



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LAURIANA MARTINS DE SOUZA

**LETRAMENTO CRÍTICO E ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO**

MOSSORÓ

2023

LAURIANA MARTINS DE SOUZA

LETRAMENTO CRÍTICO E ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(Profletras) da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte, como requisito
parcial para obtenção do título de mestre
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão
dos Santos.

MOSSORÓ

2023

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S729I Souza, Lauriana Martins de
Letramento Crítico e Oralidade na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero textual Debate Regrado. / Lauriana Martins de Souza. - Mossoró, 2023.
129p.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letramento crítico. 2. Oralidade. 3. Sequência didática. 4. Debate regrado. 5. Ensino de Língua Portuguesa. I. Santos, Antônio Felipe Aragão dos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

LAURIANA MARTINS DE SOUZA

LETRAMENTO CRÍTICO E ORALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(Profletras) da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte, como requisito
parcial para obtenção do título de mestre
em Letras.

Aprovada em: 12 de maio de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (Examinador Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

A todos os professores da escola pública
que se reinventam todos os dias nessa
aventura que é lecionar sem recursos.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é sempre a oportunidade de legitimar a importância de todos e todas que contribuíram de forma direta e indireta na concretização deste sonho chamado 'mestrado', por isso, quero externar a minha gratidão...

A Deus pelo dom da vida, da saúde (mental inclusive), e por sempre estar ao meu lado.

Aos meus pais que, mesmo com pouca instrução, sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu esposo, por todo amor, torcida e dedicação, me apoiando em todos os momentos.

À minha filha, por entender, ao mesmo tempo em que reclama, minhas ausências, por demonstrar seu carinho até nos pequenos gestos diários.

Às minhas irmãs e sobrinho, pelo incentivo constante.

Aos colegas da Turma 7 do ProfLetras, pelo compartilhamento de saberes enriquecendo ainda mais essa jornada.

À Coordenação do Programa exercida pelos professores Gilson Chicon e José Roberto, pela solicitude nas orientações e empenho com os alunos do ProfLetras.

Aos professores que se dedicaram ao máximo para ofertar com excelência as disciplinas mesmo diante do desafio de ministrar aulas remotas.

Ao meu orientador professor Dr. Felipe Aragão, pela paciência e leveza na condução deste trabalho.

Aos professores doutores Gilson Chicon e Hamilton Perninck que participaram da banca examinadora e que muito colaboraram com suas observações para a finalização deste trabalho.

À Candice, pelo esmero em atender a todos com rapidez, gentileza e segurança.

Aos colegas professores, supervisores, Elma Cunha em especial, e diretor da Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia pelas palavras de incentivo e ânimo.

Enfim, à todas e todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho, minha gratidão.

O que é LETRAMENTO?

“Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos da gramática.

[...]

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.”

(MCLAUGHLIN; VOGT, 1996, *apud*
SOARES, 2020, p. 41)

RESUMO

Com o avanço dos estudos sobre o letramento, percebeu-se que ele estava ligado mais com a percepção crítica da realidade do que com a simples ação de ler e escrever. Nessa perspectiva crítica, a oralidade pode ser forte aliada, pois conduz os estudantes a refletirem e argumentarem criticamente sobre a realidade em que vivem, principalmente quando o gênero oral em questão é o debate regrado. Ao se desenhar essa pesquisa, surgiu o seguinte questionamento: como desenvolver o letramento crítico e a oralidade, despertando nos alunos a consciência cidadã e a manifestação do pensamento crítico a partir do trabalho com o gênero textual debate regrado? A reflexão provocada por esse questionamento aponta para o objetivo geral que foi desenvolver o letramento crítico a partir do gênero textual debate regrado. Como desdobramento deste objetivo geral, propomos de forma específica: conhecer através da literatura especializada da área, o desenvolvimento histórico do conceito de letramento e de sua perspectiva crítica; discutir o ensino da oralidade na sala de aula de língua materna por meio do gênero textual debate regrado, a partir da teoria bakhtiniana; e propor uma SD que possibilite o despertar dos alunos para o LC a partir do trabalho com o gênero textual DR, considerando a temática presente no Título II - dos direitos e garantias fundamentais da CF. Para compor o corpo da pesquisa se buscou a contribuição dos autores mais estudados nas áreas em questão. Freire (2005; 2021), Soares (2020) e Rojo (2019) auxiliaram no entendimento da percepção crítica do letramento. Marcuschi (2019; 2020) e Bakhtin (2020) contribuíram com os estudos sobre os gêneros textuais. Schneuwly e Dolz (2011) auxiliaram a estruturar a sequência didática e o trabalho com o gênero oral debate regrado. A abordagem sobre o ensino da Constituição Federal aproximou os textos normativos à prática de sala de aula, neste ponto foram utilizados dissertações e artigos acadêmicos, como o de Câmara (2017). A proposta final deste trabalho é uma sequência didática, a qual se encontra dividida em: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2 e 3, e produção final, na qual será proposto o debate regrado. Assim, o presente trabalho sugere uma sequência didática como produto final que pode ser aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no nono ano, a fim de trabalhar o letramento crítico, a partir da oralidade presente no gênero debate regrado, visando aperfeiçoar a vivência cidadã e as manifestações orais dos estudantes. Os achados da pesquisa apontam para a possibilidade de alcançarmos resultados satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento da visão crítica e da oralidade dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento crítico; oralidade; sequência didática; debate regrado; ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

With the advancement of literacy studies, it became evident that it was connected more with the critical perception of reality than with the simple acts of writing and reading. Thus, in this critical perspective, orality can be a strong ally, once it leads students to critically reflect and argue about their own reality, mainly when the oral genre under discussion is the ruled debate. When designing this research, the following question emerged: how can critical literacy and orality be developed, arousing in students the citizen conscience and the manifestation of critical thinking from the work with the genre ruled debate? The reflection provoked by this question points to the general objective which had the purpose of developing critical literacy from the work with the textual genre mentioned before, ruled debate. As the outcome of this general objective, we propose in a specific way: to know through the specialized literature of the area the historical development of the concept of literacy and its critical perspective; argue about the teaching of orality in the classroom of the mother tongue through the genre ruled debate, based on the bakhtinian theory; and to propose a DS that makes the awakening of the students possible to the CL from the work with the textual genre RD, considering the theme present in Title II – of the fundamental rights and guarantees of the Federal Constitution. Wherefore, in order to compose the body of this research, contributions of the most studied authors regarding this matter were sought. Freire (2005; 2021), Soares (2020) and Rojo (2019) provided understanding about critical literacy perception. Marcuschi (2019; 2020) and Bakhtin (2020) contributed with investigations about textual genres. Schneuwly and Dolz (2011) helped to structure the didactic sequence and the work with the oral genre. Moreover, the approach about the teaching of the Federal Constitution brought the normative texts and the classroom practice closer, at this point, academic dissertations and articles were used, the one by Câmara (2017) is a case in point. The final proposal of this work is a didactic sequence, which is divided into: first, the presentation of the situation, then, initial production, modules 1, 2 and 3, and, at last, final production, in which the ruled debate is proposed. Therefore, the present work suggests a didactic sequence as a final product that can be applied in the final years of middle school, especially in the 9th grade, in order to work on critical literacy based on orality present in the genre ruled debate, aiming to enhance the citizen experience and the students' oral manifestations. The findings of this research points to the possibility of achieving satisfactory results regarding the development of critical perspective and orality of students.

Keywords: critical literacy; orality; didactic sequence; ruled debate; Portuguese language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos gêneros do discurso	43
Quadro 2 – Sequência Didática – Fase 1 (apresentação)	80
Quadro 3 – Sequência Didática – Fase 2 (produção inicial)	82
Quadro 4 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 1)	83
Quadro 5 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 2)	84
Quadro 6 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 3)	86
Quadro 7 – Sequência Didática – Fase 4 (produção final)	87

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Comissão de Educação
CF	Constituição Federal
DR	Debate Regrado
EF	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letramento Crítico
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNEHDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
SD	Sequência Didática
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LETRAMENTO CRÍTICO	19
2.1 Primeiras reflexões acerca do letramento	19
2.2 Contribuição social do LC	22
2.3 O LC nas aulas de língua materna	26
2.3.1 O LC e a leitura	30
2.3.2 O LC e a produção escrita	32
2.3.3 O LC e a oralidade	35
2.3.4 O professor como agente do LC	38
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA MATERNA	41
3.1 A Concepção bakhtiniana de gênero do discurso	41
3.2 Os Gêneros discursivos orais	44
3.3 Gêneros discursivos orais na sala de aula	47
3.4 O Gênero DR	50
4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO ENSINO BÁSICO	57
4.1 A educação nas constituições brasileiras: evolução histórica	59
4.1.1 Direito fundamental à educação	63
4.2 Projeto de Lei nº 70/2015	68
4.3 A importância do ensino da constituição para os estudantes do ensino fundamental	71
5 METODOLOGIA	75
5.1 Pesquisa	75
5.2 Caracterização escola/alunos	76
5.3 Sequência didática	77
5.3.1 Conhecimentos prévios	79
5.3.2 Debate Simulado	81
5.3.3 Módulos: fazendo as correções	82
5.3.4 Produção Final	86
5.4 Avaliação	88

5.5 Coleta de dados	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100
APÊNDICE A – Questionário sobre a primeira fase da SD	101
APÊNDICE B – Questionário sobre a segunda fase da SD	104
APÊNDICE C – Questionário sobre o módulo 1 da terceira fase da SD	106
APÊNDICE D – Questionário sobre o módulo 2 da terceira fase da SD	108
APÊNDICE E – Questionário sobre o módulo 3 da terceira fase da SD	110
APÊNDICE F – Questionário sobre a quarta fase da SD	111
ANEXOS	113
Anexo A – Constituição da República Federativa do Brasil	114
(Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais)	114

1 INTRODUÇÃO

As competências específicas de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Fundamental (EF) elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam, dentre outras áreas, a argumentação, a oralidade e a ampliação da visão crítica de mundo como destaques especiais para essa etapa de ensino.

Ao observar o que este documento afirma sobre as práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades para os anos finais do EF, detectamos a prevalência da ampliação do contato dos estudantes com gêneros que possibilitem sua participação social com maior criticidade destacando os gêneros que compõem a esfera pública, os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, possibilitando, assim, que “os jovens assumam maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018a, p. 136).

Em que pese as inúmeras críticas recebidas pela BNCC por parte de estudiosos que se dedicam a pesquisar sobre currículo, e apesar de concordar com a maioria deles, não abordaremos tal discussão neste trabalho tendo em vista que a perspectiva do Letramento Crítico (LC) que adotamos aqui está direcionada à ampliação da visão de mundo dos estudantes associada aos trabalhos com a oralidade a partir do gênero oral debate regrado. A abordagem crítica relacionada ao currículo proposto pela BNCC pode ser melhor desenvolvida em pesquisas futuras.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas aulas de língua materna pode assumir o papel de exercitar nos estudantes a capacidade de verbalizar argumentando criticamente e debatendo suas ideias, a partir da percepção da realidade social na qual estão inseridos.

Para alcançar esse objetivo, o LC pode ser empregado em conjunto com a oralidade, ampliando as possibilidades de interpretação e visão crítica que se espera dos educandos, uma vez que o seu trabalho voltado para a prática oral é capaz de se tornar um importante instrumento no exercício da docência, pois consolida as práticas dialógicas e sociais incluídas às práticas pedagógicas do ensino da LP somando-se ao gênero debate regrado (DR) e ao trabalho com a Constituição Federal (CF), abre possibilidades para promover a consciência cidadã dos educandos.

Cumpramos ressaltar que, no campo de atuação da vida pública, a própria BNCC destaca a importância dos gêneros legais e normativos, dentre eles a Constituição Cidadã. Para este documento, trabalhar com textos normativos é a possibilidade “de

promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade.” (BRASIL, 2018a, p. 137). Dessa forma, os estudantes estariam preparados para reconhecer e reivindicar seus direitos.

Contudo, esbarramos em um detalhe importante, durante as pesquisas bibliográficas e de trabalhos acadêmicos foi observado o quanto é escasso o material de apoio aos professores e estudos destinados a esses temas e o quanto temos a evoluir em cada uma dessas áreas. Nesse sentido, a dissertação que ora se apresenta justifica-se pela necessidade de ampliação das discussões acadêmicas a respeito do LC, da oralidade aqui representada pelo gênero DR e da disseminação do trabalho e conhecimento sobre os textos normativos, em especial a CF, lei maior do nosso país.

Desse modo, este trabalho visa contribuir com a expansão das pesquisas sobre as áreas mencionadas, além de buscar desenvolver a visão crítica de alunos dos anos finais do EF, apresentando como proposta uma sequência didática (SD) com o gênero textual DR. É possível também que sirva de apoio para outros professores que se sintam instigados a adentrar nessa temática.

A escolha desse tema justifica-se, também, pela minha¹ experiência docente há mais de nove anos em escolas públicas encravadas em bairros periféricos, desprovidos de políticas públicas que assegurem aos que ali habitam uma vida digna. Isso porque a comunidade escolar da qual participo é constituída, em sua maioria, de pessoas advindas desses bairros e exposta às mais diversas vulnerabilidades sociais². Esses alunos são carentes de tudo, inclusive do conhecimento sobre seus direitos.

Somado a isto, sou advogada com experiência na área da assistência social há oito anos e quase que diariamente posso constatar o quanto a falta de uma postura crítica e de conhecimentos sobre os direitos fundamentais afetam a essa parcela significativa da sociedade. A experiência profissional nas áreas de educação-direito-assistência social me levou a observar e verificar que a maioria dos adolescentes não costumam desenvolver uma visão de mundo crítica diante dos inúmeros problemas

¹ Nesse parágrafo e nos dois subseqüentes, será utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar de uma justificativa pessoal para realização desta pesquisa. Após o trecho indicado segue em todo o trabalho o uso da terceira pessoa do plural.

² Essa vulnerabilidade não traduz o IDH 0,720 atribuído à cidade de Mossoró pelo censo do IBGE de 2010 (devido à pandemia, o censo que deveria acontecer em 2020 não foi realizado, impossibilitando o acesso a dados mais recentes).

sociais nos quais estão envoltos, permanecendo inertes diante das vulnerabilidades e injustiças sociais com as quais convivem cotidianamente.

Portanto, acredito que agregar meus conhecimentos jurídicos e sociais à minha prática docente contribuirá para apontar caminhos que conduzam para uma possível mudança de postura dos estudantes, possibilitando que estes conheçam seus direitos fundamentais e se sintam instigados a expressar sua opinião crítica com argumentos bem construídos frente às mais diversas situações.

O contexto social apresentado também justifica a realização da pesquisa com a abordagem do LC na oralidade por meio do gênero DR nas aulas de LP, pois seu intuito é desenvolver com os alunos os conhecimentos necessários para a ampliação da visão de mundo, a fim de que este aprendizado possa auxiliá-los na relevante luta social pela concretização dos seus direitos e garantias fundamentais expressos no texto constitucional.

Desse modo, ante as questões sociais suscitadas, este trabalho tem sua relevância comprovada, em especial, por buscar proporcionar aos estudantes momentos de participação cidadã efetiva, através da manifestação oral com postura crítica, embasada em argumentos sólidos capazes de expressar os anseios e injustiças sociais que permeiam suas vidas, a fim de que, com os conhecimentos obtidos, possam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a escolha dessa temática se legitima pela experiência pessoal e profissional, pela necessidade em ampliar os estudos acadêmicos sobre a temática, mas, sobretudo, pela valorosa contribuição social que o trabalho com o LC, oralidade, DR e os textos normativos podem proporcionar, pois trata-se de objetos do conhecimento relacionados à vivência social dos educandos, os quais possuem o condão de fazê-los refletir sobre a postura acomodada que muitas vezes adotam e levá-los a assumir o protagonismo na construção da própria transformação social.

Para alicerçar nossa pesquisa sobre o LC, recorreremos a estudiosas como Rojo (2019), Soares (2020) e Signorini (2012), as quais têm buscado estabelecer o sentido de letramento. Às vezes visto como o ato de ensinar às crianças a ler e escrever, por outras, direcionado apenas para adultos e sua visão mais crítica da vivência em sociedade, o LC tem se tornado cada vez mais presente na prática docente, e porque não dizer que pode alcançar espaço de destaque nas aulas de LP.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe o estudo do LC e sua relação com as manifestações orais dos estudantes, principalmente quando atuam como

interlocutores em debates que giram em torno de temáticas presentes na CF. O foco deste estudo foi direcionado ao Título II desta Lei, que trata dos direitos e garantias fundamentais, os quais podem contribuir para a construção da consciência cidadã dos estudantes.

Sobre a estrutura organizacional da redação do texto, esta dissertação é composta de 4 capítulos. O primeiro versa sobre o letramento crítico, refletindo sobre suas contribuições para a sociedade e a sua importância nas aulas de língua materna. Nesse momento, foram trabalhadas as perspectivas do LC na leitura, na produção textual e na oralidade, encerrando com uma reflexão sobre o papel do professor no ensino do LC. A fundamentação teórica foi trabalhada a partir da perspectiva do LC de Freire (1989; 2005; 2021). Embora saibamos que este autor não utilize tecnicamente o termo *letramento crítico*, as concepções críticas que ele apresenta sobre leitura, escrita, oralidade, visão de mundo e o papel social do professor na formação dos educandos, apresentando a estes a possibilidade de uma visão mais crítica da realidade, remete à essência do LC.

Também foram abordadas as obras de Marcuschi (2019; 2020), nas quais são apresentadas as relações entre fala e escrita descrevendo suas tendências de uso. O autor aborda ainda os gêneros como sistema de controle social e apresenta uma análise sobre a sua relação com a oralidade que será o foco deste trabalho.

Além do aporte de Freire e Marcuschi, tivemos a contribuição de Rojo (2019), que estabelece o conceito e a diferenciação do letramento, alfabetização e alfabetismo; Fávero, Andrade e Aquino (2012) confirmam a diferença entre fala e oralidade e reforçam as contribuições da fala para o desenvolvimento da escrita, enquanto Soares (2020) contribuiu com a apresentação do conceito e das dimensões do letramento.

Foram trabalhados, ainda, o letramento no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos em conjunto com a oralidade aplicada na sala de aula, presentes na obra de Signorini (2012). As questões políticas e sociais que permeiam o LC dentro do contexto social e educacional foram trabalhadas através dos ensinamentos de Street (2021). Geraldi (2003) contribuiu no sentido de demonstrar a importância da atuação política do professor em sua prática de sala de aula, como também sobre as participações orais dos estudantes nas aulas de LP.

O segundo capítulo é marcado pelo estudo sobre o ensino da oralidade na aula de língua materna e nele foram expostas as concepções de Bakhtin (2020) sobre os

gêneros do discurso. Em seguida, atribuímos uma ênfase especial para os gêneros do discurso orais e a sua importância para a formação crítica dos alunos. Mais adiante, tratamos do ensino desses gêneros informais e formais, com destaque para esses últimos, tendo em vista que os estudantes já dominam os gêneros orais informais e por ser dever da escola colocá-los em contato com os gêneros orais formais. Dentre eles, priorizamos o DR por ter o condão de proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a realidade em que vivem, além de incentivar a argumentação e a exposição de ideias sobre o tema. Para isso, foi exposto no fim deste capítulo a estrutura composicional do gênero à luz dos ensinamentos de Bakhtin (2020).

O terceiro capítulo traz uma abordagem sobre a CF, pois é a partir dela, mais precisamente do seu Título II – dos direitos e garantias fundamentais, que, de acordo com a proposta sugerida, serão conduzidas as discussões com os alunos para encontrar o tema que será debatido na produção final. Para tanto, iniciamos traçando um percurso histórico sobre a abordagem dada a educação por todas as constituições que já entraram em vigor no país e seus reflexos no currículo das escolas em cada período. Adiante, foi discutido o principal projeto de lei (PL) que visa incluir nas escolas de educação básica o ensino da Constituição, para que cada vez mais os alunos tomem conhecimento sobre os seus direitos e deveres e se tornem cidadãos conscientes de que precisam participar efetivamente dos rumos desta nação. Para finalizar o capítulo, abordamos a importância e as contribuições do ensino constitucional para os estudantes do EF.

Na metodologia, para a qual é destinado o quarto e último capítulo, foram apontadas as concepções e práticas que orientaram as sugestões para coleta e a análise de dados desta pesquisa. Neste ponto, destacamos as causas que motivaram a escolha do objeto de estudo e os métodos empregados, apresentamos uma breve caracterização da instituição escolar e dos alunos que inspiraram esta pesquisa e compõem o *corpus* deste trabalho.

Mais adiante, materializamos o objetivo geral deste trabalho que foi desenvolver o letramento crítico a partir do gênero textual debate regrado. Como desdobramento deste objetivo geral, propomos de forma específica: conhecer através da literatura especializada da área, o desenvolvimento histórico do conceito de letramento e de sua perspectiva crítica; discutir o ensino da oralidade na sala de aula de língua materna por meio do gênero textual debate regrado, a partir da teoria bakhtiniana; e propor uma SD que possibilite o despertar dos alunos para o LC a partir

do trabalho com o gênero textual DR, considerando a temática presente no Título II - dos direitos e garantias fundamentais da CF.

Para isso, além de apresentar a proposta, explicamos passo a passo todas as fases da SD e sua aplicabilidade. Nesse ponto, contamos com os ensinamentos de Schneuwly e Dolz (2011) que forneceram orientações para a proposição da SD, a qual foi apresentada como produto final desta dissertação³. Indicamos também, os possíveis caminhos para a avaliação dos educandos e a coleta de dados caso a proposta seja aplicada.

Nas considerações finais, reafirmamos a valiosa contribuição que o LC pode ofertar para a formação crítica dos estudantes e como isso pode ser alcançado mediante a utilização dos gêneros do discurso orais, em especial o DR. Enfatizamos por fim, a importância do trabalho com a CF nas aulas de LP e a necessidade da participação social dos educandos que, uma vez empoderados pelos conhecimentos dos seus direitos, tendem a ter maior protagonismo social.

³ De acordo com a Resolução n. 003/2021, de 31 de março de 2021, emitida pelo Conselho Gestor do PROFLETRAS, os trabalhos de conclusão de curso da sétima turma poderão adotar caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

2 LETRAMENTO CRÍTICO

Com o intuito de consubstanciar as ideias desenvolvidas neste trabalho, apresentamos a seguir todo um arcabouço teórico utilizado para referendar nossa pesquisa. Construída a partir dos estudos dos mais importantes pesquisadores da área, a análise teórica apresentada nos tópicos seguintes estabelece estreita relação entre o objeto deste trabalho e a teoria firmada.

Nela poderemos perceber que as atuais concepções que permeiam o LC encontradas nas obras dos diversos estudiosos mencionados, cujas obras recorreremos para fortalecer nossa pesquisa, nos auxiliam à vislumbrar a construção do pensamento crítico e da participação cidadã a partir do ensino pautado no LC, cuja ação precípua gira em torno do despertar da consciência e da visão crítica dos alunos frente às desigualdades e demais mazelas sociais em que estão inseridos, tornando-os cidadãos capazes de promover a transformação social que tanto necessitam.

2.1 Primeiras reflexões acerca do letramento

O emprego da palavra letramento no Brasil, conforme nos apresenta Soares (2020), é relativamente recente, surgindo pela primeira vez na segunda metade da década de 1980 com Mary Kato (1986) quando publicou o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual aborda a relação entre a língua falada culta e o letramento. A segunda aparição do termo letramento veio com Tfouni (1988) através do livro *Adultos alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual ela procura promover uma distinção entre alfabetização e letramento. Nesse ponto, Soares (2020, p. 15) considera que

Talvez seja esse o momento em que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: os significados do letramento: uma nova prática social da escrita.

Com o avanço dos estudos nessa área, Soares (2020) considera que o termo letramento, com o sentido que atribuímos atualmente, surgiu a partir da palavra de língua inglesa *literacy*. Para ela,

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2020, p. 17).

Conforme entendimento da autora, o educando quando aprende a ler e escrever criticamente promove, mesmo que implicitamente, as mais variadas consequências para si e para o grupo social do qual faz parte. Contudo, essas implicações são de ordem inconsciente e não possuem a capacidade de atingir um estado de conhecimento da transformação social que o indivíduo é capaz de conquistar. Por isso que trabalhar o LC crítico com os alunos pode ser o marco inicial de uma transformação social, que só poderá ser experimentada através da adesão à consciência crítica e cidadã.

