva, Moran (1995, p. 27) afirma:

O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Cabe ressaltar que a escolha dos vídeos ocorreu mediante um planejamento minucioso com o intuito de colaborar tanto para assimilação do conteúdo como para sensibilizar os estudantes quanto à importância da retórica. Entretanto, cabe salientar que, embora seja a partir das emoções que o audiovisual possibilita a aprendizagem (FERRÉS, 1996), cabe ao professor fazer a transposição do emocional para o

⁴ A imagem foi retirada do vídeo que pode ser visto na íntegra no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=PIVqIxGz5XM>. Acesso em: 06 jun. 2019.

racional, para que de fato, a aprendizagem aconteça. Consonante com esse viés, FERRÉS (1996), leva-nos a refletir sobre conceitos importantes ao trabalharmos com audiovisual em sala de aula, onde devemos levar em conta quatro etapas, como o autor descreve abaixo:

- 1 – Parte-se de um impacto provocado pela integração da imagem e do som, um impacto que incide globalmente na personalidade;
- 2- O impacto produz um estado emocional confuso, uma agitação sem conteúdo preciso, porém que pré-orienta a percepção ou o conhecimento;
- 3 – Elabora-se o sentido em um ato de compreensão frequente de tipo associativo, que não representa apenas distanciamento com relação à mensagem audiovisual;
- 4 – Toma-se uma distância reflexiva e crítica mediante a análise da vivência e da conceitualização. (FERRÉS, 1996, p. 66).

Com o intuito de sistematizar o conteúdo, na sequência mostrei por meio de apresentação em *slides* uma lista com os principais operadores argumentativos. O termo operadores argumentativos foi introduzido por O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para denominar os elementos gramaticais de uma língua que têm a função de “indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2006, p. 30). Em seguida, entreguei à turma um material impresso sobre os tipos de argumentação, conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1: Tipos de argumentos.

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

| | |
|--|--|
| <p>Continuação Quadro 1: Argumento de princípio</p> | <p>científica, ética, estética, etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.</p> |
| <p>Continuação Quadro 1: Argumento por causa e consequência</p> | <p>No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.</p> |

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa. Na Ponta do Lápis, ano VI, n. 14, jun. 2010.

Após discussão e assimilação do conteúdo, propus aos estudantes que elaborassem frases (orais ou escritas) com o tipo de argumento pretendido que foram socializadas de forma satisfatória ao final da aula.

No quarto encontro da pesquisa-ação, utilizei novamente o projetor multimídia como recurso material e propus aos alunos que assistíssemos alguns vídeos de debates para que pudessem ampliar a noção do gênero no que diz respeito à postura dos debatedores, à linguagem adequada e aos tipos de argumentos utilizados.

Na ocasião, apresentei uma lista com diversos vídeos de debates e elenquei os temas disponíveis para que os estudantes escolhessem aqueles que mais lhes interessavam assistir e após um consenso, escolheram três vídeos. A escolha dos temas levou em conta, principalmente, aqueles que mais chamaram a atenção dos alunos. Propus, ainda, que ao final de cada vídeo também fizéssemos um debate preliminar acerca dos temas discutidos. Assim, os vídeos e temas escolhidos foram:

Vídeo 1 - JC Debate sobre as Redes Sociais - 14/05/2014 (Figura 8):

Figura 8. Vídeo sobre debate.



Fonte: You tube⁵

⁵ A imagem foi retirada do vídeo – JC Debate sobre as Redes Sociais - que pode ser visto na íntegra no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=OnjRqhWiTog>. Acesso em 13 de junho de 2019.

Seguido pelo vídeo 2 - Intolerância religiosa - Sala Debate - Canal Futura - 30 de maio de 2014) (Figura 9):

Figura 9. Imagem do vídeo sobre debate.



Fonte: You tube ⁶

E, o vídeo 3- Debate sobre a Redução da Maioridade Penal - Escola Postigo. Debate mediado pela Professora de Língua Portuguesa, Neusa Lima, entre a 8ª série A e B da Escola Postigo (Caiuá-SP) sobre a redução da Maioridade Penal no Brasil (Figura 10).

Figura 10. Vídeo sobre debate.



Fonte: You tube⁷

⁶ A imagem foi retirada do vídeo - Intolerância religiosa - Sala Debate - Canal Futura - Parte 01 - que pode ser visto na íntegra no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=9IQvxqvJziM>. Acesso em 13 de junho de 2019

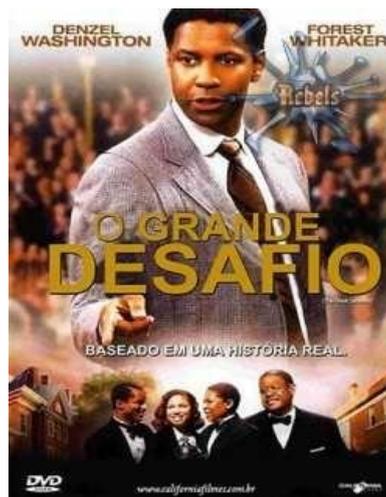
⁷ A imagem foi retirada do vídeo - Debate sobre a Redução da Maioridade Penal - Escola Postigo - que pode ser visto na íntegra no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=ZWSE-4-o-C0>. Acesso em 13 de junho de 2019

Os debates fomentados ao término de cada vídeo serviram de base para um diálogo formal, em que, a todo momento, os estudantes eram orientados quanto à estrutura de um debate, uso adequado dos operadores argumentativos, linguagem, regras e postura corporal e ética dos debatedores.

A cada tema debatido/discutido durante a aula, os estudantes eram conduzidos a refletirem acerca da relação respeitosa entre os debatedores, levando-os a perceberem que a prática de debater não impõe uma relação dicotômica entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, mas sim uma discussão salutar de diferentes pontos de vista. Assim, ao final dessa etapa, os estudantes compreenderam que um debate não se caracteriza pela imposição de ideologias e convicções, gerando um espaço de agressões, mas sim, uma discussão propícia para a troca de posicionamentos e argumentos.

O quinto módulo foi dia de cinema na escola e para entrarem no clima os alunos levaram suco e pipoca. Assim, fizemos uma sessão comentada do filme “O Grande Desafio” (The Great Debaters) (Figura 11).

Figura 11. Filme “O grande desafio”.



Fonte: Blog filosofia na escola ⁸

Este filme foi inspirado em fatos reais e retrata a vida de Melvin B. Tolson interpretado pelo ator Denzel Washington, um brilhante professor e amante das palavras que, embora tivesse ideologias políticas que pudessem afetar sua carreira docente, ele acreditou nos seus alunos e decidiu formar um grupo de debatedores

⁸ Disponível em <https://filosofianaescola.com/logica/filmes-sobre-argumentacao/>. Acesso em 14 de junho de 2019.

para participar dos campeonatos de debates entre as universidades norte-americanas mais conceituadas.

Antes de iniciar o filme, os alunos foram orientados de que não era necessário fazer anotações por escrito sobre o mesmo, uma vez que o intuito era deixá-los à vontade durante a exibição do filme e evitar que deixassem de assistir às cenas relevantes para escrever seus apontamentos. Para que a turma pudesse assistir ao filme na íntegra, foi solicitado junto à coordenação pedagógica da escola, uma aula a mais além das 02 (duas) horas aulas já cedidas pela professora de Língua Portuguesa, o que foi prontamente atendido pela escola.

