

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Luane Guerra Vitorino

**ORALIDADE NA ESCOLA: UM TRABALHO COM O GÊNERO ORAL
DEBATE REGRADO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Maria, RS
2018

Luane Guerra Vitorino

**ORALIDADE NA ESCOLA: UM TRABALHO COM O GÊNERO ORAL DEBATE
REGRADO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientador: Prof. Pós Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Santa Maria, RS
2018

Vitorino, Luane Guerra
Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral
debate público regrado em oficinas de Língua Portuguesa /
Luane Guerra Vitorino.- 2018.
157 p.; 30 cm

Orientador: Gil Roberto Costa Negreiros
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2018

1. Oralidade 2. Gênero oral 3. Interação 4. Escola I.
Negreiros, Gil Roberto Costa II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da unsm. dados fornecidos pelo
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt watta cma 10/1726.

Luane Guerra Vitorino

**ORALIDADE NA ESCOLA: UM TRABALHO COM O GÊNERO ORAL DEBATE
REGRADO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 06 de dezembro de 2018:



Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)

(Presidente/Orientador)



Silvana Schwab do Nascimento, Dr. (FURG) – Videoconferência



Vaima Regina Alves Motta, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Gil Roberto Costa Negreiros, pela orientação dedicada e criteriosa, pelos caminhos indicados, por toda paciência e, sobretudo, pela confiança. Obrigada por ter acreditado em mim. Sem dúvida, teus ensinamentos se estendem para muito além da vida acadêmica. Obrigada pela compreensão nos momentos difíceis e pelo exemplo de profissionalismo e humildade.

Aos meus pais, Vanise Guerra e Mauro Vitorino, pelos ensinamentos de vida e preocupação com o meu futuro. Sei o quanto renunciaram para investirem nos meus estudos, serei eternamente grata. Amo vocês!

Aos meus avós, Nadir e Paulinho, pela torcida, pelo apoio incondicional e orgulho esbanjado quando mencionam os meus estudos.

Ao Eduardo, fonte de amor e boas energias.

Aos meus amigos, pelo incentivo, por trazerem leveza e me mostrarem que ninguém é feliz sozinho. Ainda temos muito pela frente!

Às amigas e colegas de curso, Evelise Portes e Huanna Sperb, pelas discussões teóricas, pelos momentos de descontração e pelos sonhos que compartilhamos juntas.

Ao Maike, pela parceria nos estudos e amizade verdadeira. Até mesmo, pelas angústias que compartilhamos juntos. Com certeza, o crescimento que tivemos ao longo deste percurso valeu muito.

Às professoras Silvana Schwab do Nascimento e Vaima Regina Alves Motta, pela leitura atenta deste texto e por todas as contribuições. Obrigada, também, pela atenção que sempre dedicaram a mim, desde o período da Graduação.

Ao GOE, pelas reflexões teóricas e pelos bons momentos partilhados.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade de realizar este trabalho.

À escola e a todos os envolvidos (professora regente, coordenação e alunos), pelo espaço concedido e aprendizado que construímos juntos.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que, mesmo distante do mundo acadêmico, acreditaram, junto comigo, nesta caminhada.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Tempo de Travessia – Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

ORALIDADE NA ESCOLA: UM TRABALHO COM O GÊNERO ORAL DEBATE REGRADO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: Luane Guerra Vitorino

ORIENTADOR: Gil Roberto Costa Negreiros

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetivou investigar os processos de ensino e aprendizagem do gênero debate público regrado, a partir de um trabalho desenvolvido com estudantes de Ensino Médio, na Escola Básica. O referencial teórico está sustentado na noção da linguagem como forma de interação social, proposta por Bakhtin/Volochinov (2014); na perspectiva sociointeracionista de ensino, defendida por Vigotski (1987; 2007), bem como nas teorias relacionadas aos gêneros orais e ao gênero debate regrado, segundo Travaglia (2007; 2017), Bentes (2010), Neves (2001) e Dolz e Schneuwly (2004). A metodologia de oficinas está ancorada na pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1985) e Tripp (2005), que possibilita a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. A pesquisa foi realizada em oficinas semanais de produção textual oral, entre outubro e dezembro de 2017, com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria (RS, Brasil). A análise do *corpus* está baseada em três critérios apresentados por Travaglia (2007; 2017): a estrutura composicional, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística. Constatamos, com tal pesquisa, benefícios em relação à qualificação das produções textuais orais, com foco na competência argumentativa dos discentes, principalmente no que se refere aos operadores argumentativos e a apropriação em relação ao gênero oral debate público regrado.

Palavras-chave: Gênero oral. Debate público regrado. Interação.

ABSTRACT

AUTHOR: Luane Guerra Vitorino
ADVISOR: Gil Roberto Costa Negreiros

ORALITY IN THE SCHOOL: A WORK WITH THE ORAL DEBATE GENRE IN PORTUGUESE LANGUAGE WORKSHOPS

This dissertation – linked to the Postgraduate Program in Languages, in the Linguistic Studies area, from the Federal University of Santa Maria (UFSM) – aims to investigate the teaching and learning processes of the public debate genre, based on a work developed with High School students. The theoretical framework is based on the notion of language as a form of social interaction proposed by Bakhtin/Volochinov (2014); on the teaching social-interactionist perspective, advocated by Vigotski (1987; 2007), as well as the theories related to oral genres and the debate genre, such as Travaglia (2007; 2017), Bentes (2010), Neves (2001) and Dolz and Schneuwly (2004). The workshops methodology is anchored in action research, proposed by Thiollent (1985) and Tripp (2005), which enables interaction between the research subjects and the researcher. The workshops methodology is grounded in action research, proposed by Thiollent (1985) and Tripp (2005), which enables interaction between the research subjects and the researcher. The research was carried out weekly in workshops of oral textual production, between October and December in 2017, with volunteer students of the 2nd year of High School in a State School from Santa Maria (RS, Brazil). The corpus analysis is based on three criteria presented by Travaglia (2007; 2017): compositional structure, socio communicative objectives/function and linguistic surface characteristics. With this research, we have found benefits in relation to the qualification of oral textual productions, focusing on the argumentative competence of the students, especially regarding the quality of the arguments and the appropriation in relation to the oral public debate genre.

Keywords: Oral Genre. Public debate. Interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomias entre fala e escrita.....	21
Quadro 2 – Agrupamento dos gêneros textuais.....	32
Quadro 3 – Tipos de debate para dinâmicas escolares.....	36
Quadro 4 – Representação das atividades desenvolvidas em cada oficina.....	53
Quadro 5 – Representação das normas de transcrição.....	58
Quadro 6 -Especificidades de um texto oral.....	85
Quadro 7 – Comparação do desenvolvimento de S6 nos debates.....	87
Quadro 8 – Critérios de avaliação geral do sujeito S6.....	88
Quadro 9 - Recorrência dos operadores argumentativos.....	89
Quadro 10 - Estratégias da argumentação.....	104
Quadro 11- Aspectos linguísticos em um debate regrado.....	106
Quadro 12- Aspectos extralinguísticos em um debate formal.....	108
Quadro 13 - Aspectosparalinguísticos e cinésicos em um debate formal	108
Quadro 14 – Organização do tempo de debate.....	110
Quadro 15- Critérios de avaliação.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo básico da pesquisa-ação.....	46
Figura 2 - Esquema da sequência didática.....	48

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

OCN - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PA - Pesquisa-Ação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

S6 - Sujeito 6

SD - Sequência didática

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM.....	17
2.2	INTERAÇÃO E ENSINO.....	19
2.3	ASPECTOS DE ORALIDADE.....	21
2.3.1	A oralidade e o texto escrito na sala de aula	21
2.3.2	O conceito de gênero oral	31
2.3.2.1	O gênero oral “debate regrado”.....	36
2.3.2.2	Critérios de análise do gênero.....	40
3	METODOLOGIA	44
3.1	PESQUISA-AÇÃO.....	44
3.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	47
3.3	PROCEDIMENTOS INICIAIS DA PESQUISA.....	50
3.4	AS OFICINAS.....	52
3.5	O SUJEITO DE PESQUISA.....	56
3.6	O CORPUS ORAL.....	57
3.7	METODOLOGIA DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	60
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE – MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS	100
	ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DOS DEBATES NA ÍNTEGRA	123
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	143
	ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO	146
	ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	149

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação de mestrado é o resultado de provocações que surgiram ainda na graduação, durante o período de estágios, em que percebemos a fragilidade dos estudantes, sobretudo os discentes do Ensino Médio, no que se refere à construção de argumentos consistentes, tanto em textos escritos quanto orais.

Tal dificuldade nos conduziu à reflexão sobre o papel docente, bem como acerca da necessidade de um trabalho que integre os principais aspectos da língua, sobretudo os linguísticos e interacionais, considerando que “é papel da escola ensinar não só a modalidade escrita, mas também a modalidade oral e fazê-lo com propriedade e competência” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 1999, p. 11).

Os documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), sinalizam a relevância de um ensino contextualizado, que mobilize diferentes competências no aluno, de modo que “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p.18). Ainda nesse sentido, o documento menciona que é na aula de língua materna que o professor deverá possibilitar, por diversos meios, o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes contextos de interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) também atribuem à escola a responsabilidade de preparar estudantes que consigam agir socialmente em diferentes situações extraescolares. O documento de Ensino Médio menciona que esse nível de ensino contempla uma formação geral e “situa o educando como sujeito produtor do conhecimento e participante do mundo do trabalho, com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão” (BRASIL, 2000, p. 10, destaque do documento).

Evidenciamos que os documentos, como manuais norteadores do processo de ensino-aprendizagem, demonstram preocupação com a inclusão da modalidade oral na escola, assim como sinalizama importância de uma formação autônoma e cidadã, mas parece-nos que, apesar das contribuições teóricas reiterarem a relevância do trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, esse item não tem sido compreendido pela comunidade escolar. Em geral, há ainda uma maior valorização da escrita e das questões gramaticais em relação aos tópicos orais, o

que acentua, ainda mais, a dificuldade com o trabalho do texto oral na Escola Básica. Ribeiro (2009) afirma que a escola, de maneira geral, ainda não contempla os gêneros orais como objeto de ensino e aprendizagem, sendo que “os professores comungam a ideia de que trabalhar a oralidade corresponde a um simples exercício de fala, exemplificado na forma de diálogo ou de exposição espontânea (RIBEIRO, 2009, p. 19).

O ensino da modalidade oral é tão importante quanto o da modalidade escrita e precisa ser explorado de acordo com as suas especificidades, sobretudo por meio de gêneros textuais discursivos, tendo em vista que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63).

De acordo com Bueno e Costa-Hubes (2015), a atividade mais recorrente na escola, quando se refere à oralidade, ainda é a oralização da escrita. Além disso, as autoras afirmam que o trabalho com gêneros não é aprofundado, sendo que a maioria dos livros discute a função temática e não a sua composição, perdendo, assim, a compreensão das características de cada gênero textual. Neste sentido, Marcuschi (2008) afirma que “oralidade e escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção deve ser o **gênero**. Há gêneros que se prestam para um trabalho mais efetivo na oralidade e outros na escrita” (IBIDEM, p. 218, grifo nosso).

Entendemos que a escola, como uma instituição social fora da esfera privada, deve proporcionar ao aluno o contato com os diversos gêneros textuais, de modo que o estudante esteja apto a adequar a sua linguagem aos diferentes contextos, sobretudo aos mais formais. O fato de os discentes usarem a oralidade em ações cotidianas não dispensa o trabalho formal do professor, considerando as inúmeras situações sociais em que oralidade, enquanto expressão formal, se faz necessária.

Em uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹, inicialmente procurando pelo vocabulário “oralidade”², encontramos 34 trabalhos, sendo 28 dissertações e seis teses. Ao refinarmos a busca, observamos que os trabalhos dividiam-se em três grupos: (1) trabalhos literários, (2) estudos que investigam a oralidade na aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês e espanhol);

¹ A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, desde 2003, dispõe em um portal online as teses e dissertações defendidas em todo país. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 21 ago. 2018.

² A busca refere-se à área de Letras e Linguística. Em uma procura geral, sem refinar a área de conhecimento, encontramos estudos sobre oralidade em diversos âmbitos, como: odontologia, história e epidemiologia.

(3) estudos relacionados à oralidade em sala de aula. Neste último grupo, encontramos apenas dois trabalhos.

Em um segundo momento, buscamos pelo termo “gênero oral” e encontramos 25 trabalhos, sendo 22 dissertações e três teses. Os trabalhos também dividiam-se em três eixos: (1) estudos do gênero oral na educação infantil, com experiências nas séries iniciais; (2) discussões literárias; (3) trabalhos que investigam o gênero oral em atividades escolares. Neste âmbito, encontramos seis trabalhos, do qual destacamos a dissertação intitulada “O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio”³. A autora, Regina Lúcia Félix, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, analisa o trabalho com o gênero exposição oral, em um contexto de Ensino Médio e conclui que o gênero não é trabalhado formalmente na escola. De acordo com a pesquisadora, a atividade é proposta e explorada como uma transmissão de conteúdo, não como um gênero oral formal.

Na sequência, aprofundamos a busca e pesquisamos pelo vocábulo “debate”, no qual encontramos apenas quatro trabalhos. Dois deles, referiam-se ao gênero na esfera escolar. O primeiro é intitulado “O debate regrado público como prática de letramento social e escolar em uma comunidade de reassentamento”⁴, de autoria de Maria dos Santos Souza e Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O estudo investigou o desempenho argumentativo dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental e concluiu que, após as intervenções, por meio de sequências didáticas, os estudantes conseguiram mobilizar com mais propriedade os argumentos. A autora também destacou a necessidade de práticas sistemáticas com os gêneros orais formais, na tentativa de inserção social dos alunos.

O segundo trabalho é uma dissertação de autoria de Raquel Côrtes Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “Os gêneros textuais na escola: o debate como um gênero oral público”⁵. O estudo investigou como uma abordagem sistemática em torno dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de oralidade

³ Dissertação disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15368>. Acesso em: 21 ago. 2018.

⁴ Dissertação disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/6835> Acesso em: 21 ago. 2018.

⁵ Dissertação disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2536>. Acesso em: 21 ago. 2018.

na escola. Por meio da metodologia de sequências didáticas, (sobretudo a empreendida por Dolz e Schneuwly), a autora concluiu que o trabalho sistemático com os gêneros orais em sala de aula pode trazer resultados efetivos em relação à competência comunicativa dos alunos.

Ao mesmo tempo em que os trabalhos referidos comprovam que, quando inserido nas práticas escolares, o debate regrado exercita e aprimora diferentes habilidades no aluno, o reduzido número de pesquisas na área demonstra a necessidade de mais estudos que discutam tais questões e que demonstrem aos professores a relevância e os resultados positivos da inserção da modalidade oral nas aulas de língua materna.

Sendo assim, considerando nossas inquietações e sabendo da relevanciadas práticas orais na escola, nosso trabalho apresenta o desenvolvimento, a análise e os resultados da pesquisa que, por meio da pesquisa - ação, investiga os processos de ensino e aprendizagem do gênero debate público regrado, com estudantes de Ensino Médio, na Escola Básica.

Dessa forma, propomos a seguinte questão de pesquisa:

Quais as possibilidades de desenvolvimento oral de falantes a partir do gênero debate?

Escolhemos para nosso trabalho esse gênero, considerando:

O debate 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 descobertas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 214).

Diante disso, destacamos que o objetivo geral é

- Analisar o desenvolvimento oral dos falantes, a partir de três critérios apresentados por Travaglia (2007; 2017) na definição de gênero, sendo eles: a estrutura composicional, os objetivos/ função sociocomunicativa e as características da superfície linguística.

E os objetivos específicos são:

- Demonstrar as possibilidades de trabalho com um gênero oral formal a partir da pesquisa-ação.
- Descrever atividades realizadas em oficinas de produção textual oral.

- Investigar o desenvolvimento oral dos falantes por meio de debates regrados na Escola Básica.

Para desenvolvermos os objetivos em questão, realizamos doze oficinas de produção textual oral, realizadas semanalmente, em uma Escola Estadual, localizada em uma região periférica do município de Santa Maria, no período de outubro a dezembro de 2017. Os sujeitos da pesquisa estavam no segundo ano do Ensino Médio e participaram dos encontros de maneira voluntária⁶, no mesmo período das aulas de Língua Portuguesa, devido a uma parceria com a professora regente da turma.

A metodologia utilizada em nossas oficinas é a pesquisa-ação, baseada em Thiollent (1985) e Tripp (2005), que possibilita a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Além disso, a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizamo-nos do método de sequências didáticas, que objetiva sistematizar as atividades escolares.

Em relação à análise do *corpus*, nossa metodologia é qualitativa, de modo que descrevemos e interpretamos os excertos dos debates realizados pela turma, com ênfase no desenvolvimento comunicativo de uma aluna, escolhida como sujeito de pesquisa.

Nosso aporte teórico fundamenta-se na interação verbal, proposta por Bakhtin/Volochinov⁷ (2014) e Brait (1999, 2002), no interacionismo social proposto por Vigotski (1987, 2007), bem como nas teorias do gênero oral, como Bentes (2010), Travaglia (2007, 2017) e Dolz e Schneuwly (2004).

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além das considerações iniciais e finais, das referências, do apêndice e dos anexos. Nas considerações iniciais, apresentamos o tema, a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o referencial teórico e metodológico.

O segundo capítulo, referencial teórico, versa sobre as perspectivas teóricas utilizadas na pesquisa. Sendo assim, o capítulo está dividido em sete seções: “a interação na linguagem”, “interação e ensino”, “aspectos da oralidade”, “a oralidade e o texto escrito na sala de aula”, “o conceito de gênero oral”, “o gênero oral debate regrado” e “critérios de análise do gênero”.

⁶ Consideramos os alunos voluntários porque só incluímos como sujeitos da pesquisa os estudantes que assinaram os termos de autorização e que participaram efetivamente das atividades.

⁷ Não discutiremos questões de autoria. Neste texto, nosso referencial será mencionado como Bakhtin/Volochinov (2014).

No terceiro capítulo, referencial metodológico, destacamos a metodologia utilizada para este estudo. Desse modo, está dividido em sete seções: “pesquisa-ação”, “sequência didática”, “procedimentos iniciais da pesquisa”, “as oficinas”, “o sujeito de pesquisa”, “o corpus oral” e “metodologia de análise do *corpus*”.