Uma outra perspectiva apresenta que, anteriormente, o letramento era concebido como a capacidade que determinada pessoa possuía de ler e escrever conforme a norma padrão. Com o aprofundamento dos estudos na área, de acordo com Barbosa (2015, p. 124), o significado de letramento passou a estar “relacionado a práticas sociais, às maneiras diversas de uso da língua escrita regulamentada pelas instituições sociais”.

Ao tomar corpo o viés mais preocupado em introduzir os estudantes nos assuntos envoltos à vivência social, o letramento que antes era visto apenas como o ato de ler e escrever, passou a receber o adjetivo crítico, pois entendia-se que as reflexões sobre a experiência comunitária faziam parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o pensamento de Pereira (2018, p. 25), “a teoria do LC, não à toa, adotou o vocábulo ‘crítico’: influenciada pelo marxismo, ela busca apontar a direção do poder nos discursos”.

Ainda na década de 1970, o filósofo e educador Paulo Freire propunha uma pedagogia crítica voltada para a reflexão da realidade social vivenciada pelos educandos. Para ele, aprender criticamente não só é possível como essencial para colocar os alunos em contato direto com a realidade social na qual estão inseridos. Mesmo sem utilizar o termo letramento, as concepções críticas que ele apresenta sobre leitura, escrita, oralidade, visão de mundo e o papel social do professor na formação dos estudantes, apresentando a estes a possibilidade de uma visão mais crítica da realidade nos remete à essência do LC.

Para Freire (2021), desenvolver o pensamento crítico a partir da realidade dos educandos é de suma importância, pois os coloca em contato com o conhecimento das vulnerabilidades sociais de sua comunidade. Por isso, ele se opunha à prática da educação que chamou de bancária, na qual o professor realiza depósitos de conhecimento e a função do aluno nesse processo seria apenas guardar e arquivar aquilo que lhe foi depositado pelo professor. Ainda hoje, somos tentados a adotar a educação bancária com depósitos diários de conteúdos gramaticais descontextualizados da vida cotidiana da maioria dos estudantes, é nesse momento que o LC pode entrar em cena e ressignificar as aulas de língua portuguesa.

Essa prática da educação bancária, adotada desde os primeiros anos escolares, traz limitações para que os alunos interajam socialmente e desenvolvam a criticidade. Nesse sentido, Pereira (2018, p. 21) reforça o pensamento trazido por Freire quando diz que, a alfabetização com fim em si mesma “não é condição suficiente para garantir o sucesso das interações sociais entre as pessoas”. É preciso contextualizar os adolescentes na realidade em que estão inseridos e despertá-los para a consciência de que só aprender a ler e frequentar a escola não será garantia para que conquistem avanços sociais.

Na opinião de Freire (2005), um indivíduo alfabetizado é aquele que além de ler e produzir textos sabe compreender neles as falas da ideologia dominante manipuladora e preconceituosa. Sabe também desatar os laços dessa manipulação, para, como num grito de liberdade, promover a mudança social. No entanto, para que os nossos alunos adotem uma postura crítica frente à realidade, é necessário que seja incluído na formação inicial e continuada dos professores a experiência com o LC. Essa proposta permeia o nosso trabalho no sentido de que, ao utilizar o LC nas aulas de LP, possamos iniciar a consciência para a transformação social da qual nossos alunos tanto necessitam.

Dessa forma, o LC se apresenta como forte aliado das práticas educacionais e sociais, transformando o ensino, sobretudo o de língua portuguesa, em fonte de reflexão e aprofundamento dessas práticas, já que amplia o sentido do texto, da leitura e oralidade, conforme o pensamento de Brahim (2007, p. 15),

Fica claro que hoje em dia o termo letramento pode até se referir ao uso de símbolos em geral, à integração fala-escrita e ao pensamento crítico. Há um reconhecimento implícito de que os ‘letramentos’ são múltiplos e fixados em práticas sociais diversas trazendo, assim, uma noção mais ampla de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos norteadores da educação básica no Brasil, apesar de não desenvolver com profundidade a temática, entende o letramento como um,

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que as vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1998, p. 19).

Esse entendimento nos recorda que letramento difere de alfabetização, pois não existe nenhuma pessoa iletrada, tendo em vista que em suas práticas e participações sociais denotam seu letramento para além do ato de ler e escrever. Nesse sentido, Soares (2020, p. 40) diferencia acertadamente letramento de alfabetização, vejamos:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim, uma pessoa pode ser alfabetizada, saber ler e escrever, e não ser letrada, pois não pratica, no contexto social, a leitura e a escrita. Ser letrado significa participar ativamente, enquanto leitor, escritor e falante das práticas sociais diárias. É nessa perspectiva que podemos perceber o quão importante é o desenvolvimento de pesquisas como essa que visam contribuir com a expansão do trabalho com o LC nas escolas, especialmente as públicas, devido ao contexto socioeconômico, e a sua significativa contribuição para o desenvolvimento dos estudantes carentes, instigando-os a cooperar com a comunidade da qual fazem parte.

2.2 Contribuição social do LC

O letramento pode ser entendido em duas dimensões distintas como nos ensina Soares (2020). A primeira dimensão aborda o letramento individual, que diz respeito à competência desenvolvida pelo indivíduo em ler e escrever com, pelo menos, moderada compreensão dos textos utilizados no cotidiano. A segunda dimensão trata do letramento social, que para Soares (2020, p. 66) seria “um

fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. Nessa dimensão, o letramento deixa de ser apenas a competência individual de ler e escrever com compreensão para se reconhecer como fenômeno social.

No que tange à dimensão social do letramento, são identificadas duas vertentes: a progressista, com postura mais conservadora, a qual define o letramento como conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo interaja adequadamente em um determinado contexto; e a perspectiva radical, cujo estilo mais revolucionário aponta que o

Letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2020, p. 75).

Nesse trabalho nos associamos a essa vertente radical, e ousamos afirmar que no letramento as práticas socialmente construídas não podem se resumir apenas à leitura e à escrita, como exposto por Soares (2020). Elas podem abranger também a oralidade e suas várias formas de uso no contexto social. Por ser a primeira manifestação da linguagem utilizada pelos estudantes, a oralidade precisa ganhar atenção especial nas aulas de língua materna, de modo que os alunos possam, além de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, se expressar crítica e adequadamente conforme cada contexto social que lhes seja apresentado. Para tanto, propomos o gênero DR como ponto de partida para que leitura, escrita e, principalmente, a oralidade sejam trabalhadas a fim de que associados ao LC possamos despertar nos alunos as inquietações e questionamentos reflexivos frente à conjuntura social vivenciada.

Dois importantes teóricos se filiam a essa visão radical do letramento. O primeiro é Street (2021), que compreende o letramento no sentido político e ideológico e que não pode ser tratado como um fenômeno autônomo. O segundo é Freire que, nas palavras de Soares (2020, p. 77) “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.” Freire idealiza o letramento como prática coletiva inseparável da política, cuja principal atribuição é promover a mudança social dos estudantes e suas

comunidades. Partindo do pensamento desse autor, consideramos que a aula de língua portuguesa é capaz de se tornar uma importante aliada nesse processo.

Soares (2020) aponta o Simpósio Internacional para o Letramento apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrido em Persépolis no ano de 1975, como o marco originário dessa nova perspectiva crítica do letramento, uma vez que, nesse colóquio ele foi compreendido como:

Não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a libertação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim, concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (BHOLA, 1979, *apud* SOARES, 2020, p. 77-78).

O LC surge do posicionamento mais enfático de alguns estudiosos da área, que entendem o letramento com a abrangência necessária para criar condições de ensinar e aprender sobre a consciência crítica e as relações de poder, incentivando o envolvimento dos educandos na construção de um mundo melhor, conforme as discussões realizadas em Persépolis.

Esse posicionamento foi adotado em nosso trabalho por comungarmos das ideias disseminadas no supracitado simpósio, principalmente aquela que indica que a alfabetização por si só não garante a melhoria das condições de vida das pessoas, pois é necessário que possuam consciência dos problemas sociais e participem de sua resolução (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020). Dessa forma, compreende-se que apenas ativando a consciência cidadã, por meio dos conhecimentos dos seus direitos fundamentais, é que os estudantes estarão aptos a verbalizar suas opiniões e contribuir com a transformação de que tanto necessitam.

Pensar em LC e em todo o leque de oportunidades e possibilidades pedagógicas é refletir sobre a contribuição social que essa prática pode trazer para aqueles que dela fizerem uso na sala de aula de forma contínua e consciente, visando sempre a formação de cidadãos politizados. A postura aqui adotada está em plena concordância com o proposto pela BNCC (BRASIL, 2018a) para os anos finais do ensino básico, como tratado anteriormente.

Bagno (2003, p. 9), citando Aristóteles, nos lembrou bem ao afirmar que “o homem é um animal político”. Desviar-se dessa condição seria afastar-se da própria

natureza humana. Nesse ponto, para ele, “chegamos à conclusão de que ‘tratar da língua é tratar de um tema político’, já que também é tratar de seres humanos”. Ocorre que os alunos, geralmente, não são incentivados a tratar e conhecer de política, são avessos a essa temática, pois não a compreendem da mesma forma como os gregos antigos, como algo que está relacionado com a organização dos grupos sociais que integram a sociedade. Da forma como se propõe neste trabalho, desenvolver o LC seria possibilitar aos estudantes a oportunidade de conhecer sobre temas sociais como racismo, igualdade de gêneros, violência e tantos outros que contribuam com a construção da consciência política, possibilitando uma maior interação com os grupos sociais que convivem diariamente.

Se Bagno (2003) nos remete ao homem como ser político, Freire, pela postura dos seus ensinamentos, faz-nos recordar que o homem é um ser social. A criticidade do homem político e as suas interações sociais consolidam o LC, conforme nos ensina Brahim (2007, p. 16): “o letramento crítico seria concretizado por duas abordagens principais: engajamento crítico com e através dos textos, e prática social crítica”. Como mencionado anteriormente, é o que buscamos com o desenvolvimento desta temática.

A experiência social exige a participação do estudante na realidade que o envolve de forma crítica, estimulando ações sociais de justiça e igualdade. Ao se perceber participante desse contexto, o educando recria sua participação na história, conforme pensamento de Freire (2005, p. 54):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

Ao assumirmos o LC nas aulas de língua portuguesa, esperamos despertar nos estudantes a consciência de que estão inseridos no mundo e que por isso precisam adotar uma postura participativa. Para Freire (2005), estar inserido difere de estar adaptado. Para ele, o sujeito adaptado adota uma postura de quem não tem nada a ver com o mundo, ele é apenas um objeto se moldando à sociedade. Já o sujeito inserido se enxerga participante ativo da comunidade, não se conforma com as injustiças e luta para ser sujeito da história. Contudo, para que os alunos assumam essa postura, é fundamental que lhes sejam ministradas aulas capazes de instigar

sua visão crítica, para que permita ao aluno se perceber enquanto sujeito inserido e em transformação questionando o seu papel frente ao mundo e à sociedade.

Diante dessa sensação de pertencimento comunitário, provocado pelas práticas sociais instrumentalizadas pelo LC, é possível iniciar o exercício de rompimento com a ideologia dominante tendo em vista a criação de uma cultura que instigue os estudantes a refletir sobre os problemas sociais que os rodeiam tais como: igualdade entre gêneros, liberdade de expressão, racismo, tortura, acesso a direitos sociais como educação, saúde, alimentação, moradia dentre outros, e a pensar sobre suas soluções. Essa postura capacitará alunos e professores a se tornarem sujeitos reflexivos e ativos, permitindo a desconstrução das limitações sociais e educacionais impostas ao longo dos séculos.

Nesse cenário social, o LC, pela perspectiva que adotamos neste trabalho, deve estabelecer na aula de língua materna um espaço de reflexão e questionamento, contribuindo para a transformação dos estudantes em indivíduos autônomos e capazes de promover uma mudança social a partir da reafirmação de sua identidade pessoal e social. É como se o LC, empregado nas aulas de língua materna, tivesse a função de possibilitar a professores e alunos a consciência de que podem contribuir para a construção de um mundo igualitário, para o qual valha a pena lutar e que culmine com a transformação social.

2.3 O LC nas aulas de língua materna

O LC enquanto prática na aula de língua materna, propõe um enfoque educacional construído

A partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 43).

Assim, o LC proporciona, nas aulas de língua materna, essa experiência criativa e transformadora, tornando essas aulas críticas, ativas e desafiadoras, pois pode permitir que os estudantes do ensino fundamental experimentem, desde cedo, o contato com a certeza de que também são capazes de contribuir na sua formação

crítica. Essa essência do LC é trazida pelos PCN para essa etapa de ensino quando elege como um dos seus objetivos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 7).

O LC pode ser utilizado como uma ferramenta para cultivar nos educandos a cidadania, através de uma participação social efetiva tornando-os capazes de exercer seus deveres e cobrar efetivação dos seus direitos fundamentais, individuais e coletivos. Os textos normativos auxiliam essa preparação, nesse trabalho optamos por utilizar o Título II – dos direitos e garantias fundamentais – da CF por entender que compreende os direitos básicos que todos os brasileiros devem conhecer e possuir.

Por outro lado, o trabalho com LC ainda esbarra em práticas e pensamentos arcaicos que muitas vezes não permitem perceber que a ampliação do acesso à educação pública fundamental proporcionou à escola, conforme o pensamento de Rojo (2019), em especial ao professor de língua materna, o contato com letramentos próprios dos alunos adquiridos em suas comunidades. Muitos desses letramentos ainda não são vistos com bons olhos pela escola, como é o caso do *funk*. Nessa mesma situação, podemos destacar as redes sociais enquanto prática de letramento que, segundo a autora, “permanecem desconhecidas e apagadas nas escolas, quando não têm seu acesso proibido” (ROJO, 2019, p. 106), ignorando por completo a realidade dos educandos.

Nessa perspectiva, para se esquivar dessas práticas que ignoram a realidade dos alunos, o LC, conforme proposta que ora se apresenta, desempenha um papel de destaque, pois permite que os alunos associem os aprendizados obtidos nas aulas de língua portuguesa com a realidade vivenciada. É o que nos ensina Geraldi (2003) quando nos exorta que a aula de língua portuguesa pode ser precedida de uma compreensão e interpretação da realidade, porque o ato de entrar numa sala de aula e lecionar é um ato político, no qual professores e alunos trocam suas experiências sobre a realidade. Nas palavras dele:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 2003, p. 40).

Na prática de sala de aula, voltada para a interpretação crítica da realidade, o LC não pode ser concebido, segundo Jesus e Carbonieri (2016, p. 43), como uma “metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, nem se apresenta de forma separada ou separável da atitude dos sujeitos que o esposam”, pois, cada indivíduo atinge um nível de LC diferente. Desse modo, nosso trabalho aborda o LC não como uma metodologia voltada para atingir resultados, mas como um estilo voltado para práticas de reflexão e ação crítica, aberto a qualquer tipo de diversidade e contrário a qualquer tipo de desigualdade, que pode ser adotado pelo professor de língua materna. Nessa perspectiva, Jesus e Carbonieri (2016, p. 44) apontam o LC como “uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo.”.

Essa identificação provocada pelo LC com as aulas de língua materna é reforçada pelos PCN quando afirmam que as práticas reflexivas contribuem para a formação da identidade pessoal e social dos estudantes, “ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32). Tal prática expressa o exercício dos direitos e deveres civis e políticos de um indivíduo que vive em sociedade.

Esse nível de maturidade cidadã só é alcançado com conhecimento que deve ser adquirido nas aulas de língua portuguesa utilizando o LC como norte e os gêneros textuais orais como instrumento. Nesse sentido, a aula de língua materna é, decerto, e sem desmerecer as demais áreas do conhecimento, a aula mais rica em termos de construção do pensamento crítico e da postura cidadã. Nela é possível abordar diversos temas, mudar o foco das abordagens e regular o enfoque tradicional na análise linguística voltada para reproduzir regras gramaticais fora de contexto.

Desse modo, a aula de língua materna tem o potencial de ser, sobretudo, um ato de ler, escrever e discutir o mundo e a realidade da língua e dos seus falantes. Deve identificar as ideologias presentes implícita ou explicitamente nos textos, reconhecê-las e, se com elas não concordar, reescrevê-las, pois o “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema

simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Sobre as práticas de sala de aula no âmbito do LC, estas devem ser inovadoras e relacionadas a cada contexto escolar, pois

O LC costuma buscar práticas não canônicas, alternativas às práticas legitimadas que em alguns espaços talvez não possam ser questionadas; ele contrapõe as práticas do senso comum a outras práticas possíveis, vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança. (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 51-52).

O ponto chave do LC, em qualquer atividade prática de sala de aula de língua materna que possa vir a ser empregado, é o conhecimento de mundo trazido tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Sendo assim, é o conhecimento de mundo que permite atribuir sentidos ao que se propõem enquanto prática. Em referência ao nosso trabalho, o LC crítico será utilizado para perceber a realidade vivenciada pelos alunos, compará-la aos dispositivos constitucionais que associados à promoção de debates regrados possam preparar os alunos para debater sobre as temáticas durante suas interações sociais. Para tanto, a valorização da bagagem trazida pelo aluno e por ele adquirida antes de sua vivência escolar se torna o marco inicial para a construção de novos sentidos, seja da realidade vivenciada, seja dos textos estudados.

Os conhecimentos prévios dos alunos também ganham destaque na redação dos PCN, quando estes preceituam que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimentos prévios, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Dessa forma, nas aulas de língua materna devem ser priorizadas ações que proporcionem a capacitação dos estudantes para exercer nas mais variadas situações da vida cotidiana o uso efetivo e consciente da linguagem. Carvalho (2018, p. 21) sugere que sejam propostas “atividades de práticas de Letramento Crítico associadas às ideias de empoderamento”, que proporcionem aos educandos conquistar sua autonomia.

Sobre o empoderamento dos estudantes, Barbosa (2015) destaca que um dos objetivos do LC é colaborar para o empoderamento dos grupos subordinados. Nada mais empoderador para um indivíduo do que conhecer seus direitos e deveres básicos e saber dialogar, questionar, debater se expressando da forma adequada, reivindicado sua concretização na sociedade, esse empoderamento pode ser alcançado a partir das abordagens sugeridas nesse trabalho.

Assim, resta claro que o trabalho contínuo com o LC nas aulas de língua materna pode proporcionar o empoderamento dos estudantes enquanto leitores e produtores de texto, mas, também, e principalmente, enquanto falantes e observadores do contexto social, para que façam uso da língua dominando-a de forma autônoma e crítica.

2.3.1 O LC e a leitura

A leitura, na perspectiva do LC, não é só o ato de decifrar letras e juntá-las em sílabas, palavras e frases, vai muito além disso, pois,

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2019, p. 44).

Nesse sentido, ler é um ato, uma ação

Que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 2005, p. 5).

Tanto para Rojo (2019), quanto para Freire (1989), linguagem e realidade andam juntas e ambas transformam o ato de ler o mundo na primeira ação da leitura. Com isso, a conseqüente leitura das palavras ganha novos significados. É a leitura de mundo que traz sentido para a leitura das palavras, dessa forma a ação de ler fica fácil, suave e prazerosa.

Na perspectiva do LC, ler significa entender, interpretar, decifrar e dialogar com o texto lido a partir das experiências prévias do leitor. É compreender o que está posto veladamente nas entrelinhas. É desprender-se da leitura mecânica e decifradora de códigos e praticar a leitura crítica e reflexiva, de modo que, a partir das suas vivências, o leitor se torne crítico, atento e perspicaz para decifrar, não somente os códigos, mas principalmente as mensagens trazidas pelo texto.

Nesse sentido, Brahim (2007, p. 17) ensina que “a leitura crítica implica na leitura dos contextos a partir dos quais dado texto foi produzido, e a partir dos quais é lido”. Esse pensamento pode ser reforçado pelas palavras de Freire (1989, p. 5) quando diz que, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Ao ler criticamente um texto, o sujeito terá condições de questioná-lo e desconstruí-lo no exato momento em que observe nele um discurso voltado a discriminações das mais variadas formas sempre carregadas de injustiças sociais. A leitura é um ato social, Brahim (2007, p. 20) reforça esse pensamento ao concluir que “assim, na leitura como prática social, os processos interpretativos nascem a partir da interação entre o texto e os recursos (conhecimentos) que o leitor traz para a tarefa de ler”. E mais adiante ela vai endossar esse pensamento dizendo que:

Em outras palavras, se faz necessário um conceito de leitura como prática social, que dê conta dos vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento linguístico-textual, conhecimento prévio do mundo, de práticas sociais gerais e discursivas. (BRAHIM, 2007, p. 28).

A leitura crítica instiga os estudantes para, antes de decifrar as palavras, ler o mundo, proporcionando uma consciência social e cultural ao mesmo tempo em que proporciona o empoderamento para as práticas sociais. Tal prática, pode ser concebida por meio de temas ou questões geradoras, que, segundo Brahim (2007, p. 17), “conduziriam naturalmente à problematização da realidade social e do universo do sujeito”. Isso possibilitaria, ainda segundo a autora, o direcionamento do foco para a formação de leitores ativos, questionadores e, sobretudo, autônomos. A leitura do mundo, imbuída da consciência social e cultural, se constitui no início prático do nosso trabalho. O levantamento do tema gerador capacitará os alunos para que, ao lerem textos sobre a temática escolhida, possam compreendê-los com mais facilidade e com eles possam dialogar com propriedade.

A leitura na perspectiva do LC proposta para esse trabalho, tem o condão de despertar nos alunos a consciência de seu papel de cidadão, que deve ser ativo e capaz de perceber as desigualdades sociais a sua volta, formando-se um leitor, consciente, crítico e livre. O contrário disso seria, nas palavras de Brahim (2007, p. 23), um “leitor não-livre quase condenado a uma leitura submissa do texto que veicula uma ideologia hegemônica”.

Essa ideologia dominante presente nos textos precisa ser percebida e desconstruída pelo leitor crítico, pois, como diz Barbosa (2015, p. 126), “nesse processo de letramento crítico, cabe aos leitores e produtores de textos, o investimento para identificar como a ideologia é operacionalizada”. Desse modo, o leitor crítico cumpre o seu principal papel que é possuir, como bem diz Sardinha (2018, p. 1), “a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”.

É apropriado instigar os professores a fazerem uso dessa perspectiva de leitura em suas salas de aula, pois com ela estaremos mais próximos de formar cidadãos leitores críticos atentos às relações de poder que permeiam os textos. A aplicação da proposta desta pesquisa possibilitaria o alcance da função social da escola, no sentido de desenvolver as potencialidades comunicativas e sociais dos estudantes que envolvem não somente a leitura, mas também a produção do texto escrito e oral como veremos a seguir.

2.3.2 O LC e a produção escrita

Quando pensamos em texto como produção textual escrita pelos alunos, a palavra em voga é gêneros textuais. Estes são encontrados na nossa vida diária e apresentam, conforme ensinamento de Marcuschi (2020, p. 155), “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Os gêneros podem ser traduzidos como a manifestação das formas textuais, cujo uso se encontra consolidado socialmente.

É sabido que produzir textos a partir dos gêneros mais utilizados socialmente é uma eficaz maneira de pôr o aluno em contato com as manifestações sociais do texto, conforme preceitua os PCN ao dizer que:

A seleção dos textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 26).

Diante da variedade de gêneros, os PCN promovem uma seleção priorizando “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (BRASIL, 1998, p. 53). Contudo, sabemos que a variedade dos gêneros que circunda a vida dos alunos vai além daqueles elencados pelos PCN.

Acrescente-se que não podemos resumir a produção escrita, apenas, ao ensino mecânico dos modelos dos gêneros textuais mais utilizados na sociedade, é preciso falar, como diz Marcuschi (2020, p. 155), “de sua relação com atividades humanas”. Nessa perspectiva, o autor evidencia que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2020, p. 149). Podemos concluir que o trabalho com os gêneros engloba além do texto, do discurso e da língua, uma perspectiva sociocultural voltada para o contexto situacional de sua produção, uma vez que

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2020, p. 161).