O filme “O grande desafio” (The Great Debaters), mostrou-se uma excelente atividade para reflexão e motivação a respeito do gênero oral debate. Durante sua exibição, toda a turma se mostrou bastante concentrada, tanto que a maioria solicitou que eu não pausasse o filme e permanecessem na sala durante o recreio escolar. No entanto, em respeito aos demais alunos, solicitei que fosse respeitado o horário para o intervalo e assim retornamos após 15 minutos.

Após o filme, fizemos um círculo e fomentamos discussões acerca do debate, mais especificamente, como ele se estrutura, tipo de linguagem utilizada, construção argumentativa, estratégias para convencer a plateia, entre outras.

A aula foi bastante proveitosa, pois atendeu ao propósito de levar os alunos a refletir sobre o tema debate de forma mais descontraída, uma vez que a utilização de filmes em sala de aula permite abranger todos os sentidos do estudante, além de ser uma opção prazerosa de o aluno aprender. Nesse sentido, Napolitano (2003, p.11) corrobora:

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Além de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, o filme também possibilitou analisar, de forma crítica, alguns estereótipos sociais retratados na obra cinematográfica como preconceito social, econômico e racial, que serviram de base para uma discussão formal no término da aula.

Nessa perspectiva, Teixeira (2006, p. 08) assegura que:

[...]. Ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum.

A sexta etapa da pesquisa teve como foco a integração do debate às tecnologias, utilizando as redes sociais como ferramenta pedagógica, uma vez que o ensino via redes constitui uma estratégia dinâmica e motivadora no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lorenzo (2013, p. 30),

Com a utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula, como a capacidade de elaborar textos, melhoria do desenvolvimento na escrita, a pesquisa sobre um assunto, a apresentação de uma opinião e o debate entre os alunos.

Nesse mesmo pensamento, sobre a importância da utilização das redes sociais na prática docente, Umbelina (2012, p. 6) afirma:

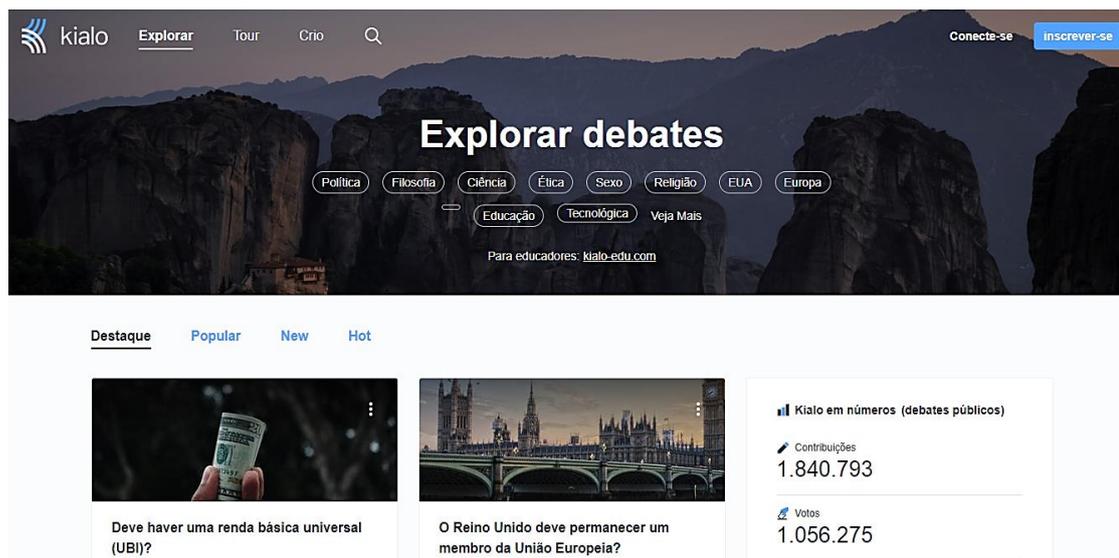
[...] os professores, ao se darem conta do potencial pedagógico das redes sociais, perceberão que suas aulas irão além dos muros da escola, ampliando o que é aprendido na sala de aula, principalmente, quando compreenderem o potencial que elas proporcionam, como a troca de ideias, a construção de conhecimento e, principalmente, a ampliação das relações sociais.

Nessa perspectiva, foi proposto aos estudantes transpormos os debates, até então fomentados em sala de aula, para as redes sociais. Para tanto, encaminhou-se à turma ao laboratório de informática e mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis, os estudantes puderam ter acesso à Plataforma *online* “Kialo”, brevemente descrita a seguir.

Rede social *Kialo* - É uma plataforma de debate *online*, gratuita, projetada para facilitar debates entre as pessoas sobre diversos temas. Caracteriza-se, sobretudo, como uma rede social especialmente pensada para abrigar debates, potencializar a argumentação e aprofundar pontos de vista entre seus debatedores. Durante uma palestra em uma conceituada universidade dos Estados Unidos, Errikos Pitsos, fundador do *Kialo*, afirmou que a plataforma “basicamente elimina as emoções e eleva a razão, de uma forma estruturada”.

Assim, qualquer aluno daqui do Brasil com uma conta *Kialo* (Figura 12) pode iniciar um debate sobre qualquer tópico proposto na plataforma e debatê-lo com outros estudantes de diversos países, pois mesmo que o aluno não domine outros idiomas além da Língua Portuguesa, a plataforma traduz as discussões automaticamente para a língua a qual se inscreveu, possibilitando, assim, ampla interação entre seus participantes.

Figura 12. Tela inicial da plataforma Online KIALO.



Fonte: Página inicial do Kialo⁹

Após se inscreverem no Kialo, esse primeiro contato serviu apenas de base para que os estudantes pudessem conhecer a estrutura da rede social e compreendessem, mesmo que de forma superficial naquele momento, como os debatedores conduziam as discussões.

De acordo com Luiza Bandeira, do Nexo Jornal (2017):

O Kialo permite que um usuário crie novas discussões ou participe de discussões postadas por outras pessoas. Para cada tese postada, há um pequeno resumo apresentando o debate. Em seguida, os participantes sugerem argumentos prós e contras. Cada um desses argumentos também pode ser debatido em uma nova rodada de discussões. O debate aparece em formato semelhante a uma árvore genealógica, o que ajuda a visualizar os argumentos de forma mais compreensível. Os usuários podem avaliar os argumentos – os mais bem avaliados aparecem no topo da página de comentários. Para evitar a presença de trolls, é possível convidar pessoas específicas

⁹ Disponível em <https://www.Kialo.com/>. Acesso em outubro de 2019

para participar de uma discussão. Mas, se o usuário quer que o debate fique público, aberto à participação de todos, ele pode fazer essa opção¹⁰.