No quarto capítulo, intitulado análise e discussão, apresentamos o *corpus*, com parte das transcrições dos debates, sobretudo, com ênfase nas manifestações de um sujeito. Para o aprofundamento da análise, escolhemos uma aluna como sujeito de pesquisa e investigamos o seu desempenho comunicativo, comparando os três debates realizados pela turma. Assim, apresentamos a transcrição dos dados do sujeito e demonstramos as estratégias utilizadas pela discente na tentativa de convencimento, bem como a apropriação que demonstrou em relação ao gênero.

Nas considerações finais, destacamos os resultados que percebemos ao longo de toda a pesquisa e que comprovam que a oralidade, quando dinamizada em sala de aula, pode ser um grande instrumento de comunicabilidade, assim como de desenvoltura textual e social dos alunos. Por fim, estão presentes as referências, o apêndice e os anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INTERAÇÃO NA LINGUAGEM

Para a realização desta pesquisa, inserimo-nos na concepção teórica que compreende a linguagem como ação e interação. Por esse viés, a linguagem caracteriza-se como um movimento de troca entre os falantes, tendo em vista que “nossa natureza social não permite que escapemos à interação” (MORATO, 2004, p. 313). Assim, compreendemos que ação e linguagem fazem parte de um mesmo processo, sendo que “a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo” (IBIDEM, p. 317).

Brait (1999) afirma que a interação é um movimento natural, que faz parte de todas as ações da linguagem:

A **interação** é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas (BRAIT, 1999, p. 194, grifo da autora).

Considerando a inserção do nosso trabalho nessa perspectiva, a qual reconhece o aluno como sujeito autônomo da sua aprendizagem e propõe a interação dos participantes envolvidos nesse processo, citamos Bakhtin/Volochinov (2014) no que se refere à interação verbal. Para o autor, a interação é o resultado do processo estabelecido entre eu e o outro, de modo que os sujeitos caracterizam-se por meio desse caráter dialógico:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia [sic] sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 117).

Brait (2002), ancorada em Bakhtin/Volochinov, também afirma que todo discurso ocorre por meio da interação:

[...] Essa característica dialógica da linguagem será, evidentemente, estendida para qualquer enunciação, para todas as formas de interação verbal, reforçando a idéia [sic] de que há necessidade de diferenciar e, ao mesmo tempo, de integrar sem identificar a situação específica em que se dá a interação, e que é necessariamente integrante dessa interação e não simplesmente sua causa, de um contexto histórico, cultural e social mais amplo (BRAIT, 2002, p. 144-145).

Consideramos tais conceitos muito relevantes, tendo em vista que a concepção de linguagem que adotamos neste estudo valoriza o caráter dialógico, de modo que o professor, ao também assumir papel de pesquisador, consegue intervir nas especificidades dos alunos e, assim, repensar suas práticas pedagógicas.

De acordo com Geraldi (2011), o processo de interação, quando em diferentes instituições sociais, favorece a aprendizagem do sujeito⁸ em relação ao funcionamento da língua, ao passo que, dessa forma, constrói o conhecimento e sabe reconhecê-lo nas diferentes manifestações da linguagem. Neste sentido, o sujeito é compreendido enquanto ser ativo, social, pois “a língua vive e evolui historicamente **na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante**” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 128, grifos do autor).

Compreendemos que o mais importante do processo de interação é a troca de ideias, a possibilidade que o sujeito tem de refletir com o outro, de mudar ou manter a opinião e, dessa forma, exercitar a autonomia, pois, como afirma Koch:

Numa interação cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento de interação, esse contexto é alterado, ampliando, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente [...] (KOCH, 2006, p. 23-24).

Nessa perspectiva, acreditamos que o processo de interação pela linguagem caracteriza-se quando há um movimento de troca entre os falantes, de modo que, no contexto escolar, a interação é o recurso principal na construção da aprendizagem.

⁸Compreendemos sujeito de acordo com a Linguística Textual. Sujeito ativo, que participa da construção do processo de ensino-aprendizagem. Uma definição mais detalhada pode ser encontrada em Geraldi (2002), em “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação”.

2.2 INTERAÇÃO E ENSINO

Quando trabalhamos inseridos no contexto de sala de aula, é fundamental refletirmos acerca do processo de interação relacionado à mediação e às práticas escolares, de modo que o professor consiga aprimorar suas práticas de ensino.

Consideramos, nesse cenário, sobretudo, as contribuições de Vigotski⁹ (1987) em relação ao processo de ensino e aprendizagem, valorizando a constituição do sujeito e do meio social. Para muitos autores contemporâneos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi a grande contribuição psicológico-metodológica do autor, uma vez que trabalha a unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, mais especificamente da aprendizagem e do desenvolvimento. Esse autor define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto (VIGOTSKI, 1987, p. 12).

Neste sentido, o autor compreende que o desenvolvimento real é o que o sujeito aprende sozinho, já o desenvolvimento potencial é a aprendizagem que se constitui com o auxílio do outro, de um adulto e, pensando no pedagógico, com o auxílio do professor.

De acordo com o Vigotski, a aprendizagem nunca é um processo pronto, mas, sim, uma fonte de desenvolvimento, que se constrói através de inter-relações. No processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar todo o período de amadurecimento de apropriação dos conceitos, não somente o resultado, pois esse processo contribui para a formação do sujeito, conforme explica o autor:

O estado de desenvolvimento nunca é definido somente pelo que está maduro. Se o jardineiro decidir avaliar somente os frutos maduros ou colhidos na macieira, não poderá determinar o estado de seu pomar. As árvores em amadurecimento também devem ser levadas em consideração. [...] Não deve limitar sua análise a funções que já amadureceram. Deve considerar aquelas que estão em processo de amadurecimento. Se quiser avaliar plenamente o estado do desenvolvimento da criança, o psicólogo deve considerar não somente o nível atual de desenvolvimento, mas a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1987, p. 208-209).

⁹ Grafia adotada pelas mais recentes traduções do português.

Na concepção do teórico, a aprendizagem conduz o desenvolvimento, ou seja, é um processo que se desenvolve gradualmente e, dessa forma, o aprendizado se constitui efetivamente.

Neste sentido, a aquisição de novos conhecimentos é uma prática que precisa ser construída, respeitando o crescimento gradativo de cada sujeito, compreendendo que “a aprendizagem seria completamente desnecessária se simplesmente utilizasse o que já amadureceu no processo do desenvolvimento, se não fosse ela mesma uma fonte de desenvolvimento” (IBIDEM, p. 212).

Assim, para Vigotski (2007), o conhecimento é fruto de interações sociais, de modo que os processos de aprendizagem devem ser desenvolvidos considerando sempre o saber já adquirido do aluno e, na sequência, ampliá-lo em sala de aula. Esse desenvolvimento depende muito da interação, tendo em vista que

o aprendizado traz implícito o social através do qual imergimos na vida intelectual daqueles que nos cercam. Portanto, a aprendizagem é a responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais experiente na tarefa. Ou seja, para Vigotski, é o espaço no qual, graças à interação e ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, que, sozinha, não seria capaz de efetuar (GONÇALVES, 2011, p. 38-39).

Por meio dessa abordagem, é possível modificar a concepção de que o ambiente de sala de aula é o espaço onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno um simples ouvinte.

Para Silva (2002), a interação em sala de aula é um processo que exige constantes ajustes, considerando que professor e aluno possuem papéis diferentes, mas que podem ser complementares, de modo que “a interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula” (SILVA, 2002, p. 185).

Deste modo, o processo de interação isenta o professor de ser o agente único da construção do conhecimento. Quando o professor assume o papel de mediador, ele está proporcionando ao aluno a possibilidade de crescimento individual e social, à medida que incentiva a autonomia do sujeito.

2.3 ASPECTOS DE ORALIDADE

No tópico a seguir, discutiremos a relevância da modalidade oral, bem como da relação entre texto oral e escrito, no que se refere às práticas escolares no ensino de língua materna. Na sequência, abordaremos o conceito de gênero oral e, mais especificamente, sobre o debate público regrado.

2.3.1 A oralidade e o texto escrito na sala de aula

Como aponta Marcuschi (2007), historicamente, a escrita sempre esteve relacionada a uma questão de poder. No âmbito escolar, a modalidade ainda é, muitas vezes, sinônimo de homogeneidade, estrutura, forma, e assim: “padrão”.

A oralidade por muito tempo foi negligenciada, ocupando, em geral, um espaço restrito na escola, muitas vezes direcionada para atividades de oralização, na tentativa de corrigir os “erros”. Na concepção escolar, a língua padrão era a escrita e, assim, não admitia variações. À medida que essas concepções ganharam força, destacou-se a ideia de que a fala era sinônimo de espontaneidade, uma prática informal e natural que dispensava o trabalho do professor (a partir do entendimento que o aluno já sabe falar). Desta forma, socialmente foram construídas relações de oposição entre fala e escrita, que o autor define como “dicotomias”:

Quadro 1- Dicotomias entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Concreta	Abstrata
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Fragmentária	Integrada

Fonte: Marcuschi, 2007, p. 28.

Nessa perspectiva, há uma separação radical, que restringe as práticas de linguagem e supervaloriza a escrita, o que não corresponde com o contexto diário em que, por mais que a escrita seja um instrumento linguístico muito importante, nós ainda falamos mais do que escrevemos.

Embora as duas modalidades apresentem características diferentes, não há razões para alimentarmos diferenças estanques, tendo em vista que, se considerarmos o uso da língua nas práticas sociais e em ações cotidianas, encontraremos mais relações de proximidade do que de separações:

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

O fato é que as duas modalidades merecem ser valorizadas de acordo com as suas especificidades, considerando que ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico. O ideal é que fala e escrita sejam incluídas no ambiente escolar e que o professor estabeleça relações a partir dos aspectos contextuais de cada uma. De acordo com Cavalcante e Melo (2006, p. 76, grifo nosso), a oralidade “não é bem compreendida como **objeto autônomo do trabalho escolar**, sendo essa uma das razões que levam seu ensino a ocupar um lugar limitado na escola”.

Entendemos que o “objeto autônomo” do qual as autoras referem-se diz respeito às peculiaridades da modalidade oral, que não fazem parte do sistema linguístico escrito, como: a gestualidade, o tom de voz, a referência ao interlocutor, a entonação, a repetição de palavras. Todos esses movimentos são exclusivos da oralidade e merecem ser explorados nas aulas de língua materna, compreendendo que “o papel fundamental da escola é ensinar sistematicamente os usos que fazemos da língua em sociedade” (RIBEIRO, 2009, p. 20).

Ao pensarmos na oralidade enquanto objeto de ensino, consideramos esta uma prática social que, por meio de gêneros textuais, propõe a interação entre os sujeitos. De acordo com Marcuschi (2007), fala e oralidade são atividades interativas que se diferenciam a partir do contínuo tipológico das práticas sociais textuais. Nas palavras do autor,

a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Já a oralidade caracteriza-se como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso” (IBIDEM, p. 25).

Assim, fala e oralidade são modalidades com características semelhantes, mas com objetivos distintos, de modo que a oralidade configura-se como uma possibilidade de ferramenta didática, questão esta de nosso interesse.

Inúmeras situações necessitam de um bom rendimento comunicativo e, poucas vezes, os aprendizes estão capacitados para um bom diálogo, para uma entrevista, um seminário, a apresentação de um trabalho, etc. Incluir a oralidade em sala de aula significa incentivar a reflexão, a leitura, e tantos outros aspectos mais específicos, como: interlocução, escolha lexical, postura adequada, respeito à fala do outro.

Uma formação atual é, também, a preparação de sujeitos que saibam expressar-se, minimamente, em diferentes situações comunicativas:

É muito importante que a escola prepare o aluno para se sair razoavelmente bem em uma prática social da qual depende sua sobrevivência. É possível integrar elementos teórico-pedagógicos próprios do contexto escolar (como, por exemplo, ensinar gêneros textuais, tipos textuais, regras gramaticais, escolha do vocabulário, prosódia mais adequada, recursos paralinguísticos e extralinguísticos) para que correspondam às exigências do mundo do trabalho e da cultura (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 37).

Teixeira (2012) destaca que a expressão oral, quando faz parte das atividades escolares, está sempre relacionada a práticas informais, como “discuta com os colegas”, “leia em voz alta”, perdendo, assim, as especificidades do texto oral, de modo que essa “mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral” (TEIXEIRA, 2012, p. 242). Outras atividades aproveitam do aspecto oral para apresentar um contraponto entre linguagem coloquial *versus* linguagem padrão,

entendendo as práticas orais como o lugar do erro, da espontaneidade. Assim, apesar de a escola promover exercício com a modalidade oral, esse se torna irrelevante, caracterizando-se pela superficialidade que a oralidade possui nas práticas escolares.

Há uma riqueza de alternativas para o trabalho com a oralidade na escola. O objetivo não é ensinar o aluno a falar (prática essa que ele já domina), mas explorar as mais diversas possibilidades que o aluno tem de expressar-se na escola e fora dela:

[...] o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão, etc. É na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos os aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 184).

As autoras ainda afirmam que “o passo inicial da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objetos de ensino de maneira explícita e consciente” (IBIDEM, p. 76). E, neste sentido, compreendemos que é preciso enfatizar aos docentes a importância da oralidade ser trabalhada na escola, bem como de considerar toda a complexidade da produção discursiva oral:

[...] o fato de que a fala é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmentos) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala). [...] Uma segunda complexidade quando se fala em oralidade, diz respeito a um conjunto de linguagens que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar (BENTES, 2010, p. 132-133).

Assim, acreditamos que uma forma eficiente de o professor explorar todas as especificidades da oralidade no âmbito escolar, é por meio de gêneros textuais orais. Os gêneros orais têm características muito particulares, próprias da oralidade: a interlocução imediata, os gestos corporais, a postura, o tom de voz. São elementos que enriquecem a interação e que merecem ser explorados nas intervenções didáticas.

O fato da oralidade ter um aspecto espontâneo não significa que a modalidade não possa ser, assim como a escrita, sistematizada. Os gêneros orais,

sobretudo os mais formais, necessitam de preparação prévia. Para participar de um debate, por exemplo, é preciso estudar o tema com antecedência, elaborar questões ao grupo contrário, organizar argumentos e contra-argumentos, assim como um seminário, que exige estudo, elaboração de um roteiro, organização da fala; ou seja, o fato do aluno dominar a fala bem antes de ingressar à escola não dispensa o trabalho do professor em relação aos gêneros orais.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) atribuem à escola a responsabilidade de preparar alunos para as diferentes situações comunicativas orais:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. O ensino de língua materna que está sendo orientado prevê domínio de ambas as modalidades linguísticas, pois o seu ensino não se resumirá mais às abordagens das produções escritas (BRASIL, 1998, p. 25).

Percebemos que, há vinte anos, já havia orientações para que a escola incluísse, no aspecto social da língua, questões de apresentações públicas, mas, apesar de o documento sinalizar a relevância do trabalho com a modalidade oral, não há, na sequência, materiais norteadores do trabalho docente. Não há instruções de como fazer e, talvez, esse seja um dos motivos da dificuldade dos professores em incluir a modalidade oral enquanto um objeto autônomo das aulas de Língua Portuguesa.

Compreendemos que não é objetivo dos PCNs apresentarem planejamentos escolares, no entanto, na medida em que há um documento oficial, na tentativa de padronizar o ensino de língua, deveria haver também propostas de como desenvolver tais atividades. Questões como “De que forma trabalhar a oralidade?”, “O que é definido como modalidade oral?”, “Quais atividades seriam mais adequadas?” deveriam ser amplamente discutidas, a fim de que a oralidade não seja tratada apenas como pretexto para escrever redações ou como “leitura em voz alta”.

Rojo e Cordeiro (2004) confirmam nossa hipótese, ao afirmarem que

[...] as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória: dúvidas sobre o **modo de pensar** e o **modo de fazer** esse ensino de novos objetos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11, grifo das autoras).

Em um documento oficial mais recente, que tem como objetivo padronizar as áreas do conhecimento e os currículos pedagógicos das escolas, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, no que se refere ao Ensino Fundamental¹⁰, divide o componente de Língua Portuguesa em cinco campos de atuação, sendo eles: escrita, análise linguística/semiótica (alfabetização), leitura e escuta, produção de textos e oralidade.

Em relação a esse último tópico, o documento propõe que, nos anos iniciais, (até o 5º ano), a modalidade oral seja trabalhada por meio de leituras, (oralização da escrita) e cantigas. Na sequência, em relação aos anos seguintes (6º e 7º) a BNCC sugere a “participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social”. (p. 272). O mesmo texto determina que o aluno deverá ser capaz de

formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e/ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (BRASIL, 2017, p. 273).

A proposta de modalidade oral explora a criticidade e a organização da atividade, tendo em vista que o documento recomenda a discussão de um tema polêmico e menciona a necessidade do estudo prévio, bem como da participação dos colegas e do professor, na medida em que indica “análise minuciosa” e “busca em diversas fontes”, o que demonstra a sugestão de um trabalho consistente em relação às discussões orais.

Já nas orientações destinadas ao 8º e 9º ano, parece haver um aprofundamento em relação ao gênero anterior “discussão oral”, de modo que, nesta etapa, o documento sugere como objeto de conhecimento o “planejamento e a

¹⁰ Material disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

participação em debates regrados” (BRASIL, 2017, p. 357), de modo que, nas habilidades, propõe que o aluno seja capaz de

planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes, etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BRASIL, 2017, p. 357).

Em relação às considerações sobre o debate, a orientação contempla todos os aspectos do gênero: recomenda o trabalho coletivo, a construção das regras, a busca pelas informações a respeito do tema, a participação do aluno em todas as instâncias, de modo que o trabalho com o gênero possa ser uma experiência proveitosa. Além disso, menciona a necessidade da turma ter claro o objetivo do debate e as condições para o seu desenvolvimento, inclusive no que tange à postura frente aos demais colegas, com a prática de atitudes respeitadas e éticas.

Sobre as atividades para o Ensino Médio¹¹, o documento é organizado por áreas afins, sendo a Língua Portuguesa parte da “Área de Linguagens e suas Tecnologias”. O material divide-se em campos de atuação social, de modo que, em geral, afirma que, uma das habilidades do estudante ao concluir o Ensino Médio deve ser:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2017, p. 500).

¹¹O documento que se refere ao Ensino Médio, apesar de já elaborado e disponível, ainda não foi aprovado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>.