As atividades sociais discursivas, realizadas por meio dos gêneros, são empregadas como atividade de controle social, uma vez que, na visão de Marcuschi (2020), quando queremos exercer o poder e/ou influência utilizamos o discurso. Essa manifestação do poder através do discurso presente nos gêneros precisa ser ensinada aos alunos, estes ainda não possuem a consciência de que o seu texto, escrito ou oral, possui poder. A proposta desse trabalho visa conscientizar os estudantes, a partir do trabalho com o LC, de que eles precisam se posicionar em seus textos, orais e escritos, de forma crítica e contestadora da realidade vivenciada.

Dessa forma, quanto ao ensino com os gêneros, é importante ir além dos modelos mecanizados, sem negligenciar a abordagem crítica que a produção de textos na perspectiva do LC deve ter, principalmente mostrando aos estudantes, como bem diz Brahim (2007, p. 18) que “o significado de um texto é constituído não apenas a partir das palavras impressas no papel, mas também de como estas palavras são

usadas em um contexto social particular”, destacando como as intenções do autor contribuem na construção do sentido por parte do leitor. Por isso,

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2020, p. 150).

A correta utilização social dos gêneros pautada na observação da sua função, forma e conteúdo proporciona ao estudante a aquisição do domínio linguístico que, de acordo com Pereira (2018), é adquirido pelo autor de textos por meio de suas interações sociais e práticas de leituras, enquanto sujeito socialmente ativo, favorecendo a construção da cidadania, por isso a importância da produção dos gêneros textuais na perspectiva do LC. Nesse sentido, o sujeito que produz os textos não pode ser considerado como um ser assujeitado, uma vez que ele se posiciona dentro do discurso em relação ao outro, ou seja, sabe usar e utiliza o poder do seu discurso para exercer seu papel social e sua cidadania.

Dessa forma, os textos produzidos a partir da visão crítica dos estudantes não são neutros, nem poderiam ser, conforme o pensamento de Freire (2005), pois se os textos são produzidos e reproduzidos por homens e mulheres pensantes estará presente, mesmo que de forma subentendida as ideologias desses sujeitos e disso não podemos fugir. Contudo, é necessário perceber se nos textos dos alunos ainda subsiste resquícios de discursos impregnados com as ideologias dominantes excludentes, preconceituosas e discriminatórias, as quais precisam ser combatidas, de modo a apagar qualquer traço de dominação e injustiça social neles presentes.

Sobre a neutralidade dos textos, também podemos observar tal pensamento em Cervetti, Pardales e Damico (2001, *apud* SARDINHA, 2018, p. 4-5) quando comentam que:

Segundo a perspectiva do LC, os textos (falados e ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas da comunidade de onde o autor advém. A realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada. O objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade. Dessa forma, os estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas sociais que permeiam os diferentes textos.

Não é possível querer aguçar a criticidade de um aluno exigindo dele que escreva textos teoricamente neutros, pois a função deste é situar o leitor no contexto e isso requer o posicionamento do produtor do texto. A parcialidade dos textos também é abordada por Jesus e Carbonieri (2016, p. 23) ao dizer que “o ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”. Cientes dessa parcialidade, os estudantes serão encorajados, conforme a nossa proposta, a produzirem cada vez mais, e melhor, textos escritos e/ou orais cada vez mais críticos e que manifestem a consciência cidadã que passam a tomar a partir da releitura do mundo e da comunidade na qual estão inseridos.

Por fim, na produção escrita, na perspectiva crítica, não há espaço para, apenas, reproduzir os gêneros textuais mais utilizados nas práticas cotidianas. As produções devem ser sempre fruto das reflexões e inquietações do produtor e precisam expressar suas angústias e posicionamentos enquanto ser crítico, pensante e pertencente a uma comunidade, afastando qualquer possibilidade de neutralidade de seus textos. Tal pensamento também se reflete na prática da oralidade como veremos adiante.

2.3.3 O LC e a oralidade

A reflexão sobre a posição da oralidade dentro do ensino da língua materna se faz necessária, uma vez que por muitos anos as ações pedagógicas se concentraram na produção do texto escrito sem levar muito em conta que somos seres primitivamente orais. Nessa perspectiva, Marcuschi (2019, p. 24) nos orienta que é “bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”. Já Signorini (2012, p. 24) vai adiante ao defender “a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas assumindo o letramento como prática social situada”.

Enquanto prática de sala de aula, a oralidade é um tema pouco abordado, muitas vezes sendo confundido, exclusivamente, como o uso da linguagem escrita na modalidade falada. Estabelecendo essa diferenciação, Marcuschi (2019, p. 25) vai definir a fala como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”. Portanto, situada no plano da oralidade mas sem lançar mão de

uma tecnologia além dos conhecimentos sobre a fala já adquiridos socialmente. Sobre a oralidade o autor a define como:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos, que apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2019, p. 25).

A oralidade apresentada sobre a égide dos gêneros textuais falados, no contexto de sala de aula, é uma área onde os estudos ainda são escassos, como nos lembra Marcuschi (2020, p. 187), ao dizer que, para as práticas de sala de aula de língua materna, “as interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Diante da necessidade de trabalhar a oralidade em sala de aula, associada à falta de instrumentos que auxiliem nesse trabalho, nossa pesquisa possui, também, o condão de se tornar mais um recurso para auxiliar os professores nas atividades com os gêneros textuais orais, em especial o DR.

Por outro lado, por ser uma prática social interativa, a oralidade pode ser associada ao LC para melhor desempenhar seu papel de possibilitar aos estudantes a participação efetiva nas discussões relacionadas às suas relações comunitárias, como nos ensina Marcuschi (2019, p. 16) ao dizer que, atualmente, “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”, especialmente a prática de sala de aula. Este é o cerne deste trabalho, uma vez que pretende unir a oralidade e o letramento crítico aos textos normativos, para desenvolver nos estudantes uma maior criticidade e consciência social.

A oralidade como prática social permite ao professor trabalhar a valorização da voz e dos conhecimentos prévios do aluno como manifestação de sua consciência cidadã num processo de aperfeiçoamento da natureza política do sujeito. Nessa perspectiva, Freire questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2005, p. 30).

Essas práticas da oralidade a partir de assuntos significativos para a vida em comunidade retira o estudante da zona de conforto e o coloca diante de questões que exigem reflexão e ação, afastando-o da posição de, como diz Geraldi (2003, p. 15), “aluno, espectador, é também aquele antigo, passivo, conformado, só ouve”, para assumir a postura ativa diante das situações discursivas que clamam por sua participação.

Dessa forma, estimular a oralidade nos debates promovidos em sala de aula fortalece a confiança dos estudantes nas práticas sociais com interações a partir do uso da língua falada, como bem nos lembra Geraldi (2003, p. 34), “todos sabem falar. A escola não ensina língua materna a nenhum aluno”. Contudo, a escola pode cooperar no sentido de que o estudante se sinta seguro em externar suas contribuições para a vida em comunidade por meio da oralidade. Por esse motivo, o gênero debate regrado foi o escolhido para ser estudado neste trabalho, pois assume o papel importantíssimo na condução dos estudantes para um contato mais efetivo e organizado da oralidade na sua versão formal; além disso, esse gênero possibilita as manifestações crítica e cidadã dos educandos.

Sobre o trabalho com a oralidade na escola, tal pensamento também é defendido por Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 14) quando afirmam que:

Quanto à escola, não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada.

Nesse sentido, o papel da escola é conduzir o aluno para uma manifestação oral, crítica, adequada e segura a partir de cada contexto comunicativo. Não se concebendo, de acordo com o pensamento de Signorini (2012), as questões concernentes ao letramento, enquanto prática de leitura e escrita social, sejam consideradas apenas com as teorias linguísticas sem a perspectiva crítica e um aprofundamento sobre as questões dos domínios discursivos. Isso posto, o que nos resta é a

Constatação de que as relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais como eventos sociocomunicativos situados, culturais e históricos. (SIGNORINI, 2012, p. 45).

A oralidade é construída, portanto, enquanto prática de letramento, a partir da experiência social com os gêneros textuais relacionados às práticas sociais e às situações de manifestação de poder. Está claro que o letramento empregado pelo professor nas práticas de sala de aula, em especial na oralidade, conduz os estudantes para o rompimento das relações de poder presentes nos mais diversos textos e os capacita para participar com legitimidade das atividades sociais capazes de conduzi-los a uma transformação social, de fato essa é a proposta desse trabalho e o que buscamos implementar em nossas práticas pedagógicas.

2.3.4 O professor como agente do LC

Um fator importante, para ser agente do LC o professor precisa se identificar com as lutas sociais; questões como liberdades, gênero, racismo e violência são temas que não podem passar despercebidos nas aulas de língua portuguesa. Como bem nos diz Barbosa (2015, p. 130), “no letramento crítico o professor é um ativista, um militante um engajado na luta. Ele não se conforma em ver a realidade como se encontra, antes busca servir como agente catalizador das mudanças sociais”. Nessa perspectiva, o professor deve ser conhecedor do contexto social que seus alunos estão envolvidos; caso contrário, não haverá sintonia entre aluno e professor e as aulas voltadas para o LC nada mais serão do que as práticas e o discurso do professor prevalecendo, dominando o aluno.

Nas palavras de Jesus e Carbonieri (2016, p. 44), o LC deve ser considerado como “uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo”. Para tanto, o professor precisa ter contato com o LC tanto na sua formação inicial quanto na continuada, para estar imbuído da essência do LC e conseguir introduzir seus alunos nessa prática conscientizadora. Assim, para aderir ao LC, o professor deve abandonar a educação bancária, mencionada por Freire (2005), na qual o professor deposita o conhecimento e o aluno só arquiva, para se associar a uma prática voltada para a consciência social, transformando sua sala de aula em um espaço de reflexões e questionamentos.

Para tanto, propomos contribuir com a comunidade, com vistas à melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual os estudantes pertencem. Diferentemente do que se costuma ser proposto pelos meios acadêmicos tradicionais, os professores investidos dessa dimensão social, não se satisfazem apenas com a descrição da linguagem, eles também agem a fim de interferir na sociedade. (BARBOSA, 2015, p. 129).

Nesse sentido, o professor seria um conscientizador capaz de abrir as portas de novos discursos, sempre com a intenção de alcançar o equilíbrio social.

Desse modo, para o LC, é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade. (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 45).

Um grande desafio para o professor é fazer o aluno refletir com criticidade, ampliar sua visão de mundo, abandonar a postura acomodada na qual está acostumado, para tornarem-se coautores, alunos e professores, do grande processo de construção. Esse processo, conforme Jesus e Carbonieri (2016, p. 45), pressupõe “uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes”.

O LC possibilita ao educador trabalhar a oralidade, a leitura e a produção de textos escritos a partir da visão de mundo trazidas pelos alunos, enfatizando que ele tem voz e que ela tem de ser ouvida, principalmente porque se a sua voz não se fizer ouvir sua realidade não mudará. Sobre essa temática, Freire (2005, p. 26) nos exorta que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a aptidão crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Na proposta aqui apresentada, o papel central do professor deve ser o de despertar nos alunos a consciência de sua capacidade crítica, instigando a curiosidade de conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadão e, a partir daí, utilizar sua voz como meio de propagar sua insatisfação frente à realidade.

Na prática do LC, de acordo com o pensamento de Jesus e Carbonieri (2016), o professor abandona a postura tradicional de detentor da verdade para assumir a função de negociador, que conversa, que se abre, que repudia o título de fonte exclusiva do saber, como era na educação bancária, anteriormente mencionada. Ao adotar tal postura, o professor busca conceber novos saberes conjuntamente com

seus alunos, em consonância à perspectiva freiriana que diz “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 95).

Freire (2005, p. 27), inclusive, atribuía ao professor não apenas a tarefa de “ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. Dessa forma, para alcançar o letramento crítico dos educandos, o professor não se pode furtar a prática de também desenvolver um pensamento crítico, isso só será possível se a formação crítica do professor for encarada como política pública, continuada e permanente, conforme crítica desenvolvida por Nogueira e Borges (2021).

Nessa linha reflexiva, Freire (2005, p. 23) também nos ensina que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; para ele, as formas de enxergar o mundo e exercer sua criticidade são mutuamente ensinadas e aprendidas. Portanto, essa é a postura que se espera do professor que se disponibiliza a trabalhar com o LC e sonha com as transformações que podem ser conquistadas na sua sala de aula e na comunidade. Nessa perspectiva, o trabalho com a oralidade e os textos normativos, conforme descritos neste trabalho, é uma importante ferramenta no desenvolvimento da criticidade dos educandos.

O papel do professor também é muito relevante para o desenvolvimento do ensino de língua materna através do trabalho com os gêneros discursivos orais formais a partir da perspectiva de Bakhtin como será melhor abordado no próximo capítulo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

Iniciaremos este capítulo abordando a visão de Bakhtin (2020) sobre o gênero do discurso e sua atuação nas interações comunicativas dos falantes. Em seguida, abordaremos o uso do gênero discursivo oral no ensino de LP. Logo após, analisaremos o gênero DR, sua estrutura composicional e as estratégias de uso desse gênero discursivo oral para as aulas de LP.

3.1 A Concepção bakhtiniana de gênero do discurso

Trabalhar com gêneros discursivos significa se debruçar sobre os estudos daquele cuja contribuição é essencial para entendermos os gêneros tal como se observa atualmente. Bakhtin não só estabeleceu o conceito de gênero do discurso como também traçou suas especificidades, contribuindo de maneira significativa para o avanço de sua compreensão por entender “a língua como uma manifestação concreta da interação social dos participantes da situação de comunicação, mostrou a necessidade de os estudos considerarem o processo linguístico, que se materializa pelas enunciações.” (ROSSI, 2012, p. 227).

Para Bakhtin (2020), toda situação comunicativa ocorre através de enunciações. Os gêneros discursivos (orais e escritos) se constituem na forma de comunicação decorrente de uma prática social. Estes são entendidos pelo teórico como relativamente estáveis, de tal modo que recebem o reconhecimento dos falantes da língua que os utilizam nas mais variadas formas de interação social, ápice da manifestação da linguagem. O autor traduz o pensamento de que cada área da atividade humana possui sua linguagem própria, e cada campo desenvolve os seus gêneros discursivos, portanto, os gêneros serão tão numerosos quanto as atividades comunicativas que os seres humanos forem capazes de desempenhar.

Nesse sentido, segundo Bakhtin (2020, p. 262) toda comunicação humana ocorre através dos gêneros discursivos (orais ou escritos), estes são delineados pelo autor como “tipos relativamente estáveis de enunciados” ocorrendo na comunicação humana em diversos campos de sua atividade, possuindo suas próprias características e moldando os gêneros do discurso para cada situação de fala específica. As possibilidades de interação comunicativa entre os seres humanos são

infinitas e não podem ser dissociadas dos gêneros, uma vez que aquela pressupõe a existência desta. A diversidade de situações comunicativas determina e condiciona os gêneros que serão utilizados em cada situação concreta.

Bakhtin (2020) afirma que os gêneros do discurso são estáveis, contudo, estes podem apresentar em alguns momentos certa instabilidade ocasionada por suas constantes modificações provocadas pelas mudanças sociais vivenciadas pelos falantes. Para o autor, os gêneros discursivos são constituídos por três elementos indissociáveis que compõem o todo do enunciado e são ativados sempre que a situação comunicativa se iniciar, são eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão estritamente ligados ao ensino dos gêneros textuais e, por consequência da nossa pesquisa, portanto, serão mais bem detalhados na metodologia por considerarmos importantes ferramentas para o desenvolvimento dos trabalhos com o DR.

Lopes (2017, p. 57) explica os três elementos identificados por Bakhtin, afirmando que:

Assim, o conteúdo temático é o conjunto daquilo que é dizível por meio do gênero (ou o dito), a estrutura composicional é como se organiza aquilo que se diz, ou seja, um esqueleto visível com suas partes articuladas (dimensão semiótica da comunicação) que serve de arranjo composicional daquilo que se diz na situação de interação por meio do gênero. Por fim, o estilo é, de modo geral, composto pelas características das unidades linguísticas, que abarcam aspectos formais da língua (léxico, gramática, elementos de coesão, sequências linguísticas, ou aspectos sonoros da língua, entre outros).

Eles formam um todo não podendo ser considerados isoladamente, conforme se depreende do pensamento de Storto e Brait (2020, p. 4) apresentado a seguir:

Não se deve, portanto, olhar para forma composicional, estilo e conteúdo temático como elementos separados e separáveis. É preciso compreender a determinação interna e temática do gênero, assim como entender os fatores de espaço e tempo que o constituem.

Ademais, é importante destacar que o estilo apontado por Bakhtin como um dos elementos do gênero não está restrito ao aspecto formal da língua. Ele envolve, de acordo com Lopes (2017, p. 57), “também a dimensão subjetiva (ou intersubjetiva) do gênero, as questões discursivas e as posições dos enunciadores”; essas questões serão consideradas quando abordarmos o debate regrado e a proposta de aplicação.

Tal como as atividades comunicativas humanas, os gêneros discursivos também são incontáveis. Diante da imensidão de possibilidades que são os gêneros, Bakhtin (2020, p. 262) adverte para sua heterogeneidade e a impossibilidade de traçar um “plano único para o seu estudo”, devendo cada gênero ser estudado conforme a situação concreta em que se apresenta. Nesse sentido, o gênero DR proposto nesse trabalho levará em consideração a realidade e as necessidades sócio-históricas e/ou socioeconômicas dos estudantes; à vista disso, não propomos um tema fechado, mas, antes, que este fosse, ao início da SD, refletido pelos alunos com a intermediação do professor.

Por fazer parte das mais variadas situações comunicativas dos falantes, os gêneros são classificados por Bakhtin (2020) em primários e secundários, o autor faz uma distinção entre ambos conforme demonstraremos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Classificação dos gêneros do discurso.

Gênero do Discurso Primário	Gênero do Discurso Secundário
<ul style="list-style-type: none"> • Simples • Situações comunicativas imediatas do cotidiano • Podem integrar o secundário • Exemplo: conversa informal 	<ul style="list-style-type: none"> • Complexo • Situações comunicativas mais elaboradas • Incorporam e reelaboram os primários • Exemplos: romances, pesquisas científicas, textos publicitários, etc.

Fonte: Bakhtin (2020, p. 262-263).

Como podemos observar no Quadro 1, Bakhtin entende que os gêneros primários (simples) são aqueles mais utilizados na vida cotidiana dos falantes, os quais não requerem grandes esforços para adequação, pois seus usuários sabem utilizá-los adequadamente. Enquanto os gêneros secundários (complexos) “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociológico, etc.” (BAKHTIN, 2020, p. 263). De acordo com a classificação apresentada, o DR, embora seja um gênero oral, está situado entre os gêneros secundários (complexos), pois exige, além da manifestação formal da língua, que seus usuários organizem sistematicamente suas ideias em relação ao tema abordado, a fim de expor de forma clara seus argumentos.

Os gêneros discursivos constituem o meio pelo qual a interação verbal dos falantes se concretiza dando vida ao sistema linguístico antes abstrato. Dessa forma, segundo Bakhtin (2020, p. 282), “a vontade discursiva do falante se realiza antes de

tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Essa opção realizada pelo falante é determinada por alguns fatores próprios do campo da situação comunicativa em cada caso, baseando-se, “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2020, p. 282). Além desses fatores, o autor também chama atenção para “individualidade e subjetividade” do falante que também exerce influência sobre todos os gêneros “da comunicação oral cotidiana”, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Nossas primeiras experiências com a língua ocorrem por meio das interações cotidianas com outros falantes, uma vez que a língua materna não nos é transmitida por meio de gramáticas e dicionários de forma padronizada e normativa, mas através, conforme Bakhtin (2020, p. 283) “de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. Nessa perspectiva Bakhtiniana, a comunicação acontece, exclusivamente, por meio dos gêneros discursivos, os quais dão vida e finalidade à língua que, considerada dissociada dos gêneros, se torna meramente um sistema abstrato de formas linguísticas.

Os gêneros discursivos são tão diversos quanto as interações humanas e as manifestações cotidianas da linguagem. Essa pluralidade alcança também os gêneros discursivos utilizados nas manifestações orais dos falantes, a exemplo do DR, como veremos a seguir.

3.2 Os Gêneros discursivos orais

Os elementos presentes no gênero discursivo apontados por Bakhtin (2020), o conteúdo, o estilo linguístico e a estrutura composicional discutidos anteriormente, também estão presentes nos gêneros discursivos orais, tendo em vista que estes apresentam uma organização coerente do que se diz, obedecem a aspectos formais da língua, às vezes em menor grau quando a situação comunicativa admite a informalidade, e transmitem a essência do que é dito. Dessa forma,

Uma das materializações dos gêneros discursivos é a oralidade. Mesmo nas sociedades em que os gêneros escritos regem as normas na sociedade, o gênero oral está presente e se manifesta em muitos contextos, em alguns até se sobrepondo ao uso da palavra escrita (ÁLVARES; PREUSS, 2015, p. 96).

Os gêneros discursivos orais, conforme o pensamento de Marcuschi (2020), não nascem espontaneamente, eles são construídos com base na interação comunicativa dos falantes, por isso estão presentes nas variadas atividades da comunicação humana; para ele, o uso cotidiano e diverso da língua, empregando os gêneros, é um meio de integração social.

Em nossa vivência social, utilizamos os gêneros orais em inúmeras situações comunicativas informais e formais de acordo com a necessidade comunicativa do momento. Rossi (2012, p. 227) cita alguns exemplos de gêneros discursivos orais e escritos

Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um depoimento, uma palestra, um cordel, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, são exemplos de gêneros escritos.

Dos exemplos elencados por Rossi (2012) percebemos que alguns gêneros orais existem sem necessidade do amparo dos gêneros escritos, esses dispõem de atributos essencialmente orais, como é o caso da conversa, enquanto outros como a apresentação oral de um trabalho “se apoiam nos gêneros escritos para existirem ou simplesmente para se manifestarem de outra forma”. (ALVARES; PREUS, 2015, p. 97).

É notório que os gêneros informais são de longe os mais utilizados, pois recorreremos a eles sempre que desejamos estabelecer uma conversa com familiares e/ou amigos, por exemplo. Contudo, em determinados momentos nos é requerido o uso de formalidades que permeiam situações formais do uso da língua, como no DR que será estudado mais adiante. Nesse momento, devemos estar preparados para desempenhar a contento nosso papel de falantes da língua, de modo que a comunicação seja estabelecida naquele dado momento.

Por outro lado, os gêneros textuais orais devem levar em consideração ainda o conhecimento de elementos verbais e não verbais exteriores ao gênero e que exercem influências sobre ele, como os aspectos culturais, sociais, crenças, hábitos, comportamentos dentre outros, é o que sugerem Álvares e Preuss (2015, p. 98):

Os gêneros orais envolvem também o domínio de elementos não linguísticos, tais como: a expressão facial, o posicionamento espacial, a consideração acerca da distância espacial, o tom de voz, o ritmo, a adequação às tomadas de turno, a entonação, etc., esses elementos devem ser considerados ao se propor um trabalho com os gêneros orais.

Nesse mesmo sentido, Álvares e Preuss (2015, p. 99) chamam a atenção para o fato de que a oralidade assume características que na maioria dos casos é desconsiderada pelos livros didáticos “como a sua independência contextual (o sentido aportado pelos gestos, tons de voz, a estrutura de tomada de termos, os princípios de cooperação conversacional e o grau de relação entre os interlocutores)”.

Percebemos, portanto, que a produção oral precisa ser trabalhada muito mais do que um exercício da fala. Ela deve ser encarada como um movimento de interação social de um falante em relação a outro, “ela precisa ser ponte do aluno com seus pares, seu professor e o mundo” (STORTO; BRAIT, 2020, p. 6). As autoras fazem um detalhado estudo sobre a presença do gênero discursivo oral nos livros didáticos e chegam à conclusão de que, embora os autores do material por elas analisado⁴

Afirmarem que os livros trabalham com a oralidade e de ser reiterado o valor que a prática do oral tem na formação discente, colaborando para o adequado emprego da língua falada em distintas situações de comunicação oral, os livros deixam a desejar no tratamento dado à oralidade e aos gêneros orais, especialmente aos formais. (STORTO; BRAIT, 2020, p. 13).