A aula foi muito construtiva e os alunos se mostraram bastante entusiasmados com a atividade proposta, tanto que, a todo momento diziam estar ansiosos para começarem a debater na plataforma (Figura 13). De antemão, gostaria de ressaltar que a direção escolar contribuiu, de forma significativa para que essa atividade fosse realizada a contento, pois o gestor não mediu esforços para a instalação de mais 12 computadores no Laboratório de Informática Educativa (LIED), o que possibilitou a participação de todos os alunos (Figura 14).

Figura 13. Aula no LIED sobre a rede social Kialo (Parte 1).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

¹⁰ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/21/Como-funciona-a-rede-social-que-quer-organizar-o-debate-na-internet>. Acesso em outubro de 2019.

Figura 14. Aula no LIED sobre a rede social Kialo (Parte 2).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nos sétimo e oitavo módulos, após os estudantes conhecerem a rede social Kialo e compreenderem seu formato de discussão, era chegada a hora tão pretendida por todos: debater na plataforma.

De início recomendei que, dentre os temas propostos na plataforma, todos os alunos escolhessem o mesmo para ser debatido, no entanto, podiam se posicionar contra ou a favor, de acordo com o ponto de vista de cada um. Após um consenso escolheram um tema voltado para a educação, intitulado “A educação privada deve ser banida?”

Antes mesmo de iniciar o debate na rede social Kialo, as discussões se instauraram em sala de aula, pois estavam ávidos em expor suas alegações sobre o assunto. Aproveitei o momento para observar quais argumentos cada um utilizava para defender seu posicionamento, e quando necessário, intervinha para que não saíssem do campo salutar das discussões. Em seguida, discorreram suas alegações acerca do tema escolhido na plataforma Kialo.

Foi perceptível o cuidado, ou mesmo um certo nervosismo, por parte dos alunos, ao escreverem seus argumentos na rede social, pois segundo eles “não podiam fazer feio” para os demais debatedores. Nesse sentido, o debate aliado à rede social se mostrou bastante construtivo, uma vez que os estudantes, uns mais outros menos, elevaram a capacidade argumentativa tendo em vista a preocupação em fundamentar cada alegação de forma consistente, aceitável e persuasiva (Figuras 15, 16 e 17).

No tangente às práticas pedagógicas, a BNCC (2017) ressalta a necessidade de trabalhar com as mídias digitais em sala de aula de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem:

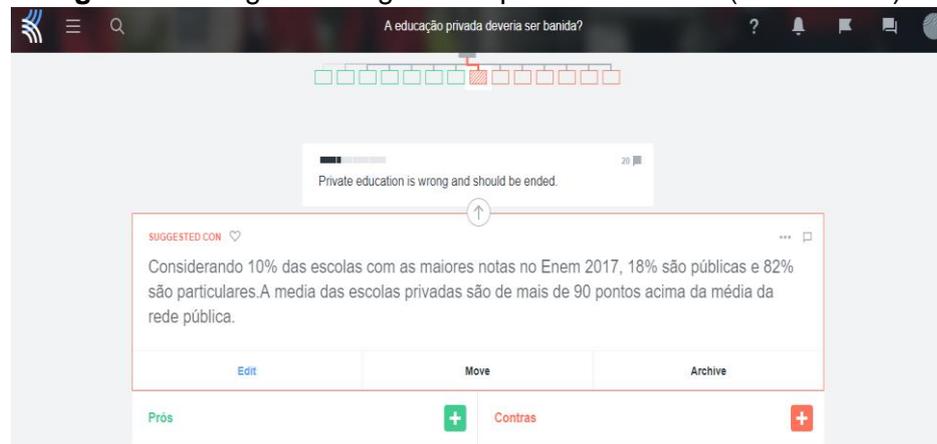
Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Figura 15. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 1).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 16. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 2).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 17. Imagem do argumento postado no Kialo (estudante 3).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao observar as alegações postadas no Kialo, notei que os alunos procuraram utilizar algumas tipologias argumentativas já trabalhadas nas aulas anteriores: argumento por evidência, argumento de princípio e argumento por causa e consequência, demonstrando que os procedimentos metodológicos foram eficazes no aprimoramento argumentativo dos estudantes.

Nesse sentido, de acordo com as competências descritas na BNCC, é direito essencial de aprendizagem:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2017, p. 9).

Na medida em que os estudantes acessavam a plataforma Kialo mais dominavam sua funcionalidade e, conseqüentemente, mais seguros se sentiam para debater novos temas. Por fim, sugeri que eles também contribuíssem com a rede social, que propusessem novas temáticas para serem discutidas na plataforma.

Para cada tema proposto era necessário escrever um pequeno resumo de apresentação. De acordo com a BNCC (2017), “o protagonismo pode ser entendido como a capacidade de enxergar-se como agente principal da própria vida, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das dos outros, e expressando iniciativa e autoconfiança”.

Nesse momento me coloquei na posição de coparticipante do processo, visto que auxiliei os estudantes nas pesquisas, na redação e na apresentação das propostas, no entanto, dei total autonomia para que tomassem suas próprias decisões em relação à escolha das temáticas e de que maneira conduziram as discussões na rede social, tornando assim, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (Figura 18).

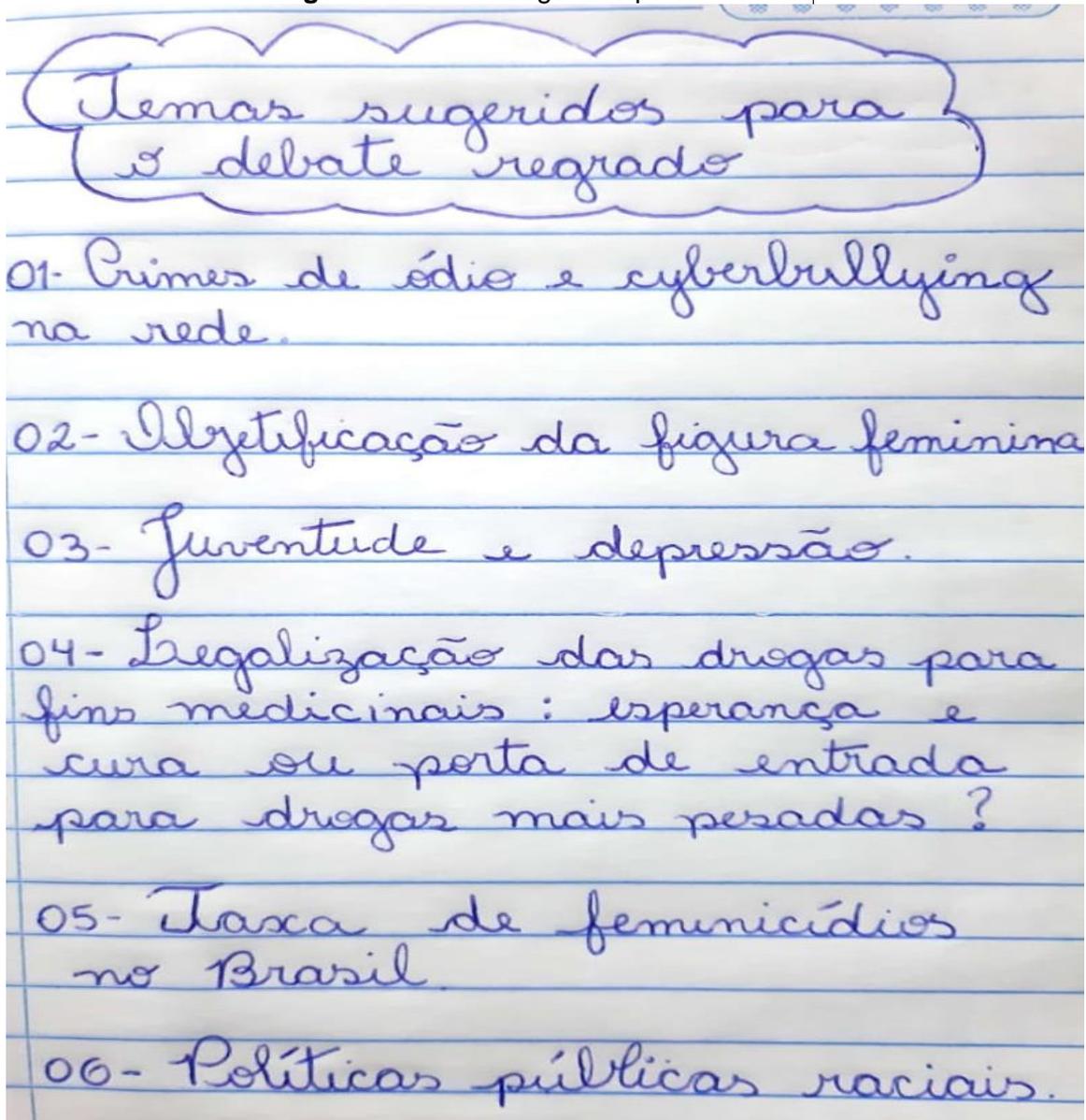
Figura 18. Propostas de temas para plataforma Kialo.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O nono encontro da pesquisa-ação serviu para planejarmos coletivamente o debate regrado previsto para as próximas aulas. Inicialmente, propus aos estudantes que fizessem uma lista de temas que gostariam de debater, para tanto recomendei que propusessem temas da atualidade, sendo ligados às questões políticas, sociais ou culturais da sociedade brasileira. Após discutirem por cerca de dez minutos, chegaram a um consenso e me apresentaram uma lista contendo 6 (seis) temas, conforme evidencia a Figura 19:

Figura 19: Temas sugeridos para o debate.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A escolha do tema é de suma importância para que o debate seja atrativo e de acordo com os objetivos propostos na pesquisa-ação. Conforme asseveram Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a escolha temática deve levar em conta quatro dimensões:

a) dimensão psicológica (interesse dos alunos) - é importante perceber os interesses dos alunos, suas preferências e afetos, para que a escolha seja compatível com tais interesses;

b) dimensão cognitiva (nível de complexidade compatível com os alunos) - o nível de complexidade do tema tem de estar de acordo com o repertório que os alunos já trazem consigo;

c) dimensão social (aprofundamento crítico e social) - o tema tem de estar relacionado à realidade vivenciada pelos alunos dentro e fora da escola, atingindo certa espessura social. Deve conter potencialidades polêmicas, para desencadeamento da discussão e abrir perspectivas para a elaboração de um projeto de classe que faça sentido para os aprendizes;

d) dimensão didática (conteúdo de aprendizagem) - o tema tem de apresentar certo nível de dificuldade, que comporte aprendizagens, em que os alunos expandam seu conhecimento sobre determinado assunto. (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 262).

Dentre as temáticas elencadas, os estudantes escolheram, por meio de votação, o tema “Legalização das drogas para fins medicinais: esperança e cura ou porta de entrada para drogas mais pesadas? ”

Em seguida, fizemos a divisão dos grupos de acordo com o ponto de vista de cada aluno, ou seja, cada qual escolheu integrar o grupo de defesa ou oposição levando em conta seu posicionamento crítico. Os demais participantes: mediadores, secretários e público, foram alocados nos grupos mediante sorteio.

Ao final da aula discutimos a delimitação das regras que orientariam o debate, definimos o tempo de fala para tese, réplica e tréplica dos debatedores, bem como a participação efetiva do auditório. Cabe ressaltar que, durante todo processo de preparação para o debate, as decisões foram tomadas na sala de aula por todos os envolvidos.

No décimo encontro, com o intuito de preparar os estudantes para o debate, aprofundar as discussões e propiciar maior segurança à fala dos debatedores, encaminhei a turma para o laboratório de informática para que fizessem um estudo do tema. Segundo Bezerra (2003), para melhor discussão sobre o tema,

[...] os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre esse tema, devem seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (que pode ser por escrito ou oralmente). (BEZERRA, 2003, p. 2).

Os estudantes foram orientados a pesquisar em fontes confiáveis, a confrontar informações e, em seguida, imprimiram material e fizeram anotações.

No décimo primeiro módulo era chegado o dia de os estudantes mobilizarem na prática tudo que aprenderam durante a pesquisa-ação. E como proposta de atividade final, era dia do debate em sala de aula, em específico, o debate regrado.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998, p. 166), ao descreverem e analisarem intervenções didáticas voltadas para o ensino do debate, afirmam:

Um debate público se volta sempre para uma questão controversa e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, desconstruir uma resposta comum à questão inicial. Pode ser chamado de regrado quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 166).

O dia da produção final foi aguardado com grande ansiedade pelos estudantes. Antes do debate, a turma organizou o ambiente, as cadeiras foram dispostas de modo que os debatedores ficassem frente a frente no centro da sala e o auditório em círculo, logo atrás. Desempenhei o papel de mediadora cumprindo os passos para a condução do debate como propostos por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahna (2004), a saber: a) cumprimentei os presentes; b) fiz considerações sobre a importância da temática; c) apresentei os debatedores e a posição que cada equipe defenderia; d) li as regras que orientariam o debate e abri espaço para apresentação das dúvidas; e) durante a realização do evento, controlei o tempo de cada componente, fiz as devidas interrupções, quando necessário; f) instiguei a discussão dos argumentos apresentados; g) oportunizei a participação do público; h) encerrei o debate, após as considerações finais e retomada dos argumentos apresentados a favor e contra a temática (Figura 20).

Figura 20. Imagem do debate regrado em sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Como era antevisto, nem todos os estudantes participaram de forma efetiva do debate, ou seja, nem todos se manifestaram oralmente. Alguns, mais tímidos, permaneceram calados durante o debate, no entanto, mostraram-se atentos e interessados nas alegações apresentadas. Inicialmente, os estudantes aparentavam estar tensos, o que foi possível ser notado devido a uma postura corporal enrijecida, argumentos breves e a fala trêmula. Aos poucos foram mudando o comportamento e demonstraram maior e melhor organização discursiva, bem como uma postura corporal mais segura e menos inibida.

Segundo Marcuschi (2005, p. 76):

[...] a movimentação, os olhares e os gestos de alunos são aspectos não verbais poderosos que contribuem para a construção coletiva da deriva temática”. Isso não só acontece em sala de aula, mas em toda interlocução, podendo servir como “eixo norteador” durante as situações de comunicação oral.

Na medida em que os debatedores ficaram mais à vontade, naturalmente também aumentaram o tom de voz, no entanto, respeitaram os turnos de fala na maioria das vezes. Como mediadora, esporadicamente tive que intervir para que o

tempo de apresentação de cada participante fosse respeitado e sem interrupções (Figura 21).