Já no “campo da vida pessoal”, a BNCC afirma que é dever da escola “garantir espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam: organizar, participar e/ou intervir em situações de discussão e debates” (BRASIL, 2007, p. 504).

É evidente que o documento valoriza as práticas orais, quando menciona o trabalho com diferentes gêneros orais, sendo adaptados a cada ano escolar. A inserção do gênero debate é adequada, tendo em vista que o trabalho com o gênero abrange diversos aspectos da língua materna (linguísticos e cinésicos), bem como em relação à conduta dos alunos com os demais colegas. A proposta do documento é pertinente, sendo que destaca o espaço e a relevância dos gêneros na escola, bem como situa o aluno como protagonista das ações pedagógicas. Contudo, precisamos refletir acerca da efetivação de tais propostas.

Sabemos que a BNCC, como já mencionamos em relação aos PCN’s, são documentos norteadores, que não trazem planejamentos prontos, mas sinalizam o desenvolvimento das atividades. A partir das considerações da Base Nacional Comum Curricular, as escolas precisarão adaptar-se. Será necessário discutir os Projetos Políticos Pedagógicos e repensar as práticas até então desenvolvidas. Sendo assim, acreditamos que essa nova mudança também introduz uma segunda discussão: a formação acadêmica dos docentes.

Quando mencionamos a falta de bibliografia e a ausência de trabalhos escolares sobre gêneros orais, precisamos discutir as possibilidades desses impedimentos. Inicialmente, destacamos que o trabalho com a modalidade oral demanda um esforço bem maior por parte do professor, se compararmos com o trabalho da modalidade escrita. Os gêneros orais (a entrevista, o debate, a exposição oral) demandam tempo – de planejamento e de prática, além do acompanhamento detalhado que a modalidade exige, considerando o dinamismo das práticas orais. A preparação dessas aulas talvez seja impedida pela excessiva carga horária que os professores têm na(s) escola(s). Aliado a esse fator, também é necessário considerar a nossa inserção em um sistema escolar extremamente conteudista, que supervaloriza as questões gramaticais, de modo que as atividades com gêneros orais são entendidas como “passatempos”, “atividades extras” e, por isso, quase sempre dispensáveis, apoiadas com a justificativa de que o tempo é insuficiente para tais atividades.

Em um estudo acerca da oralidade na escola, Hummelgen (2008) entrevistou professores com a intenção de questionar quais as razões da modalidade ser tão negligenciada no âmbito escolar. As respostas obtidas versavam sobre:

- a) escassez de informações teóricas e metodológicas sobre o assunto;
 - b) os professores não demonstram vontade de assumir o trabalho com gêneros orais;
 - c) inegável supremacia da escrita sobre o oral na cultura do nosso país;
 - d) a falta de políticas educacionais e até mesmo das editoras para a efetivação do ensino desses gêneros;
 - e) muitos conteúdos mais importantes a serem cumpridos em sala;
 - f) a não existência de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação.
- (Hummelgen, 2008, p. 52-53).

Todas as justificativas apresentadas pelos docentes corroboram com as questões que já mencionamos. Aparentemente, para que novas perspectivas sejam adotadas, se faz necessário um ciclo político educacional: novos documentos que promovam o trabalho com a oralidade na escola, para que assim, os cursos de Letras sejam reformulados, de modo que formarão novos professores e, conseqüentemente, esse tópico será desenvolvido na escola como uma prática social relevante, sem considerar a dicotomia oral *versus* escrito.

Negreiros e Vilas Boas (2017), ao discutirem essas questões, apresentam algumas medidas que, ao longo do tempo, poderiam contribuir para a valorização da modalidade oral no cenário educacional:

- revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país;
 - definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos;
 - valorização das vocações de futuros docentes de língua materna;
 - incentivo à qualificação;
- renovação do material didático (NEGREIROS E VILAS BOAS, 2017, p. 122).

Em suma, as propostas, para serem efetuadas, enfatizam o aspecto principal: a boa formação dos professores. À medida que os currículos dos cursos de Letras e os materiais didáticos adotarem a modalidade oral como pertencente ao ensino de línguas, é possível que os demais processos sejam alcançados, como: a valorização

e o investimento em formação continuada e a motivação para que novos profissionais sejam professores.

Além disso, são necessárias políticas públicas que contribuam com recursos para a substituição de livros didáticos, bem como para a aquisição de materiais que possibilitem o trabalho e o registro com os gêneros orais: vídeo, rádio, gravador, entendendo que

[...] na conclusão, a única certeza plena que se terá é a de que a escola tem de ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua padrão e língua não-padrão, nunca como pares opostos, ou como atividades em competição; enfim, uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler, escrever. A escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – **com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar** (NEVES, 2001, p. 324-325, grifo nosso).

É claro que não estamos propondo a exclusão da escrita nas práticas pedagógicas, nem o distanciamento entre as modalidades, apenas destacamos a necessidade de práticas escolares que também considerem a oralidade como uma ferramenta autônoma e produtiva no âmbito escolar, entendendo que “a sala de aula se enriquece ao conceder espaço para a expressão oral dos alunos, dando-lhes oportunidade para se fazer ouvir e, sobretudo, para compreender o que significa ter voz – na escola e na vida” (NASCIMENTO, 2015, p. 225).

Acreditamos que é possível um trabalho que valorize todas as modalidades da língua. Se o professor tiver clareza das especificidades de cada atividade, conseguirá estabelecer relações sem privilegiar ou apresentar dicotomias entre as formas. Como aponta Marcuschi (2001),

não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa relação (MARCUSCHI, 2001, p.28).

Diante disso, refletindo sobre a necessidade de trabalharmos a oralidade como uma modalidade independente, considerando suas especificidades, optamos por realizar o trabalho por meio de gêneros orais, os quais são discutidos no subtópico a seguir.

2.3.2 O conceito de gênero oral

Ao considerarmos a relação de interação em sala de aula e o trabalho com gêneros, compreendemos o gênero como um suporte para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, um objeto de ensino-aprendizagem:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de aprendizagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75-76).

Os autores mencionam que os gêneros podem ser considerados instrumentos, à medida que possibilitam a comunicação e a aprendizagem. Para melhor compreensão, Dolz e Schneuwly (2004) utilizam-se de metáforas, como o garfo é um instrumento para comer ou a serra um mecanismo para cortar uma árvore, os gêneros são instrumentos que utilizamos para agir socialmente.

A partir de Bakhtin/Volochinov, os autores definem três dimensões essenciais para o gênero ser um instrumento: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades linguísticas. A primeira refere-se ao que é possível dizer por meio dele, como por exemplo, no gênero debate em que se discute a pena de morte, o conteúdo será o desenvolvimento de tal assunto. A segunda dimensão trata das particularidades do gênero, como no caso do debate, a dinâmica dos acontecimentos, as trocas de turnos, as questões apresentadas por cada grupo. Por fim, o último aspecto refere-se às especificidades da língua: as expressões, a entonação, os conectivos. Assim, o gênero enquanto instrumento apresenta determinadas características e que, dessa forma, “permite realizar uma ação numa situação particular” (IBIDEM, p. 143).

No âmbito escolar, consideramos o gênero uma ferramenta didática, tendo em vista que o mesmo é o instrumento mediador que possibilita o trabalho por diferentes perspectivas. O gênero, no trabalho didático, pode ter uma dupla função: ensinar o gênero e ensinar por meio dele, ou seja, assim como é possível a exploração do gênero e suas características, pode ser, também, um meio pelo qual abordamos diversas questões linguísticas, entendendo que

o gênero é um pré-construído historicamente resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem de uma língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos “já existentes”. É uma **apropriação** das experiências acumuladas pela sociedade. O ensino escolar, sob esse ponto de vista se organiza em perspectiva histórica e cultural. [...] Um gênero é também um produto de configurações linguísticas cristalizadas, sedimentadas e estabilizadas no decorrer do tempo. Ele se apresenta como **um lugar para a aprendizagem integral de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar significa mobilizar esses recursos.** (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38-39, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos de mediação entre as práticas escolares e os objetos escolares, de modo que o trabalho com o ensino de língua torna-se sistemático. Assim, a apropriação do gênero é um dispositivo essencial de socialização.

Para ser eficiente, o trabalho com os gêneros na escola precisa ter objetivos claros e, preferencialmente, que estes se estendam para além do âmbito escolar. O gênero, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, será mais bem compreendido e apropriado pelo discente à medida que visualizado, tenha funções didáticas e sociais, considerando que

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos preciosos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Além disso, os autores afirmam que a didatização dos gêneros passa por um agrupamento de gêneros em comum, entendendo que “não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados” (IBIDEM, p. 102).

Os teóricos apresentam uma seleção de gêneros afins que poderiam ser trabalhados em conjunto, considerando que todo gênero, no contexto de ensino, precisa ser adaptado, de acordo com as suas características. Assim, os gêneros podem ser dinamizado de acordo com suas similaridades, seja na dimensão escrita ou oral, conforme quadro a seguir:

Quadro 2- Agrupamento dos gêneros textuais

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação; memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Notícia Relato de viagem Testemunho Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv) Discurso de acusação (adv)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Textos explicativos Relatório científico
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Desse modo, a partir das finalidades sociais, das capacidades de linguagem e das aproximações curriculares, os gêneros podem ser ensinados por meio das relações que possuem. Os autores afirmam que a proposta não é definitiva, é apenas uma alternativa de organização dos conteúdos ensináveis. Cabe ao professor considerar a diversidade da turma, o ano em que alunos estão inseridos e as especificidades de cada gênero textual para, assim, agrupá-los de maneira adequada.

Consideramos a proposta eficiente, tendo em vista que propõe ao docente trabalhar com uma sequência lógica de atividades. Dessa forma, o trabalho com os gêneros não será descontextualizado ou utilizado como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, pois cada agrupamento explora as capacidades de linguagens e prioriza o conhecimento do gênero e suas potencialidades.

Ainda nesse sentido, de compreender o gênero enquanto uma ferramenta didática autônoma, Dolz e Gagnon (2015) afirmam que o gênero, para ser ensinável, precisa atender a três critérios de validade didática: a legitimidade, a pertinência e a solidarização. O primeiro refere-se aos saberes válidos, ou seja, o gênero precisa ser considerado legítimo por especialistas da área. A pertinência diz respeito à relevância e adequação para o trabalho escolar. Por fim, o critério de solidarização tem relação com a coerência das propostas apresentadas, de modo que cada componente do gênero pode ser transformado em um modelo didático eficiente para o contexto escolar.

A partir das propostas dos autores, entendemos que o trabalho sistematizado com os gêneros exige constante aperfeiçoamento. O professor precisa estar atento às características dos alunos, assim como precisa ter domínio dos gêneros ensináveis.

Travaglia (2017) também entende que os gêneros são mecanismos de ensino e aprendizagem. O autor, na esteira de Fairclough (2004), diferencia gênero de atividade:

A atividade social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial (TRAVAGLIA, 2017, p. 17).

Sendo assim, a atividade é uma ação social, com finalidade específica, enquanto o gênero é um instrumento linguístico-discursivo que auxilia na realização da atividade. Considerando que os gêneros podem variar de acordo com o tempo e com o meio social em que o sujeito está inserido, as atividades serão diferentes de acordo com cada objetivo e gênero em questão.

Ainda no se refere ao gênero oral, o autor define-o assim:

[...] é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana independente de ter ou não uma versão escrita (TRAVAGLIA, 2017, p. 17).

Desse modo, não consideramos textos escritos que, por alguma razão, são oralizados. O gênero oral configura-se por textos que são organizados, unicamente, com o intuito da oralidade, como por exemplo: o debate de opinião, a exposição oral, a entrevista, a cerimônia de casamento, o batizado. Nesse sentido, apresentam características singulares e precisam ocupar um espaço na sala de aula, tendo em vista que “constituem o caminho mais produtivo para o ensino do oral, permitindo a intervenção didática do professor” (BENTES, 2010, p. 78). Cabe ao docente proporcionar o trabalho com os gêneros orais mais formais, como o debate de opinião, o debate deliberativo, a prova oral, a defesa de um trabalho científico-acadêmico, a apresentação em público, a entrevista de emprego, tendo em vista que

os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas, à medida que o funcionamento de linguagem constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento. [...] 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, particularmente reguladas por restrições exteriores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Evidentemente, existem outras situações sociais das quais os alunos participam enquanto interlocutores, mas é na escola que o processo de interação pode ser desenvolvido de forma mais sistemática, pois as instâncias privadas, que são aquelas que os estudantes estão mais acostumados a interagirem, têm funcionamentos diferentes, de modo que as instâncias públicas

implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais

somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (GERALDI, 2002, p. 39).

Ou seja, são os gêneros mais formais que contribuirão diretamente para a formação social dos sujeitos e que sozinhos, provavelmente, não terão acesso as suas especificidades. Assim, compete ao professor possibilitar atividades sistematizadas, de modo que o aluno reconheça e tenha domínio das características desses gêneros.

2.3.2.1 O gênero oral “debate regrado”

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), existem três formas de trabalhar o debate em sala de aula:

Quadro 3 – Tipos de debate para dinâmicas escolares

Debate de opinião de fundo controverso	Debate deliberativo	Debate para solução de problemas
Diz respeito a crenças e opiniões não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou modificar a sua própria.	A argumentação visa uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas e interesses opostos; o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um.	A oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente.
Exemplo: a favor ou contra escolas mistas.	Exemplo: aonde ir na viagem de formatura.	Exemplo: por que acontece o eclipse da lua?

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 215- 216, grifos nossos.

Consideramos os três debates relevantes para o contexto escolar. Escolhemos trabalhar com o primeiro, por considerá-lo o mais adequado para uma dinâmica com estudantes de Ensino Médio, devido a sua complexidade, bem como pela possibilidade de exploração de todos os aspectos da argumentação. A escolha deve-se, também, ao fato do gênero ser desconhecido da turma, o que, em nosso ponto de vista, contribuiria mais com o desempenho oral dos estudantes.

De acordo com Ribeiro (2009), o debate

é marcado por uma linguagem persuasiva que se propõe a convencer ou persuadir o outro. Isto significa acionar mecanismos argumentativos que resultam na defesa ou elaboração de um ponto de vista, oportunizando aos interlocutores – no caso, os alunos – confrontarem suas próprias opiniões de maneira justificada, compreenderem o mecanismo das trocas discursivas e aprofundarem suas reflexões acerca de questões discutidas (RIBEIRO, 2009, p. 50).

Deste modo, o trabalho didático com o debate tem duas finalidades principais: a relevância social dos temas e argumentos, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagens. O gênero enquanto função social tem como finalidade a construção coletiva do saber sobre um assunto dado, em especial, um tema que provoque a discordância. Objetiva a interação entre os participantes, a reflexão, o trabalho com o inesperado, o ouvir e respeitar a opinião do outro.

Já no que se refere às capacidades languageiras, o debate pode ser explorado nos mais diversos aspectos: persuasão, operadores argumentativos, coesão, coerência. Todas essas questões contribuem para o desenvolvimento do aprendiz enquanto sujeito e refletirão na conduta dentro e fora da escola.

Segundo Liberali (2013),

assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas, seu local de real realização e transformação social ampla (LIBERALI, 2013, p. 109).

Como aponta a autora, o debate, a partir das características que apresenta, pode ser, também, um potencializador de transformações pessoais, considerando a função social que exerce. O aluno, quando inserido em um debate, ocupa um espaço de protagonismo em relação ao seu pensamento e as suas ações, o que, como já mencionamos anteriormente, contribui para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

Costa (2012), no dicionário de gêneros textuais, define que

os debates podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regado), com a presença de um moderador que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária. Este é modelo de debate muito comum, usado pelos meios de comunicação, em época de eleições (COSTA, 2012, p. 220).

A partir do perfil da turma e também com a intenção de exercitar a argumentação, optamos pelo debate regrado. As regras foram estabelecidas em conjunto com a turma e tinham como objetivo definir o número de turnos de cada debatedor (réplica e tréplica), os tempos de fala, assim como os elementos característicos do debate (que serão discutidos na seção de análise).

Além das questões de organização, as regras também são fundamentais para auxiliar no que se refere à disciplina dos estudantes. Como o debate tem como objetivo a discussão de um tema controverso, os participantes podem intensificar o tom do debate, considerando a questão polêmica que está inserida. Amossy (2017) afirma que a polêmica faz parte de toda argumentação e o debate gira em torno de uma questão de atualidade, de interesse público e que manifesta os anseios da sociedade em determinada cultura.

A autora defende que a polêmica, na argumentação, se distingue da deliberação comum por fazer parte de um *continuum* que vai desde a coconstrução das respostas até o choque de teses antagônicas:

Trata-se de estruturas de interações globais que se pode qualificar como **modalidades argumentativas**. Nesse sentido, a polêmica como interação fortemente agonística que atravessa os gêneros (panfleto, discurso na Câmara, artigo de opinião...), assim como os tipos de discurso (jornalístico, político...) é uma modalidade argumentativa situada em um dos polos do continuum, até o limite extremo de suas possibilidades (AMOSSY, 2017, p. 52, grifo da autora).

Nessa perspectiva, o debate configura-se como uma modalidade argumentativa que tem a polêmica como um elemento fundamental, principalmente quando a interação concentra-se na apresentação de teses opostas sobre um determinado tema, de interesse coletivo. Assim, entendemos que o debate mobiliza diferentes competências do aluno. Para debater o tema proposto, o aluno irá trabalhar diversos processos linguísticos: será necessário buscar informações, refletir sobre o tema, depois disso, formular um argumento. Na sequência, terá de ouvir e considerar posições contrárias, contra-argumentos, para, após todas as considerações, assumir uma posição final, preservar ou alterar seu ponto de vista inicial. O debate, assim, movimenta uma série de questões:

Faz emergir, entre os participantes, ações de linguagem articuladas a gestos discursivos, entonacionais e corporais que constituem espaços de ensino e aprendizagem pelos quais se desenvolve o pensamento

consciente: o gênero do texto torna-se, assim, objeto de ensino de uma prática social externa à escola, passando pela adaptação ao contexto de produção escolar (NASCIMENTO, 2015, p. 200).

Todo esse processo contribui para a formação do discente: ele estará desenvolvendo a leitura, o senso crítico, o tom de voz, a postura correta para interagir com o outro, as estratégias para a tentativa de convencimento. Assim, o estudante estará refletindo e construindo o seu próprio conhecimento, à medida que desenvolve autonomia, pois o papel do professor, nesse processo, é promover ações que incitem a independência e a criticidade do aluno.