Nesse sentido, para corrigir a lacuna provocada pela inadequação da maioria dos livros didáticos, o trabalho com os gêneros discursivos orais precisa identificar quais estratégias de ensino entrarão em cena. Como bem se mostra no tópico a seguir e já comentado alhures, os alunos dominam os gêneros orais informais como a conversa com familiares, a contação de uma estória, de uma piada. Porém, quando pedimos para que demonstrem suas opiniões sobre algo, percebemos que as dificuldades começam a surgir, um mero exercício de entrevistar um colega se torna algo assustador demais para ser executado. Portanto, conforme Alvares e Preuss (2015, p. 98), “é necessário que as características pertencentes a determinados gêneros, considerando seus aspectos linguísticos e não linguísticos sejam explicitados no processo de ensino e aprendizagem”.

⁴ Em minha experiência docente sempre estive diante de livros didáticos que não abordam os gêneros textuais orais e, quando o fazem, propõem atividades escritas a partir de um texto inicialmente falado, transcrito para aquela proposta didática, privilegiando sempre a escrita em detrimento do oral.

Por outro lado, não se pode perder de vista, no ensino do gênero discursivo oral, as características e particularidades dos interlocutores envolvidos e o contexto socioeconômico, histórico e as ideologias pertencentes a cada aluno como veremos no tópico a seguir.

3.3 Gêneros discursivos orais na sala de aula

Iniciamos essas considerações citando uma afirmação enfática de Schneuwly e Dolz (2011, p. 213): “o oral se ensina”. Ensinar a oralidade, portanto, é reconhecer a sua importância para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Ocorre que, por muitos anos, o ensino da oralidade nas aulas de língua materna se resumiu ao trabalho direcionado para prática da oralização dos textos escritos, como por exemplo a prática da leitura em voz alta, sem proporcionar qualquer contato com os gêneros orais formais. Ao longo dos anos, a escrita e o estudo da gramática reinaram quase que absolutos nas aulas de língua materna, tanto que, ao se trabalhar a oralidade, o professor muitas vezes toma como parâmetro a escrita que obedece a norma padrão⁵.

A fragilidade do trabalho com os gêneros discursivos orais na sala de aula é, também, o retrato da escassez da abordagem desse tema pelos livros didáticos, isso reflete diretamente nos alunos, os quais, por não serem estimulados corretamente para a prática dos gêneros orais, acabam apresentando dificuldades que ao longo do processo educacional tendem a se tornar mais acentuadas.

Sabemos que os educandos, por causa de suas vivências diárias, já dominam os gêneros textuais orais primários demonstrados por Bakhtin (2020), estes são utilizados no cotidiano em situações de uso informal da língua, por isso é aconselhável que as aulas de língua materna priorizem o ensino dos gêneros orais formais. O ensino desses gêneros possibilitará aos estudantes a aquisição das habilidades necessárias para utilizá-los nos contextos sociais adequados. Esses gêneros são considerados por Schneuwly e Dolz (2011) como sendo autônomos por possuírem construção e delimitação própria, estando fixados no plano teórico que analisa as

⁵ Pudemos perceber que esta situação foi agravada com o ensino remoto, pois a maioria dos alunos não participava das aulas, uns por não ter acesso a internet ou a computadores, notebooks, tablets ou smartphones, outros que, por vergonha não interagem nas aulas online tornando inviável o ensino da oralidade.

atividades dos textos orais cuja adaptação surge a partir das escolhas e das prioridades elencadas por cada enunciador.

Os gêneros orais formais, como qualquer gênero, possuem uma estrutura característica que requer conhecimento específico por parte do aluno. Schneuwly e Dolz (2011, p. 147) destacam que “essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática. Partimos da hipótese de que, indiretamente, elas ajudam a melhorar a expressão nas formas cotidianas de produção oral”, por essa razão, nossa proposta insiste que esses gêneros textuais orais sejam mais estudados e trabalhados. Em virtude dessa necessidade de ensinar os gêneros orais é que eles devem ser, com mais frequência, introduzidos nas aulas de língua materna, para tanto, sugerimos, na proposta de SD apresentada no capítulo 4, o trabalho com o gênero DR. Para além disso, é de suma importância que o aluno entenda a importância do gênero trabalhado e como sua aplicação é fundamental para a evolução das discussões sociais.

Ensinar os gêneros orais formais não significa que a escola abandonará os informais, principalmente por serem estes um dos responsáveis em transmitir cultura, crenças e ideologias, ocorre que pela interação oral cotidiana eles já se encontram dominados pelos estudantes, portanto, não se torna necessário ensiná-los com maior afinco, talvez, no máximo fazer alguns ajustes. Contudo, em se tratando dos gêneros orais formais, a escola deve estimular o seu uso com momentos que se iniciam com o conhecimento estrutural dos gêneros e culminando com momentos de incentivos a sua prática, conforme demonstraremos mais adiante.

Nesse sentido, para Schneuwly e Dolz (2011, p. 147), “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Isso significa, retirar o aluno de sua zona de conforto (gêneros orais informais) para apresentá-lo a novos e importantes gêneros de conjuntura social que os desafiem a argumentar sobre uma ideia ou defender sua opinião sobre determinado tema controverso.

Nessa perspectiva, os gêneros orais formais ganham destaque por ser um conhecimento novo que está sendo introduzido no universo dos alunos, os quais podem atingir um patamar mais elevado no aprendizado dos mesmos. Nessa prática, é importante que se estabeleça a caracterização dos gêneros que se pretende

ensinar, para que os educandos entendam como ocorre sua aplicação e sua importância em cada contexto situacional.

Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. Para fazê-lo, numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 126).

De tal modo, trabalhar os gêneros orais formais que os estudantes ainda não dominam envolve o reconhecimento de sua importância no contexto social e o quanto a aquisição desse conhecimento será relevante para suas práticas e interações sociais. Esse trabalho precisa ser desenvolvido a partir da proposição de objetivos claros que permitam aos estudantes entender o que se pretende trabalhar e a importância desse gênero nas interações sociais.

É necessário que não se perca de vista que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 150), “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. O gênero oral sai do seu contexto comunicativo original e passa a circular no contexto comunicativo escolar, sofre algumas perdas e ganha algumas adaptações sem, contudo, fugir de sua essência e cumprindo com a sua principal função que é colocar os estudantes em contato com os gêneros orais formais que possibilitem sua participação social mais efetiva.

Nesse sentido, é papel da escola provocar os alunos a transpor as formas de utilização cotidiana, informal e descuidada da oralidade para que tenham acesso a outros formatos de uso “mais institucionais mediadas, parcialmente reguladas por instituições exteriores”, como sugerem Schneuwly e Dolz (2011, p. 147). Assim, se a escola trabalhar os gêneros discursivos orais formais, ela possibilitará ao aluno ter acesso à linguagem utilizada em diferentes campos e situações sociais, diverso daquilo que está habituado; essa atitude, dentre outras, é capaz de promover o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas.

O trabalho com o gênero oral formal, abre espaço para que o professor possa revesti-lo com a perspectiva do LC e proporcione aos estudantes uma experiência inovadora no sentido de aprender sobre um gênero ao mesmo tempo em que se discute sobre sua realidade social. Por isso, o gênero escolhido para este trabalho foi

o DR, uma vez que este possui forma definida e possibilita a discussão sobre inúmeros temas cujas opiniões sejam divergentes, como se verá adiante.

3.4 O Gênero DR

O trabalho com os gêneros deve ser o ponto de partida das aulas de língua materna. Ensinar a partir dos gêneros proporciona aos alunos um contato mais efetivo com a realidade e a materialização da língua portuguesa. Trabalhar com os gêneros significa colocar os estudantes em contato com a realidade da manifestação da língua nas suas mais variadas formas e usos.

Com o gênero textual oral não seria diferente. Como dito anteriormente, somos seres primitivamente orais e muitas vezes os gêneros textuais orais são negligenciados nas salas de aula de língua materna. Tentando minimizar tal realidade, propomos nesta pesquisa a introdução dos gêneros textuais orais, mais especificamente do gênero DR, nas aulas de LP, por ser um rico meio de ensino e aprendizagem com a língua, tendo em vista que para sua concretização outras áreas de estudo também terão que ser trabalhadas em segundo plano como a leitura, a produção textual e a argumentação, além dos temas transversais que podem ser abordados, no nosso caso, a consciência cidadã a partir do texto constitucional.

De início, vale enfatizar novamente as palavras de Schneuwly e Dolz (2011, p. 213) quando sentenciam que “o oral se ensina”. Nesse sentido, se os educandos não fazem uso da linguagem formal em seus turnos de fala, essa ausência pode ser corrigida e o gênero debate regrado, conforme nossa proposta, pode ser importante aliado nesse processo. Segundo os autores, esse gênero caracteriza-se por promover uma discussão sobre uma temática que não tenha consenso entre os debatedores, estes devem expor suas opiniões e argumentos buscando sempre convencer ou modificar o ponto de vista dos seus oponentes.

A escolha desse gênero, em detrimento de um outro que priorizasse a linguagem informal se dá justamente pelo fato de que os gêneros orais informais já são dominados pelos alunos, estes necessitam aprimorar a linguagem padrão que é mais elaborada e as formalidades exigidas pelos gêneros orais. Além do mais, o debate regrado permite a observação dos turnos de fala e a demonstração de cordialidade, tendo em vista que o outro debatedor é tratado não como um inimigo,

mas sim como um opositor, levando-se em consideração que o que está em jogo são as ideias e argumentos e não uma discussão para ver que lado ganha ou perde.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011, p. 214) enfatizam que o gênero debate é capaz de agregar aos alunos capacidades privilegiadas como a “gestão de palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções”. Para os autores, essas capacidades abarcam campos como o linguístico, o cognitivo e o crítico, uma vez que o aluno participante do debate necessita defender o seu ponto de vista individual.

Numa perspectiva do LC, o DR auxiliaria os estudantes a aprender a se posicionar diante dos mais variados temas e reivindicar seus direitos basilares, a perder o medo e a vergonha de falar em público, a questionar argumentos, contra-argumentar em situações do seu convívio social, adotando, com isso, uma postura reflexiva. Os conhecimentos adquiridos com o exercício do gênero debate regrado influenciará na postura dos educandos, seja na vivência escolar, seja no convívio social de uma forma geral.

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. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 214).

Os alunos da escola pública são provenientes, em sua maioria, de bairros periféricos ou áreas em que as políticas públicas são insuficientes ou inexistentes; por essa razão, atividades como o DR, preponderantemente crítico e argumentativo, deveriam fazer parte do cotidiano escolar numa busca incessante de empoderamento para uma atuação crítica, a fim de que exerçam sua cidadania com plenitude. Além do mais,

Ao planejar ações pedagógicas envolvendo o debate regrado público/debate de opinião, a escola estará cumprindo uma de suas funções sociais, que é a de desenvolver habilidades linguísticas e sociodiscursivas para que o aluno possa se incorporar à vida adulta e pública, isto é, à condição de cidadania, da conscientização dos direitos e deveres, e a do de agir, sob a perspectiva da participação colaborativa plena. (SILVA, 2016, p. 60).

Devido a sua importância, essa tarefa não deveria ser exclusiva do professor de língua portuguesa, mas sim de todo o corpo docente da escola. Essa notoriedade é ressaltada por Schneuwly e Dolz (2011, p. 216) quando afirmam que “o debate nos

parecia ser um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático”.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero debate regrado, incentivando seu uso como objeto de ensino da forma proposta, proporciona ao estudante além dos conhecimentos relacionados ao próprio gênero, uma postura crítica que pode ser adotada frente às situações sociais condizentes com o gênero. Por outro lado, o debate regrado requer a ampliação da visão de mundo, através da aquisição de conhecimentos específicos sobre o tema a ser trabalhado, a preparação e a composição dos argumentos que possibilitarão o convencimento dos interlocutores. A ampliação dos conhecimentos críticos possibilita que os estudantes formem um ponto de vista bem alicerçado capaz de questionar e argumentar sobre a opinião de seus oponentes.

Quanto às questões pedagógicas, Schneuwly e Dolz (2011) nos ensinam que o gênero DR permite ao professor definir os temas que serão abordados – de preferência temas controversos que instiguem a participação dos estudantes e que permitam seu progresso, tanto em relação ao gênero, quanto em relação ao tema abordado – traçar objetivos específicos e adaptar esse gênero a qualquer idade e nível de escolarização. No entanto, quanto ao tema, Schneuwly e Dolz (2011, p. 225) nos exortam que este “não deve, ao mesmo tempo, ser tão passional que bloqueie qualquer possibilidade de evolução das posições ou mesmo da discussão”.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011) apontam quatro dimensões que devem ser observadas pelo professor na hora de propor, ou mesmo escolher, um tema para turma. Essas dimensões estão relacionadas às *áreas psicológicas* que envolvem questões que dizem respeito aos estímulos e inclinações dos alunos; *cognitiva* que está relacionada à profundidade do tema e aos conhecimentos prévios dos educandos; *sociais* que se refere ao interesse público do tema, cujo contexto possa envolver assuntos internos e/ou externos à escola, que possibilitem o debate e favoreçam a postura ética e a exposição de argumentos; e *didáticas*, que requer a escolha de um tema não muito habitual a fim de que proporcione aos alunos novos conhecimentos.

Todas as dimensões apresentadas pelos autores podem ser levadas em conta no momento da proposição de um debate regrado. Contudo, para este trabalho o enfoque recairá sobre as dimensões social e didática, por entendermos que se adequam à proposta do LC. Desse modo, de acordo com a concepção aqui

desenvolvida, o tema gerador do debate deve ser escolhido após observação crítica da realidade dos estudantes, o qual associado aos preceitos constitucionais sobre os direitos e garantias fundamentais, proporcionarão rico debate sobre questões sociais como racismo, gênero, violência, ausência de serviços públicos dentre tantos outros que podem ser abordados, possibilitando que os educados ampliem suas aprendizagens.

Além desses desafios, os autores mencionam a necessidade de gerenciar a atividade criando, simultaneamente

Uma situação de comunicação interessante para o aluno (por exemplo, debater sobre as classes mistas diante de uma câmera de vídeo, sendo que a gravação realizada poderá ser vista por outras salas de aula) e a de ensinar, isto é, desenvolver tão eficazmente quanto possível as capacidades de argumentação dos alunos, dando-lhes instrumentos para fazê-lo e avaliando tais capacidades. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 235).

Diante disso consideramos que o gênero mencionado pode se transformar numa importante estratégia para trabalhar, ao mesmo tempo, o gênero discursivo oral formal, a percepção crítica da realidade em que vivem e os textos normativos que lhes asseguram uma vida digna, a qual ainda não foi alcançada. Para nos debruçarmos mais sobre o gênero a ser trabalhado, traremos no tópico seguinte a estrutura composicional do debate regrado.

Como visto anteriormente, Bakhtin (2020) concebe o gênero discursivo alicerçado em três pilares – conteúdo, estilo e construção composicional. Neste tópico destinaremos um olhar mais apurado sobre o terceiro elemento do gênero do discurso, a construção composicional, que ele entende como sendo “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (2020, p. 301).

Já Schneuwly e Dolz (2011) concebem a construção composicional como sendo a estrutura comunicativa própria de um gênero, ela diz respeito à sua organização interna e à forma como esse gênero é exteriorizado. Por ser estável, a estrutura organizativa do gênero discursivo assume um modelo a ser seguido. Dessa forma, todo gênero existe a partir de uma estrutura composicional exclusiva e predefinida que influencia na estabilidade do gênero. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2020, p. 262).

Ribeiro (2010, p. 60) arremata dizendo que

A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero. Ela é apropriada pela forma arquitetônica, que está vinculada com o “projeto de dizer” do locutor, constituindo o aspecto por assim dizer técnico da realização do gênero, contribuindo para identificá-lo e distingui-lo diante de outros gêneros. O elemento em estudo pode também ser entendido como a logística do gênero, pois cumpriria a atribuição de estruturar e relacionar os elementos constituintes, a ponto de garantir uma unidade orgânica e, portanto, uma vitalidade ao gênero, sempre a partir do projeto enunciativo.

Portanto, a estrutura composicional é caracterizada pela organização das partes do gênero que formam um todo. Essas formas arquitetônicas são constituídas pelos elementos subjetivos e exteriores que também compõem o gênero, como os valores morais, físicos e a forma de vida, seja ela particular, social ou histórica; essas particularidades se manifestam dentro do gênero através das formas composicionais. Essa caracterização nos faz diferenciar um gênero de outro, tendo em vista que cada um possui estrutura composicional própria que interage entre si para estruturar as partes constitutivas do gênero. Em outras palavras, cada gênero possui, em sua estrutura interna, partes articuladas as quais desempenham um papel previamente definido.

O DR proposto na SD não possui um tema definido, tendo em vista que ele só será conhecido após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e da observação da realidade a sua volta. Entendemos que o DR, apesar de seguir algumas diretrizes, é um gênero flexível que não possui uma estrutura rígida, esse também é o pensamento de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 137), quando afirmam que “não é possível montar um roteiro fechado para o debate, mas há como planejar seu andamento. Por isso, o planejamento é um dos momentos fundamentais dessa atividade”. Assim como os autores citados acima, entendemos que um debate não possui um roteiro fechado, pois seria impossível prever a ideias e/ou argumentos que cada debatedor irá utilizar.

De tal modo entendemos que um debate possui uma estrutura básica baseado em Schneuwly e Dolz (2011) consiste em: a) abertura com a saudação do moderador; b) apresentação dos debatedores; c) exposição das regras do debate; d) exposição dos argumentos iniciais; e) momento destinado às réplicas; f) apresentação das tréplicas; g) questionamentos dos expectadores e h) considerações finais.

A abertura do debate ocorre com a saudação do moderador que cumprimenta e acolhe a todos dando-lhes as boas-vindas. Na sequência este apresenta os debatedores destacando um breve resumo da sua vida escolar. Após esse momento serão expostas as regras e sanções prefixadas para os casos de desvio de conduta ou falta de decoro. Em seguida, é dada continuidade ao primeiro bloco com a apresentação do tema acompanhada pelos argumentos iniciais de cada debatedor. Depois de um breve intervalo o segundo bloco será iniciado com a exposição da réplica acerca dos argumentos iniciais expostos anteriormente. Novamente um breve intervalo marca o início terceiro bloco, no qual serão apresentadas as trélicas, esse momento é destinado para contrapor as réplicas apresentadas no bloco anterior. Após outra pausa o quarto bloco é iniciado, dessa vez o foco recai para os questionamentos dos expectadores sobre pontos não abordados ou que tenham suscitado alguma dúvida entre os membros da plateia. Depois dessa interação com o público um espaço para considerações finais e despedidas será aberto para que cada debatedor possa concluir sua fala e sua participação. O debate será encerrado com a palavra final de agradecimento proferida pelo moderador.

Podemos perceber que em todo o desenrolar do gênero a estrutura composicional corrobora com o projeto enunciativo e que suas etapas de realização nos revelam uma estrutura arquitetônica evidente que facilita a compreensão do DR. Um detalhe da estrutura composicional para o qual chamamos atenção é o fato de estar presente a principal característica do gênero debate que é a apresentação do argumento inicial, rebatido por uma réplica e defendido por uma tréplica, sem isso poderíamos estar vislumbrando um outro gênero discursivo oral diferente do DR.

O DR sugerido na SD possui em sua estrutura composicional atores indispensáveis para o seu pleno funcionamento sobre os quais teceremos breves comentários.

Iniciamos pelo moderador, ou moderadores, já que essa função pode ser desempenhada por uma dupla, que é aquele que conduzirá a gestão do debate zelando pelo cumprimento das normas preestabelecidas, administrando conflitos e cronometrando o tempo de cada exposição. Ele pode exercer também a função de direcionar o debate impedindo que os debatedores percam o foco e se detenham exclusivamente a um só argumento ou ponto de vista. O moderador não é a figura central do debate, mas é ele quem o conduz para que atinja os objetivos preestabelecidos. A presença de um moderador/mediador no debate é importante

para nortear o rumo das discussões, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2011, p. 222), “os debates de especialistas mostram, por exemplo, que é essencialmente o moderador que assegura o papel de síntese, de proposição, de reenfoque”.

Em relação aos debatedores, não há um número determinado de participantes, porém, entendemos que um debate com um número elevado de expositores pode se tornar confuso e com tempo insuficiente para desenvolver os argumentos. Nesse sentido, sugerimos que seja de no máximo quatro debatedores, pois vislumbramos um número razoável capaz de representar bem esse papel. É interessante que cada debatedor possa se cercar de colegas, a fim de formar uma equipe que o auxilie na preparação para o debate, essa equipe também não pode ser numerosa pois corre-se o risco de desvirtuar o processo; sugerimos que 4 pessoas, contando com o próprio debatedor, seja um número suficiente para conseguir estudar os temas e elaborar os argumentos.

Quanto à construção dos argumentos, Santos (2009, p. 45) diz que “a variante escolar de debate deve privilegiar mais a construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto do que as dimensões polemicas do debate”. No entanto, acreditamos que as duas ópticas, construção de um ponto de vista comum e dimensão polêmica do debate, podem ser trabalhadas em conjunto ou separadamente, tudo dependerá das pretensões pedagógicas do professor e da realidade dos estudantes.

Além dos moderadores e dos debatedores, resta-nos falar sobre os espectadores. Estes, além de escutar atentamente a exposição dos debatedores, podem assumir um papel relevante no debate, pois, em um momento específico, poderão formular perguntas questionando ou corroborando com o ponto de vista apresentado. Também é possível que auxiliem na avaliação de desempenho dos debatedores e moderador, conforme trataremos no tópico 5.4.

A estrutura composicional apresentada sugere e organiza um método para o debate, dando-lhe um caráter dialógico, de modo que facilita a comunicação entre todos os participantes, mantendo o que Bakhtin (2020) denomina de atitude responsiva ativa em um evento enunciativo. O trabalho com o gênero DR permite, além de tudo o que já foi falado, aproveitar a situação de ensino-aprendizagem para discutir questões sociais relevantes, visando o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos que estarão aptos a utilizarem de modo eloquente os gêneros orais formais a serviço das causas sociais, exemplo disso é a abordagem de textos normativos, em especial o texto constitucional como se verá a seguir.

4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO ENSINO BÁSICO

As leis, desde os primórdios da humanidade até os dias de hoje, foram criadas para organizar a vida em sociedade, apenas esta afirmação já seria suficiente para justificar o ensino da CF nas escolas de EF. Contudo, mesmo a LDB, os PCN e, por último, a BNCC e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) tratarem da necessidade e importância de se trabalhar a formação cidadã, pouco se tem visto tal recomendação ocorrer efetivamente nas escolas, por isso esse trabalho busca resgatar essa temática, um tanto quanto esquecida, e desenvolver em uma SD temas do cotidiano dos estudantes que estejam atrelados aos direitos e garantias fundamentais elencados no Título II da CF.

Trabalhar a constituição cidadã ganhou novos contornos, pois atualmente ensinar sobre a constituição é ensinar sobre direitos humanos, é falar com e sobre as minorias do quanto elas sofrem por não ter seus direitos fundamentais efetivados. Tal é a sua importância, que Martins (2013, p. 97) afirma que “a carga axiológica que lastreia o vértice dos direitos humanos fundamentais é a mesma, é o centro dos direitos mais valiosos que nós temos”.

Estudar a Constituição e os direitos humanos fundamentais na aula de língua materna a partir dos preceitos do letramento crítico possibilita aos estudantes, além dos conhecimentos sobre os seus direitos, as noções necessárias para que não aceitem que lhe seja negado o direito de conhecer os seus direitos, pois,

O direito de saber sobre seus direitos é negado a diversos cidadãos brasileiros, que sequer conhecem suas garantias básicas, nem conhecem os mecanismos mais elementares para reivindicarem seus direitos violados na seara judicial ou administrativa. (SILVA, 2006, *apud* CÂMARA, 2017, p. 34).

Ensinar sobre CF não se trata de mera transmissão de saberes ou depositar, como na educação bancária mencionada no primeiro capítulo, informações desconexas nos educandos, trata-se de promover a evolução da sociedade através da universalização dos conhecimentos das normas constitucionais, e de instigar a consciência cidadã do aluno para que ele participe e se engaje na sociedade. Ensinar sobre os direitos e deveres do cidadão é abrir-lhe as portas para uma vida um pouco mais digna, uma vez que se torna

Importante que ele seja sujeito ativo na situação de ensino-aprendizagem, que debata e reflita sobre temas, que seja estimulado a pensar os dramas humanos existentes nas relações jurídicas e políticas diversas – e não apenas que limite-se ao recebimento de frias formulações teóricas. (CÂMARA, 2017, p. 74-75).