Figura 21: Aluno pedindo tempo de fala no debate.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O debate durou em média 45 minutos e os estudantes me surpreenderam quanto à participação, pois se envolveram com afinco nas discussões, levaram anotações impressas sobre o tema e fizeram questionamentos e levantamentos de teses consistentes. Todo o debate foi filmado e após edição, foi postado na página oficial da escola no *facebook*¹¹, com o intuito de divulgar a atividade final da pesquisa-ação.

Por fim, assistimos, eu e a turma, ao vídeo filmado durante o debate em sala, para que os próprios estudantes pudessem fazer um comparativo entre o debate preliminar e o debate final, e assim, notassem a evolução de cada um no projeto de pesquisa-ação e quão importante foi a realização deste.

Nessa perspectiva, assistir às gravações dos dois momentos possibilitou tanto para mim quanto para os estudantes, percebermos a evolução da turma entre a produção inicial e a atividade final da pesquisa-ação, bem como traçarmos estratégias para minimizar as dificuldades ainda percebidas. Assim, comparando os dois momentos da sequência didática, os alunos puderam perceber a diferença de comportamento tanto discursivo quanto gestual de cada participante.

¹¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolatrezedemaio>. Acesso durante o 11º encontro.

À luz de suas avaliações ao compararem os dois debates, ao assistirem o debate preliminar os estudantes destacaram falta de capacidade argumentativa, desrespeito dos participantes às trocas de turno, tom de voz excessivamente elevado, fuga do tema e comportamento gestual inadequado de alguns participantes. Eram recorrentes frases como “meu Deus que falta de noção”, “como pude falar isso?”, “que argumento sem fundamento”, demonstrando que realmente refletiram acerca de suas falas, comportamentos, alegações e participação na pesquisa-ação.

Juntos também pudemos perceber que na atividade final houve maior engajamento dos estudantes na proposta de ensino, pois os alunos demonstraram maior domínio em relação à temática debatida, utilizaram falas mais seguras e defenderam seus argumentos de forma consistente e fundamentada, legitimando, assim, o gênero debate como objeto de ensino eficaz no ambiente escolar, na medida em que os próprios alunos ressaltaram a importância da argumentação e da oralidade como fatores primordiais, tanto de exclusão como de inclusão social, uma vez que a língua exerce forte influência nas relações sociais.

Nesse sentido, a autoavaliação contribuiu de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois a entendemos como [...] “um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (SANTOS, 2002, p. 02).

Encerrei a aula agradecendo a participação de cada um e parabenizando-os pelos resultados obtidos e, em seguida, entreguei à turma um certificado de participação (Figura 22).

Figura 22. Imagem do certificado de participação.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O último encontro da pesquisa-ação serviu para socializar o resultado do projeto com a comunidade escolar. Na ocasião, estavam presentes pais, alunos do 9º ano F e equipe gestora da Escola Estadual 13 de Maio, e com intuito de agradecer a participação de todos e onde lhes apresentei o vídeo do debate, compartilhei a evolução dos estudantes no decorrer do projeto através de dados comparativos e analíticos das atividades desenvolvidas antes e depois da pesquisa-ação. Esse *feedback* foi importante para estabelecer um diálogo entre a escola e os pais/responsáveis, reconhecendo, assim, a família como parte constituinte da comunidade escolar e como principal parceira da escola no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a participação dos pais ou responsáveis na escola, tem como relevância:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Nesse sentido, divulgar o trabalho em sala de aula é uma maneira eficiente de reconhecer o esforço e a dedicação dos estudantes, valorizar o desempenho pedagógico e, sobretudo, colaborar para a construção da identidade de cada um.

Assim, encerrei o encontro agradecendo a participação de todos os envolvidos.

4.2 Análise dos resultados

Ao idealizar essa pesquisa-ação, desde o início desejei trabalhar com a oralidade em sala de aula, mas não no sentido restrito da palavra definido no dicionário como “característica ou condição do que é oral, do que é falado”. Meu intuito era ir além, queria dar voz aos meus alunos, ouvir suas inquietações e mostrar a cada um quão poderosa pode ser a “fala” como suporte de interação social entre os seres humanos.

Cada aluno, ao chegar na escola, traz consigo as vozes que o constitui, fato que o torna único, moldado à luz do seu contexto sócio histórico e cultural. Nesse sentido, compreendendo a escola como um local construtivo de saberes, julguei necessário dar espaço à oralidade no ambiente escolar e contribuir, assim, com a formação integral dos estudantes.

Não obstante, a oralidade deve ser compreendida como um processo comunicativo complexo e educativo, outrossim, ao analisar um gênero oral, vários fatores precisam ser considerados. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 95), “a produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem o todo”.

Assim, partindo da perspectiva de que a oralidade é uma prática social inerente do ser humano, analisá-la requer uma estratégia avaliativa cuidadosa. Nesse sentido, para arguição do gênero oral debate, levei em conta o percurso desenvolvido pelos estudantes tendo como foco a construção coletiva. De acordo com essa premissa, considerando o gênero debate como modelo, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) asseveram:

A variante escolar deste gênero textual, descrita pelo modelo, 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 através do qual os alunos

desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 258).

Nesse contexto, Zabala (1998) e Gimeno-Sacristán (1998) se mostram favoráveis a uma avaliação integrada/integradora, formativa e holística/globalizadora “como um processo natural de informação sobre o que acontece, que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais de avaliar, ou seja, de conhecer o aluno/a” (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 340). Assim, uma avaliação integrada acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo formativa quando, o professor ao avaliar, “observa as diferentes etapas de uma intervenção que deverá ser estratégica” possibilitando “uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção” (ZABALA, 1998, p. 201). Por fim, a avaliação é holística/globalizadora porque contempla “como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa” (ZABALA, 1998, p. 201), pois considera o aluno “como ser que está aprendendo, por isso é globalizadora de toda sua personalidade, holística (abrange tudo)” (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 342).

Destarte, compartilho da definição de avaliação contemplada por Gimeno-Sacristán (1998, p. 298), ao afirmar que:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 298).

Ao entender todas as particularidades que o texto oral possui e considerando que o *corpus* a ser analisado refere-se ao espaço escolar onde as atividades foram desenvolvidas, utilizarei como registro da pesquisa-ação imagens (captura de telas), transcrição de falas e gravações de vídeos. Assim, “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos. [...] O registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora dos outros” (DOLZ, SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 243). Dessa

maneira, o registro das gravações e das imagens, bem como a transcrição das falas, foram de suma importância para refletir e analisar as produções dos estudantes.

Acerca da avaliação, os PCN (BRASIL, 1998, p. 93) afirmam:

Ao se avaliar, devem-se buscar informações. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica (BRASIL, 1998, p. 93).