Como afirma Bezerra (2007),

[...] o professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BEZERRA, 2007, p. 39).

Assim, para o aluno, saber argumentar, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo a fim de se tornar um sujeito-falante fora da margem social:

Evidentemente, para um jovem que vai disputar pela primeira vez um emprego, há implicações de toda ordem, inclusive de natureza linguística. E não se trata de um caso isolado. Preparar o aluno para isso é ensino contemporâneo, atualizado e comprometido com a realidade (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 36).

Como mencionam as autoras, o exercício argumentativo, propiciado por diversos gêneros, incluindo o debate público regrado, auxilia os alunos em diversas circunstâncias. O debate, além de ser um instrumento de aprendizagens em geral, (linguísticas, cinésicas, formais), pode ser, também, uma ferramenta de conquistas sociais.

E, além das questões argumentativas e reflexivas, trabalhar o debate em sala de aula inclui questões disciplinares: ouvir opiniões diversas, respeitar o outro, não contra-atacar, pensar coletivamente. O debate na escola não pode ser apresentado aos alunos como divergência, mas como construção de argumentos, um processo de fala e escuta, sendo necessário considerar todas as manifestações, de modo que

o fator principal seja a reflexão acerca do tema proposto, bem como o respeito entre os participantes.

Como destaca Leitão (2014),

a participação num debate exige do indivíduo a formulação e a explicitação de pontos de vista diante de temas/problemas abordados, bem como uma reflexão sobre as bases em que eles se apóiam. Além disso, o engajamento num debate requer dos participantes uma escuta atenta ao outro (o oponente), a compreensão de sua fala e a capacidade de identificar e responder a contra-argumentação nela contidos. A escuta de que aqui se fala vai bem mais além que a atenção educada diante da fala do outro. **Escutar, no sentido em que essa palavra é aqui empregada, é, antes de tudo, estar disposto e ser capaz de apreender e avaliar os pontos de vista do outro e, a partir deles, reexaminar as próprias posições** (LEITÃO, 2014, p. 110, grifo nosso).

Sendo assim, o discente que estiver razoavelmente preparado para se expressar nessas situações formais, melhor estará também para os acontecimentos sociais. E esta é uma das funções da escola: possibilitar espaços para a cidadania, oportunizando momentos em que os alunos possam agir de forma criativa e independente, para que consigam se desenvolver socialmente, a partir de questões relevantes.

2.3.2.2 Critérios de análise do gênero

Este tópico objetiva apresentar os critérios que selecionamos para realizar a análise do gênero que trabalhamos nas oficinas: o debate regado.

Assim, para realizar a análise, baseamo-nos em Travaglia (2007) que, amparado em Bakhtin/Volochinov e em Fairclough (2004), apresenta cinco critérios para a caracterização de gêneros. De acordo com o teórico, “essa caracterização é fundamental para a identificação e distinção das categorias a que os textos podem pertencer” (IBIDEM, p. 39).

O autor define então parâmetros que podem categorizar o gênero:

- a) o conteúdo temático;
- b) a estrutura composicional;
- c) os objetivos e funções sociocomunicativas;
- d) as características da superfície linguística;
- e) as condições de produção.

Em relação ao conteúdo temático, o critério refere-se ao que pode ser dito em relação a determinado gênero, considerando que “as características relativas ao conteúdo temático nos levam, em princípio, ao que devemos dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria” (IBIDEM, p. 43). Em outras palavras, quando analisamos um gênero, é necessário observar se o que está sendo dito corresponde ao tema. Por exemplo, ao ler uma bula de remédio, precisamos verificar se o conteúdo temático realmente versa sobre detalhes da medicação e orientações quanto ao seu uso.

O segundo parâmetro, a estrutura composicional, relaciona-se à importância de subitens que fazem parte dos gêneros, o que o autor define como superestrutura. A superestrutura composicional refere-se aos desdobramentos do gênero, em que são analisados os aspectos formais. Por exemplo, em geral, uma carta apresenta a seguinte estrutura:

- local e data;
- vocativo;
- saudação/introdução;
- corpo;
- despedida;
- assinatura.

Ou seja, espera-se que, ao ler ou escrever uma carta, sejam encontrados tais aspectos, o que identifica a estrutura do gênero em questão. Assim, a estrutura composicional é a sequência necessária para a caracterização, considerando que “todas as categorias da superestrutura podem realizar-se de modo diferente, conforme o gênero, o que certamente é importante para caracterizá-lo” (IBIDEM, p. 50).

O critério intitulado objetivos e funções sociocomunicativas refere-se à intenção que o locutor/enunciador tem ao produzir determinado gênero. Por exemplo, o alvará tem o objetivo de conseguir uma permissão; um convite, de solicitar uma presença, e um contrato de firmar concordância em relação a algo.

O quarto critério diz respeito às características da superfície linguística, sendo que essas “podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual)” (IBIDEM, p. 62). Trata-se, então, de todos os recursos e propriedades da língua.

Por fim, o último critério versa sobre as condições de produção, ou seja, as especificidades do gênero, considerando “quem produz, para quem, quando, onde (geralmente em um quadro institucional), o suporte, o serviço, etc” (TRAVAGLIA, 2007, p. 71).

O autor ainda afirma que não é necessário nem obrigatório o uso de todos os parâmetros para definir um gênero, de modo que a caracterização pode ser feita tanto pela ausência quanto pela presença dos critérios elencados, além de considerarmos a inter-relação que os itens podem apresentar entre si.

Para fins desta discussão, escolhemos três elementos: a composição, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística, com ênfase no que se refere aos operadores argumentativos. Escolhemos esse elemento por considerar um recurso fundamental no processo argumentativo.

O conceito de operador argumentativo foi desenvolvido por Ducrot (1972), na Semântica Argumentativa, com a intenção de apresentar os elementos gramaticais da língua que também podem ser utilizados como força argumentativa em determinados enunciados.

Para Koch (1984), os operadores argumentativos orientam discursivamente os enunciados, dividindo-se em mais de 15 grupos. A autora descreve e analisa a recorrência de diferentes operadores na construção argumentativa, tanto escrita, quanto oral.¹² Para a análise do *corpus*, não discutiremos todos. Sinalizamos no texto apenas os mais recorrentes e os que consideramos influenciar no comportamento argumentativo do nosso sujeito de pesquisa, no desenvolvimento do debate. Assim, de acordo com Almeida (2001) e Koch (1984 – 2006), os operadores que identificamos dividem-se em quatro grupos¹³:

1º grupo: operadores que encadeiam duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, tais como: **e, também, e também**, nem, tanto, mas também, além disso, etc;

2º grupo: operador que pode servir como marcador de excesso temporal, não-temporal, ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão: **ainda**;

¹² Todos os operadores e a análise detalhada da autora podem ser encontrados nos textos “Argumentação e Linguagem” e “A inter-ação pela linguagem”.

¹³ Os exemplos destacados são os elementos que sinalizamos na análise do nosso *corpus*.

3° grupo: operadores que servem para introduzir uma relação de oposição: no entanto, embora, ainda que, **mas**, porém, ainda que, contudo, todavia;

4° grupo: operadores que servem para estabelecer relações de comparação entre elementos, tendo em vista uma conclusão: mais que, menos que, **como**, etc.

A seguir, apresentaremos o terceiro capítulo, com a metodologia utilizada em nossas oficinas e em relação à análise do corpus. Na sequência, no capítulo quatro, seção “análise e discussão”, retomaremos os conceitos aqui apresentados, juntamente com a apresentação do material transcrito. Demonstraremos a relevância dos operadores argumentativos como estratégia utilizada no desenvolvimento dos debates.

3. METODOLOGIA

No capítulo anterior, demonstramos o aporte teórico que sustenta este estudo. Neste capítulo, apresentamos a metodologia que utilizamos para a realização das oficinas e para a análise do *corpus*.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Para a realização das oficinas, adotamos a metodologia da pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005), o método é desenvolvido por diferentes áreas. No âmbito educacional, a pesquisa-ação é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Escolhemos essa metodologia por considerar muito importante que o trabalho em sala em aula seja um processo reflexivo, que possibilite a troca de conhecimento entre ambas as partes (professor e aluno). Segundo Thiollent (1985):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

O processo de cooperação/participação é muito relevante para a prática docente, tendo em vista que tem por finalidade auxiliar o professor a aperfeiçoar a sua prática pedagógica. O docente, quando se propõe à reflexão, reconhece a relevância da revisão e da avaliação de suas ações, o que contribui tanto para o seu crescimento profissional, quanto para o processo de aprendizagem dos alunos. Esse método, que incita o docente à reflexão do seu trabalho, é também proposto por Perrenoud (2002), quando o autor afirma que o professor deve refletir constantemente sobre seu trabalho, sendo que “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma” (PERRENOUD, 2002, p. 65).

Nascimento (2015) afirma que o docente deve preocupar-se com a qualidade das mediações que propõem em sala de aula e, assim, avaliar-se constantemente, à medida que também é avaliado socialmente. A autora destaca que o professor, no

movimento de autoavaliar o seu trabalho, deverá refletir sobre suas ações, partindo de algumas questões, como:

Tenho buscado identificar se há potencial de desenvolvimento emergente nas atividades de sala de aula? Estou promovendo espaços de desenvolvimento potencial que possibilitem aos meus alunos a construção, desconstrução e reconstrução de representações que possam propiciar aprendizagens? (NASCIMENTO, 2015, p. 200).

Neste sentido, a reflexão tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática do professor. Um profissional atento e disposto à avaliação pode repensar suas teorias e práticas adotadas em sala de aula, de modo que o planejamento, o aperfeiçoamento e a reflexão pós-trabalho possam tornar-se um ciclo. À medida que o profissional repensa sobre sua ação e propõe alternativas para melhorá-la, está pensando, efetivamente, sobre sua prática pedagógica.

Na figura a seguir, apresentamos o ciclo que Tripp (2005) propõe em relação à reflexão em sala de aula:

Figura 1 - Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

De acordo com a proposta do autor, as atividades estão sempre em evolução, ao passo que, a cada ação, o professor é convidado a repensar sobre o processo pedagógico. O docente deixa de ser somente transmissor de conteúdos e assume o papel de um profissional que está em constante desenvolvimento, pois

repensar também é essencial para um bom planejamento, assim como para a implementação e para o monitoramento das ações. Ao final, o ciclo termina com uma reflexão sobre todo o processo (TRIPP, 2005).

O autor ressalta que a principal característica da pesquisa-ação é o fato de o pesquisador apresentar intensa atuação no desenvolvimento do trabalho. O principal da pesquisa é, de forma cooperativa e colaborativa, transformar determinada realidade, de modo que os sujeitos participam ativamente desse processo. Entendemos tal característica como fundamental, considerando que, no desenvolvimento das nossas atividades escolares, priorizamos a ação referente ao gênero textual, a fim de estimular a competência comunicativa dos estudantes, bem como a interação entre os mesmos.

Ainda de acordo com o autor, existem quatro formas pelas quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação, sendo elas: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. Nesta pesquisa, os participantes estão inseridos na forma de cooperação, modo em que o pesquisador consegue que pessoas participem da pesquisa de forma voluntária. As pessoas cooperam com os envolvidos, mas o projeto pertence ao pesquisador (TRIPP, 2005, p. 454).

Para Thiollent, a metodologia é dinâmica: “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade de fatos observados” (THIOLLENT, 1985, p. 18).

Sendo assim, a pesquisa-ação caracteriza-se por um processo dialógico, em que há a interação direta entre todos os envolvidos, tendo em vista que, no desenvolvimento das atividades, professores e alunos são incitados a refletir acerca do trabalho. Deste modo, a pesquisa-ação pode ser considerada como um instrumento mediador das dinâmicas escolares, ao passo que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte dos sujeitos, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

Na sequência, detalharemos os procedimentos desenvolvidos a partir da pesquisa-ação. Constam, respectivamente, no item 3.2 as sequências didáticas, em 3.3 os procedimentos iniciais da pesquisa, 3.4 as oficinas desenvolvidas na escola, no item 3.5 o sujeito de pesquisa, em 3.6 o corpus oral e em 3.7 a metodologia de análise do *corpus*.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já sinalizamos no tópico anterior, entendemos que a prática docente deve ser planejada e monitorada durante todo o processo de atividades com os discentes, sendo a reflexão do professor uma ação contínua.

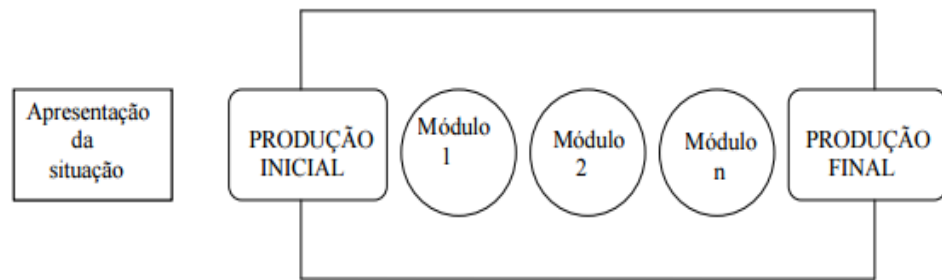
Neste sentido, para que seja possível o desenvolvimento de um ciclo crítico e eficaz, é necessário que o professor tenha ações bem planejadas. Pensando nessa necessidade, escolhemos, para o desenvolvimento das nossas oficinas, a prática de sequências didáticas, doravante SD, de modo que o método configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

De acordo com os autores, as SDs têm, em geral, três finalidades:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Percebemos que, de acordo com a proposta dos teóricos, a SD comporta diferentes domínios a serem explorados pelo professor, desde as propostas com leitura, fala e escrita, até o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação do discente frente às suas competências linguísticas. Os autores também afirmam que o trabalho em sala de aula deve ser organizado por meio de gêneros textuais, considerando que toda manifestação parte de algum gênero. Deste modo, apresentamos a construção que propõem para o trabalho com as SDs, conforme a figura 2.

Figura 2 – Esquema da sequência didática



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

O primeiro momento refere-se ao contato com os estudantes e a apresentação da situação em que estarão participando. O segundo momento, intitulado produção inicial, trata da primeira produção dos discentes, momento em que será possível analisar o conhecimento prévio dos alunos, bem como o que será preciso revisar. Os módulos, que são constituídos por vários exercícios, têm como finalidade o aprofundamento das questões acerca do gênero escolhido. Por fim, a produção final refere-se ao último trabalho dos aprendizes, momento que tem por objetivo analisar os avanços linguísticos e interacionais, considerando todas as atividades desenvolvidas.

Ainda de acordo com os autores, as SDs são um processo contínuo. À medida que a atividade finaliza, após a produção final, inicia-se outro ciclo de sequência didática. Todos esses processos ocorrem a partir de um gênero textual, seja oral ou escrito, tendo em vista que os gêneros na SD atuam como ferramentas mediadoras da aprendizagem. Assim,

um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Em nossas atividades, seguimos precisamente a ordem apresentada pela SD dos autores. Em um primeiro momento, apresentamos a situação, convidando os alunos a serem voluntários da pesquisa, entregamos os termos de assentimento e consentimento livre esclarecido e elucidamos todos os procedimentos de trabalho. Na sequência, realizamos a produção inicial, uma atividade com a intenção de observar o conhecimento que os estudantes tinham a respeito do gênero em questão (o debate regrado). Propomos, então, a leitura e a discussão de um texto,

para que pudéssemos observar as competências argumentativas dos discentes, bem como a atitude frente a posições contrárias, a qualidade dos argumentos e as relações estabelecidas entre a turma. Esse momento foi a primeira produção dos discentes, que intitulamos de produção diagnóstica, por ser um momento de investigação a respeito dos conhecimentos sobre o gênero, sobretudo, com foco na construção e utilização dos argumentos.

Após esse primeiro exercício, elaboramos os módulos, de acordo com a necessidade de cada sequência, com o intuito de qualificar a produção oral dos aprendizes. Nas primeiras atividades, apresentamos o conceito de “debate regrado”, e suas características. Em seguida, enfatizamos as especificidades de um texto oral e os procedimentos de transcrição, para que os estudantes pudessem, aos poucos, apropriarem-se do gênero.

Por fim, realizamos a produção final, para analisarmos a progressão interacional e argumentativa dos discentes. E, na última sequência, após a produção final, realizamos uma reflexão pós-debate, em que propomos aos alunos que autoavaliassem as suas participações nas oficinas e que refletissem a respeito da última produção, pontuando se consideravam ter evoluído com a atividade, entendendo que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

De acordo com Marcuschi (2008), a sequência didática permite um trabalho diferenciado com os alunos, de modo que cada produção é valorizada, atentando-se às especificidades. Desse modo, quando a atividade é reconhecida individualmente, “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades” (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

Entendemos que a SD é o método apropriado para as práticas pedagógicas, pois possibilita ao professor a contínua reflexão e transformação das atividades selecionadas, bem como a interação entre professor/aluno. O docente atua como um mediador da aprendizagem, ao passo que potencializa no aluno o que já avançou e auxilia nas dificuldades. Friedrich (2012), ao referir-se ao professor como mediador, relata que “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado,

acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança” (FRIEDRICH, 2012, p. 114).

Sendo assim, na medida em que o professor localiza o nível de crescimento do aluno e estimula suas capacidades, o processo de ensino e aprendizagem está em desenvolvimento.

3.3 PROCEDIMENTOS INICIAIS DA PESQUISA

Após submeter nosso projeto de pesquisa ao Comitê¹⁴ de Ética em Pesquisa (CEP) e ter a aprovação concedida, procuramos uma parceria nas escolas. Nosso objetivo era encontrar um espaço nas aulas de Língua Portuguesa, de uma turma de Ensino Médio, para desenvolvermos oficinas, a fim de reconhecer o conhecimento que os estudantes possuíam acerca do gênero, bem como intervir e auxiliar na progressão do gênero em questão – o debate público regrado.

Fomos a duas escolas públicas. Na primeira, não conseguimos contato com a professora regente da turma. A responsável pela coordenação disse-nos que nossa proposta de trabalho não era interessante, que o foco principal das aulas de Português da escola era o conteúdo programático e a redação. Informou, também, que não teríamos alunos à disposição da pesquisa.

Na segunda escola, conseguimos um contato menos superficial, porém quando solicitamos uma turma de Ensino Médio, não tivemos sucesso. A coordenação, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, sugeriu-nos que trabalhássemos com uma turma de Magistério¹⁵, que, segundo elas, o trabalho seria mais eficaz, tendo em vista que nosso trabalho referia-se à modalidade oral e que aquela turma de alunos preparava-se para a docência.