É plena e pedagogicamente possível desenvolver no EF as propostas apresentadas neste trabalho, especificamente nas aulas de língua materna, pois, como já mencionado anteriormente, a BNCC prevê a busca do desenvolvimento da consciência cidadã dos estudantes através de uma ética da responsabilidade, partindo da consciência dos seus direitos através do contato, estudo e trabalho com os textos normativos, dentre eles a CF. Os objetivos da BNCC relacionados aos textos normativos “são transversais a toda a base de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018a, p. 139).

Ensinar sobre a constituição vai muito além de ler, discutir e conhecer o texto constitucional, requer a geração de uma cultura entre os alunos que os leve a olhar criticamente a sua volta e conseguir visualizar seus direitos e a falta deles em sua vida cotidiana. Nas palavras de Câmara (2017, p. 72), “o ensino jurídico-constitucional voltado à formação cidadã, ao preparo para a vida democrática e à valorização dos direitos humanos é, de fato, um fim a ser perseguido na organização curricular dos ensinos médio e fundamental”.

E, nesse ofício, o educador, um verdadeiro ativista, amparado no letramento crítico, não precisa ser profundo conhecedor das normas e teorias constitucionais, ele só precisa enxergar o mundo com o auxílio do letramento crítico, detectar os problemas sociais e buscar a resposta para eles na constituição. Não se espera que o professor desenvolva teses e conceitos visionários sobre a CF, espera-se apenas que ele transmita noções básicas, principalmente sobre os direitos e garantias fundamentais, direitos básicos dos quais os estudantes necessitam tomar conhecimento.

Dessa forma, e diante de todos os ataques que ela e a democracia vem sofrendo nos últimos anos, a CF merece estar presente na escola porque se faz necessário e urgente que os estudantes conheçam seus direitos humanos e garantias fundamentais basilares e aprendam a participar crítica e ativamente da vida em sociedade.

A preocupação com a educação sempre esteve presente no texto constitucional, a seguir traçaremos a evolução histórica das constituições brasileiras e como o tema educação foi abordado em cada uma delas.

4.1 A educação nas constituições brasileiras: evolução histórica

O surgimento das constituições como lei maior de um Estado se deu a partir do século XVIII, com a Revolução Francesa e a independência das colônias norte-americanas. Essas manifestações históricas possuíam como características peculiares a introdução de uma lei maior com intuito de promover a organização do Estado e limitar o seu poder através da previsão de direitos e garantias fundamentais. Nas palavras de Gonçalves (2020, p. 3),

A constituição do Estado, considerada sua lei fundamental, seria, então, a organização dos seus elementos essenciais: um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regula a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de aquisição e o exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos os limites de sua ação, os direitos fundamentais do homem e as respectivas garantias. Em síntese, a constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado.

Assim, a constituição pode ser entendida como a lei basilar de um país. Nela estarão presentes os direitos e garantias fundamentais inerentes a todos os cidadãos. Além disso, a magna carta institui as normas básicas para o bom funcionamento do Estado como a previsão de sua estrutura organizacional, a distribuição e limitação dos poderes, os órgãos e instituições que a compõem, estabelecendo princípios e normas gerais que nortearão todo o ordenamento jurídico do país.

O Brasil, desde a sua independência, já foi regido por 7 constituições, cada uma refletia o momento sociopolítico-econômico vivenciado em sua época. Todas elas buscaram evoluir conforme as necessidades da sociedade em constante mutação. No entanto, na prática elas sempre buscaram atender aos interesses políticos e econômicos da elite dominante.

Nossa primeira constituição surgiu em 1824, elaborada e outorgada por D. Pedro I após a proclamação da independência do país em relação a Portugal. Sua principal característica era o reconhecimento da monarquia hereditária e constitucional, o estado era centralizado nas mãos do imperador que exercia o poder

moderador. Nessa constituição foram incluídos dois breves incisos que tratavam da educação

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Mesmo com a previsão constitucional, significativa parcela da população não tinha acesso à educação, pois esta destinava-se, especialmente, às classes mais abastadas. A previsão legal para que todos os cidadãos brasileiros tivessem acesso à educação primária era uma norma excludente, uma vez que, para o contexto da época, apenas uma minoria possuía tal direito. Rosa e Câmara (2018, p. 53-54) trataram desse tema afirmando que “ao prever a criação de instituições de ensino o constituinte imperial visava tutelar apenas uma elite intelectual do país, com fundamento nas escolas europeias que deveriam ser reafirmadas na nação recém-emancipada”. Mesmo com a previsão constitucional, a educação só acontecia por meio da intervenção da família e da igreja.

O ordenamento jurídico desse momento de nossa história contemplava tão somente o direito a uma instrução, com vistas à transmissão de valores reforçadores das estruturas capitalistas e coloniais que não foram abandonadas com a ruptura da metrópole. (CÂMARA, 2017, p. 27).

Nesse primeiro momento, não se podia nem mesmo vislumbrar a presença de preceitos constitucionais como objeto ou tema de estudo da educação primária, pois o que se buscava através do ensino era reforçar os valores do capitalismo e de submissão à nova coroa.

Com a passagem do Império para a República, surgiu em 1891 nossa segunda constituição. Apesar de trazer alguns avanços como a separação entre o Estado e igreja e o fim do poder moderador, esta constituição atendia aos interesses dos latifundiários, principalmente dos produtores de café, que impunham o voto de cabresto e o coronelismo, sobretudo no interior do Brasil. Praticamente não houve avanços na educação que continuava como privilégio das elites, as ações dos governantes eram voltadas para a economia e formação de mão de obra analfabeta e barata para o processo de industrialização que se iniciava no país.

Com o processo de modernização,

A educação e a instituição escolar começaram a ganhar destaque e traçar mudanças, e os educadores adquiriram caráter voltado para a condição profissionalizada e científica, e até percebia um discurso de defesa de expansão da instituição escolar. Nesse sentido, a escola começou a ter relevância para parte da sociedade e gerar novos valores sociais. (CRISTOVAM; ARAÚJO, 2017, p. 4).

Mesmo com um pequeno e insuficiente avanço, essa constituição apresentou uma evolução nas condições e sistematização da educação (TEIXEIRA, 2008). Neste momento, ensinar preceitos constitucionais na educação básica continuava fora dos interesses das elites econômicas que permaneciam no comando das decisões políticas e o que menos desejavam era construir uma sociedade consciente dos seus direitos e deveres.

A terceira Carta Magna do Brasil durou apenas 3 anos. Ela foi promulgada em 1934, recebendo forte influência das constituições alemã e mexicana que já dispunham de normas relacionadas aos direitos sociais. Assim, avançamos com a previsão do voto feminino, a criação da justiça do trabalho e das leis trabalhistas. Na educação, evoluímos para o reconhecimento de que esta deve ser um direito de todos.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art. 149)

Previu, também, a liberdade de cátedra, a realização de concurso público para preenchimento dos cargos oficiais (TEIXEIRA, 2008) e criação da educação rural inserida no art. 121, § 4º, cuja finalidade era manter o homem no campo para aumentar a produção rural. Um dos mais significativos avanços desta constituição em relação à educação foi a criação do plano nacional de educação e do conselho nacional de educação, previstos respectivamente nos artigos 150 e 152. Como a constituição é um reflexo da sociedade da época, o texto constitucional de 1934 estimulou a educação eugênica prevista no artigo 138, que consistia em separar meninos de meninas em escolas, classes e grades curriculares diferentes além de dificultar o acesso de negros e mulatos à escola.

Nesse cenário, a educação para a constituição de 1934 ganhou novos contornos e passou a ter um pouco mais de importância, tanto para os poderes

públicos quanto para a parcela da sociedade que dela podia usufruir. O principal destaque dessa época é o avanço do ensino na busca de gerar novos valores sociais, porém tais avanços não se efetivaram por muito tempo.

Em 1937, sob a era Vargas e a instituição do Estado Novo, foi outorgada nossa quarta constituição. Nela se instala a ditadura inspirada no fascismo que avançava pela Europa. Os retrocessos foram muitos, dentre eles a extinção dos partidos políticos e da liberdade de imprensa. Na educação também amargamos atrasos significativos, pois ela foi aparelhada com a finalidade de exaltar as ações do novo governo, principalmente com a instituição do ensino cívico previsto no art. 131, cuja finalidade era utilizar os preceitos constitucionais para condicionar os brasileiros a obedecerem ao regime autoritário e centralizador que se instalara no país.

Cristovam e Araújo (2017, p. 4) relatam que

Nesse período o material ensinado nas instituições escolares era fortemente controlado, e o entusiasmo alcançado nos anos 1920 e início de 1930 de defesas e projetos que aperfeiçoavam o pedagógico, de uma política nacional para a educação como um todo que valorizava os diversos níveis, voltou a perder espaço.

Com a queda de Vargas e da ditadura em 1945, inicia-se um processo de redemocratização durante o qual nasce, em 1946, nossa quinta constituição. Influenciada pelos ideais pós-guerra, essa constituição previa a proteção à propriedade privada, o direito à greve, à livre associação sindical e à liberdade de opinião e expressão. Na educação, surgiu a previsão para criação pelo poder legislativo da lei de diretrizes e bases da educação com o intuito de reformular a educação. Contudo, essa lei só foi aprovada 13 anos depois, em 1961.

O texto constitucional previa, também, o ensino primário obrigatório e gratuito para todos (Art. 168), o que não era observado devido à insuficiência de escolas e professores. Quanto ao currículo da educação básica dessa época, se resumia na dedicação em alfabetizar os inúmeros analfabetos existentes no país, assim não havia preocupação nem previsão legal para que os preceitos constitucionais fossem ensinados nas escolas de EF.

Passados menos de 20 anos, outra constituição foi promulgada; nossa sexta constituição entrou em vigor no ano de 1967. Era um documento autoritário que inaugurava um período sombrio em nossa história. Como se não bastasse, foi amplamente emendada em 1969 para impor novas previsões ditatoriais como por

exemplo o Ato Institucional nº 5. Observamos nesta constituição alguns retrocessos em relação a de 1946, mantendo-se apenas a educação como direito de todos e a criação de leis infraconstitucionais que auxiliaram na normatização da educação, como por exemplo a instituição da lei de diretrizes e base e do conselho nacional da educação. Sobre esse ponto, Rosa e Câmara (2018, p. 54) comentam que

A superficialidade da previsão ao direito à educação não se deu apenas na Constituição do Império. Nos primeiros momentos de República, ainda persistiu, sendo que apenas no início do Regime Militar foram normatizadas políticas gerais relativas à implantação dos sistemas de ensino em leis específicas, as quais vieram complementar o caráter programático das constituições.

A transmissão dos princípios constitucionais aos estudantes da educação básica foi materializada com a emissão do Decreto Lei 869/68 que instituiu as disciplinas de organização social e política brasileira (OSPB) e educação moral e cívica. A finalidade da inserção dessas duas disciplinas no currículo escolar do EF era a doutrinação política para aceitação dos desmandos e ilegalidades praticadas. Isso acontecia a partir da difusão dos ideais do governo autoritário que se instalara no país, por meio da exaltação do nacionalismo e civismo.

Ao final desse período tenebroso um novo processo de redemocratização foi iniciado, culminando na promulgação da nossa sétima constituição no ano de 1988. A constituição cidadã é assim chamada porque houve ampla participação e debate social. Ela estabeleceu a função social da terra, o combate ao racismo, a garantia aos índios da posse de suas terras, novos direitos trabalhistas e previu inúmeros direitos e garantias fundamentais como o direito à educação que será melhor tratado a seguir.

4.1.1 Direito fundamental à educação

A educação está inserida nos direitos sociais elencados pelo artigo 6º da CF. Eles se caracterizam por ser ações afirmativas, ou seja, serviços públicos ofertados pelo Estado, disponíveis à toda a sociedade na tentativa de abrandar as desigualdades sociais. Nas palavras de Câmara (2017, p. 23), o conjunto dos direitos sociais

Está relacionado ao fornecimento de serviços e prestações de que os cidadãos necessitam para viverem com dignidade. São direitos que visam incrementar a qualidade de vida das pessoas, fornecer-lhes as condições necessárias para que possam livremente desenvolver suas potencialidades de maneira mais justa e igualitária, colaborando com a construção de um tecido social menos conflituoso.

A educação, primeiro direito social mencionado no supracitado artigo, vai além do direito a aprender conteúdos, repetir conceitos, fórmulas e regras gramaticais como falado anteriormente, ela compreende a formação cidadã dos estudantes com o objetivo de instruir para a participação social. Assim sendo, a educação deve estar voltada para a humanização, tendo em vista que

A educação é um direito relacionado à concretização de muitos outros. Sua efetivação passa não apenas por atividades prestacionais do Estado, relacionadas ao fornecimento de situações de ensino. Passa, principalmente, pelo sucesso na formação humana e cidadã dos estudantes, pela transmissão de valores relacionados à dignidade humana intrínseca a cada um, pela construção de conhecimentos relacionados às diferenças sociais e culturais. Passa pela educação em (e para) os direitos humanos. (CÂMARA, 2017, p. 19).

A educação e todos os outros direitos sociais previstos na CF são frutos de lutas sociais que influenciaram positivamente o legislador constituinte a resguardar no texto constitucional o direito para que o cidadão brasileiro possuísse o mínimo de dignidade e qualidade de vida como partícipe de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A educação é princípio básico para se construir uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, pois proporciona a cada indivíduo a possibilidade de compreensão da sua situação no tempo e no espaço e, conseqüentemente, criticidade necessária para possibilitar a melhora de si mesmo e da sociedade como um todo. (GONÇALVES, 2020, p. 5).

Ao longo de toda a Carta Magna observamos o cuidado do legislador constituinte em garantir os meios necessários para que toda a sociedade tenha acesso à educação, e que esta seja ofertada de maneira eficaz pelos entes públicos. Percebemos que essa atenção se manifesta já no art. 7º, VI, quando diz que o salário mínimo deve atender as necessidades básicas sobre vários direitos, inclusive a educação, embora na prática esse dispositivo legal não seja observado; quando determina no art. 22, XXIV, a competência exclusiva da União em legislar sobre diretrizes e base da educação nacional e mais adiante no art. 23, V, quando prevê que

o acesso à educação é dever comum da União, Estados e Municípios, mostra com essa atitude toda a relevância e aparelhamento em que alicerçam a educação.

As previsões e garantias sobre a educação seguem em outros trechos do texto constitucional como no art. 24, IX, que prevê a competência concorrente da União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre a educação, enquanto atribui aos municípios no art. 30, VI, a função de manter programas de educação infantil e ensino fundamental com a cooperação financeira e técnica da União e dos Estados. Posteriormente, encontramos no art. 34, VII, e, uma medida excepcional de intervenção federal nos Estados que não investirem o “mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendido a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços público de saúde” (BRASIL, 1988). Semelhante previsão encontramos no art. 35, III, referente à possibilidade de intervenção pelo Estado nos municípios que não realizarem as aplicações mínimas de recursos na educação.

A importância da educação para o legislador constituinte se manifesta, especialmente, por meio da criação de um capítulo destinado à educação, cultura e desporto sendo a primeira seção reservada exclusivamente para educação no sentido de direcionar suas ações. Essa seção é iniciada pelo art. 205 que de pronto estabelece a educação com um dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Como dito anteriormente, à educação não cabe apenas reproduzir conceitos, ela deve preparar o estudante para o exercício da cidadania, como determina o texto constitucional, uma vez que ela está relacionada à perspectiva educacional, tendo em vista que o desenvolvimento da percepção de cidadania depende de uma educação humanizadora.

Nessa discussão, interessante é notar que o texto constitucional cria um caminho de mão dupla entre educação e cidadania: não só traz possibilidades de se buscar a efetivação do direito à educação através da cidadania, mas também estabelece a necessidade de fortalecer a cidadania através da educação. (CÂMARA, 2017, p. 30).

Nesse sentido, aquilo que é ensinado na escola não possui uma neutralidade imparcial sobre aquilo que acontece no mundo, já que “a escola passa a ser compreendida sob a ótica de sua capacidade de mudar e difundir valores culturais,

cívicos, sociais, econômicos e morais” (ARAÚJO; REGES, 2016, p. 3). Com a CF de 1988 não foi diferente, os currículos escolares passaram a valorizar, mesmo que indiretamente e de maneira não tão perceptível, os princípios, expressos e subentendidos, contidos na CF como a proteção ao meio ambiente, a igualdade entre os gêneros, o respeito às diferenças raciais, culturais e religiosas. O que defendemos nesse trabalho é a necessidade de o currículo escolar ensinar as normas constitucionais básicas para que auxiliem os estudantes na sua formação e participação cidadã.

Seguindo com a análise do texto constitucional relacionados à normatização dos aspectos que envolvem a educação, encontramos no art. 206 a descrição dos princípios que guiam o ensino e no art. 208 os deveres do Estado quanto ao acesso à educação. Já no art. 210 fica estabelecido a facultatividade do ensino religioso e que o ensino ocorrerá em língua portuguesa, exceto para comunidades indígenas. A previsão da língua portuguesa como língua oficial do país está estabelecida desde o art. 13.

Encontramos no art. 211 a instituição dos papéis de cada ente da federação em relação ao regime de colaboração, atribuindo aos Municípios a atuação prioritariamente no ensino fundamental e educação infantil, e aos Estados e DF o dever de priorizar o ensino fundamental e médio. Os artigos 212, 212A e 213 tratam da aplicação dos recursos mínimos para a educação por parte da União, Estados e Municípios, 18% e 25%, respectivamente, sob pena de sofrer a intervenção mencionada anteriormente. Por fim, o art. 214 prevê a criação de uma lei complementar para a criação do plano nacional da educação, visando o fim do analfabetismo, a universalização do atendimento, a qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Com base na previsão constitucional da criação do plano nacional, surgiu a BNCC, com a finalidade de desenvolver uniformemente a educação do país com a criação de uma base curricular nacional que estabelecesse as competências, conteúdos e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da educação básica. É a BNCC que prevê a necessidade de trabalhar os gêneros normativos, em especial a CF para auxiliar na construção da postura cidadã dos estudantes.

Contudo, entendemos que a criação de uma base curricular comum para todo o Brasil, cuja dimensão continental associada às disparidades socioculturais e econômicas de suas regiões não permitem, ou pelos menos dificultam, a sua

efetivação. Na construção da BNCC não foram levadas em consideração as vivências dos estudantes das localidades mais afastadas dos grandes centros nem mesmo daqueles residentes nas áreas periféricas destes. Um documento pensado inicialmente para unificar a educação acabou por torná-la excludente.

Outro documento que chama a atenção para a necessidade de desenvolver nas escolas temas relacionados aos direitos humanos é o PNEDH, que nos orienta para a formação cidadã dos alunos, nele a educação é compreendida como

Um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2018b, p. 12).

Nesse breve apanhado sobre o direito fundamental à educação, podemos perceber que o legislador constituinte se preocupou em assegurar, no texto constitucional, os deveres e competências de cada ente federativo, indicando, inclusive, a porcentagem de suas receitas que devem ser investidas na educação, estabelecendo ações que auxiliem na qualidade e melhoria da educação.

Diante da constatação da importância que a CF atribui à educação, já é passada a hora da educação também dar a devida importância ao ensino da constituição para contribuir com a formação cidadã dos alunos. Mais uma vez se faz necessário ressaltar que o ensino da CF é fundamental para que os estudantes conheçam e pratiquem, cobrem e exijam o cumprimento dos seus direitos. A CF prevê a educação de qualidade como direito social, ensinar língua portuguesa utilizando a própria CF como mais uma ferramenta pedagógica é parte da efetivação desse direito, pois proporcionará que os alunos desempenhem sua cidadania com eficácia. Só alcançaremos a efetivação da dignidade humana quando os direitos humanos forem valorizados, e estes só serão valorizados por meio da educação.

Desse modo, o ensino de noções jurídico-constitucionais no seio da educação básica passa a ser relevante no debate de efetivação do direito fundamental a educação. Se esse direito está relacionado à preparação não apenas para a vida laboral, mas também, e principalmente, para a vida democrática e cidadã, é imprescindível que as estruturas relativas ao exercício da democracia e os princípios e valores indispensáveis à cidadania sejam transmitidos no processo de ensino, aprendizagem e formação dos estudantes brasileiros. (CÂMARA, 2017, p. 19).

Mesmo previsto em todos os documentos normativos que regem a educação, o legislador brasileiro busca efetivar o ensino constitucional nas escolas através da apresentação de vários projetos de lei (PL) que surgiram ao longo dos anos na tentativa de garantir esse direito aos estudantes, a seguir apresentamos aquele que se tornou mais relevante devido a notoriedade que recebeu da mídia e dos estudiosos da área.

4.2 Projeto de Lei nº 70/2015

Tramita no Congresso Nacional o PL nº 70/2015, de autoria do senador Romário de Sousa Faria, o qual visava alterar os artigos 32 e 36 da Lei 9.394/1996 (LDB), cuja finalidade era inserir no currículo do EF e médio, novas disciplinas obrigatórias voltadas para o ensino do direito constitucional e dos direitos das crianças e adolescentes, como se pode observar na íntegra do texto do referido projeto (BRASIL, 2015):

Art. 1º Os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 32.

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade;

.....
 § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

.....” (NR)

“Art. 36.

IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

.....” (NR)

Contudo, durante os debates na Comissão de Educação (CE), o relator do PL, senador Roberto Rocha, sugeriu algumas alterações as quais foram acatadas pela casa legislativa que aprovou o projeto nos seguintes termos:

Art. 1º Os arts. 27 e 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 27.
I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, com a introdução ao estudo da Constituição Federal.

.....(NR)
 Art. 32.

.....
 II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores **éticos** e cívicos em que se fundamenta a sociedade;

....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor após 180 dias de sua publicação. (grifo nosso)

Como podemos observar, as alterações indicadas pela relatoria da CE sugerem a introdução dos estudos sobre a CF na perspectiva de evidenciar os valores constitucionais, buscando uma vivência cidadã e ética voltada a atender aos interesses sociais sem acrescentar uma nova disciplina ao currículo já existente, como ocorreu em 1968 com a introdução das disciplinas de OSPB e educação moral e cívica, que oficialmente pretendiam ensinar os valores constitucionais, mas que na prática serviram de doutrinação política e ideológica a serviço do governo ditatorial da época, conforme mencionado anteriormente.

O relator justificou as alterações no PL argumentando que a LDB já prevê a formação cidadã com a finalidade de preparar o estudante para vivência de sua cidadania com plenitude. Ele ressaltou também que a introdução de uma disciplina no currículo escolar poderia gerar sobrecarga nas atividades escolares. Mas, o que mais chama atenção no parecer do relator é a sua preocupação com a questão por ele suscitada no sentido de que, uma vez definido o currículo escolar amplamente discutido e deliberado por especialistas da área, não cabe ao poder público incluir em lei os conteúdos que serão trabalhados nas escolas; por ser uma decisão técnica, deve ser tomada por educadores e responsáveis pela grade dos componentes curriculares.

Esse documento, devidamente alterado, foi aprovado pelo senado e encaminhado à Câmara dos Deputados, onde tramita com o nº 3380/2015⁶. Na casa do povo, o projeto encontra-se pronto para entrar na pauta de votação do plenário. A este projeto foram apensados outros PL com o mesmo objetivo: introduzir nos ensinamentos

⁶ Até o presente momento, junho de 2023, o PL não foi apreciado pela Câmara dos Deputados.

fundamental e médio uma disciplina própria que ensine sobre a lei maior de nosso país.

É certo que para muitos estudiosos essa lei, se aprovada, consistirá num importante passo rumo à popularização do conhecimento dos direitos e deveres constitucionais. É o que defende Gonçalves (2020, p. 6), quando fala que a finalidade do projeto é

Ampliar a noção cívica do nosso corpo discente, instruindo-lhes sobre seus direitos constitucionais, preparando-os para os seus deveres cívicos e sociais, afinal os deveres sociais começam desde cedo, a partir dos 16 (dezesesseis) anos, por meio da faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, escolhendo seu representante político.