No que diz respeito à transcrição da oralidade, segundo Preti (2009), todo o processo deve ser equilibrado, de modo que não seja tão rígido acerca das questões ortográficas e fonéticas. Sendo assim, o autor apresenta algumas observações em relação ao texto transcrito:

1. Toda transcrição é boa, desde que atenda a nossos objetivos de pesquisa;
2. Nenhuma transcrição é perfeita, pois sempre permanecerão ausentes algumas marcas típicas da oralidade (hesitações, alongamentos, variações fonéticas do falante, entonação, ênfase, truncamentos etc.) mesmo que criemos sinais para precariamente representá-las;
3. Na transcrição deve-se deixar de lado, sempre que necessário, as regras ortográficas, para que haja maior aproximação da língua oral;
4. O transcritor não pode ter ou revelar preconceitos linguísticos, em relação a seu informante, que o faça condenar ao transcrever variações naturais de linguagem. Não deve haver avaliação no processo de transcrição: as variantes devem ser respeitadas;
5. Devem ser considerados na transcrição os fáticos da linguagem falada e indicados, sempre que possível, os elementos suprasegmentais da fala;
6. A transcrição favorece o processo de análise do texto gravado e, sem ser indispensável, é uma estratégia eficiente para o pesquisador da oralidade. (PRETI, 2009, p. 315).

Com base nesse pressuposto geral e considerando a diversidade de análise dos dados, optei por focar no processo de desenvolvimento do aluno, ou seja, na construção individual e coletiva do estudante ao longo da pesquisa-ação. Para tanto, dois conjuntos de dados constituirão particularmente meu foco de análise: os debates produzidos pelos alunos – preliminar (DP) e final (DF).

Dentre os aspectos analisados individual e coletivamente, em relação ao debate regrado, gostaria de ressaltar: a) argumentação consistente; b) operadores

argumentativos; c) turnos de fala; d) entonação de voz e postura corporal e) aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e individuais.

No que se refere ao gênero debate, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 214), apontam as capacidades requisitadas para sua realização:

[...] o debate coloca [...] em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, reforço de posicionamento etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como ponto de vista individual (capacidade de situar, de tomar posição, construção de identidade. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 214).

Definidos os critérios a serem analisados parto para as considerações, começando pelo debate preliminar.

O primeiro debate, ponto de partida da SD, aconteceu de forma despretensiosa por parte dos estudantes e sucedeu de maneira descontraída, uma vez que foram desconsideradas regras, organização dos grupos e estudo prévio do tema. Dessa maneira, posso afirmar que o debate preliminar foi mais uma discussão informal sobre o tema. De forma superficial, os estudantes argumentaram e apontaram seus pontos de vista sem muito embasamento teórico, ou seja, demonstraram pouco domínio acerca do assunto, no caso *bullying*.

Uma característica visível, nesse primeiro debate, foi o fato de a maioria dos alunos utilizar crenças e opiniões como argumentos consistentes e irrefutáveis em um debate, como mostra o excerto abaixo do estudante mencionado a seguir como A1 e assim sucessivamente ao transcrever a fala dos demais estudantes.

A1: Esse tal de bullying não existe, professora, isso é coisa que o povo inventou, é tudo mimimi de gente que não sabe brincar...pode colocar apelido em mim que eu não importo, levo na esportiva.

Outra característica marcante no debate preliminar foi a predominância da expressão “a gente” no lugar de “nós”, e o uso da linguagem informal nas falas, em que o emprego de gírias como “tipo assim”, “cara”, “véio” e etc, eram recorrentes, como exemplificado no excerto abaixo.

A2: Cara...tipo assim, tem gente que parece que não entende ...tipo assim... que praticar bullying afeta o emocional da pessoa, por isso tanto suicídio hoje em dia, véio...gente sem noção.

Algumas vezes durante o debate, os alunos deixavam de defender seus posicionamentos e passavam a relatar fatos pessoais, sendo necessário intervir para que as discussões fossem retomadas.

No debate preliminar as discussões acerca do tema foram breves, tendo em vista que os estudantes não apresentaram muitos argumentos, possivelmente porque a turma não se preparou para debater a temática.

Embora o debate preliminar não tenha se pautado em argumentos consistentes serviu como diagnóstico para traçar as próximas atividades de modo que o gênero fosse trabalhado a contento. A partir dessa premissa, “é então que se torna possível fazer acontecer um segundo projeto – desta vez, de aprendizagem, que, por meio das atividades propostas, permitirá aos alunos realizarem um debate mais substancial e, esperamos, de qualidade suficiente [...]” (DOLZ, SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 229).

Ao final da SD, após estudo do gênero oral debate, ficou evidente a evolução dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado quando analisamos o processo que se deu desde a produção inicial, com o debate preliminar, até a última produção que culminou no debate final.

A segunda versão do debate regrado encerrou as atividades da SD, e na ocasião ficou perceptível que ocorreram mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes, pois eles passaram a utilizar a oralidade, especialmente durante o debate, de maneira consciente e, conseqüentemente, a discutir e argumentar suas alegações com mais propriedade e segurança.

Diferentemente do debate preliminar, os estudantes tiveram uma participação mais efetiva na atividade final. Como sabido, antes da realização do debate, os estudantes pesquisaram sobre o tema, fizeram registros escritos dos pontos considerados relevantes para a discussão, assim, o que se viu, foi a ocorrência de um debate regrado onde a fala era justificada com base em argumentos mais elaborados e mais bem fundamentados.

Dessa maneira, durante o debate foi possível perceber o quanto os estudantes se superaram. Embora tenham apresentado certa timidez no início, ficou evidente na fala dos debatedores a coerência nos argumentos, o posicionamento favorável e desfavorável em relação ao tema, as anotações de pontos importantes para retomada de discussão.

Para análise da atividade final, utilizei dos mesmos aspectos considerados no primeiro debate, a saber: a) argumentação consistente; b) operadores argumentativos; c) turnos de fala; d) entonação de voz e postura corporal e e) aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e individuais.

Lembrando que o tema abordado no debate regrado foi “Legalização das drogas para fins medicinais: esperança e cura ou porta de entrada para drogas mais pesadas?” Assim, os excertos a seguir surgem a partir dessa temática.

É possível notar na transcrição abaixo que a debatedora, favorável à legalização da maconha para fins medicinais, utiliza-se de argumentos bastante consistentes quando traz dados que evidencia seu posicionamento.

A3: Enquanto a gente reluta para legalizar o uso medicinal da maconha aqui no Brasil, ela já é legal em vários países como...(pausa para ler as anotações)... o Canadá, a República Checa e Israel. Desde a década de 90, os Estados Unidos aprovaram leis que libera a maconha para tratamento médico...já aqui, não decidem sobre o assunto enquanto muitas pessoas doentes esperam uma resposta para continuar o tratamento.

Do mesmo modo, é possível notar na transcrição abaixo que o aluno contrário à legalização da maconha no Brasil, utiliza argumento de autoridade para sustentar sua tese e dar credibilidade à sua alegação.

A4: De acordo com juízes e desembargadores do Fórum Nacional de Juízes Criminais, a segurança pública e o sistema de saúde aqui no Brasil não estão preparados para legalizar o uso da maconha. Sem controle e fiscalização pode aumentar a violência e o número de usuários aqui no Brasil.

Ficou notório que no segundo debate os estudantes foram mais criteriosos na fala, evitando alegações de cunho pessoal e termos depreciativos, bem como menor ocorrência no uso de gírias durante as falas.