Não aceitamos a proposta, considerando que esse não era o nosso objetivo de pesquisa, mas concluímos que o preconceito com a oralidade ainda se estabelece, de modo que a escrita é considerada muito superior à fala e que ainda acredita-se que só quem precisa dominar a modalidade oral são os professores, pois são os que trabalharão diretamente com a expressividade.

¹⁴Número do registro: 046051

¹⁵ É um curso de nível médio, que habilita professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal concepção é totalmente equivocada, tendo em vista que o estudante necessita de uma formação completa, o que implica estar apto a comunicar-se em todas as modalidades da língua:

Interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho **de integração fala/escrita** pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do continuum e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 1999, p. 14, grifo das autoras).

Após essa primeira procura e as “frustrações encontradas no caminho”, mais tarde, conseguimos uma escola interessada em trabalhar com gêneros orais e uma professora regente disposta a oferecer as suas aulas de Língua Portuguesa. Começamos o trabalho em uma escola central, com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Realizamos duas oficinas com sucesso e, na sequência, todos os professores entraram em greve.¹⁶ Aguardamos mais de um mês para tentarmos restabelecer o trabalho, mas a instituição não voltou às atividades. A maioria dos colégios da cidade estava em greve parcial ou total. Procuramos, então, por alguma escola que não tivesse interrompido as aulas. Encontramos uma, em que a greve era parcial, mas a professora regente de Língua Portuguesa estava trabalhando e, felizmente, interessou-se pela temática do nosso projeto e se dispôs a uma parceria.

Começamos então um novo processo de atividades. Nosso trabalho foi desenvolvido em uma escola pública, no município de Santa Maria – RS, em que atende todos os níveis escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola localiza-se em um bairro periférico, em que atende, predominantemente, um bairro específico da cidade. Apesar da localização distante do centro, a escola dispõe de uma ótima estrutura física, com salas amplas e bem equipadas, além de laboratórios, biblioteca e salas de vídeo, bem como um significativo número de membros da comunidade escolar, sendo 92 professores e 1672 alunos.

A professora regente propôs que trabalhássemos com uma turma de segundo ano do Ensino Médio que, de acordo com ela, seria a mais adequada ao nosso projeto por ser uma turma “falante”. Conseguimos, então, uma parceria para

¹⁶ Foi um período de greve em praticamente todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Teve início em setembro de 2017 e durou 94 dias.

atuarmos no mesmo período das aulas de Língua Portuguesa. Tínhamos, em geral, dois períodos¹⁷ semanais para desenvolvermos as nossas atividades. Apresentamos a pesquisa e a metodologia para a turma, bem como os termos¹⁸ que deveriam ser assinados pelos discentes e seus responsáveis. Definimos, então, que as oficinas começariam no dia 11 de outubro de 2017.

No tópico a seguir, descreveremos o desenvolvimento das atividades.

3.4 AS OFICINAS

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos 12 oficinas¹⁹. Na sequência, apresentamos um quadro com o número de oficinas e as atividades realizadas.

Quadro 4 – Representação das atividades desenvolvidas em cada oficina

OFICINA	DATA	ATIVIDADES	NÚMERO DA PÁGINA DO APENDICE
Primeira	11/10/2017	Produção diagnóstica; Coleta do debate A.	Página 105
Segunda	17/10/2017	Introdução sobre os tipos de argumentos e uma atividade para exercitar a argumentação	Página 107
Terceira	24/10/2017	Apresentação dos aspectos linguísticos em um texto oral	Página 110
Quarta	26/10/2017	Apresentação dos aspectos extralinguísticos e paralinguísticos	Página 112
Quinta	01/11/2017	Exposição do conceito de debate público regrado e preparação para a primeira produção	Página 114
Sexta	07/11/2017	Primeira produção oral. Debate B. Tema: pena de morte	Página 118
Sétima	14/11/2017	Dinâmica para estimular a construção de argumentos	Página 118
Oitava	20/11/2017	Tópico discursivo	Página 122
Nona	21/11/2017	Especificidades de um texto oral. Áudio e transcrição	Página 123
Décima	27/11/2017	Revisão dos tipos de argumentos	Página 123
Décima primeira	04/12/2017	Debate C. Tema: aborto	Página 125
Décima segunda	06/12/2017	Reflexão pós-debate	Página 126

Fonte: autora

¹⁷ Os períodos eram organizados de acordo com a disponibilidade da professora regente. Em alguns momentos, conseguimos atuar duas vezes na semana, totalizando quatro períodos.

¹⁸ Os termos de Assentimento e Consentimento livre esclarecido constam na seção “Anexos”.

¹⁹ O registro detalhado de cada atividade consta na seção “Apêndice”.

A primeira oficina teve como objetivo observar a competência argumentativa dos estudantes. Após a leitura de um texto sobre corrupção, solicitamos aos discentes que se posicionassem a respeito do assunto, bem como em relação à posição do autor. A intenção era, informalmente, investigar a construção dos argumentos a partir de uma questão controversa. Fomos surpreendidos por uma turma muito agitada. Poucos alunos conseguiam argumentar concisamente, voltados para as questões propostas. Percebemos problemas como a falta de argumentos e vocabulário, bem como dificuldade em concentração. Os estudantes dispersavam do assunto.

Na segunda oficina trabalhamos com argumentação, enfatizando os principais tipos de argumento (de autoridade, de provas concretas, de competência linguística, causa e consequência) e, ao final, propomos uma atividade em que cada estudante deveria se posicionar referente ao tema proposto: as cotas raciais. O objetivo era estimular a concentração dos estudantes no tema, bem como na construção dos argumentos em relação ao assunto.

Na terceira oficina, mencionamos novamente os objetivos de nossa pesquisa e a metodologia de trabalho, reiterando sobre os debates. No primeiro momento, a turma escolheu o tema do primeiro debate formal, que aconteceria nas próximas semanas. Na sequência, a partir de Marcuschi (2007), trabalhamos os elementos linguísticos presentes em situações comunicativas, com ênfase em um debate regrado, como: os marcadores conversacionais (que auxiliam na coesão e na coerência), as repetições, as digressões e os atos de fala positivos e negativos (elogiar, agradecer, ofender). A intenção era sinalizar aos discentes os recursos linguísticos que deveriam (ou não) ser utilizados quando inseridos em um debate formal.

A quarta oficina foi uma sequência da terceira, em que apresentamos os elementos extralinguísticos e paralinguísticos em uma comunicação, com foco na organização do debate, bem como nas atitudes. O objetivo era, por meio de tabelas adaptadas da obra de Marcuschi (2007), ilustrar aos alunos a importância de cada aspecto em uma comunicação, como: o grau de espontaneidade, de cooperação, a qualidade da voz, os gestos e a postura corporal.

Sinalizamos que, nessa oficina, como em algumas outras, tivemos dificuldades em trabalhar, devido às atitudes inadequadas dos alunos. Solicitamos,

então, que nas próximas oficinas a professora regente nos acompanhasse, na tentativa de diminuir a agitação dos discentes.

No quinto encontro apresentamos o conceito de debate regrado, com o objetivo e as regras, bem como os critérios de avaliação. Também disponibilizamos material acerca do tema do debate que ocorreria na próxima oficina. Ressaltamos aos estudantes, desde o começo das atividades, que deveriam preparar-se para o debate, buscando leituras e informações a respeito do tema, mas achamos conveniente auxiliar na seleção de material. Assim, levamos dois textos sobre o tema escolhido pelos alunos, (pena de morte), para ajudá-los na construção dos argumentos. Nessa oficina, também foi organizada a configuração do debate, foram divididos os grupos a favor e contra, bem como os estudantes que fariam parte da plateia.

Na sexta oficina ocorreu o primeiro debate formal, que intitulamos de “debate B”. Dividimos a turma (por escolha dos discentes) em dez debatedores, cinco de cada lado. O restante da turma (oito alunos nesse dia) foi membro da plateia. O debate foi positivo, bem superior ao diagnóstico. Nessa produção, os estudantes estavam organizados, tinham estudado previamente o assunto e respeitaram as regras. No que se refere à construção dos argumentos, sinalizamos dois estudantes que apresentaram desempenho significativo²⁰ em relação à argumentação. Os estudantes demonstraram apropriação em relação ao gênero, utilizando-se dos tipos de argumentos trabalhados nas oficinas, como o de provas concretas – quando trazem dados e exemplos para assegurar suas posições, assim como a maneira que construíram a comunicação, buscando a atenção do interlocutor por meio de perguntas retóricas e contra-argumentos.

Na sétima oficina, propomos uma dinâmica, com o objetivo de estimular a construção argumentativa. A atividade sugeria um possível bombardeio na cidade e um abrigo que poderia receber apenas seis pessoas, sendo que quinze gostariam de entrar. A proposta era de que os estudantes, baseados nas informações acerca das características dos sujeitos, escolhessem os seis indivíduos, justificando a preferência. A intenção era observar a construção argumentativa dos discentes e a tentativa de convencimento com os colegas.

²⁰ Entendemos por desempenho significativo a melhora interativa e argumentativa dos sujeitos em relação ao gênero. O termo refere-se à articulação comunicativa que apresentaram no desenvolvimento das oficinas. Não tem relação com a teoria Chomskyana, que considera a expressão como estímulo – resposta.

Na oitava oficina, apresentamos aos estudantes uma transcrição e as especificidades de um texto oral, enfatizando os tópicos discursivos. Apoiados na obra de Fávero, Andrade e Aquino (1999) mostramos aos discentes dois textos iguais, sendo um transcrito, com o objetivo de que os alunos percebessem as diferenças a partir das marcas textuais. Considerando essas especificidades, apresentamos as características do texto oral e trabalhamos os tópicos discursivos (elementos estruturadores da conversação), os turnos (o revezamento dos falantes), os marcadores conversacionais (né, então) e os pares adjacentes (pergunta-resposta, concordância-recusa).

A nona oficina teve como objetivo revisar, mais uma vez, as especificidades de um texto oral. Levamos, então, um áudio e uma transcrição (em parte), para que os estudantes pudessem perceber as características do texto oral e compreendessem o desenvolvimento da argumentação por meio da competência oral. A partir dos materiais disponíveis no site do NURC²¹, escolhemos um áudio e uma transcrição de dois irmãos que conversam sobre as mudanças na cidade de São Paulo. O objetivo era demonstrar aos alunos o funcionamento dos diálogos e de um texto transcrito – a dinamicidade, as refutações, as pausas, as repetições, as perguntas-respostas. A ideia era explicar aos estudantes que o texto oral tem características próprias que, em alguns momentos, diferem do texto escrito, para que compreendessem o funcionamento dos debates e do material transcrito deles.

No décimo encontro, propomos outra dinâmica e, na sequência, revisamos o material com os tipos de argumentos, baseado em Koch e Elias (2016). Tendo em vista que na próxima oficina aconteceria o debate final, sinalizamos, novamente, a importância do estudo prévio do tema, bem como da preparação dos argumentos. Novamente, disponibilizamos dois textos, com posições diferentes acerca do tema escolhido, (aborto), para auxiliar os estudantes na preparação da arguição. Neste dia, também foi organizado o número de debatedores, sendo quatro de cada posição e os outros estudantes (seis alunos presentes no dia) foram membros da plateia.

Na décima primeira oficina foi realizada a produção final, intitulada de “debate C”, sobre o tema aborto. O debate foi inferior ao que esperávamos. Os estudantes estavam mais dispersos e com pouco estudo prévio do tema. Em alguns momentos,

²¹Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo. É um projeto, criado em 2007, pela Universidade de São Paulo (USP). O site disponibiliza alguns áudios e transcrições utilizados em pesquisas.

houve sobreposição de vozes e dispersão do tema. Destacamos, novamente, dois alunos que tiveram desempenho adequado a atividade proposta, considerando os elementos necessários para um debate formal: estudo prévio do tema, formulação de perguntas, organização e utilização dos argumentos, preparação para as respostas, bem como o respeito à posição do grupo oposto.

A décima segunda oficina teve como proposta uma reflexão pós-debate. A intenção era que os estudantes avaliassem seus desempenhos no último debate, considerando a alteração ou permanência de posição referente ao tema, bem como em todo processo de trabalho com o gênero. Entregamos aos alunos algumas questões provocadoras para que refletissem a respeito do trabalho nas oficinas, sobretudo em relação aos debates realizados. As questões versavam sobre o desempenho individual dos alunos, assim como o aproveitamento coletivo, como, por exemplo: Sobre o último debate: continuo com o mesmo pensamento em relação ao tema? Como retifiquei/ratifiquei ou ampliei minhas ideias? Em relação ao gênero debate, o que aprendi? De acordo com Nascimento (2015) a reflexão pós-debate é uma excelente forma de didatização sobre o gênero, considerando que objetiva “verificar o desempenho dos debatedores, a força persuasiva de seus argumentos, os efeitos pretendidos quanto à adesão às teses defendidas e se os objetivos do debate foram alcançados” (NASCIMENTO, 2015, p. 224).

Por fim, ressaltamos novamente as dificuldades no desenvolvimento das atividades, em função das atitudes da turma. Tínhamos uma turma muito agitada, com alunos em faixas etárias diferentes e que apresentavam desinteresse em relação aos estudos. Em função disso, reconhecemos que o resultado das nossas oficinas foi comprometido, resultando, assim, em desempenhos inferiores aos esperados no começo da pesquisa.

3.5 O SUJEITO DE PESQUISA

Nossa turma contava com 24 estudantes, porém somente 14 alunos entregaram os termos de autorização, então, consideramos esse número de sujeitos pertencentes à pesquisa. Diante disso, adotamos dois critérios para a escolha do sujeito. O primeiro referiu-se à presença: o sujeito escolhido esteve presente em todas as oficinas e participou dos três debates (diagnóstico, inicial e final). O segundo critério diz respeito à evolução: a aluna em questão apresenta desempenho

significativo em relação à construção argumentativa dos debates, à medida que demonstra comprometimento com as atividades e apropriação em relação ao gênero. Nos dois últimos debates, a discente utilizou os tipos de argumentos trabalhados em aula, formulou perguntas, demonstrou estudo prévio e teve a intenção de dialogar com os colegas do grupo contrário, o que sinaliza um crescimento comunicativo comparado ao primeiro debate; crescimento esse que não é possível perceber nos demais alunos. Para fins de organização da análise e considerando os termos de confidencialidade, intitulamos o sujeito como “S6”, referente ao número da chamada.

3.6 O CORPUS ORAL

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), “a produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem o todo” (p. 95).

Tendo em vista todas as particularidades que o texto oral, de fato, exige, e considerando que o *corpus* refere-se ao ambiente da sala de aula, com oficinas semanais, utilizamo-nos de gravações e, posteriormente de transcrições, a fim de garantir o registro das atividades, considerando que “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos. [...] O registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora dos outros” (DOLZ, SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004 a, p. 243).

Desse modo, o registro das gravações foi muito importante para a nossa reflexão acerca das produções, bem como para análise do material. Com o *corpus* já organizado, seguimos para a segunda etapa: a transcrição dos debates.

De acordo com Marcuschi (2001), a transcrição é um processo que ocorre por meio de determinadas convenções que vão além da retextualização:

[...] podemos imaginar o que é que fazemos quando transcrevemos um texto falado. Basicamente, passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais quando queremos evidenciar certas questões específicas de um ou outro falante. Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significado sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma **transcodificação** (do sonoro para o grafemático) já que é

uma **primeira transformação**, mas não é ainda uma retextualização(MARCUSCHI, 2001, p. 51, grifos do autor).

Objetivando realizar uma transcrição fiel das falas dos alunos, baseamo-nos nas normas de transcrição do Projeto da Norma Urbana Oral Culta, de São Paulo, NURC/SP:

Quadro 5 – Representação das normas de transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPlicação*
Incompreensão de palavras ou segmento	()	de nível de renda...() nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre	/	ecomé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moedas
Prolongamento de vogal e consoante (como s e r)	:: podendo aumento para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo de transação
Interrogação	?	e o Banco... Central.. .certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos...ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição, desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as Linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram lá... B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

Fonte: Castilho; Preti (org., 1987, p 9-10)

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 02

De acordo com Preti (2009), o processo de transcrição deve ser equilibrado, de modo que não seja tão rigoroso em relação às questões ortográficas e fonéticas.

Sendo assim, o autor apresenta algumas observações em relação ao texto transcrito.

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

Como sinalizado pelo autor, a transcrição, mesmo que tenha a intenção de ser fiel ao texto falado, pode perder algumas marcas, tendo em vista as peculiaridades da oralidade. No ambiente escolar, em um cenário de debate, a dinamicidade das atividades requer um áudio com qualidade pois, por mais que o gênero tenha regras, às vezes, a agitação da atividade pode comprometer o processo de transcrição.

No que se refere aos elementos fáticos e supra-segmentais da linguagem, a transcrição de um debate regrado pode evidenciar todas as especificidades do gênero. As perguntas retóricas, as repetições, a elevação do tom de voz entre outroselementos que, ao serem transcritos, auxiliam na compreensão do leitor, no que se refere à posição defendida pelos debatedores.

Assim, considerando esses elementos, entendemos que, neste trabalho, a transcrição deixa de ser apenas um registro, um objetivo da pesquisa, mas assume também um papel norteador em relação ao *corpus*. Na medida em que os textos eram transcritos, tínhamos uma nova visão da construção comunicativa dos discentes, bem como da nossa ação enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual oral.

O processo de transcrição dos debates foi essencial para evidenciarmos o posicionamento de cada grupo, bem como as estratégias utilizadas para a tentativa

de convencimento. A partir dessas observações, conseguimos visualizar com mais precisão o movimento de análise dos dados do sujeito de pesquisa.

Destacamos, também, a relevância do professor, ao trabalhar com a oralidade na escola, considerar o processo de transcrição como um elemento essencial, bem como sinalizar aos discentes o funcionamento dessa prática. É importante que o aluno, para apropriar-se dos gêneros orais, consiga visualizar o processo da oralidade, tendo como experiência, acompanhar em sala de aula, áudios e transcrições e, junto com o professor, compreender as peculiaridades da oralidade enquanto objeto de ensino.

3.7. METODOLOGIA DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Para realizar a análise do material depois de transcrito, utilizamo-nos de uma metodologia qualitativa de análise. A partir da transcrição dos dados dos sujeitos, realizamos uma análise descritiva e interpretativa a respeito do desempenho dos estudantes, sobretudo de “S6”.