Introduzir o ensino da CF para o adolescente antes de retirar o título de eleitor e votar pela primeira vez seria importante no sentido de que os conhecimentos obtidos com o estudo constitucional auxiliariam a moldar a sua forma de ver o mundo e a sociedade pensando e agindo criticamente a partir da instrução recebida, tornando-se cidadãos de fato e de direito, transformando a sua própria existência e contribuindo para a modificação do meio em que vive. No entanto, sabemos que ser cidadão está para além dos direitos de votar e ser votado, ser cidadão é ser conhecedor dos seus direitos e deveres, e assim saber identificar todas as vezes que o Estado, ou mesmo um particular, lhe negue direitos.

Por outro lado, iniciativas como da PL 70/2015 levantam, perante a comunidade escolar, certas desconfianças, uma vez que no passado outras disciplinas, como OSBP e educação moral e cívica, foram criadas como meio de doutrinação política durante o regime ditatorial. Contudo, atualmente não há espaço para esse receio, caso o tema constituição seja abordado em nossas escolas, pois o estudo da CF requer o desenvolvimento de um pensamento crítico e social apurado que não coaduna com qualquer catequese política que vá de encontro aos preceitos constitucionais garantidos à toda sociedade brasileira.

Por outro lado, acompanhamos o posicionamento do senador Roberto Rocha, pois entendemos que já existe previsão legal para o ensino de textos normativos que visem contribuir para a consciência cidadã dos estudantes e o conhecimento dos seus direitos e deveres. Como demonstrado em outras oportunidades no decorrer deste trabalho, a própria LDB, os PCN e a BNCC e o PNEDH preveem que seja trabalhada

a cidadania e a consciência cidadã dos estudantes, portanto, não careceria que uma Lei viesse inserir no currículo da educação básica a disciplina Constitucional.

O que de fato é necessário é o chamamento das escolas e professores para que elas cumpram o que já está previsto em seus documentos normativos e passem a tratar desses temas com seus alunos. Um grande exemplo da contribuição que pode ser dada sobre essa temática é a SD elaborada neste trabalho, que além de ensinar sobre o DR, enquanto gênero textual oral, aborda temas constitucionais relevantes para a vivência cidadã dos alunos cuja importância será tratada a seguir.

4.3 A importância do ensino da constituição para os estudantes do ensino fundamental

A constituição cidadã enfatiza, como demonstrado anteriormente, no seu artigo 205, que a educação é um “direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988). Ela assegura a crianças, jovens e adultos a oportunidade de ter sempre abertas as portas da educação, isso mostra a preocupação do legislador constituinte em conceder à educação as garantias legais que ela sempre mereceu ter. No entanto, a recíproca não ocorre na mesma proporção, diante da ausência da carta magna nos currículos e programas escolares, resta-nos alguns questionamentos: quando a educação dará a mesma visibilidade para a constituição? Quando a CF será ensinada nas escolas? Essas indagações nos levam a refletir que ensinar a constituição é abrir as portas para a participação cidadã, significa apresentar aos estudantes os seus direitos e deveres. David e Cofferi (2021, p. 144) ressaltam que

O ensino da Constituição Federal é essencial, uma vez que exterioriza o que a Carta Magna pretende ao garantir o direito a educação, ainda, seu ensino traz como resultado uma formação cidadã mais ampla e eficiente gerando resultados positivos para a sociedade.

Devido à conjuntura política e social conturbada que o país ainda enfrenta, ouvimos muito se falar que o Brasil é um Estado democrático de direito. Essa afirmação significa que vivemos em uma sociedade democrática cujas relações são reguladas por lei, seja para proibir determinadas práticas, seja para garantir direitos e deveres. Para Gonçalves (2020, p. 6),

O Estado Democrático de Direito é, portanto, aquele que introduz o constitucionalismo como garantia de legitimação e limitação do poder, estabelecendo as normas constitucionais como norma maior, de respeito obrigatório, sempre presente e base de todo e qualquer ato normativo, executivo, administrativo ou judiciário.

É a Constituição que garante a efetivação do Estado Democrático de Direito, é ela que rege o Estado como um todo e determina a forma pela qual é exercida a cidadania e o direito. Dessa forma, não ter acesso às leis, ou desconhecê-las, denota que o sujeito não consegue acessar em plenitude a essência do seu próprio país. “A democracia é o regime político que se pauta na soberania popular e no respeito absoluto aos direitos humanos.” (CÂMARA, 2017, p. 36).

Para o ordenamento jurídico vigente no Brasil, não se pode descumprir uma lei alegando o seu desconhecimento, tendo em vista que adotamos o princípio da publicização das leis e normas. Mesmo sendo de conhecimento obrigatório, as leis não são publicizadas ou ensinadas de uma forma que atinja a parcela menos favorecida da sociedade, em especial os adolescentes e jovens alunos de escola pública, estes, em muitos casos, não possuem o conhecimento de mundo necessário para entender o teor da lei e como aplicá-la. Sobre isso, Ayres (2014, p. 5) apresenta o seguinte pensamento:

Mesmo com o princípio da publicidade trazido pelo artigo 37 da nossa Constituição, não se pode dizer que todo cidadão tenha ciência da existência de todas as Leis, mas se qualquer pessoa for surpreendida por um ato oriundo de Lei, este não poderá alegar desconhecimento, pois ninguém pode beneficiar-se de sua própria torpeza. Então não vislumbramos de que outra maneira pode-se garantir ao cidadão o mínimo saber necessário para que este tenha garantido o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CRFB/88), senão pelo ensino do Direito Constitucional.

Dessa forma, ensinar a CF nas escolas seria o primeiro passo para que os estudantes, enquanto cidadãos em formação, mantivessem o primeiro contato com as leis, e assim pudessem pertencer a esse Estado democrático de direito. Outro ponto que merece ser levado em consideração é que conhecer as leis significa não perder direitos, pois quem está imbuído de conhecimentos sobre seus direitos não aceita que eles sejam cerceados ou negligenciados.

O desconhecimento da Constituição e dos direitos ali assegurados pode gerar incalculáveis danos à pessoa humana e à sociedade, ao passo que o ensino da CF nas escolas com abordagens esclarecedoras, pedagogicamente elaboradas e

acessíveis aos alunos, como a sugerida no quarto capítulo deste trabalho, podem se tornar um incentivo à sua formação, além de favorecer o exercício pleno da cidadania com cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e participação social. Sobre essa temática, David e Coffferri (2021, p. 144) destacam que:

A cidadania de um indivíduo não é tida somente com a capacidade de votar ou andar livremente pelo território que pertence, muito além disso, compete ao cidadão o direito de gozar de todas as possibilidades de desenvolvimento individual e social, como forma de pertencimento de uma sociedade democrática.

Percebemos, então, que o mesmo ordenamento jurídico que nos obriga a conhecer as leis não estabelece o ensino dessas leis. Disponibilizar em sites ou livros por si só não garante que todos os cidadãos tomem conhecimento de sua existência, por isso é necessária a adoção de ações afirmativas que visem o ensino das leis mais importantes em nosso dia a dia, principalmente no que se refere ao direito constitucional por ser a lei maior que norteia toda a estrutura jurídica do país. Ensinar a CF nas escolas seria um importante passo rumo à democratização e popularização dos conhecimentos dos direitos e deveres constitucionais.

Não se trata de transformar nossas escolas em cursos profissionalizantes de direito ou algo parecido, mas sim de proporcionar aos estudantes o conhecimento daquilo que é essencial para efetivação de sua participação cidadã. Sobre esse aspecto, Brandão e Coelho (2021, p. 29) afirmam que:

Não se busca com o ensino dos direitos e garantias constitucionais tornar o cidadão um bacharel em direito, mas sim, deixá-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos.

Ensinar o 'básico' do direito constitucional significa lecionar sobre o próprio país, os princípios e objetivos que regulam toda a nossa vida direta e indiretamente, principalmente quando estão relacionados aos direitos fundamentais presente no Título II do mencionado dispositivo legal; esse trecho que se inicia com o artigo 5º e vai até o artigo 17 influencia quase todo o ordenamento jurídico do país, tornando-se um dos mais importantes de todo o arcabouço jurídico brasileiro. Como abordado no primeiro capítulo deste trabalho, os alunos, em especial os estudantes do EF, precisam receber instrução adequada para poder exercer a sua cidadania e saber posicionar-se criticamente quando seus direitos lhes são negados. Podemos afirmar

inclusive que sem conhecimento e respeito às leis não há exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a ausência do ensino dos princípios básicos da Constituição Federal, abrangendo figuras de direitos e garantias básicas ao exercício da cidadania, ao estudante, configura clara e objetiva omissão do poder Público no que tange um direito constitucional fundamental, haja vista que a maior parte da população sequer sabe o significado das palavras contidas na Lei maior que rege o seu país. (GONÇALVES, 2020, p. 7).

Se desejamos uma sociedade melhor com maior participação social em todos os campos temáticos, precisamos preparar nossos alunos para que tomem uma postura crítica e consciente frente às demandas sociais que surgirem ao longo de suas vidas. Portanto, o grande objetivo de ensinar a CF nas escolas é o de proporcionar os conhecimentos necessários para que os direitos fundamentais jamais sejam negados.

Assim, ensinar esses direitos que estão presentes na Constituição é uma forma de auxiliar o indivíduo a exercer com plenitude a sua cidadania e impedir que os mesmos lhes sejam negados. Para tal, sugerimos na metodologia apresentada no próximo capítulo uma SD que trabalha o gênero DR a partir de discussões sobre temas constitucionais, como poderá ser observado adiante.

5 METODOLOGIA

Após análise teórico-conceitual, necessária para a contextualização deste trabalho, o qual assumiu um caráter exploratório, a fim de “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41), trataremos neste capítulo dos aspectos metodológicos que regem esta pesquisa. Neste ponto, destacaremos os motivos pelos quais elegemos para o estudo do objeto de pesquisa, além de apresentar uma breve caracterização da instituição escolar e dos alunos que compõem o *corpus* deste trabalho. Mais adiante, explicaremos todas as fases da SD e sua aplicabilidade, além de indicar os possíveis caminhos para a avaliação dos educandos e a coleta de dados caso a proposta seja aplicada.

5.1 Pesquisa

Iniciamos este trabalho com uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois a partir dela seria possível,

Descrever a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p. 8).

Dessa forma, estudamos autores como Freire (1989; 2005; 2021), Marcuschi (2019; 2020), Soares (2020), Signorini (2012) Rojo (2019) Jesus e Carbonieri (2016), dentre outros que nos auxiliaram na construção do conhecimento sobre o LC e sua aplicação nas aulas de língua materna. Já Schneuwly e Dolz (2011) contribuíram na compreensão da SD e com a apresentação de um modelo para que pudéssemos estruturar a nossa proposta conforme as necessidades dos alunos.

O objetivo da pesquisa bibliográfica é oferecer o embasamento teórico-metodológico acerca do LC e da oralidade, além de possibilitar o conhecimento teórico fundamental para construção de uma SD que será apresentada como produto final da dissertação do mestrado profissional em Letras. Nesse sentido, a presente pesquisa se desenvolve no contexto da linguística aplicada, uma vez que ao identificar problemas que dizem respeito à manifestação da linguagem oral crítica dos alunos do

ensino fundamental (EF), busca apresentar soluções práticas para resolução das questões apresentadas.

5.2 Caracterização escola/alunos

Nossa pesquisa assumiu um caráter extraordinário, pois não foi possível ser aplicada em sala de aula devido ao contexto pandêmico vivido desde o ano de 2020, o qual alterou a realidade educacional de todos os estudantes do país. Por tal motivo, nossa pesquisa destina-se a propor uma SD levando em consideração a vivência dos alunos da Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia localizada no Bairro Rincão na cidade de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte.

A instituição citada funciona nos turnos matutino, com 10 turmas dos anos iniciais do EF (primeiro ao quinto ano); vespertino, com 1 turma dos anos iniciais do EF (quinto ano) e 9 turmas dos finais do EF (sexto ao nono ano); e noturno, com Educação de Jovens e Adultos (EJA), EF anos finais, 2 turmas, e Ensino Médio (EM), 6 turmas, totalizando o número de 855 alunos matriculados.

No turno vespertino, período em que funcionam as turmas dos anos finais do EF no qual se concentram as atividades docentes desta pesquisadora, a instituição oferece 3 turmas de sexto ano, 2 de sétimo ano, 2 de oitavo ano e 2 de nono ano, totalizando 304 alunos. O atual quadro docente que atende a este público é composto por: 15 professores efetivos, 6 professores com contrato de trabalho temporário e 4 professores com horas suplementares, totalizando 25 educadores. Desses, 4 são professores da educação especial, os quais acompanham os alunos que possuem alguma deficiência física, mental ou intelectual.

A escola foi inaugurada no ano 1999 e nunca passou por uma reforma adequada. Ao longo desses 23 anos apenas pequenos reparos foram realizados, mas nada que viesse a expressar uma significativa melhoria em suas dependências que contam com: 10 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 sala de atendimento educacional especializado (AEE), 1 sala da secretaria, 1 sala da direção, 1 da supervisão, 1 sala dos professores, 1 cozinha, 1 pátio, 2 banheiros masculinos, 2 banheiros femininos e 1 despensa. Cumpre ressaltar que as salas de aulas são equipadas com apenas 2 ventiladores, quando estão funcionando, os quais são insuficientes para deixar o ambiente com as mínimas condições de trabalho e estudo, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Diante do contexto

educacional precário descrito e por tudo o que já foi ventilado neste trabalho, torna-se evidente a necessidade da formação crítica de alunos para que se tornem capazes de refletir, dialogar e debater sobre a realidade que lhes é imposta, principalmente quando esta fere o seu direito fundamental à educação de qualidade.

Em relação aos alunos, estes são advindos dos bairros periféricos localizados no entorno da escola. Eles convivem com significativas vulnerabilidades econômicas, sociais e familiares, fatores que contribuem para um desempenho escolar não muito satisfatório, tendo em vista que, além dos fatores apresentados acima, boa parcela do alunado se encontra em situação de distorção ou defasagem idade-série. Tal fato se reflete nas avaliações de desempenho às quais a escola e os alunos são submetidos. A principal delas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem registrado uma queda nas últimas avaliações, 4,7 em 2017 e 4,3 em 2019, segundo informações repassadas pelo próprio estabelecimento de ensino⁷.

A partir da situação relatada, buscamos trabalhar um gênero textual que também pudesse auxiliá-los em suas vivências sociais e identificamos o DR como gênero que pode exercer essa função. Apesar de estar proposto no livro didático do oitavo ano, pensamos esta SD para as turmas do nono ano por considerar que esses alunos já atingiram um nível de maturidade intelectual capaz de melhor refletir e expressar criticamente sobre os mais variados assuntos que envolvem a comunidade. Contudo, nada impede que, realizados os devidos ajustes, tal proposta seja direcionada também para as turmas de oitavo ano.

5.3 Sequência didática

Diante da situação acima apresentada e da verificação de que a maioria dos alunos não emitem um posicionamento crítico⁸ frente aos problemas sociais vivenciados cotidianamente, idealizamos uma SD que busca estimular o pensamento e o posicionamento crítico através do trabalho com o gênero textual DR.

⁷ O IDEB da escola referente ao ano de 2021 não foi informado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) responsável pelos dados, porque a escola não atingiu o número mínimo de alunos participantes da avaliação que é de 80% + 1.

⁸ O que nos levou a essa constatação foi perceber a ausência de posicionamento crítico diante de algumas situações vivenciadas que afetam diretamente o seu desempenho escolar como: a inexistência de transporte público e/ou ônibus escolar, essa ausência os obriga a caminhar mais de 6 KM por dia para ter acesso à escola; a falta de professor para algumas disciplinas e o calor excessivo que enfrentam todas as tardes nas salas de aula.

A proposição de atividades por meio de SD é uma forma de expor, ao crivo da prática pedagógica, toda a discussão teórica desenvolvida na parte introdutória. Com a aplicação dessas atividades, espera-se proporcionar aos estudantes o conhecimento dos seus direitos, por meio do estudo das normas constitucionais, ao mesmo tempo em que se busca despertar neles o senso crítico e a habilidade de expor seus argumentos por meio da oralidade.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 82) conceituam a SD como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Na proposta ora apresentada, será desenvolvida uma SD a partir de um gênero argumentativo oral, cuja linguagem utilizada atende ao padrão formal da língua portuguesa. Esse gênero se caracteriza pela interação entre os debatedores que se reúnem em torno de um tema controverso para argumentar sobre seus pontos de vista com o objetivo principal de convencer o público da validade de seus argumentos.

O gênero oral DR, que será desenvolvido na SD, organiza-se em um texto argumentativo oral, cujo caráter persuasivo visa convencer os interlocutores sobre a legitimidade das ideias defendidas. O debate, para Schneuwly e Dolz (2011, p. 216), é “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático”, tornando-se num notável instrumento de ensino aprendizagem.

O DR é composto pelo mediador que determina as regras do debate, pelos debatedores, os quais demonstram suas ideias através dos argumentos previamente definidos e pelo público que, além de assistir, pode realizar perguntas aos debatedores. Em resumo, o DR é utilizado para que os opositores confrontem seus argumentos na tentativa de convencer e conquistar a adesão da opinião pública⁹.

A SD, apresentada a seguir, será exibida em forma de quadros adaptados a partir do modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2011), cada quadro representa uma

⁹ O DR em épocas de eleição, principalmente a que vivenciamos enquanto escrevemos este trabalho, ganha visibilidade tanto na televisão, quanto nas mídias digitais. Durante a realização desses debates, muitas vezes as regras acordadas são desrespeitadas e o nível de argumentação exposta pelos debatedores indicam sua incapacidade de defender uma ideia ou posicionamento. Esse é mais um motivo pelo qual o gênero DR necessita ser levado para sala de aula, pois ao mostrar o baixo nível de preparação dos candidatos estaremos, além de exercer nossa função pedagógica de ensinar o gênero, ajudando a formar eleitores capazes de escolher seus representantes pelo nível de propostas apresentadas.

fase da SD para que, no final, os alunos estejam aptos para produzir o gênero textual DR.

5.3.1 Conhecimentos prévios

A primeira etapa da SD contempla os conhecimentos prévios. Nela o professor investiga quais conhecimentos os estudantes já possuem sobre o gênero, se já assistiram a algum debate, o que acham sobre essa prática e, se possível, questiona os assuntos sobre os quais gostariam de debater, essa informação também será importante para a etapa seguinte.

Após essa conversa inicial, é chegado o momento da exibição de um vídeo de um debate. Apontamos para a sugestão do livro didático adotado pela escola¹⁰ e recomendamos o vídeo de um debate sobre os maus-tratos dos animais que são levados a participar de rodeios. Durante a exposição dos vídeos, o professor deve fazer pequenas pausas para realizar alguns apontamentos como a postura do mediador, a fala específica de um debatedor ou a participação do público.

Após a exibição do debate é indicada a retomada dos questionamentos prévios para comparar com o debate assistido, como também deixar os educandos livres para manifestarem seus posicionamentos tanto a respeito do tema de uma forma geral, quanto sobre os debatedores e mediador.

É possível que para alguns alunos esse seja o primeiro contato com o gênero, então se fazem necessários esclarecimentos a respeito de sua estrutura e composição, como também da sua função social e importância para estimular diálogos sobre assuntos que geram polêmicas ou discordâncias entre as pessoas.

Nesse momento de interação sobre o gênero é sempre importante destacar que os debatedores não são inimigos, mas apenas pessoas que divergem sobre um assunto ou ponto de vista, tornando-se opositores naquele ponto em específico. Os alunos precisam ter em mente a ideia clara de que o debate é um instrumento legítimo e saudável numa sociedade democrática e plural como a nossa.

¹⁰ ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Quadro 2 – Sequência Didática – Fase 1 (apresentação).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	
OFICINAS	Levantamento dos conhecimentos prévios Conhecendo o gênero Sensibilização
OBJETIVOS	Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero DR Apresentar aos estudantes o gênero que será trabalhado identificando a função exercida por cada pessoa que o compõe Discutir sobre o vídeo assistido e compará-lo com os conhecimentos prévios apresentados
ATIVIDADES	Exposição oral Assistir a um DR com o tema “rodeio maltrata animais?” (Parte 1 ¹¹ e Parte 2 ¹²) Discussão sobre a apresentação dos vídeos
MATERIAL	- Notebook; - Projetor; - Acesso à internet; - Vídeos disponíveis no Youtube; - Lousa e marcador para quadro branco; - Caderno e caneta.
DURAÇÃO	2h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 193-195) adaptado.

Nesta etapa inicial, destacamos que o professor deve utilizar a exposição oral para apresentar o gênero DR, suas partes e os sujeitos que o integram, além de estimular a participação dos estudantes através do levantamento dos conhecimentos prévios destes. Em seguida é indicada a exposição de dois vídeos sobre um debate durante o qual serão destacadas, como mencionamos anteriormente, as falas, a postura, os argumentos dos debatedores, as atitudes do mediador entre outros detalhes que podem ser apontados tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Após a exibição dos vídeos o docente retoma o diálogo com os estudantes. É o momento de discutir a respeito do gênero e da temática abordada, comparando os

¹¹ CIPRO, Carlos; MORAES, Adriano; FERRO, Leandro; FARIAS, João; PROCOPIO, Tião. Para mediador do MTV, o rodeio maltrata animais? [Debate mediado pelo programa MTV debate] 2010. 1 vídeo (9min40s). Publicado pelo canal Harmonização dos Animais na Terra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dv1tIWg2Dj0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹² CIPRO, Carlos; MORAES, Adriano; FERRO, Leandro; FARIAS, João; PROCOPIO, Tião. Para mediador do MTV, o rodeio maltrata animais? [Debate mediado pelo programa MTV debate] 2010. 2 vídeo (10min). Publicado pelo canal Harmonização dos Animais na Terra. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SL3kD0AsISM>. Acesso em: 20 mar. 2023.

conhecimentos prévios externados nos relatos iniciais com as observações a respeito dos vídeos assistidos, essa é a oportunidade para sensibilizar os estudantes para a próxima fase da SD, como veremos a seguir.

5.3.2 Debate Simulado

O segundo momento da SD é proporcionar aos alunos o contato direto com o gênero DR. A partir dos temas citados pelos alunos na fase anterior, o professor pode organizar pequenos debates nos quais todos participem ora como debatedor, ora como mediador, ou apenas como espectador. Nesse momento, temas não muito complexos seriam ideais para perceber como os alunos se comportam, quais dificuldades apresentam, quem tem mais habilidade para mediar e/ou quem consegue argumentar com mais clareza.

Após a realização desses minidebates, pode ser aberto pelo professor um espaço de interação com os alunos para que falem de como se sentiram ao defender um posicionamento e o que acharam do exercício. Nesse momento, o professor passa a conhecer as habilidades e deficiências apresentadas em cada fase de aplicação do gênero e, principalmente, se as habilidades apresentadas estão em consonância com as elencadas pela BNCC, principalmente as relacionadas ao debate e argumentação¹³. É necessário ressaltar que as carências identificadas serão devidamente trabalhadas, de modo que sejam superadas ao longo da SD.

Esse momento pode ser riquíssimo tanto para os alunos que terão o contato com o gênero, quanto para o professor que poderá observar e elencar as dificuldades dos alunos. Essas dificuldades serão corrigidas nas fases seguintes, as quais Schneuwly e Dolz (2011) chamam de oficinas, mas aqui adotaremos o termo módulos e que veremos no tópico seguinte.

¹³ Algumas competências indicadas pela BNCC estão diretamente relacionadas à SD proposta, são elas: EF89LP12 que diz respeito ao planejamento e participação dos estudantes em debates com regras e temas previamente estabelecidos; EF89LP15 relativo ao uso de operadores argumentativos que marcam a defesa de uma ideia e o diálogo com a tese do outro; EF89LP17 que prevê a capacidade de relacionar textos legais e normativos ao contexto, de modo a estimular o protagonismo infantojuvenil acerca do conhecimento sobre seus direitos e deveres e EF89LP23 relacionada a análise, em textos argumentativos, dos recursos de sustentação, refutação e negociação.

Quadro 3 – Sequência Didática – Fase 2 (produção inicial).

PRODUÇÃO INICIAL	
OFICINAS	Debate Simulado Sensibilização
OBJETIVOS	- Proporcionar aos alunos o primeiro contato com o gênero estudado a partir da simulação de pequenos debates. - Conversar sobre as impressões acerca do gênero e a desenvoltura dos alunos em cada função exercida.
ATIVIDADES	- Breves debates regrados proporcionando que cada aluno ocupe a função de mediador, debatedor e expectador; - Escolha democrática dos debatedores e mediador; - Formação dos grupos que auxiliarão os debatedores e o mediador. - Impressões sobre os debates realizados; - Identificação das principais dificuldades apresentadas.
MATERIAL	- Lousa e marcador para quadro branco; - Caderno e caneta.
DURAÇÃO	2h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 194) adaptado.