Quanto aos operadores argumentativos, os estudantes demonstraram compreensão do conteúdo estudado, como, por exemplo, quando queriam demonstrar contraposição na fala do colega, sendo o “mas” utilizado diversas vezes para essa finalidade.

Quanto à postura corporal, o segundo debate evidenciou um comportamento mais contido entre os debatedores em relação ao primeiro; os estudantes fizeram gestos menos bruscos com as mãos e buscaram manter contato visual mais prolongado com os colegas, visto que demonstraram estar atentos à fala dos demais.

Nesse contexto, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) afirmam que:

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isso é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, as gestualidades do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

Os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com gêneros que estavam *online* e apresentar sua opinião acerca do tema observado. Em referência ao debate, Goulart (2005) assevera que os códigos não verbais, muitas vezes, são mais eficientes para o falante expressar suas intenções comunicativas do que as próprias palavras.

[...] ao se analisar eventos de fala, não se podem empregar as mesmas unidades analíticas usadas na escrita, pois a comunicação oral possui princípios comunicativos próprios, que não se limitam somente aos níveis verbal e vocal, mas também ao nível gestual. (GOULART, 2005, p. 37).

O que concerne a tonalidade vocal durante o debate, os debatedores acentuavam fortemente as falas apresentadas, o tom mais forte, muitas vezes, indicava o desejo de debatedor convencer o outro de forma mais efetiva por acreditar que a entonação mais expressiva colabora para essa ação. Entretanto, cabe ressaltar que nesse segundo debate a entonação foi utilizada muito mais como ferramenta de convencimento do que para mostrar supremacia vocálica em relação à fala do outro.

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2003, p. 290), “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral”.

Com referência aos turnos de fala, no debate final o tempo de exposição de cada debatedor foi respeitado, na maioria das vezes, raramente, no calor das

alegações, um debatedor interrompia a fala do outro, sendo contido pelo moderador quando necessário. Assim, cada um teve a oportunidade de falar e também souberam ouvir.

Ao final do debate, ficou perceptível que a linguagem empregada pelos debatedores e pela plateia foi adequada para a situação, os estudantes não fugiram da temática proposta e, tanto o grupo favorável quanto o grupo contrário à legalização da droga no Brasil para fins medicinais, apresentaram argumentos bem fundamentados, principalmente nos momentos de réplica e tréplica.

Após análise dos dados é possível afirmar que houve aprendizado de comportamentos para a prática de debates entre o primeiro e o segundo debate. Dessa forma, compartilhando com Dolz e Schneuwly (2004, p. 213), o pressuposto de que “o oral se ensina”, defendo que a oralidade, nesse caso formal, deve e pode ser ensinada tanto quanto a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as etapas da pesquisa, assumimos o desafio de analisar a contribuição dos debates viabilizados nas redes sociais como objeto de ensino para produção oral e escrita na sala de aula, visando destacar a importância do ensino do gênero debate como colaborador para a participação do aluno-sujeito na sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa-ação culminou na constatação de que trabalhar a oralidade em sala de aula, de maneira diversificada e efetiva, mostrou-se um método eficaz para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. Para tanto, os objetivos da escola ao trabalhar a oralidade devem ser bem delimitados, pois não se trata de ensinar o aluno a falar “bonito”, mas desenvolver nesse contexto uma habilidade comunicativa condizente para as mais diferentes situações em que ocorre a interação oral. Diante dessa premissa, Barbosa (2003, p. 74) argumenta que:

Ao invés de aulas que tematizam “o falar” ou “a oralidade” de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e uma melhor condição de exercício da cidadania.

Ao iniciar a pesquisa-ação, nos propusemos a responder três questões, para tanto as trazemos novamente para delimitar nosso posicionamento em relação ao trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa interventiva: - Como os gêneros orais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem ser inseridos nas práticas pedagógicas da sala de aula? - Como se constrói o discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais online? - Como se dá a negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital online?

Com os resultados observados durante a pesquisa-ação, podemos afirmar que a inserção do multiletramento no cotidiano da sala de aula amplia práticas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao processo de inserção da Tecnologia da Informação e Comunicação em sala de aula nos reportamos aos estudos de Silva Sobral e Dos Santos (2019) que destacam que há uma nova conjuntura sociocultural, epistemológica e política que é influenciada por tecnologias digitais. Com isso, surgem novas ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano

em sala de aula no sentido de “compreender, construir sentidos e interagir a partir desses novos textos” (ROJO, 2012, p. 21).

Para maior diversificação de textos, os estudantes podem utilizar multimeios como vídeos e filmes com uso de Tecnologias da Informação usando a internet, que, de acordo com Freire (2019), atualmente é o maior e mais complexo canal de comunicação do planeta. Nesse sentido, o professor é o facilitador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e o aluno interage facilmente com inovações tecnológicas. Assim, o professor deixa de usar apenas as ferramentas tradicionais de ensino como quadro-negro, giz e livro didático e passa a ter um “multiespaço virtual” com vários gêneros que podem ser acessados e utilizados durante suas aulas. O ensino rompe as barreiras do ensino tradicional e passa a usar o espaço virtual que está disponível para o aluno.

No entanto, ao utilizar a internet em sala de aula como suporte de ensino, o professor deve estar atento quanto ao uso de sites e fontes confiáveis, orientando os estudantes a utilizarem o espaço digital com responsabilidade e cautela, buscando saber a veracidade das informações antes de utilizá-las ou compartilhá-las. Assim, devemos reforçar o uso da TIC em sala de aula, sendo a escola o principal espaço de letramento do aluno, como destacado por Silva Sobral e Dos Santos (2019). Dessa forma, o aluno, além de aprender a usar a ferramenta tecnológica, tem acesso a diversos tipos de textos e características audiovisuais diferenciadas que podem auxiliar no seu ensino e aprendizagem.

A construção do discurso argumentativo no gênero debate em interfaces digitais online mostra dois ambientes que podem ser explorados no espaço escolar. O primeiro, sendo o debate presencial na sala de aula entre os alunos na escola e o segundo, sendo com o uso da plataforma *Kialo*, em que os participantes podem debater online com estudantes conectados em diversas partes do mundo que fazem parte da rede social. Berger e Anecleto (2019) relatam que a disseminação de informações no espaço virtual, propiciam a formação de opiniões e a promoção de debates nas salas de aula, estimulando, de maneira criativa, o desempenho de estudantes em esferas públicas digitais.

A negociação e a produção de sentidos nas práticas orais e escritas em ambiente convencional da sala de aula e no espaço digital *online* mostram que no universo virtual não há a interação presencial, sendo utilizado apenas a argumentação escrita. No ambiente convencional o aluno debate e pode mostrar sua colocação

verbal e se expressar de maneira variada para defender suas alegações perante os colegas de classe. Nesse sentido, o aluno expande sua capacidade de escrita no espaço *online*, onde a argumentação é transmitida de forma assíncrona, que amplia e/ou facilita a interação entre os indivíduos, pois o ambiente virtual pode favorecer a desinibição e encorajamento do jovem que não mostra sua presença física e isso pode facilitar a expressão de suas ideias e opiniões sobre determinados assuntos tratados durante os debates.