Diferentemente da metodologia quantitativa que considera, sobretudo, os resultados, a partir de contagens e amostras, o método qualitativo valoriza as observações e interpretações do pesquisador, respeitando as diferenças de cada contexto de pesquisa. Assim, a metodologia

prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dará a partir da hermenêutica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa não possui condições de generalização, ou seja, dela não se podem extrair previsões nem leis que podem ser extrapoladas para outros fenômenos diferentes do pesquisado (APOLINÁRIO, 2006, p. 61).

Deste modo, a partir do contato direto com os estudantes e das considerações em relação ao contexto (interativo e dinâmico) em que as atividades foram desenvolvidas dos fenômenos relacionados ao ambiente escolar, apresentamos a compreensão que tivemos a partir do gerenciamento dos dados. No capítulo a seguir, descrevemos e pontuamos algumas dessas reflexões, relacionando questões teóricas à prática escolar.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentaremos, a seguir, os excertos com as falas do sujeito de pesquisa e, na sequência, tecemos comentários analíticos em relação a cada trecho de debate. Retomaremos, também, os conceitos dos três critérios que escolhemos para realizar a análise, a partir das considerações de Travaglia (2007): a composição, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística, com ênfase nos conceitos de operadores argumentativos, a partir de Koch (1984; 2006) e Almeida (2001). Separamos os debates por trechos, por considerar que facilitaria a dinâmica de análise, bem como a compreensão do leitor. Como já mencionamos anteriormente, são três debates, intitulados A, B e C.

Nosso sujeito de pesquisa está em destaque e será mencionado como S6, referente ao número da chamada. Tendo em vista que se refere a um debate regrado, em alguns momentos, mencionaremos outros sujeitos debatedores, considerando que a manifestação do nosso sujeito de pesquisa está relacionada às outras falas.

Trecho 1 (Debate A)

- S6 tipo:: entrar na fila de deficiente ou de grávida...ontem eu pensei em fazer isso ((risos))
- S3 como assim?
- S6 eutava na fila com uma roupa larga aí eu pensei que eu podia passa mas eu achei muito errado...eu:: eu fiquei com vergonha assim como estaciona em local de deficiente ou em local proibido não ta certo... na verdade eu acho o:: o povo é corrupto.. o povo vai lá e (trama) primeiro... uma pessoa morre e daí outra fica recebendo por ela e isso é errado.

Esse foi o primeiro contato que tivemos com os alunos, em relação ao desenvolvimento das oficinas. Levamos, então, um texto a respeito da corrupção e, após a leitura, provocamos os discentes para que se manifestassem em relação ao tema e a tese defendida pelo autor.

Após a leitura, a pesquisadora apresentou oralmente a seguinte questão:

É... então... segundo o autor as pequenas corrupções como... furar fila estacionar em local proibido... é:: receber troco para mais e não devolver...

não são tão graves quanto a corrupção dos políticos...o que vocês acham?... concordam? ...

A discussão foi sucinta, tendo em vista que os estudantes não tinham muitos argumentos. Neste momento, nosso objetivo era observar a manifestação dos estudantes em relação a um tema controverso. Não mencionamos o termo “debate”, o que pode ter encaminhado os estudantes para uma compreensão de informalidade. Assim, o debate teve um caráter de conversa, com relatos do dia a dia. Em alguns momentos, houve fuga ao tema, o que demonstra a dispersão da turma, bem como a falta de conhecimento dos aprendizes em relação ao tema proposto. Intitulamos debate A ou debate diagnóstico, pois tínhamos a intenção de estabelecer comparações no que se refere ao desempenho argumentativo da discente ao longo das atividades a serem desenvolvidas. Mesmo que a manifestação da aluna tenha um caráter informal, acreditamos ser um dado relevante, tendo em vista que os alunos ainda não tinham como prática o exercício argumentativo, o que fica evidente à medida que os debates avançam. Depois desse primeiro contato com o gênero, achamos importante refletir sobre as eventuais dificuldades dos alunos e sobre o nosso encaminhamento em relação à atividade para que, assim, pudéssemos organizar um novo ciclo de trabalhos a partir dessas observações, considerando que “é então que se torna possível fazer acontecerum segundo projeto – desta vez, de aprendizagem, que, por meio das atividades propostas, permitirá aos alunos realizarem um debate mais substancial e, esperamos, de qualidade suficiente [...]” (DOLZ, SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 229).

De acordo com Pereira e Neves (2012), há três etapas que constituem um debate: o planejamento, a execução e a avaliação. Para melhor compreensão, detalharemos cada procedimento.

1. Planejamento: – organização do espaço físico; – definição do tempo de duração do debate; – pesquisa/recolhimento de informação sobre o tema; – estabelecimento das regras do debate; – indicação de um secretário que terá as funções de registrar o resumo das diferentes opiniões dos participantes e relatar oralmente as conclusões a que se chegou; – escolha de um moderador que apresentará o tema e abrirá a discussão, dará a palavra aos diferentes participantes por ordem de

inscrição, controlará o tempo de intervenção de cada um, manterá uma posição o mais imparcial possível, encerrará o debate.

2. Execução: Durante a realização do debate, o participante deverá adotar uma atitude contida e serena; respeitar as diferentes opiniões; exprimir-se com clareza; utilizar um vocabulário específico, relacionado com o tema em discussão, e uma linguagem adequada à exposição de fala elaborada; não interromper as intervenções dos colegas.

3. Avaliação: Nessa fase, dois procedimentos são fundamentais: refletir em conjunto sobre as diferentes posições defendidas e formular as conclusões do debate.

Baseamo-nos nessas etapas, sobretudo na segunda, que se refere à execução, para analisar a estrutura composicional, considerando que tais momentos seriam a superestrutura do gênero debate público regrado. Como já salientamos anteriormente, Travaglia (2007) compreende que a estrutura composicional refere-se ao desenvolvimento do texto.

Sendo assim, podemos afirmar que o desenvolvimento do texto não ocorre na ordem prevista pela composição, tendo em vista que os estudantes ainda não se apropriaram do gênero e, até então, estão compreendendo o debate enquanto conversa.

Em relação ao S6, o sujeito pouco apresenta os aspectos da composição, tendo em vista que, apesar de manter uma atitude contida e respeitosa com os demais colegas e de não interromper as falas, não demonstra total clareza em sua manifestação, como é possível perceber no questionamento “como assim”, do S3. Além disso, S6 não responde ao tema com argumentos consistentes, sua exposição ocorre com exemplos do cotidiano, como no trecho:

estava na fila com uma roupa larga aí eu pensei que eu podia passar mas eu achei muito errado” e “o povo vai lá e (trama) primeiro...uma pessoa morre e daí outra pessoa fica recebendo por ela e isso é errado.

É por meio de argumentos²² de senso comum que o sujeito expressa sua opinião em relação ao tema proposto. Sobre os objetivos e a função sócio-comunicativa, também concluímos que o sujeito não segue tal parâmetro, pois a função do debate é tentar

²² Ressaltamos que, nosso objetivo principal nesta dissertação não é um estudo teórico da argumentatividade, mas sim, da teoria dos gêneros. Sendo assim, a questão argumentativa e os tipos de argumentos trabalhados nas oficinas escolares constam detalhadamente na seção “Apêndice”.

convencer o outro, por meio de diversos argumentos, o que não acontece nas manifestações de S6, pois, como já mencionamos, o sujeito utiliza apenas exemplos corriqueiros. Consideramos que o fato de não termos mencionado o termo “debate” pode ter contribuído para a reação do sujeito, pois não enfatizamos aos alunos que deveriam tentar convencer os demais colegas em relação às suas opiniões, o que pode ter encaminhado os alunos para uma manifestação mais informal e descompromissada.

No que diz respeito aos operadores argumentativos, tendo em vista a restrita manifestação do sujeito, destacamos o operador “e”, nas falas “o povo vai lá e (trama) primeiro...uma pessoa morre e daí outra pessoa fica recebendo por ela e isso é errado”. Percebemos que o conectivo é utilizado como um recurso que auxilia em relação ao acréscimo das falas, na medida em que orienta a fala do sujeito até a conclusão.

Neste primeiro debate, (que tinha realmente como objetivo um diagnóstico, para identificar e avaliar as competências comunicativas dos discentes), concluímos que os estudantes, incluindo S6, não tinham como prática escolar a dinâmica de debates formais e precisavam então, apropriarem-se do gênero e suas especificidades, para apresentarem melhor desempenho. Assim, desenvolvemos, por meio das sequências didáticas, uma série de atividades com a intenção de aproximar os estudantes ao gênero. Trabalhamos os tipos de argumentos, o conceito de debate regrado, a linguagem e a postura adequada, assim como os elementos pertencentes ao gênero oral (elementos linguísticos, extralinguísticos e cinésicos).

Após essas oficinas, realizamos o segundo debate, intitulado de debate B. O tema foi escolhido pelos alunos, (pena de morte). Diferentemente do debate anterior, houve estudo prévio do tema e divisão da turma, de acordo com a posição escolhida pelos estudantes, (favoráveis e contrários).

A pesquisadora, que interveio como mediadora, leu um pequeno texto acerca do assunto e introduziu a discussão com a questão:

Tendo em vista que o direito a vida::: é um direito constitucional... a pena de morte... nesse caso não estaria violando um dos principais direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos?

Um sujeito, contrário à pena de morte, respondeu defendendo que os criminosos sejam apenas presos e trabalhem para “compensar” seus delitos:

S2 eu acho que a vida é um direito e:: e o preso tem que trabalhar...entendeu? o preso vai trabalhar na cadeia e essa família do preso teve um...um rombo tanto na sua família como no dinheiro né...como são homens a família depende mais do homem...então..nesse meio...ele trabalharia não tem como recompensa...mas mas no caso o preso trabalharia e geraria uma riqueza e boa parte dessa riqueza poderia ir pra família...não como...como...tentando recompensar porque não tem como... a pessoa se foi e não tem como ela voltar....então substituindo...ela poderia trabalhar e boa parte dessa riqueza ir pros carcereiros... dessas pessoas que vão ter que cuidar deles...no caso eles vão ter que plantar e muitas pessoas vão ter que cuidar deles eles poderiam pagar...essa parte da riqueza iria pra eles...”

O sujeito S6 inicia sua fala, contrariando o colega:

Trecho 1 (Debate B)

S6 **então...** eu acho que **NÃO** justificaria tu tirar a vida de uma pessoa e:: e:: depois de um tempo tu ficar preso ou trabalhar pra pagar um dinheiro e suprir um pouco a falta de uma família - -se eu entendi direito é isso que tu quis dizer - - no caso se fosse uma mãe que os filhos fossem criados sem uma mulher **porque a maioria das vítimas são vítimas de estupro... no Brasil cinco mulheres por hora são vítimas de estupro ou seja 120 mulheres por dia e na maioria das vezes por AZAR eles sobrevivem:: e.... entÃO** tu pensa numa pessoa que estuprou uma mulher e sabe que vai ficar seis meses na prisão se for o caso ou vai pagar uma quantia em dinheiro e ta na rua de novo...a gente sabe:: que ele não vai parar... não foi a primeira e não será a última...já é experiente no assunto...a gente vai deixa que uma alma boa toque o coração dele e se arrependa? Que ele trabalhe por um tempo e pague uma quantia em dinheiro ou a gente vai preferir dar um basta nisso e evitar que mais pessoas sejam vítimas das mesmas mãos?

Neste primeiro trecho, já percebemos uma postura mais coerente com o gênero, ao passo que S6 demonstra interesse em desconstruir a fala do colega, apresentando argumentos que possam sustentar o seu ponto de vista. O sujeito inicia sua exposição de forma polida, quando menciona, na primeira linha, “eu acho que...” e com o uso do termo “justificaria”, referindo-se a uma possível retratação acerca de um episódio polêmico.

Na sequência, S6, apesar de não citar a fonte, apresenta um argumento de provas concretas - tipo de argumento que foi trabalhado nas oficinas (inicialmente na oficina dois, apêndice da página 107) que se refere a “fatos, dados estatísticos,

exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 25). Além dos argumentos, as perguntas retóricas reafirmam a sua posição.

Em relação aos operadores argumentativos, que estão em destaque, ressaltamos, inicialmente, a presença do “então”, no começo da arguição do sujeito, elemento que é utilizado com a intenção de introduzir a fala. Na sequência, a recorrência do conectivo “e”, que auxilia na adição das ideias e na construção do sentido. E, na linha nove, há o uso dos operadores “e... então”, que concluiu a ideia anterior e auxilia na pergunta retórica que vem na sequência: “**e...entÃO** tu pensa numa pessoa que estuprou uma mulher e sabe que vai ficar seis meses na prisão se for o caso ou vai pagar uma quantia em dinheiro e ta na rua de novo a gente sabe:: que ele não vai parar... não foi a primeira e não será a última...já é experiente no assunto...a gente vai deixa que uma alma boa toque o coração dele **e** se arrependa?”

De acordo com Almeida (2001), o uso dos operadores “então” e “e...então”, “implicam a conclusão a argumentos apresentados anteriormente” (p. 46).

Assim, o uso desses operadores fortalece a organização da fala do sujeito, de modo que auxiliam na tentativa de convencimento que o sujeito faz aos demais colegas, em relação a sua tese. As perguntas retóricas também são uma estratégia de persuasão e, ao mesmo tempo, de conclusão das falas do sujeito.

Trecho 2 (Debate B)

S2 mas pensa... olha a demora... tanto tempo e:: e gasto tanto dinheiro...esse dinheiro poderia ser gasto em creches e escolas...o dinheiro dos presídios e da pena de morte... tu não acha que esse dinheiro poderia ser usado em creches e escolas?

S6 tá:: como você falou... que esse dinheiro poderia ser usado em creches e escolas tudo bem... **agora...agora** a gente não tem a pena de morte e o dinheiro é colocado em creches e escola e não garante segurança...aí vai um assassino em série **como** tem acontecido em várias escolas ultimamente no Brasil e coloca fogo numa escola... MATA centenas de crianças... ok o dinheiro foi usado em escolas mas e a punição pra ele?

Aqui, o sujeito contra-argumenta a ideia do colega baseado em um fato, ainda muito comentado pela mídia na época, (quando um assassino ateou fogo em uma escola de educação infantil, no interior de Minas Gerais), para justificar e manter seu posicionamento em relação ao tema. E, novamente, finaliza com perguntas, reafirmando o seu ponto de vista.

O uso de exemplos também foi uma estratégia apresentada ao longo das oficinas. Apoiamo-nos nas considerações de Koch e Elias (2016) quando as autoras afirmam que um dos métodos para desenvolver uma argumentação é recorrendo às exemplificações.

Os operadores “agora...agora” são utilizados como oposição em relação ao comentário do outro sujeito debatedor, na medida em que S6 repete os argumentos do colega e contra argumenta: “**agora...agora** a gente não tem a pena de morte e o dinheiro é colocado em creches e escola e não garante segurança...”.

Evidenciamos que a tentativa de convencimento do sujeito ocorre por meio da desconstrução da fala do debatedor contrário, sobretudo com perguntas que, além de reafirmar sua posição, apresentam novos argumentos para desfazer a tese do colega.

Trecho 3 (Debate B)

S10 mas e se o cara for só preso? Ele tem que se preso

S6 **mas** a primeira oportunidade que o preso tem de sair pra rua....ele vai lá e comete o mesmo crime

S10 e tu acha mesmo que a pena de morte ia mudar alguma coisa?

S6 mudaria...você ia impedir que milhares sofressem a mesma coisa injustamente... que inocentes passassem pelo que uma pessoa passou... tu tá impedindo que outras pessoas passem pela mesma coisa:: é...é claro que mudaria

No trecho acima, S6 mantém seu posicionamento, de forma coerente, respondendo às questões de S10. Apesar de ser incisivo, o sujeito não desrespeita o colega, não se sobrepõe à voz do outro e apresenta clareza no desenvolvimento das suas ideias. Observamos, como um aspecto negativo, a alterações dos pronomes, em que, no primeiro momento, o sujeito faz uso do termo “você” e na sequência do termo “tu”, bem como na recorrência da palavra “coisa”, considerada uma expressão informal para um debate regrado.

O uso do operador “mas”, logo no início da argumentação, apresenta oposição em relação à fala do outro sujeito e tem como intenção desconsiderar a pergunta do colega, na medida em que o termo é seguido de um contra-argumento: “**Mas** a primeira oportunidade que o preso tem de sair pra rua....ele vai lá e comete o mesmo crime”.

Assim, percebemos que há uma sequência lógica nos argumentos de S6, considerando que, desde o primeiro trecho do debate, o sujeito mantém a mesma posição, repete e retoma algumas expressões e utiliza-se dos operadores argumentativos e das perguntas retóricas para desconstruir as falas dos integrantes do grupo contrário.

Trecho 4 (Debate B)

- S2 só que a gente não sabe se essa pessoa vai cometer crime de novo...tu não sabe...tu não sabe o futuro dela...não dá pra dizê que sim
- S6 **mas** a justiça é falha...se ele souber que a justiça é falha ele vai ficar um pouquinho preso SE for preso e vai sair...tu acha mesmo que ele vai parar de matar? ele vai parar de fazer o que ele faz por isso? É claro que não...
- S2 e como garantir que ele não vai ser punido?
- S6 **como** te falei...ele vai ficar impune...se ele for preso vai ser por pouco tempo...você acha mesmo que ele vai parar? “cê” acha que alguma alma bondosa vai tocar o coração dele e ele vai parar? tu acha que foi a primeira vez?... se a pessoa não tiver disposta a melhorar ela não vai melhorar... não vai sair da cadeia alguém produtivo pra sociedade.

O sujeito inicia sua exposição mantendo os argumentos utilizados nos trechos anteriores, em relação à perpetuação de um crime. No primeiro momento, contraria o colega, em: “**mas** a justiça é falha...se ele souber que a justiça é falha ele vai ficar um pouquinho preso SE for preso e vai sair...”, condiciona as situações, como em “**como** te falei...ele vai ficar impune...se ele for preso vai ser por pouco tempo...você acha mesmo que ele vai parar? e, mais uma vez, apresenta perguntas retóricas para reforçar a sua tese, em “cê acha que alguma alma bondosa vai tocar o coração dele e ele vai parar? tu acha que foi a primeira vez?...”.