Sensibilizados na fase anterior, os estudantes serão estimulados a vivenciar o primeiro contato efetivo com o gênero estudado, através da formação de grupos para debates entre si. Cada aluno terá a experiência de ocupar tanto a função de mediador quanto a de debatedor, isso fará com que perceba suas próprias habilidades.

Após a atividade cada grupo pode expor suas experiências, apontando os principais desafios enfrentados. É aconselhado aproveitar esse momento para escolher os debatedores que se enfrentarão no debate final, o (s) mediador (es) e os grupos que auxiliarão os debatedores na construção dos argumentos.

Essa atividade, além de aproximar o estudante do gênero, proporcionará ao professor a observação acerca das dificuldades apresentadas as quais orientarão as atividades da terceira etapa a seguir demonstrada.

5.3.3 Módulos: fazendo as correções

Essa é a terceira fase da SD, nela o professor promoverá as correções dos problemas identificados quando da realização dos minidebates. Partimos do pressuposto de que a principal dificuldade dos estudantes será a identificação, composição dos argumentos e a falta de conhecimento temático, por isso criamos três

módulos/oficinas que podem auxiliar na construção desses conhecimentos. É claro que, apresentando os alunos outras dificuldades, estas poderão ser incluídas ou substituir as que foram propostas nos módulos a seguir.

No primeiro módulo, trabalharemos o reconhecimento das etapas de construção/preparação de um debate. Para isso, será exibido o filme “O grande desafio” que retrata alunos carentes, em sua maioria negros, de uma pequena universidade do interior dos Estados Unidos, que incentivados por um professor criam uma equipe de debate e percorrem várias universidades do país participando de competições e ganhando a maioria delas.

Esse filme será importante para que os estudantes conheçam como é a preparação para um debate e como pessoas tidas como incapazes podem, com muito esforço, vencendo inclusive o preconceito racial, conquistar vários prêmios e o reconhecimento de todo um país. Além disso, os alunos serão instigados a debater outros assuntos como a luta entre classes, o racismo, a igualdade de gêneros, a liberdade religiosa, dentre outros temas que podem ser identificados no filme.

Neste ponto da SD, vislumbramos a presença da estrutura composicional, elemento constitutivo do gênero discursivo apontado por Bakhtin (2020) e estudado anteriormente. Este elemento possui como função estruturar o gênero, articulando e organizando suas partes de forma a melhor estruturar o como será dito. O que esperamos nesse módulo é que os alunos se tornem capazes de reconhecer a estrutura de DR.

Quadro 4 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 1).

MÓDULO 1	
OFICINAS	Preparação Sensibilização
OBJETIVOS	- Reconhecer a preparação para um debate assistindo ao filme “o grande desafio”; - Refletir sobre as questões do filme que envolvem os direitos fundamentais.
ATIVIDADES	- Reconhecimento das etapas de construção/preparação de um debate através da exibição do filme “O Grande Desafio” ¹⁴ . - Reflexão sobre direitos fundamentais

¹⁴ O grande desafio. Direção: Denzel Washington. Produção: Joe Roth; Oprah Winfrey e outros. Interpretes: Denzel Washington; Denzel Whitaker; Devyn A. Tyler; Forest Whitaker e outros. Roteiro: Robert Eisele; Jeffrey Porro e Tony Scherman. Música: Peter Golub; James Newron Howard. Los Angeles: Harpo Studios, 2007. 1 vídeo (126 min). Publicado pelo canal Lobo Solitário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X8mjFAsu3d0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook; - Projetor; - Acesso à internet; - Filme disponível no Youtube; - Caderno e caneta.
DURAÇÃO	4h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 194) adaptado.

A partir do filme assistido o professor conduzirá os estudantes na reflexão sobre a violação dos direitos fundamentais das personagens à luz do direito brasileiro fazendo um paralelo com as vivências cotidianas dos discentes. Além disso, o professor destacará as fases de preparação para um debate, desde o estudo atencioso do tema até a construção dos argumentos. Essa reflexão servirá de introdução para as etapas que sucederão a este momento, conforme veremos a partir desse momento.

No segundo módulo, será realizado o aprofundamento temático. Após a escolha do tema central do debate, os alunos se dedicarão nesta etapa a estudar sobre o tema escolhido, adquirindo o conhecimento necessário para melhor expressar suas ideias e seus argumentos. Aqui, podemos identificar a execução de outro elemento do discurso citado por Bakhtin (2020) que é o conteúdo temático, a partir dele será aprofundado aquilo que será dito por meio do gênero.

Por termos visualizado um contexto social para a aplicação do gênero, dentro da perspectiva do LC, entendemos que a temática abordada estará presente no Título II – dos direitos e garantias fundamentais da CF. Esse tópico constitucional compreende todos os direitos elementares e mais importantes dos cidadãos brasileiros; devido a sua abrangência, qualquer tema social escolhido pelos alunos poderá ser estudado a partir dele, sem excluir a reflexão de outros textos, normativos ou não, nessa etapa.

Quadro 5 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 2).

MÓDULO 2	
OFICINAS	Conhecimento Temático <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os direitos fundamentais presentes na CF;
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a violação dos direitos fundamentais; - Identificar os direitos fundamentais mais violados no cotidiano.
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de texto normativo;

	- Discussão sobre os principais direitos fundamentais presentes na CF;
	- Identificação dos direitos humanos mais violados na sociedade atual.
	- Cópias impressas da CF (título II dos direitos e garantias fundamentais)
MATERIAL	- Lousa e marcador para quadro branco;
	- Papel e caneta.
DURAÇÃO	2h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 194) adaptado.

Nesse momento, os alunos realizarão a leitura do título II da CF a fim de conhecer seus direitos fundamentais e identificar aqueles que lhes são constantemente violados. Por pertencerem a uma parcela da sociedade que se encontra em situação de vulnerabilidade econômica e social é provável que surjam relatos de violação de direitos fundamentais. Essa manifestação é importante para que o tema do debate seja definido e aprofundado. O professor conduzirá esse módulo a fim de que os alunos possam interagir espontaneamente ao mesmo tempo em que constroem seu conhecimento sobre a temática.

No terceiro módulo, serão trabalhados conhecimentos sobre argumentação baseado nos ensinamentos de Fiorin (2022). Neste momento, serão expostos de forma didática os principais e mais comuns tipos de argumentos apresentados pelo autor, como os argumentos quase lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura da realidade e os argumentos que fundamentam a estrutura do real. O objetivo aqui não é esgotar esse tema, mas apresentar aos alunos possibilidades que podem ser utilizadas para melhor expor suas ideias e convencer os espectadores, também trabalharemos as técnicas de retórica que enriquecem o discurso.

Os recursos didáticos utilizados nesta etapa podem variar conforme a necessidade da turma e a disponibilidade de material. Sugerimos a leitura de textos que tratem sobre o tema e a identificação tanto dos tipos de argumentos, quanto sobre as técnicas de falácias presentes no debate e no filme assistido anteriormente.

Nos módulos antecedentes, os alunos aprenderam sobre o que falar, neste último módulo o estudo discorrerá sobre como se expressar, os momentos de pausas, as entonações, os gestos e demais aspectos linguísticos e não linguísticos que podem ser utilizados a seu favor no desenrolar do debate. Percebemos que neste momento entra em ação o estilo, último elemento do discurso mencionado por Bakhtin (2020),

que diz respeito às questões formais e sonoras da língua dentro de suas unidades linguísticas.

Esse momento é fundamental para aparar as arestas e deixar cada estudante preparado e consciente do papel que desempenhará na próxima fase que será a concretização do gênero. É importante frisar que não existe vencedor nem perdedor, todos estão adquirindo novos conhecimentos, portanto, todos são vitoriosos.

Quadro 6 – Sequência Didática – Fase 3 (módulo 3).

MÓDULO 3	
OFICINAS	Conhecimentos sobre Argumentação - Conhecer os tipos de argumentos que podem ser utilizados no debate;
OBJETIVOS	- Aprender como utilizar os argumentos; - Selecionar os argumentos que serão utilizados no debate. - Leitura de textos para agregar conhecimento sobre tipos de argumentos;
ATIVIDADES	- Identificação dos tipos de argumentos utilizados nos debates presentes no filme; - Exercícios para aplicação e reconhecimentos dos argumentos.
MATERIAL	Textos impressos do site Brasil Escola ¹⁵
DURAÇÃO	2h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 194) adaptado.

O foco aqui reside em aprender sobre os argumentos e a forma correta e eficiente de utilizá-los a fim de melhor expor suas ideias. Após esse momento de aprendizado, cada equipe selecionará os argumentos que irão compor seu planejamento estratégico do debate. Os grupos escolhem e direcionam seus fundamentos da forma que achar mais eficaz, em seguida exercitarão as estratégias e argumentos escolhidos para pô-los em prática na produção final.

5.3.4 Produção Final

Nesta quarta e última fase, os alunos colocarão em prática todos os conhecimentos adquiridos separadamente ao longo das atividades que envolvem esta SD. Para que eles se sintam mais confortáveis, o professor pode preparar um

¹⁵ OLIVEIRA, Rafael Camargo de. Argumentação. [brasilecola.uol.com.br](https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm#:~:text=A%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20pode%20ser%20feita,e%20argumento%20de%20racioc%C3%ADnio%20I%C3%B3gico). 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm#:~:text=A%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20pode%20ser%20feita,e%20argumento%20de%20racioc%C3%ADnio%20I%C3%B3gico>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ambiente acolhedor e formal ao mesmo tempo. Outra providência que pode ser tomada é com relação ao barulho externo, sabemos que nossas escolas não possuem salas de aulas com boa acústica, então é importante que seja escolhido um local onde o barulho externo não atrapalhe o desenvolvimento do raciocínio dos debatedores.

Previamente, o professor pode combinar com os alunos para que este debate seja aberto a vários espectadores como outras turmas e/ou professores. Esse ponto é delicado e deve ser bem definido levando em consideração a opinião dos alunos. Sabemos que eles estão na fase da adolescência em que quase tudo é motivo para vergonha, *bullying* e cancelamento. Portanto, a presença de espectadores externos ou até a gravação do debate deverá ser bem definida e autorizada por todos os envolvidos.

Quadro 7 – Sequência Didática – Fase 4 (produção final).

REALIZAÇÃO DO DEBATE	
OFICINAS	O DR Tema: Direitos Fundamentais
OBJETIVOS	- Exercitar a oralidade e a criticidade através da realização de um DR; - Colocar em prática todos os conhecimentos obtidos ao longo dessa SD.
ATIVIDADES	- DR
MATERIAL	- Regras do debate; - Identificação dos debatedores e mediador; - Fichas para os debatedores
DURAÇÃO	2h/a

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 195) adaptado.

Esse é o momento da materialização do gênero DR, de pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da SD, desde as noções sobre o gênero e sua composição, passando pelo tema escolhido até os aprendizados sobre argumentos. O mediador inicia explicando as regras, acordadas previamente com os debatedores e enceta o debate conforme já foi explicitado anteriormente. Após a conclusão tanto o professor quanto os alunos poderão expor suas experiências e aprendizagens construídas ao longo da SD, é o momento de realizar uma avaliação coletiva de todas as etapas e as contribuições de cada uma para o crescimento de todos enquanto professor/aluno e cidadão.

O professor também pode aplicar um questionário como os sugeridos nos apêndices no final de cada etapa da SD, principalmente após a realização do debate.

Esses questionários auxiliaram o professor a avaliar as atividades propostas e o desenvolvimento dos alunos em cada fase.

5.4 Avaliação

Avaliar é talvez a etapa do processo pedagógico mais importante e a mais difícil de ser executada. Sabemos que a BNCC (2018a), ao indicar uma avaliação permanente, busca suscitar no estudante uma postura consciente e dinâmica frente ao seu processo de aprendizagem. Por outro lado, o professor, diante da avaliação formativa, consegue adequar e adaptar o processo de ensino visando um melhor aproveitamento por parte do seu aluno.

Contudo, podemos observar que as propostas para avaliação sugeridas pelo referido documento não permitem que se leve em consideração as especificidades regionais, locais e individuais dos estudantes. Como dito anteriormente, criar uma base nacional de conteúdos e avaliações para um país de dimensões continentais e diverso como o Brasil sem levar em conta fatores como os mencionados acima é um desserviço para o avanço da educação no país.

Por outro lado, Schneuwly e Dolz (2011, p. 90-91) propõem para a SD uma avaliação somativa após a produção final do gênero com critérios elaborados ao longo da atividade. Eles destacam a importância de que “o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir de avaliação”. Esse tipo de avaliação está centrado na eficiência do ensino e aprendizagem.

Entendemos que avaliação é sempre um critério pessoal de cada docente. Contudo, sugerimos que nesta situação em específico sejam adotadas as duas formas de avaliação, somativa e formativa, em concomitância, por entendermos serem complementares uma à outra.

O professor pode aplicar a avaliação formativa ao estabelecer critérios objetivos de avaliação para cada fase da SD, esses métodos devem ser comunicados aos estudantes para que entendam o que se espera de cada um deles e em cada etapa da sequência. Esse exemplo de avaliação formativa pode gerar um maior engajamento dos estudantes na realização das atividades. No final, o professor pode contabilizar os avanços apresentados pela turma e apresentar uma síntese de todo o processo de ensino-aprendizagem, aplicando assim a avaliação somativa. O mais

importante em qualquer um dos casos de avaliação aqui sugerida é que o aluno se sinta sujeito de sua aprendizagem.

5.5 Coleta de dados

Conforme esclarecimentos apresentados anteriormente, nossa proposta não foi possível de ser aplicada em sala de aula. Por tal motivo, não houve coleta de dados que pudessem enriquecer a pesquisa e corroborar, ou não, as hipóteses levantadas. Mesmo diante da impossibilidade de aplicação, o que se propõe neste trabalho é baseado em amplas pesquisas que corroboram com esta proposta.

Contudo, a título de vislumbrar possibilidades, deixamos a sugestão para que os professores que vierem a aplicar a presente proposição colem dados que possam demonstrar o perfil sociocultural e econômico dos educandos, como também os progressos na aprendizagem alcançados ao longo da aplicação da SD, essa prática permitirá que a proposta seja aperfeiçoada a cada aplicação.

Por oportuno, sugerimos que o instrumental utilizado para o levantamento dos dados seja o questionário com métodos de abordagens qualitativos.¹⁶ Como indicado por Thiollent (2019) o questionário deve ser composto por questões claras, objetivas de múltipla escolha e abertas. Pontos como comportamento, notas, assiduidade, interação nas aulas e com os colegas, dentre outros, são dados que podem auxiliar na composição do debate e na avaliação final.

Indicamos, ainda, que os questionários sejam aplicados ao final da realização de cada fase a fim de documentar as fragilidades e/ou progresso dos estudantes. Como sugestão indicamos que na fase do levantamento dos conhecimentos prévios, a aplicação de questionário possibilite a melhor compreensão das questões socioeconômicas e familiares vivenciadas pelos alunos, essas informações podem ser úteis na escolha do tema para o debate final, como também, para entender os desafios enfrentados por eles cotidianamente, e se tais fatores influenciam negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Como forma de registro na fase da produção inicial sugerimos que o professor aplique um questionário no sentido de documentar a interação oral dos alunos após a aplicação da atividade. Esse instrumental auxiliaria ao docente a diagnosticar as

¹⁶ Nos apêndices são apresentadas algumas sugestões de questionário para aplicação.

carências apresentadas pelos estudantes e indicaria as ações que necessitam ser desenvolvidas na próxima etapa.

Quanto a terceira fase o professor pode aplicar um questionário no final de cada módulo para registrar os avanços apresentados pelos educandos. Cada módulo possui um tema próprio, portanto os questionários precisam ser distintos. É necessário ressaltar que a aplicação dos questionários ao final de cada fase não substitui os momentos de interação com os estudantes, afinal de contas a proposta dessa pesquisa é desenvolver neles a oralidade, portanto, o máximo de momentos interativos reforçam as aprendizagens acerca dessa área.

Na última fase da SD o questionário final pode tratar sobre as questões relacionadas a aprendizagem, será uma forma dos alunos fazerem uma retrospectiva e indicar o que mais gostaram nas atividades, o que foi mais instigante aprender, como ocorreu essa aprendizagem, demonstrar suas observações sobre a produção do gênero e sobre o trabalho em grupo. Um ponto a ser destacado é que esses questionários não podem influenciar negativamente na nota final atribuída pelo professor aos alunos. Ele serve de instrumento para nortear as ações pedagógicas e registrar todo o processo de construção do conhecimento.

Por fim, quanto à análise dos dados, é importante lembrar do que fala Thiollent (2019, p. 75) quando diz que na pesquisa-ação “o processamento estatístico das respostas, com computadores ou não nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações”. Nosso estudo não se configura como uma pesquisa-ação de fato, mas a partir do momento que um professor aplicar a SD e coletar os dados, seu estudo se tornará uma pesquisa-ação e nesse momento a reflexão sobre cada dado é mais importante que o número ou índice identificado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento crítico é um importante aliado quando se trata de ensinar aos alunos a enxergar o mundo a sua volta. Somado ao trabalho com a oralidade, através do ensino dos gêneros orais formais, ampliam-se as possibilidades para que a aula de língua materna ganhe contornos ainda mais instigadores para proporcionar aos alunos a percepção de sua ação no mundo. Refletindo sobre essas questões, nos deparamos com a seguinte indagação: como desenvolver o letramento crítico e a oralidade, despertando nos alunos a consciência cidadã e a manifestação do pensamento crítico a partir do trabalho com o gênero textual debate regrado?

Desse modo, o que se almejou neste trabalho de forma geral foi desenvolver o letramento crítico a partir do gênero textual debate regrado. Especificamente, aspiramos conhecer através da literatura especializada da área, o desenvolvimento histórico do conceito de letramento e de sua perspectiva crítica; discutir o ensino da oralidade na sala de aula de língua materna por meio do gênero textual debate regrado, a partir da teoria bakhtiniana; e propor uma SD que possibilite o despertar dos alunos para o LC a partir do trabalho com o gênero textual DR, considerando a temática presente no Título II - dos direitos e garantias fundamentais da CF.

A propositura de uma SD com foco na oralidade e embasada nos preceitos do LC nos parece ser um recurso pedagógico capaz de empoderar os estudantes do EF, almejando despertá-los para o exercício da cidadania através da consciência cidadã crítica. Como toda comunicação humana se materializa através dos gêneros (BAKHTIN, 2020), o gênero discursivo escolhido como ferramenta pedagógica para atingir os resultados pretendidos foi o DR.

Como bem demonstrado ao longo do segundo capítulo, o DR possibilita tanto o contato do estudante com outros campos como leitura, produção de texto e argumentação, quanto contribui para que ele perca o medo de falar em público, posicionando-se criticamente frente às situações do seu convívio social e, principalmente, a exercer sua cidadania e reivindicar seus direitos fundamentais básicos.

A junção entre o letramento, a oralidade e o trabalho com a CF tende a gerar nos estudantes uma consciência cidadã, a qual possivelmente não seria experimentada caso a aula de LP não tivesse intermediado esse contato. Desse modo, as intervenções de ensino com essa abordagem têm o condão de possibilitar

aos adolescentes uma experiência de transformação pessoal e social, ou pelo menos de enxergar a realidade que os circunda com outros olhos.

Por tais motivos, não restam dúvidas acerca da importância do letramento crítico, da oralidade e do DR associados ao ensino da CF para os estudantes do EF, por todas as contribuições que podem aprimorar ainda mais as aulas de língua materna. Cabe ressaltar o importantíssimo papel do professor nesse processo que, conjuntamente com os alunos, pode transformar suas aulas em terreno fértil para multiplicar as abordagens críticas, alterando o modo como são percebidas a comunidade, a cidade e o mundo. O docente alicerça suas aulas com o LC para depois conduzir seus alunos pelo gênero DR, que, associado ao estudo da CF, contribuirá para o conhecimento e debates sobre seus direitos e deveres.

É evidente que as valiosas contribuições proporcionadas pelo ensino dos preceitos constitucionais, em especial os direitos e garantias individuais, são importantes para a aquisição do conhecimento sobre seus direitos humanos básicos. Essa temática, empregada à luz do LC com auxílio dos gêneros orais formais, pode contribuir profundamente tanto para a formação da consciência cidadã dos educandos, quanto para o desenvolvimento de sua oralidade. Tais elementos compõem a principal contribuição desta pesquisa, que procurou se debruçar sobre essa temática no sentido de unir LC, oralidade e CF e sugerir novas práticas para as aulas de língua materna por meio da atividade pedagógica proposta.

Em relação à formação cidadã dos estudantes do EF, essa só pode ser alcançada se dedicarmos tempo e espaço em nossas aulas para que os alunos aprendam sobre seus direitos e deveres básicos. Essa foi a intenção ao propormos uma SD que contemplasse estudos e discussões relacionados aos direitos fundamentais presentes na constituição.

A SD, reconhecida aqui como importante recurso pedagógico, apresenta a sugestão de trabalho com o gênero discursivo DR, a fim de aprimorar nos alunos a utilização dos gêneros orais formais. O tema indicado para o debate tem como mote as normas constitucionais presentes no dia a dia dos estudantes, de modo que aprendam tanto sobre seus direitos e deveres como a se posicionar diante das mais variadas situações do dia a dia.

Para tanto, sugerimos que a SD seja iniciada pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, para depois os colocar em contato com o gênero através da realização de pequenos debates sobre temas do cotidiano. A partir

dessas ações, o professor perceberá as dificuldades apresentadas e procurará resolvê-las nas etapas seguintes que nomeamos de módulos, mas que Schneuwly e Dolz (2011) chamam de oficinas. Nestes, serão trabalhadas as carências apresentadas pelos alunos, sem prejuízo de outras que possam surgir, como o desconhecimento do tema, a dificuldade em argumentar e contra-argumentar, além preparação do debatedor para que atue com clareza a fim de que o debate evolua para discussões mais enriquecedoras.

Toda busca por conhecimento crítico parte do texto falado ou escrito, mas esse não pode ser um pretexto para práticas desconectadas da vivência social dos estudantes. Nesse sentido, Barbosa (2015, p. 134) nos chama atenção para que “os professores de línguas, a partir de uma perspectiva crítica, não podem desvincular a língua do discurso e do poder”, assim é tarefa do professor de LP conduzir os alunos, conscientes do seu protagonismo social, para que busquem o conhecimento e a efetivação dos seus direitos fundamentais básicos.

Outrossim, por toda a pesquisa realizada e pela proposta de intervenção sugerida, restou demonstrada que é possível, e necessária, a união do LC com a oralidade e a CF nas aulas de língua materna, a fim de capacitar os adolescentes para enxergar criticamente o mundo e contribuir com ele através de suas intervenções, visando sempre a promoção da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Margarida Rosa; PREUSS, Elena Ortiz. Abordagem dos gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua espanhola. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 18/2 (esp), p. 92-120, dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19463/3/Artigo%20-%20Margarida%20Rosa%20Alvares%20-%202015.pdf> Acesso em: 27 out. 2022.
- ARAÚJO, Jéssica Saraiva de; REGES, Petrucio Araújo. A incorporação do ensino da constituição federal no currículo do ensino básico como instrumento para promoção da inclusão social: Uma análise do projeto do senado nº 70 de 2015. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva CITENDI**. Campina Grande, v. n. p. 1-11, nov. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID744_01092016224901.pdf Acesso em: 10 mar. 2023.
- AYRES, Alexandre de Carvalho. A implantação do direito constitucional nas escolas: uma medida de afirmação a cidadania. **Jusbrasil**. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/34891/a-implantacao-do-direito-constitucional-nas-escolas-uma-medida-de-afirmacao-da-cidadania> Acesso em: 07 fev. 2023.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 22. ed. São Paulo: Vozes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BARBOSA, José Roberto Alves. **Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social**. In: CARVALHO, Ana Maria de; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha; SILVA, Moisés Batista da (Org.). De linguagem e de sentidos. Mossoró: UERN, 2015. p. 123 - 137.
- BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Paraná, v. 1, p. 11-31, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376/6513> Acesso em: 3 jun. 2021.
- BRANDÃO, Vinicius Paluzzy; COELHO, Melissa Meira de V. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais como instrumento para realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online FADIVALE**, Governador Valadares, ano IV, 2021. Disponível em: <https://silo.tips/download/palavras-chave-educao-direitos-fundamentais-garantias-fundamentais-cidadania> Acesso em: 12 fev. 2023.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Tramitação de projeto de Lei**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2021319> Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL, [Constituição (1924)]. **Constituição da República Federativa de Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL, [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa de Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa de Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa> Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. Ministério dos Direitos humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 06 mar. 2023

BRASIL. **Projeto de Lei N. 3380 de 2015** (do Senado Federal) PL 70/2015. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869> Acesso em: 8 mar. 2023

BRASIL. Senado Federal. **Parecer da comissão de educação, cultura e esporte nº 70, de 2015**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4542666&disposition=inline#Emenda1> Acesso em: 22 fev. 2023.