É válido ressaltar que para as práticas pedagógicas de multiletramentos acontecem a contento em sala de aula, os professores necessitam de estrutura física e ferramentas tecnológicas adequadas para alcançar resultados satisfatórios. Muitos profissionais, quando não possuem essa estrutura adequada, como apresentamos nesse estudo, podem utilizar os celulares e multimídia para facilitar a interação.

Cabe salientar ainda que o professor tem o compromisso social de ensinar, facilitar, mostrar e identificar os sites e informações adequadas para seus alunos em cada ano escolar, de acordo com a faixa etária e a formação de cada indivíduo. Cabe ao professor, ainda, sabedoria para mediar o debate e proporcionar expansão de conhecimento ao seu aluno e não apenas deixar o tempo passar, sem argumentação adequada e proveitosa.

As ferramentas tecnológicas não podem ser usadas como único suporte de aprendizagem, sendo necessário que o aluno tenha uma base teórica consistente para compreender o assunto proposto durante a aula e assim, expandi-lo através dos multimeios.

Nesse sentido, utilizamos em nossas atividades recursos tecnológicos como vídeos, redes sociais e filme, no entanto, outras ferramentas como documentários, entrevistas, *blogs*, entre outras, podem ser utilizadas por professores em sala de aula.

Alguns motivos de não usar essas ferramentas em sala de aula estão pautados em estrutura física, falta de laboratórios de informática e *internet*. Porém, muitas vezes, o profissional necessita de uma formação profissional para incentivar essa prática em sala de aula e em seu cotidiano.

Saliento que inúmeros foram os desafios para a conclusão desse estudo. No entanto, cada momento foi realizado com a motivação que um professor impávido deve trazer consigo ao proporcionar uma aula com foco na oralidade e na Tecnologia da Informação e Comunicação. O aluno deve ser motivado e o professor deve usar

esse novo contexto tecnológico a seu favor para que proporcione um ambiente que seja referencial para seus alunos e para toda a prática cotidiana da escola.

Diante dessa pesquisa-ação, como professora, reforço que o uso de ferramentas tecnológicas na sala de aula favorece um ambiente diferenciado do ensino tradicional e coloca o aluno conectado nos gêneros atuais que são oferecidos diariamente de forma *online*.

O uso dos recursos tecnológicos, sobretudo da plataforma Kialo, se mostrou bastante eficaz na pesquisa-ação, culminando em uma atividade final bastante enriquecedora, uma vez que os alunos demonstraram maior compreensão do gênero oral debate, maior capacidade argumentativa e um leque de informações mais abrangente.

É cabível reafirmar, ainda, que o uso de sequências didáticas na prática pedagógica contribui de forma significativa para ensino dos gêneros discursivos, como assevera Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) ao apontar, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Por fim, espero que este trabalho motive outros professores a fazerem uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais em sala de aula ao ensinarem os diversos gêneros orais e escritos, sobretudo, o gênero oral debate e contribua para dar voz aos estudantes para que saibam interagir com poderio em uma sociedade cada vez mais letrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra Preussler. A leitura em PDG do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

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

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de. **Experiências de linguagem oral na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011. Disponível em: http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/52/pdf_44. Acesso em 22 de out de 2019.

BANDEIRA, Luiza. Como funciona a rede social que quer organizar o debate na internet. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/21/Como-funciona-a-rede-social-que-quer-organizar-o-debate-na-internet>. Acesso em 29 de out de 2019.

BERGER, Isnalda; ANECLETO, Ursula Cunha. Memes de internet nas aulas de língua portuguesa: ampliando o estudo dos gêneros discursivos na sala de aula. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 317-344, 2019.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Seminário, mais que uma técnica de ensino**: um gênero textual. 2003, Trabalho apresentado em congresso (mimeo).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, D. **Estratégias de argumentação e construção da imagem pessoal no debate político televisivo**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2005.

BRASIL. **Apresentação e orientações sobre o PNLD**. Ministério da Educação. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. Disponível em www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a (Acesso em 10/05/2018)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. CNE/CEB, 2ª versão. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P. Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula. **Atas do VII EPEF**, Florianópolis, 2000.

CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

DA SILVA SOBRAL, Denson André Pereira; DOS SANTOS, Márcio. Multiletramentos: desafios para os professores de língua portuguesa. **Revista Fórum Identidades**, 2019.

DE FARIA, Aline Mariane; JUNIOR, Moacir de Miranda Oliveira. Grupos de foco on-line assíncronos: uma breve reflexão sobre sua aplicação. **Revista Economia & Gestão**, v. 19, n. 54, p. 194-202, 2019.

DE FIGUEIREDO, Marcio Franck; SANTOS, Iedo Souza. O smartphone como ferramenta auxiliar de ensino/aprendizagem em plataformas de learning management system/Smartphone as an auxiliary teaching/learning tool on learning management system platforms. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 15428-15436, 2019.

DOLZ J., SCHNEUWLY B. & DI PIETRO, J. F. Relato de uma sequência didática: o debate público. *In*: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 247-278, 2004b.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Rev. Téc. Trad. GUIMARÃES, E. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Daniel. **Um tribunal internacional para a internet**. Almedina, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **A avaliação no ensino**. *In*: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

GODOY, Willin. Filmes sobre argumentação. 2019. Disponível em: <https://filosofianaescola.com/2017/09/20/filme-para-entender-argumentacao-e-retorica-o-grande-desafio/>. Acesso em 29 de out de 2019.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LANGA VARGAS, Edgar Francisco; SILVA OCAÑA, Maycol Antonio; VISTIN REMACHE, Jhon Jairo. Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, n. septiembre, 2019. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/223/119>. Acesso em 20 de out de 2019.

LORENZO, Eder Wagner Cândido Maia. **A utilização das redes sociais na educação: importância, recursos, aplicabilidade e dificuldades**. Joinville SC. Clube de Autores - Editora, 2011. 105 p.

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

MARCUSHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARQUES, M. A. **Debate, argumentação e organização enunciativa. Comunicação e Sociedade**. v. 8, 47-62, 2005.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares para a educação básica: linguagens**. Cuiabá: Print, 2012.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 1995, p. 27 a 35.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Elvira Lopes de. Debate na sala de aula: gêneros catalizadores para aprendizagens e desenvolvimento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Companhia das letras, 2015.

PLATIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, Dino. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 305 - 316.

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

ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloísa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.107-130.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada: por quê, o quê e como?** 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 11-25.

SILVA FILHO, Antonio Mendes. Redes sociais na era da conectividade (“The good the bad and the ugly”). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 115, p. 64-68, 2011

SILVA, Elaine Teixeira. Multiletramentos e letramento digital nas aulas de língua espanhola: um relato de experiência com o uso do whatsapp. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, 2017. v. 6. n. 1.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, A. F. A. **O cinema na sala de aula de História da Matemática**. Monografia de Graduação. Departamento de Matemática. UFOP. Ouro Preto, 2008, 68 p.

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

UMBELINA, Vanessa. Redes sociais: aliadas ou vilão da Educação. (USP/UFF). **Hipertextos Revista Digital**, n. 9, Dez. 2012. Disponível em:<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.