Percebemos que as questões não têm como objetivo uma resposta do interlocutor, mas, sim, manter o turno de S6 e reafirmar as ideias defendidas anteriormente. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006) as perguntas retóricas, na fala

ocorrem quando o falante elabora uma Pergunta com o intuito de que o ouvinte não responda, porque aquele já conhece a Resposta e é só uma questão de procurá-la na memória. Verifica-se que esse tipo de Pergunta é usado como recurso, entre outros, para manter o turno ou para estabelecer contato(FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2006, p. 161).

No segundo momento, ao ser questionada, a aluna retoma as ideias já apresentadas quando afirma: “como te falei...”. Com o uso do operador “como”, S6 intensifica seus argumentos. Com diferentes argumentos, o sujeito constrói, ao longo dos excertos, a mesma linha de raciocínio defendida desde o começo do debate e mantém sua posição: a defesa da pena de morte.

Sinalizamos, novamente, o uso do operador “mas”, no começo da sua fala, mais uma vez, na tentativa de desconsiderar a ideia do outro debatedor e, em oposição à fala do outro, apresentar os seus argumentos. De acordo com Ducrot (1972), o “**mas**” é um operador argumentativo por natureza, devido a sua força argumentativa para se opor a um discurso e concluir uma ideia. Essas estratégias também fazem parte do discurso de S6.

Observamos, novamente, o descuido com o vocabulário que, nem sempre está de acordo com a formalidade de um debate. Em alguns momentos, o sujeito apresenta uma linguagem informal, como nos termos “tu acha” e “cê acha”, o que pode estar relacionado à situação discursiva em questão. Apesar de o debate exigir formalidade, os estudantes estão debatendo entre colegas, o que pode pressupor, por parte da turma, uma naturalidade maior.

Trecho 5 (Debate B)

S10 tá...mas por exemplo... no Brasil na Síria e nos Estados Unidos tem crimes que são diferentes né? Pra cada país...e:: aqui no Brasil qual seria os crimes para a pena de morte? Tu acha que a pena que morte vale pra qualquer crime?

S6 não... os hediondos...estupro...é:: onde ocorre homicídio...**então**... nível mais baixos como furto isso não ocorre... só nos casos em que a pessoa na maioria das vezes acaba perdendo a vida... só quando tem a INtenção de matar.

S10 e quem garante que a pessoa não vai ser presa injustamente? É Brasil né

S6 eu acredito que para que tivesse a pena de morte no país tinha que ter uma justiça mais severa...o caso fosse investigado com total seriedade... tivesse certeza de que essa pessoa foi culpada.

No trecho acima, no primeiro momento, o sujeito responde ao questionamento do colega, mantém sua opinião, esclarecendo em que casos acredita que a pena de morte deva ser executada.

Já na resposta da segunda questão, S6 modaliza sua fala, na medida em que afirma: “eu acredito que...”, e menciona a necessidade da “seriedade” nos procedimentos, bem como nos termos “total certeza”, demonstrando, assim, certa instabilidade em relação ao argumento anterior. O argumento não é contraditório, pois o sujeito não altera sua opinião. Acreditamos que a aluna não estava preparada para uma questão mais aprofundada, o que provocou hesitação em sua resposta, como pode ser observado nas interrupções da fala: “o caso fosse investigado com total seriedade... tivesse certeza de que essa pessoa foi culpada.”

Novamente, o sujeito utiliza-se do operador “então”, para resumir o que foi dito anteriormente e concluir a ideia apresentada, pois o recurso “implica a conclusão a argumentos apresentados anteriormente” (ALMEIDA, 2001, p. 46).

É o primeiro trecho em que os debatedores introduzem um novo viés ao assunto, contextualizando o tema e discutindo novos argumentos. É, também, a primeira vez que percebemos certa insegurança em S6 no momento de contra-argumentar o outro debatedor.

Trecho 6 (Debate B)

S8 e nos países onde a pena de morte existe...vocês sabem se:: se a criminalidade diminui mesmo?

S6 em alguns lugares dos Estados Unidos sim... e da China também...

No pequeno trecho, evidenciamos a tentativa de desconstrução do S8, quando questiona a eficácia do ato defendido por S6 (a pena de morte), ao passo que nosso sujeito de análise sustenta sua posição, na medida em que domina a questão e apresenta um resultado positivo, mesmo que não tenha apresentado detalhes, como, por exemplo, as cidades de cada país ou os índices de diminuição da criminalidade, o que corroboraria com a sua tese.

Mesmo que não apresente a informação precisa, o sujeito responde a questão e sustenta sua tese defendida desde o começo do debate, demonstrando coerência em relação à atividade proposta, tendo em vista que o debate tem por objetivo “construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24).

Além disso, a questão proposta pelo grupo contrário, na tentativa de desfazer as ideias de S6, traz um tom polêmico, na medida em que questiona a veracidade das ações discutidas no debate. De acordo com Amossy (2017), o debate é uma questão polêmica sobre um assunto atual e de interesse coletivo, sendo que

A primeira marca da polêmica como debate da atualidade é uma oposição de discurso. O antagonismo das opiniões apresentadas no seio de um confronto verbal é sua condição sine qua non. Lembremos que a noção de confrontação designa, de partida, a ação de colocar (dois discursos) em presença e, portanto, em relação, permitindo assim uma apreciação por comparação. Ela supõe um “face a face” e se torna, num sentido mais particular, um debate que permite a cada um expor e defender seu ponto de vista, frente aos pontos de vista comparados dos outros participantes. É, portanto, **a atividade que consiste em trazer argumentos em favor de sua tese e contra a tese adversa que constrói a fala polêmica** (AMOSSY, 2017, p. 49, grifo nosso).

Percebemos que os debates, à medida que tomam proporção, têm a polêmica como elemento principal. O envolvimento dos sujeitos com a atividade também justifica-se pelo conteúdo opositivo que provoca: são dois grupos, com teorias divergentes sobre um assunto polêmico e, a cada argumento apresentado, um contra-argumento com viés polêmico também é inserido. Assim, compreendemos que mais do que chegar a uma conclusão coletiva ou alterar o ponto de vista do outro sobre o assunto, o gênero debate tem como objetivo a construção opinativa individual sobre o tema, considerando que cada aluno já traz para o debate a sua posição e não há uma renúncia dos grupos, mas sim a confrontação, na tentativa de defender a tese já definida.

Trecho 7 (Debate B)

S11 mas pra ocorrer a pena de morte... alguém tem que matar e essa pessoa que matou não ta acima de ninguém...aí ela::não seria uma criminosa também?

S6 **mas**::: eu acho que... quando ocorre a pena de morte não é eu vou matar alguém...não... vai ser uma corporação que vai dar uma pena pra uma pessoa... não vai ser um homicídio a pessoa não vai ser uma criminosa... vai ser uma pessoa que ta fazendo o:: o trabalho dela e nos países que tem a pena de morte geralmente quem faz a aplicação do gás nem tem identidade divulgada.

No último trecho do debate, S6 inicia sua fala com o operador “mas”, opondo-se à pergunta apresentada por S11. O termo inicial demonstra a contrariedade de S6 em relação ao argumento do colega. E, na sequência, S6 modaliza sua opinião

quando menciona: “eu acho que...” e “geralmente...”, o que sinaliza certa instabilidade com a questão apresentada pelo colega.

Ao final, S6 traz uma informação que comprova estudo prévio quando se refere ao sigilo dos trabalhadores envolvidos na pena de morte.

Sendo assim, no debate B, já percebemos a melhora da competência argumentativa de S6, de modo que apresenta postura, vocabulário e argumentos mais condizentes com o gênero debate público regrado.

Em relação aos parâmetros de análise, observamos que, sobre a estrutura composicional, em geral, os sujeitos seguiram o desenvolvimento do gênero, respeitando os tempos de fala de cada arguidor, com perguntas e respostas que seguiram o tema proposto.

No que se refere ao S6, o sujeito está, em grande medida, de acordo com o que estabelecemos anteriormente, a partir de Pereira e Neves (2012), a respeito das etapas que os alunos devem executar em um debate; sendo elas:

- 1- Atitude contida.
- 2- Respeito.
- 3- Clareza.
- 4- Vocabulário adequado ao gênero.
- 5- Seguir o tema proposto.
- 6- Linguagem adequada.
- 7- Não interromper as intervenções dos colegas.

Consideramos que o sujeito em análise apresenta uma postura contida, com respeito às demais falas, não ultrapassando seu tempo de argumentação e não interferindo nas outras vozes. Além disso, apresenta clareza nas ideias e não foge do tema, diferentemente da postura no debate A.

No que se refere ao vocabulário, o mesmo pode ser considerado razoável, tendo em vista que S6 ainda utiliza palavras abreviadas, como “ta” e “cê”, além de termos informais como “coisa”. Apesar disso, o sujeito consegue desenvolver-se e utiliza uma linguagem mais formal que a utilizada no debate anterior.

Assim, podemos afirmar que, a estrutura composicional do debate regrado B, em grande parte, foi seguida.

No que se refere aos objetivos e a função sociocomunicativa, o autor salienta que os textos do tipo argumentativo “têm sempre por objetivo convencer e, mais

ainda, persuadir o alocutário a fazer algo, ou a participar de certo modo de ver os fatos, os elementos do mundo. Busca-se a adesão do alocutário a algo” (TRAVAGLIA, 2007, p. 60).

Sendo assim, tal função é realizada por S6, na medida em que o sujeito apresenta preocupação em dialogar com o grupo contrário, demonstrando domínio e estudo prévio do tema.

Comparado ao debate A, o mesmo sujeito amplia suas falas, bem como sua consistência argumentativa, como se pode observar nos trechos um e seis, em que traz dados comprobatórios.

Trecho 1:

S6 **então...** eu acho que **NÃO** justificaria tu tirar a vida de uma pessoa e:: e:: depois de um tempo tu ficar preso ou trabalhar pra pagar um dinheiro e suprir um pouco a falta de uma família - -se eu entendi direito é isso que tu quis dizer - - no caso se fosse uma mãe que os filhos fossem criados sem uma mulher **porque a maioria das vítimas são vítimas de estupro... no Brasil cinco mulheres por hora são vítimas de estupro ou seja 120 mulheres por dia e na maioria das vezes por AZAR eles sobrevivem:: e... entÃO** tu pensa numa pessoa que estuprou uma mulher e sabe que vai ficar seis meses na prisão se for o caso ou vai pagar uma quantia em dinheiro e ta na rua de novo...a gente sabe:: que ele não vai parar... não foi a primeira e não será a última...já é experiente no assunto...a gente vai deixa que uma alma boa toque o coração dele e se arrependa? Que ele trabalhe por um tempo e pague uma quantia em dinheiro ou a gente vai preferir dar um basta nisso e evitar que mais pessoas sejam vítimas das mesmas mãos?

Trecho 6:

S8 e nos países onde a pena de morte existe...vocês sabem se:: se a criminalidade diminui mesmo?

S6 **em alguns lugares dos Estados Unidos sim... e da China também...**

Os trechos mencionados evidenciam o estudo prévio do sujeito em relação ao assunto, assim como a construção argumentativa do sujeito que tenta, de diferentes formas (com exemplos, perguntas retóricas e dados estatísticos) cumprir com os objetivos e a função comunicativa do gênero, mesmo que S6 não tenha citado a fonte dos seus estudos, no momento do debate. Além disso, o uso dos operadores argumentativos sinaliza a ênfase em relação a sua posição, bem como a tentativa de interação com os demais, algo que não ocorreu no debate A. Isso significa que o sujeito busca a participação e atenção do interlocutor, promovendo a reflexão acerca

da questão exposta, corroborando, assim, com o que Dolz e Schneuwly apresentam como essencial ao gênero, visto ser o debate um meio pelo qual os alunos “desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seus pontos de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 223).

Entendemos que os sujeitos, de modo geral, seguiram a proposta do debate, considerando a organização das falas, o respeito ao tempo, bem como a tentativa de convencer os demais colegas e a atenção que demonstraram em relação ao assunto escolhido. O destaque a S6 é devido à manifestação mais enfática que a aluna apresentou, trazendo dados estatísticos e formulando perguntas na intenção verdadeira de dialogar com o grupo contrário.

Koch (2006), amparada em Ducrot (1972), afirma que a força argumentativa dos enunciados ocorre por meio de classes argumentativas. A classe argumentativa refere-se ao conjunto de enunciados que podem servir para enfatizar os argumentos e chegar a uma conclusão. Assim, o conjunto de argumentos de nosso sujeito de pesquisa seria:

Argumento 1 - A prisão não é eficaz.

Argumento 2- O investimento em educação não garante segurança.

Argumento 3- A punição atual não reduz a criminalidade.

Argumento 4- A justiça é falha.

Argumento 5- A defesa da pena de morte só para crimes hediondos.

Argumento 6- Em alguns países a criminalidade diminui.

Argumento 7- O estado seria o responsável pelo ato.

Conclusão: é favorável a pena de morte no Brasil.

Nessa perspectiva, os sete argumentos citados fazem parte da classe argumentativa do sujeito, em defesa da pena de morte. Percebemos que a construção é coerente, pois há uma sequência lógica das ideias apresentadas pela aluna, que mantém o foco no tema e nas possibilidades de exploração do assunto.

Deste modo, consideramos que, no debate B, o sujeito S6 revela avanço, à medida que trouxe argumentos pautados em leituras e conhecimentos externos às suas vivências, diferentemente do que ocorre no debate A. Possivelmente, o sujeito compreendeu o funcionamento do gênero, bem como a importância de pesquisar

sobre o tema para que, quando inserido em um debate, possa apresentar dados ou falas de terceiros que justifiquem e reforcem o ponto de vista defendido.

Após o primeiro debate formal, que intitulamos debate B, realizamos ainda algumas oficinas para revisar alguns pontos que julgamos necessários, como a importância do estudo prévio (para aqueles alunos que não tinham se preparado), bem como a relevância de apresentar as fontes, quando trazem exemplos ou citações.

Percebemos que, em geral, os alunos estavam menos dispostos a realizar esse último debate. Os estudantes demonstravam cansaço em relação ao ano letivo e às atividades escolares. Depois de algumas discussões em relação ao tema, os aprendizes chegaram a uma decisão e optaram pelo tema “aborto”.

No momento do debate, a pesquisadora, novamente como mediadora, leu um pequeno texto e introduziu a questão inicial: “A legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?”

Um sujeito, contrário ao aborto, concordou com a questão apresentada pela mediadora e alegou que o procedimento é ilegal e criminoso:

S2 sim... porquea:: a questão do aborto ele é assassinato querendo ou não é uma vida... pode dizer mas não nasceu mas é uma vida.

O sujeito S6 inicia, então, contrariando a declaração do colega.

Trecho 1 (Debate C)

S6 isso é muito relativo porque a mulher que é rica vai poder fazer o procedimento...ela vai achar um lugar...a mulher rica não vai sofrer... ahhTAAnto... vai ser vamos dizer legal...vai ser num lugar limpo adequado e a mulher pobre não... vai ser clandestinamente num lugar sujo não adequado **e:: e...de maneiras que ela mesma pode fazer e:: em 45 por cento dos abortos as mulheres morrem**

S2 é que isso é uma irresponsabilidade... a questão é que:: na maioria dos abortos que se tem registro a maioria são de pessoas... de adolescentes que fizeram né o:: o sexo sem né sem a proteção e aconteceu aquilo...a maioria são jovens e adolescentes

S6 não... na verdade:: a maioria são **mulheres entre quatorze e trinta e nove anos....de baixa escolaridade....negras e pardas que moram em periferias...**

No primeiro trecho, já percebemos um posicionamento enfático e seguro, na medida em que o sujeito relativiza a opinião do colega e traz dados e exemplos que desconstruem os argumentos de S2, demonstrando, assim, estudo prévio a respeito do tema.

Em um primeiro momento, S6, além de relativizar a fala do outro debatedor, apresenta comparações em relação aos fatos, quando menciona sobre a mulher rica *versus* a mulher pobre e finaliza com a comprovação, que em “45 por cento dos abortos as mulheres morrem”. Mesmo sem apresentar a fonte, consideramos um argumento de provas concretas, pois indica estudo prévio da aluna.

No segundo momento, contra-argumenta o colega quando afirma “não...na verdade:: a maioria são mulheres entre quatorze e trinta e nove anos...de baixa escolaridade...negras e pardas que moram em periferias...”. O argumento apresentado desfaz os comentários feitos por S2, de modo que o sujeito não responde mais na sequência.

Percebemos que S6 apropria-se de conceitos apresentados no período das oficinas, no que se refere às estratégias para iniciar uma argumentação, como: definir um ponto de vista e apresentar fatos (KOCH; ELIAS, 2016). Consideramos uma apropriação em relação ao gênero, pois, já no primeiro momento de debate, S6 responde ao grupo contrário a partir de dados que comprovam seu estudo prévio, assim como demonstra intenção de debater sobre o assunto e provar que os argumentos do grupo contrário estão equivocados.

Trecho 2 (Debate C)

- S2 mas a grande maioria que procura também é pessoas que tem... como que vou dizê...que tem condições de fazer isso
- S6 que condições? a maioria das pess/ das mulheres que procuram aborto clandestino... **são mulheres de baixa renda que:: moram em periferias e que tem baixa escolaridade**

Novamente, o sujeito apresenta uma questão para desconstruir o argumento do colega e reforça, nas duas últimas linhas, a comprovação que já tinha apresentado antes, em: “são mulheres de baixa renda que:: moram em periferias e que tem baixa escolaridade”, recorrendo a uma argumento de autoridade, com a intenção de comprovar sua tese.

Ressaltamos, mais uma vez, que o sujeito, no momento do debate, não menciona a fonte utilizada nos seus argumentos, o que pode provocar instabilidade no desenvolvimento do gênero. Após o debate, ao final da aula, o sujeito compartilhou conosco textos extraídos de sites e revistas online, o que comprova um estudo prévio, porém, enfatizamos ao sujeito que os argumentos teriam maior credibilidade se o mesmo tivesse os mencionado no momento da atividade.