CÂMARA, Hermano Victor Faustino. **Estudos Jurídicos constitucionais no ensino brasileiro: uma análise à luz do direito fundamental à educação**. Dissertação (Programa de pós-graduação em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24737/1/EstudosJur%c3%addico-constitucionaisEnsino_Camara_2017.pdf Acesso em: 10 mar. 2022

CARVALHO, Paula Priscilla Mendes de. **Letramento crítico multimodal na aula de língua materna: a análise de anúncio em vídeo com youtuber sobre a venda de banda larga móvel.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró: 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma3/arquivos/4862paula_priscilla_mendes_de_carvalho.pdf Acesso em: 2 fev. 2022

CONSELHO GESTOR DO PROFLETRAS. **Resolução nº 003/2021 de 31 de março de 2021.** Define as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso para a sétima turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/446296684/2021#.YmW2w9rMLIU> Acesso em: 5 abr. 2022.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. Educação e Constituições brasileiras. *In* COPRECIS: Congresso Nacional de práticas Educativas. Campina Grande. **Anais ...** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017 Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31162> Acesso em: 22 fev. 2023.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591/1376> Acesso em: 22 fev. 2023.

DAVID, Jonathan; COFFERRI, Heitor Antônio. A constituição nas escolas: o ensino da constituição federal de 1988 nas modalidades presencial e remota. **Ponto de Vista Jurídico**. Caçador (SC), Brasil, v. 10, n. 02, p. 144-154, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/2713> Acesso em: 13 jan. 2023.

FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita perspectivas para o ensino da língua materna.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 6 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Anita Cesilla de Assis. O ensino da constituição federal nas escolas. **JusBrasil**. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/80162/o-ensino-da-constituicao-federal-nas-escolas> Acesso em: 16 fev. 2023.

GONTIJO, C. M. M; COSTA, D. M. V; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKqXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/pesquisa/37/0> Acesso em: 05 abr. 2022.

JESUS, Dánie Marcelo de Jesus; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

LOPES, Marildo de Oliveira. **O gênero discursivo debate em cena**: argumentação, ideologia e interação em aulas de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado – Universidades Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista: 2017. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/121/100> Acesso em: 1 out. 2022.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 3 (esp), p. 223-245, dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039> Acesso em: 28 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2020.

MARTINS, Flávia Bahia. **Direito Constitucional**. 3. ed. Niterói: Ímpetus, 2013.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875> Acesso em: 30 jun. 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem**. São Paulo: Moderna, 2018.

- PEREIRA, Inajara Cosmo. **Letramento crítico na aula de língua materna: uma análise de artigos de opinião sobre o livro que ensinava português “errado”**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró: 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma3/arquivos/4862letramento crítico na aula de lingua materna uma analise de artigos de opiniao sobre o livro que ensinava portugues errado.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma3/arquivos/4862letramento%20critico%20na%20aula%20de%20lingua%20materna%20uma%20analise%20de%20artigos%20de%20opinioao%20sobre%20o%20livro%20que%20ensinava%20portugues%20errado.pdf) Acesso em: 28 jun. 2022
- RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **BAKHTINIANA Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 8 abr. 2010. ISSN: 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/269> Acesso em: 15 out. 2022.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROSA, Mariana Camilo Medeiros; CÂMARA, Hermano Victor Faustino. O Ensino Jurídico na Educação Básica como Instrumento de Efetivação do Direito Social à Educação. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. ISSN – 2237-3098. n XVII, jan-jun 2018. P. 46-63. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Disponível em: <https://periodicos.cesq.edu.br/index.php/educacaoecultura> Acesso em: 16 fev. 2023.
- SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VXc3vd8L4MsvbRy5rxNBPQM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2022.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Revista Linguagem & Cidadania**, Rio Grande do Sul, v. 20, jan/dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf> Acesso em: 3 jun. 2021.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando as relações orais/escrito e as teorias do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- SILVA, Maria da Paz dos Santos Souza e. **O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns: 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/6835#preview-link0> Acesso em: 20 out. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922> Acesso em: 28 out. 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2021.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**. Faculdade Metodista. São Paulo, v.5, n. 5, P. 146-48, dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/viewFile/464/460#:~:text=O%20direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,Uni%C3%A3o%20e%20dos%20es%2D%20ta%20dos> Acesso em: 8 mar. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário sobre a primeira fase da SD

1. Nome Completo: _____

2. Endereço: _____

3. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

4. Cor/etnia: branco () pardo () preto () amarelo () indígena ()

5. Gênero que se identifica: feminino () masculino () outro ()

6. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você?

- | | | |
|------------------|------------|-------------------|
| () moro sozinho | () quatro | () mais de cinco |
| () duas | () cinco | pessoas |
| () três | | |

7. Quem mora com você?

- | | | |
|--------------|---------------|---------------------|
| () mãe | () padrasto | () tios |
| () pai | () irmão (s) | () companheiro(a) |
| () madrasta | () avós | () outros parentes |

8. A casa que você mora é?

- | | | |
|-------------|-------------|------------|
| () alugada | () própria | () cedida |
|-------------|-------------|------------|

9. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar a escola?

- | | | |
|-------------------------|-----------------|---------------|
| () ônibus escolar | () bicicleta | () automóvel |
| () transporte coletivo | () motocicleta | () a pé |

10. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- | | | |
|---|------------------------|---------------------|
| () analfabeto | () ensino fundamental | () ensino superior |
| () ensino fundamental
anos iniciais | anos finais | () não sei |
| | () ensino médio | |

11. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- () analfabeta () ensino fundamental () ensino superior
 () ensino fundamental anos finais () não sei
 anos iniciais () ensino médio

12. Qual a renda mensal da sua família?

- () até um salário mínimo () até três salários mínimos
 () até dois salários mínimos () mais de três salários mínimos

13. Você trabalha ou já trabalhou?

- Sim () Não ()

14. Se sua resposta foi sim em que você trabalhou ou trabalha atualmente?

- () construção civil () manicure () doméstica
 () feirante () cabeleireira () motoboy
 () sacoleira () barbeiro () outros: _____

15. Você considera que trabalhar e estudar prejudica no desempenho escolar?

- Sim () Não ()

16. Sobre sua vida escolar, responda:

a) Já repetiu de ano:

- Sim () Não ()

b) Como se sente em relação aos estudos:

- Motivado () Desmotivado ()

c) Indique a sua principal dificuldade na escola:

d) O que mais gosta de estudar?

e) Você se considera um bom aluno?

- Sim () Não ()

f) Como é o seu relacionamento com os colegas da turma?

g) Qual a sua opinião sobre a escola?

17. Sobre a atividade desenvolvida, responda:

a) Você já havia participado/assistido a um debate?

Sim ()

Não ()

b) O que mais chamou a sua atenção no debate assistido?

c) Você considera importante debater sobre assuntos polêmicos?

Sim ()

Não ()

d) Ao participar de um debate qual papel você gostaria de exercer?

() debatedor () mediador () auxiliar de debatedor () produção

e) Você se sente seguro para falar em público? Justifique.

Sim ()

Não ()

18. Você gostaria de fazer alguma sugestão para as próximas atividades da SD?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE B – Questionário sobre a segunda fase da SD

1. O que achou do debate com seus colegas?

gostei ()

não gostei ()

irrelevante ()

2. Se a resposta do item anterior for gostei, explique do que mais gostou.

3. Qual tema você mais gostou de debater?

4. Qual tema você gostaria de ter debatido?

5. Qual a sua principal dificuldade durante o debate?

6. Qual papel você desempenhou melhor?

debatedor ()

produção ()

mediador ()

equipe auxiliar ()

7. Você utilizou alguma estratégia para “vencer” seu opositor?

Sim ()

Não ()

8. Se a resposta do item anterior for sim, explique a estratégia utilizada.

9. Na sua opinião qual a maior dificuldade que você possui na hora de debater?
Explique.

10. Gostaria de fazer alguma sugestão para as próximas atividades da SD?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE C – Questionário sobre o módulo 1 da terceira fase da SD

1. Você sabia que um debate possui uma estrutura que pode ser pré-definida pelas pessoas envolvidas?

Sim ()

Não ()

2. Qual das partes do debate você considera a mais importante?

() a apresentação dos argumentos iniciais

() a apresentação da tréplica

() os argumentos finais

() a apresentação da réplica

3. O que você achou do filme?

4. Qual problema social mais chamou a sua atenção? Explique.

5. Você debateria sobre o tema indicado na questão acima?

Sim ()

Não ()

6. Os problemas sociais vividos pelas personagens influenciavam negativamente no seu desempenho escolar?

Sim ()

Não ()

7. Você considera importante o debatedor ter uma equipe auxiliar?

Sim ()

Não ()

8. De que forma você se prepararia para um concurso de debate como ocorria no filme?

9. O que mais atrapalhava a participação dos alunos nos debates?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> falta de interesse | <input type="checkbox"/> falta de apoio da escola |
| <input type="checkbox"/> problemas financeiros | <input type="checkbox"/> problemas pessoais |
| <input type="checkbox"/> problemas sociais | <input type="checkbox"/> todas estão corretas |
| <input type="checkbox"/> falta de apoio da família | <input type="checkbox"/> todas estão erradas |

10. Gostaria de fazer alguma sugestão para as próximas atividades da SD?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE D – Questionário sobre o módulo 2 da terceira fase da SD

1. Você já tinha lido uma lei antes?

Sim ()

Não ()

2. O que achou da leitura?

() não entendi nada

() entendi com
dificuldade

() compreendi tudo

3. Qual dos direitos fundamentais chamou mais sua atenção? Porquê?

4. Todos os direitos descritos na lei estão efetivados?

Sim ()

Não ()

5. Você sabia que possuía todos esses direitos?

Sim ()

Não ()

6. Todas as pessoas sofrem com a mesma falta de direitos?

Sim ()

Não ()

7. Qual direito você acha mais importante? Justifique.

8. O que precisa ser feito para não acontecer a violação de direitos das pessoas mais carentes?

9. Sobre qual desses direitos você gostaria de debater?

10. Cite os direitos que são mais violados no seu dia a dia.

11. Gostaria de fazer alguma sugestão para as próximas atividades da SD?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE E – Questionário sobre o módulo 3 da terceira fase da SD

1. Você tinha conhecimento de que existem estratégias para apresentar uma ideia?

Sim ()

Não ()

2. A forma como um tema é abordado podem convencer as pessoas que o seu ponto de vista é o melhor. Você já havia refletido sobre isso?

Sim ()

Não ()

3. Os conhecimentos obtidos na atividade irão auxiliar na preparação para o debate? Explique.

4. Dos tipos de argumentos aprendidos qual você considera mais importante?

5. Sobre tudo o que foi estudado nesse módulo qual (is) você achou mais importante?

() aprender sobre como argumentar

() aprender sobre as técnicas de

() aprender sobre postura corporal

retórica

() aprender a contra argumentar

() Outro _____

() aprender a utilizar falácias

6. Gostaria de fazer alguma sugestão para a próximas atividade da SD?

Apêndice F – Questionário sobre a quarta fase da SD

1. O que achou do debate?

2. Na execução do debate, você conseguiu identificar a estrutura do gênero?

Sim ()

Não ()

3. Qual momento do debate você considerou mais importante?

() argumentos iniciais

() apresentação da tréplica

() apresentação da réplica

() argumentos finais

4. Você considera válidos os argumentos utilizados pelos debatedores? Explique.

5. Como você classificaria a apresentação do moderador?

() péssima

() regular

() excelente

() ruim

() boa

6. Como você classificaria a apresentação dos debatedores?

() péssima

() regular

() excelente

() ruim

() boa

7. Você conseguiu construir a sua opinião sobre o tema debatido?

Sim ()

Não ()

8. Os argumentos apresentados influenciaram na construção da sua opinião?

Sim ()

Não ()

9. Os métodos utilizados na SD contribuíram para a construção do conhecimento sobre o gênero DR?

Sim ()

Não ()

10. Você gostaria que essa metodologia fosse aplicada em outras oportunidades e para outros gêneros?

Sim ()

Não ()

11. Deixe seu comentário final sobre a atividade

Fonte: Autoria própria

ANEXOS

Anexo A – Constituição da República Federativa do Brasil
(Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial; (Vide Lei nº 13.105, de 2015) (Vigência)

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (Vide Lei nº 9.296, de 1996)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;

XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;

XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento;

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País;

XXX - é garantido o direito de herança;

XXXI - a sucessão de bens de estrangeiros situados no País será regulada pela lei brasileira em benefício do cônjuge ou dos filhos brasileiros, sempre que não lhes seja mais favorável a lei pessoal do "de cujus";

XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado; (Regulamento)(Vide Lei nº 12.527, de 2011)

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal;

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

XXXVII - não haverá júízo ou tribunal de exceção;

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

a) a plenitude de defesa;

b) o sigilo das votações;

c) a soberania dos veredictos;

d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem; (Regulamento)

XLIV - constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático;

XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido;

XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes:

a) privação ou restrição da liberdade;

b) perda de bens;

c) multa;

d) prestação social alternativa;

e) suspensão ou interdição de direitos;

XLVII - não haverá penas:

a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;

b) de caráter perpétuo;

c) de trabalhos forçados;

d) de banimento;

e) cruéis;

XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LI - nenhum brasileiro será extraditado, salvo o naturalizado, em caso de crime comum, praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei;

LII - não será concedida extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião;

LIII - ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei; (Regulamento)

LIX - será admitida ação privada nos crimes de ação pública, se esta não for intentada no prazo legal;

LX - a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXV - a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;

LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

LXVII - não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - conceder-se-á *habeas data*:

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

LXXV - o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença;

LXXVI - são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei: (Vide Lei nº 7.844, de 1989)

a) o registro civil de nascimento;

b) a certidão de óbito;

LXXVII - são gratuitas as ações de *habeas corpus* e *habeas data*, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (Regulamento)

LXXVIII - a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (Vide ADIN 3392)

LXXIX - é assegurado, nos termos da lei, o direito à proteção dos dados pessoais, inclusive nos meios digitais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 115, de 2022)

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)(Vide DLG nº 186, de 2008),(Vide Decreto nº 6.949, de 2009),(Vide DLG 261, de 2015),(Vide Decreto nº 9.522, de 2018)(Vide ADIN 3392)(Vide DLG 1, de 2021),(Vide Decreto nº 10.932, de 2022)

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão

determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX – remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

XI – participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; (Vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943)

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; (Vide Del 5.452, art. 59 § 1º)

XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

XXIV - aposentadoria;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

a) (Revogada). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

b) (Revogada). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013)

Art. 8º É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte:

I - a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao Poder Público a interferência e a intervenção na organização sindical;

II - é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município;

III - ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas;

IV - a assembléia geral fixará a contribuição que, em se tratando de categoria profissional, será descontada em folha, para custeio do sistema confederativo da representação sindical respectiva, independentemente da contribuição prevista em lei;

V - ninguém será obrigado a filiar-se ou a manter-se filiado a sindicato;

VI - é obrigatória a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de trabalho;

VII - o aposentado filiado tem direito a votar e ser votado nas organizações sindicais;

VIII - é vedada a dispensa do empregado sindicalizado a partir do registro da candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave nos termos da lei.

Parágrafo único. As disposições deste artigo aplicam-se à organização de sindicatos rurais e de colônias de pescadores, atendidas as condições que a lei estabelecer.

Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.

§ 1º A lei definirá os serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade.

§ 2º Os abusos cometidos sujeitam os responsáveis às penas da lei.

Art. 10. É assegurada a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão e deliberação.

Art. 11. Nas empresas de mais de duzentos empregados, é assegurada a eleição de um representante destes com a finalidade exclusiva de promover-lhes o entendimento direto com os empregadores.

CAPÍTULO III DA NACIONALIDADE

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;

b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;

c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 54, de 2007)

II - naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira. (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

§ 1º Aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo os casos previstos nesta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

§ 2º A lei não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados, salvo nos casos previstos nesta Constituição.

§ 3º São privativos de brasileiro nato os cargos:

I - de Presidente e Vice-Presidente da República;

II - de Presidente da Câmara dos Deputados;

III - de Presidente do Senado Federal;

IV - de Ministro do Supremo Tribunal Federal;

V - da carreira diplomática;

VI - de oficial das Forças Armadas.

VII - de Ministro de Estado da Defesa (Incluído pela Emenda Constitucional nº 23, de 1999)

§ 4º - Será declarada a perda da nacionalidade do brasileiro que:

I - tiver cancelada sua naturalização, por sentença judicial, em virtude de atividade nociva ao interesse nacional;

II - adquirir outra nacionalidade, salvo nos casos: (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

a) de reconhecimento de nacionalidade originária pela lei estrangeira; (Incluído pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

b) de imposição de naturalização, pela norma estrangeira, ao brasileiro residente em estado estrangeiro, como condição para permanência em seu território ou para o exercício de direitos civis; (Incluído pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

§ 1º São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão ter símbolos próprios.

CAPÍTULO IV

DOS DIREITOS POLÍTICOS

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - facultativos para:

a) os analfabetos;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

§ 2º Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos.

§ 3º São condições de elegibilidade, na forma da lei:

I - a nacionalidade brasileira;

II - o pleno exercício dos direitos políticos;

III - o alistamento eleitoral;

IV - o domicílio eleitoral na circunscrição;

V - a filiação partidária; Regulamento

VI - a idade mínima de:

a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;

b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;

c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;

d) dezoito anos para Vereador.

§ 4º São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos.

§ 5º O Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal, os Prefeitos e quem os houver sucedido, ou substituído no curso dos mandatos poderão ser reeleitos para um único período subsequente. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 16, de 1997)

§ 6º Para concorrerem a outros cargos, o Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal e os Prefeitos devem renunciar aos respectivos mandatos até seis meses antes do pleito.

§ 7º São inelegíveis, no território de jurisdição do titular, o cônjuge e os parentes consangüíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, do Presidente da República, de Governador de Estado ou Território, do Distrito Federal, de Prefeito ou de quem os haja substituído dentro dos seis meses anteriores ao pleito, salvo se já titular de mandato eletivo e candidato à reeleição.

§ 8º O militar alistável é elegível, atendidas as seguintes condições:

I - se contar menos de dez anos de serviço, deverá afastar-se da atividade;

II - se contar mais de dez anos de serviço, será agregado pela autoridade superior e, se eleito, passará automaticamente, no ato da diplomação, para a inatividade.

§ 9º Lei complementar estabelecerá outros casos de inelegibilidade e os prazos de sua cessação, a fim de proteger a probidade administrativa, a moralidade para exercício de mandato considerada vida pregressa do candidato, e a normalidade e legitimidade das eleições contra a influência do poder econômico ou o abuso do exercício de função, cargo ou emprego na administração direta ou indireta. (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 4, de 1994)

§ 10. O mandato eletivo poderá ser impugnado ante a Justiça Eleitoral no prazo de quinze dias contados da diplomação, instruída a ação com provas de abuso do poder econômico, corrupção ou fraude.

§ 11. A ação de impugnação de mandato tramitará em segredo de justiça, respondendo o autor, na forma da lei, se temerária ou de manifesta má-fé.

§ 12. Serão realizadas concomitantemente às eleições municipais as consultas populares sobre questões locais aprovadas pelas Câmaras Municipais e encaminhadas à Justiça Eleitoral até 90 (noventa) dias antes da data das eleições, observados os limites operacionais relativos ao número de quesitos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 111, de 2021)

§ 13. As manifestações favoráveis e contrárias às questões submetidas às consultas populares nos termos do § 12 ocorrerão durante as campanhas eleitorais, sem a utilização de propaganda gratuita no rádio e na televisão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 111, de 2021)

Art. 15. É vedada a cassação de direitos políticos, cuja perda ou suspensão só se dará nos casos de:

- I - cancelamento da naturalização por sentença transitada em julgado;
- II - incapacidade civil absoluta;
- III - condenação criminal transitada em julgado, enquanto durarem seus efeitos;
- IV - recusa de cumprir obrigação a todos imposta ou prestação alternativa, nos termos do art. 5º, VIII;
- V - improbidade administrativa, nos termos do art. 37, § 4º.

Art. 16. A lei que alterar o processo eleitoral entrará em vigor na data de sua publicação, não se aplicando à eleição que ocorra até um ano da data de sua vigência. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 4, de 1993)

CAPÍTULO V DOS PARTIDOS POLÍTICOS

Art. 17. É livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana e observados os seguintes preceitos: Regulamento

- I - caráter nacional;
- II - proibição de recebimento de recursos financeiros de entidade ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes;
- III - prestação de contas à Justiça Eleitoral;
- IV - funcionamento parlamentar de acordo com a lei.

§ 1º É assegurada aos partidos políticos autonomia para definir sua estrutura interna e estabelecer regras sobre escolha, formação e duração de seus órgãos permanentes e provisórios e sobre sua organização e funcionamento e para adotar os critérios de escolha e o regime de suas coligações nas eleições majoritárias, vedada a sua celebração nas eleições proporcionais, sem obrigatoriedade de vinculação entre as candidaturas em âmbito nacional, estadual, distrital ou municipal, devendo seus estatutos estabelecer normas de disciplina e fidelidade partidária. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

§ 2º Os partidos políticos, após adquirirem personalidade jurídica, na forma da lei civil, registrarão seus estatutos no Tribunal Superior Eleitoral.

§ 3º Somente terão direito a recursos do fundo partidário e acesso gratuito ao rádio e à televisão, na forma da lei, os partidos políticos que alternativamente: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

I - obtiverem, nas eleições para a Câmara dos Deputados, no mínimo, 3% (três por cento) dos votos válidos, distribuídos em pelo menos um terço das unidades da Federação, com um mínimo de 2% (dois por cento) dos votos válidos em cada uma delas; ou (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

II - tiverem eleito pelo menos quinze Deputados Federais distribuídos em pelo menos um terço das unidades da Federação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

§ 4º É vedada a utilização pelos partidos políticos de organização paramilitar.

§ 5º Ao eleito por partido que não preencher os requisitos previstos no § 3º deste artigo é assegurado o mandato e facultada a filiação, sem perda do mandato, a outro partido que os tenha atingido, não sendo essa filiação considerada para fins de distribuição dos recursos do fundo partidário e de acesso gratuito ao tempo de rádio e de televisão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

§ 6º Os Deputados Federais, os Deputados Estaduais, os Deputados Distritais e os Vereadores que se desligarem do partido pelo qual tenham sido eleitos perderão o mandato, salvo nos casos de anuência do partido ou de outras hipóteses de justa causa estabelecidas em lei, não computada, em qualquer caso, a migração de partido para fins de distribuição de recursos do fundo partidário ou de outros fundos públicos e de acesso gratuito ao rádio e à televisão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 111, de 2021)

§ 7º Os partidos políticos devem aplicar no mínimo 5% (cinco por cento) dos recursos do fundo partidário na criação e na manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres, de acordo com os interesses intrapartidários. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 117, de 2022)

§ 8º O montante do Fundo Especial de Financiamento de Campanha e da parcela do fundo partidário destinada a campanhas eleitorais, bem como o tempo de propaganda gratuita no rádio e na televisão a ser distribuído pelos partidos às respectivas candidatas, deverão ser de no mínimo 30% (trinta por cento), proporcional ao número de candidatas, e a distribuição deverá ser realizada conforme critérios definidos pelos respectivos órgãos de direção e pelas normas estatutárias, considerados a autonomia e o interesse partidário. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 117, de 2022)