Trecho 3 (Debate C)

- S7 ta:: tipo assim uma pessoa que ela assim não poderia ter procurado outros meios? apesar da nossa saúde ser tão precária assim a gente tem meios de evitar uma gravidez
- S6 todos são 100 por cento seguros?
- S7 são seguros
- S6 100 por cento seguros?
- S7 não 100 por cento mas tipo todo...a...se a camisinha estourar tem o anticoncepcional tem a pílula do dia seguinte... tem um monte de coisa
- S6 prejudicial à saúde... a gente tá falando da saúde da mulher **ainda**

No terceiro trecho, evidenciamos que, a partir de questões bem enfáticas, S6 tenta desconstruir os argumentos de S7. O objetivo do sujeito é comprovar a sua posição por meio de perguntas que, ao final, deixam o outro debatedor sem argumentos, quando o sujeito questiona “100 por cento seguros?” e S7 concluiu: “ não 100 por cento mas....”, acontece a fragmentação do raciocínio de S7, ao passo que S6 reafirma a sua ideia e encerra retomando que o assunto é amplo e inclui outros fatores, como a saúde da mulher.

Neste trecho, a troca de ideias entre os dois sujeitos também tem um aspecto polêmico, no jogo de pergunta-resposta dos grupos, o que demonstra um conflito de ideias, entendendo que “o denominador comum de todos os enunciados polêmicos, em todos os gêneros, não é a violência verbal, mas sim o conflitual” (AMOSSY, 2017, p. 53). De acordo com a autora, o debatenão tem como objetivo um ataque pessoal entre os debatedores, assim como não objetiva, prioritariamente, chegar a uma conclusão coletiva. O principal elemento é a dicotomização das posições defendidas por cada debatedor, de modo que essa interação entre os participantes

torna-se um movimento de gestão de um conflito, em que o mais importante é o modo como cada participante gerencia o aspecto conflitual.

Em relação aos critérios linguísticos, o termo “ainda”, utilizado na última fala do sujeito, em “prejudicial à saúde... a gente tá falando da saúde da mulher **ainda**”, é um recurso para retomar os argumentos apresentados anteriormente, de modo que se caracteriza como um elemento “introdutor de mais um argumento e marcador temporal” (ALMEIDA, 2001, p. 45).

Entendemos que S6 reconhece os operadores argumentativos e as perguntas retóricas como uma possibilidade de desenvolvimento dos argumentos, estratégia que também foi apresentada aos alunos nas oficinas: fazer perguntas e apresentar respostas (KOCH; ELIAS, 2016).

Trecho 4 (Debate C)

S12 e tu já pensou na tua consciência depois de:: de:: fazer um aborto?

S6 não... **mas** eu acho certo abortar **mas** eu não abortaria:: eu NÃO abortaria

S12 [então

S6 **mas** porque tu quer mandar no útero de alguém que não ta preparada pra ter um filho? porque eu não abortaria...EU quero ter filho e se aquela mulher que mora em periferia e não ta preparada e:: não tem condições financeiras pra criar uma criança... porque ela vai ter? e daí vai ta na rua roubando e aí todo mundo vai dizê

Aqui, o sujeito em questão demonstra, em nosso entendimento, a apropriação que teve em relação ao gênero, na medida em que distancia o seu agir, com a posição defendida no debate. O sujeito, ao ser questionado, com certo apelo emocional, sobre a “consciência”, explica que não tomaria a atitude em questão, mas defende o direito de outras pessoas, o que demonstra maturidade na construção comunicativa, entendendo que o debate tem por objetivo “uma colocação em comum das diversas posições, com finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.125).

Assim, o sujeito em análise mantém coerência em relação à defesa de sua posição e consegue administrar as diferentes contrariedades dos demais debatedores, utilizando-se, também, de operadores argumentativos. O uso do termo “mas”, repetido três vezes, tem a intenção de se opor ao argumento do colega e

apresentar um contra-argumento. O uso do conectivo “e” aparece com a intenção de acrescentar ideias, na medida em que esses operadores ajudam a enfatizar seus argumentos, assim como podem apresentar contrariedade. Na última fala da aluna, no trecho “EU quero ter filho **e** se aquela mulher que mora em periferia e não tá preparada...”, o uso do conectivo é adversativo, considerando que tem como objetivo contestar a ideia “Eu quero ter filho **mas** se a aquela mulher que mora em periferia e não tá preparada...”. Assim, o uso dos operadores argumentativos é uma estratégia de provocar o grupo oposto.

A estratégia utilizada pelo sujeito é, também, comparativa, de modo que, para defender sua posição, apresenta diferenças sociais e traz exemplos. Além disso, evidenciamos ao longo do debate e, neste trecho com mais ênfase, novamente, a ideia da polêmica e do conflito, pelo tom apelativo com que discutem sobre o tema. Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que o debate, mais do que alterar a opinião do grupo contrário, é um exercício argumentativo que possibilita ao participante defender a sua ideia e apresentar os seus argumentos, o que movimenta uma organização de papéis sociais, divididos em um grupo favorável a questão discutida, um grupo contrário, e aplateia, entendendo que “não se trata aqui de pessoas, mas de papéis: defensor da posição proposta, opositor dessa posição, ouvinte-espectador da confrontação” (AMOSSY, 2017, p. 56).

Trecho 5 (Debate C)

- S7 tá mas o lugar que a mulher mora... a comunidade não quer dizer que ela não teve escolha quanto as prevenções...isso não é um erro que ela fez isso é uma escolha
- S6 ela foi no postinho e pegou uma camisinha de posto tá? nem todas as mulheres tem condições pra:: pra comprar camisinhatá - - não é uma coisa cara **mas** ninguém:: não é todo que tem condições - - **e** a camisinha estoura **e** nasce a criança?
- S7 bom tu falou em camisinha...tu falou eu falei várias opções de prevenção
- S6 [e:: e o que eu disse?
- S7 tem opções...a laqueadura o remédio
- S6 eu falei a camisinha porque... vocês usam camisinha? Vocês tomariam anticoncepcional masculino se:: vocês usariam?
- S12 porque não? o assunto é sexualidade...se existe pra mulher existe pra homem também porque existe laqueadura e existe pro homem também

S6 e quantos homens vocês conhecem que fizeram a vasectomia?

S12 eu conheço uns quantos

Aqui, inicialmente, a estratégia de argumentação do sujeito é a apresentação de uma situação hipotética, na tentativa de convencer o outro pelo exemplo. Na sequência, S6 se sobrepõe à voz do colega e faz perguntas. No desenvolvimento, há uma ampliação da temática, na medida em que o sujeito utiliza-se de questões sobre métodos contraceptivos, para expor a necessidade da conscientização dos meninos em relação ao tema.

Percebemos que essas questões, como: “Vocês tomariam anticoncepcional masculino se:: vocês usariam?” e “quantos homens vocês conhecem que fizeram a vasectomia?”, são uma tentativa do sujeito em ampliar a discussão e convencer os colegas a partir de um exemplo pessoal. Apesar das perguntas mais particulares, S6 não ultrapassa as questões comportamentais exigidas em um debate, bem como se concentra no tema em discussão.

E, mais uma vez, a recorrência dos operadores “mas” e “e”, que auxiliam na construção dos argumentos, utilizados, em alguns casos, como sinônimos, em: “e quantos homens vocês conhecem que fizeram a vasectomia? Poderia ser substituído, sem alterar a carga semântica, por: “**Mas** quantos homens vocês conhecem que fizeram a vasectomia”? Neste caso, o operador é utilizado como um elemento opositivo em relação aos argumentos do grupo contrário.

Trecho 6 (Debate C)

S7 tá mas como eu disse... o lugar onde que a mulher mora a escolaridade dela a raça dela... a cor dela a inteligência dela isso não influencia tem várias escolhas e isso não é::

S6 mas eu to dizendo a situação financeira dela...não é porque ela é negra ou porque tem uma baixa escolaridade é que essas pessoas que moram nas periferias e é a:: a:: é onde tem baixa renda.

Aqui, o sujeito reforça o que já tinha apresentado como argumento nos dois primeiros trechos, em relação ao grupo social ao qual a maioria das mulheres que realizam aborto pertence. Há uma lógica na construção comunicativa, de modo que a repetição tem como finalidade a ênfase na sua posição e que o argumento

utilizado tem relação com o tema, o que demonstra a apropriação do sujeito em relação aos objetivos e a função sociocomunicativa.

De certa forma, S6 explica o que já havia mencionado no segundo trecho do debate, (pela lógica do sujeito: morar na periferia e ser negra significa, em geral, pertencer a um público de baixa renda e, conseqüentemente, não ter condições de sustentar um filho).

E, novamente, o uso do operador “mas”, para contrariar a ideia do outro debatedor e apresentar seus argumentos. De acordo com Koch (2006), o conectivo “mas” pode ser considerado um fenômeno da polissemia, pois indica uma “oposição no discurso de ‘vozes’ que falam de perspectivas diferentes, de pontos de vista diferentes” (KOCH, 2006, p. 36, destaque da autora).

Trecho 7 (Debate C)

- S2 e porque não tem a criança e leva pra:: pra adoção? não precisa interromper uma vida
- S6** vocês já foram em algum lar? tem crianças que tão lá desde que nasceram... e aí fez 18 anos e não tem pra onde ir e vai morar aonde? na rua?
- S2 eu gostaria de tá num lar do que ser abortado...não teve nem chance de viver
- S6** o aborto a gente não tem que levar pra situação de si o que gostarA... o que você faria... vocês tem que ver a situação da saúde da mulher no caso que é a pessoa e da criança entende?

No trecho acima, S6 inicia sua arguição questionando a posição do sujeito S2, com exemplos para justificar seu posicionamento em relação ao aborto e à adoção. Na sequência responde, finalizando com outras perguntas. O objetivo é, mais uma vez, por meio das perguntas, desconstruir os argumentos dos outros debatedores e, assim, reforçar o seu argumento. Apresentar a questão e responder é uma estratégia que S6 utiliza para tentar convencer os demais debatedores.

Já no segundo momento da exposição, há uma estratégia argumentativa possivelmente contraditória, na medida em que, no trecho cinco, S6 questiona o comportamento dos colegas, em ações pessoais, como em “Vocês usam camisinha?” e “Vocês tomariam anticoncepcional?”, ao passo que, neste trecho, não aceita que o outro debatedor manifeste sua possível decisão, quando enfatiza: “o

aborto a gente não tem que levar pra situação de si o que gostar/A... o que você faria...vocês tem que ver a situação da saúde da mulher no caso que é a pessoa e da criança entende?”.

Compreendemos que há um possível desencontro na sustentação dos argumentos. Em um primeiro momento, o sujeito entende que atitudes realizadas podem servir na tentativa de convencer o outro, mas quando questionada com exemplos do mesmo nível, S6 não aceita, o que pode representar certa fragilidade na coerência argumentativa do sujeito.

Salientamos, também, que os integrantes do grupo contrário de S6, que eram contrários à pena de morte, não perceberam a incoerência da aluna. Possivelmente, a imaturidade dos alunos e a inexperiência dos estudantes com a dinâmica de debates fez com que a situação não fosse observada, o que poderia ser um argumento do grupo, em relação ao posicionamento da discente.

Novamente, percebemos uma tentativa de convencimento por meio da polêmica, quando discutem sobre a adoção e a situação das crianças que vivem em lares, somado à questão apresentada pela aluna em: “vocês já foram em um lar? Tem crianças que tão lá desde que nasceram....” O encaminhamento que os grupos fazem acerca do tema direciona o debate para questões antagônicas, considerando que “uma questão polêmica se nutre de discursos e de interações que circulam em espaço público e cuja propagação cria argumentos: conjuntos de argumentos mais ou menos articulados que se dividem em discurso e contradiscurso” (AMOSSY, 2017, p. 98).

Trecho 8 (Debate C)

- S7 tá...eu falei antes que tem vários métodos pra pessoa se proteger... se proteger sobre isso mas tu disse que causa risco à mulher e que não é cem por cento certo...então se a mulher não se protegesse e engravidasse dez vezes e o aborto fosse legalizado ela:: ela ia abortar dez vezes?
- S6 NÃO eu não to dizendo que aí engravidou não se protegeu não todizendo que ela não tem que se proteger... ela tem que se proteger usando a camisinha que não causa:: consequência entendeu? na saúde da mulher entendeu? o...se ela usasse... se a camisinha fosse cem por cento segura eu acho que o aborto não deveria ser legalizado **mas** a camisinha não é cem por cento seguro e ah...a camisinha não traz risco pra mulher entende?

Aqui, o outro debatedor retoma uma questão defendida por S6 no início do debate. E, ao responder, o sujeito mantém seu posicionamento e detalha os motivos.

Mais uma vez, a aluna apresenta perguntas retóricas, na tentativa de reafirmar suas ideias e manter seu posicionamento, entendendo que as perguntas retóricas “não pedem a resposta do ouvinte” (MARTELOTTA E ALCÂNTARA, 1996, p. 278). São perguntas que conduzem o interlocutor e os ouvintes à argumentação do falante. Mais do que só apresentar o seu posicionamento, a discente busca a atenção do interlocutor, à medida que apresenta questões que não aguardam a resposta, são apenas estratégias de interação.

Percebemos que, considerando todo o debate, o sujeito não apresenta tantos argumentos novos, quanto reforça os já apresentados desde o primeiro trecho. Assim, o recurso de S6 é, de diferentes formas, acentuar os argumentos na medida em que os outros debatedores apresentam diferentes questionamentos, na tentativa de desfazer o seu posicionamento.

Trecho 9 (Debate C)

- S2 e nos países em que o aborto é legalizado...você sabem se se não é um problema?
- S6 não... a taxa é muito menor e nos países...o:: o lugar que mais tem abortos ilegais ocorrem na A...na Ásia e na América Latina... 97 por cento dos abortos do MUNdo ocorrem lá**

Neste final de debate, o outro debatedor tenta reforçar seu ponto de vista apresentando um questionamento muito recorrente na discussão de temas polêmicos: a prova de que tal fato é realmente eficiente, considerando que a polêmica, no processo de interação, “se diferencia das interações argumentativas ordinárias porque ela tende sistematicamente para uma dicotomização que dificulta a busca de acordo entre as partes adversárias” (AMOSSY, 2017, p. 55).

Os estudantes não estão dispostos a um acordo sobre o tema, para realizarem uma conclusão final sobre a atividade. Cada grupo defende, veementemente, a sua posição e demonstra apenas o interesse em manter as suas ideias. Em um primeiro momento, S6 responde a pergunta e afirma que há registro positivo nos locais onde o aborto é legalizado, embora não mencione os países. Na

sequência, cita algo que não foi questionado. O colega referia-se à legalização do fato e S6 responde sobre os processos ilegais. Contudo, não consideramos a menção como fuga do tema ou dispersão, mas como intenção de apresentar mais um dado, na tentativa de corroborar com a sua tese.

Trecho 10 (Debate C)

- S10 eu ACHO que uma vida é sempre uma vida e no caso de:: de estupro ela deveria ter e dar pra adoção porque a criança não tem culpa né?
- S6 e o psicológico dessa mulher? é contra a vontade dela...vai tá gerando um filho que foi de um crime
- S10 tinha que ser assim oh...não em casos de estupro né mas em casos normais ela escolhe... quer ou não quer o filho e a partir dos 16 anos pra cima ela não pode escolher isso porque ela tem responsabilidade.. ela já tem um:: a a inteligência um pouco maior no caso se ela engravidar ela sabe que fez isso e isso a e partir dos 15 ano pra baixo:: é...é considerado uma criança... é uma criança .
- S6 **no Brasil no Brasil dos sete aos onze anos se ela engravidar e quiser abortar é:: é possível**
- S10 sete anos vai engravidar?
- S6 gente isso acontece...

Neste último trecho, S6, no primeiro momento, contra-argumenta o colega com uma pergunta e já apresenta a resposta, sinalizando desacordo com a proposta de S10, de maneira muito significativa, quando afirma sobre o “psicológico da mulher em casos de violência”. Na sequência, o debatedor apresenta uma ideia sem muita coerência, por meio de suposições, e o sujeito em questão novamente responde, com informações precisas a respeito da lei no Brasil em relação ao tema, o que prova, mais uma vez, sua preparação prévia para o debate.

Após esse trecho, os alunos não formularam mais perguntas e, em seguida, o nosso tempo acabou. Ainda nessa aula, os alunos comentaram que tinham gostado do debate. Combinamos que, na próxima aula, faríamos uma reflexão acerca dos debates, para avaliar o desempenho geral e individual de cada um, bem como para concluirmos o processo das oficinas.

Como já mencionamos anteriormente, os estudantes demonstraram menos interesse em realizar este último debate, tendo em vista que já estávamos em dezembro e ainda precisavam recuperar algumas aulas, em função da greve. Sendo

assim, o desempenho foi inferior ao debate B, pois poucos discentes buscaram informações a respeito do tema, bem como estavam dispostos a interagir com os demais.

No que se refere ao nosso sujeito de análise, consideramos que S6 mantém a mesma produtividade do debate anterior, debate B, à medida que sinaliza conhecimento sobre o tema, pesquisa prévia, respeito às demais falas, além de trazer argumentos de autoridade, apresentando, assim, a mesma postura que no segundo debate.

Em relação aos critérios de análise que utilizamos, no que tange à estrutura composicional, o sujeito apresenta, novamente, os mesmos parâmetros do anterior, com algumas exceções, quando apresenta certa contradição entre os trechos cinco e sete, do debate C, como sinalizamos no decorrer da análise. A respeito dos outros aspectos, S6 os segue, apesar de ainda demonstrar certa insegurança quanto à linguagem, por exemplo, e a ausência das fontes quando traz dados estatísticos para sustentar a sua fala. Contudo, tendo em vista que a aluna, até então, não tinha como prática escolar a dinâmica de debates, podemos considerar que seguiu as características composicionais e respeitou o gênero.

No processo de realização das oficinas, na organização da turma para o debate e na exposição das estratégias e das dinâmicas argumentativas, o sujeito foi apropriando-se das características e da composição do gênero debate regrado. Na oitava oficina, ancorados em Fávero, Andrade e Aquino (1999), trabalhamos com os discentes as especificidades de um texto oral, com ênfase nos principais elementos da comunicação, conforme quadro a seguir:

Quadro 6- Especificidades de um texto oral

TURNO	Divide-se com a produção de um falante enquanto ele está com a palavra. Ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte.
TÓPICO DISCURSIVO	É aquilo sobre o que se está falando, é o elemento estruturador da conversação.
MARCADORES CONVERSACIONAIS	Elementos que auxiliam na interação: por exemplo, né, então.
PAR- ADJACENTE	Pergunta-resposta, concordância-recusa.

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (1999)

Consideramos que tais elementos já eram utilizados pelos sujeitos, principalmente por S6. Possivelmente, a partir da oficina em que esses aspectos foram trabalhados, o sujeito fez uso dos recursos com maior propriedade, sobretudo no último debate. Os turnos foram divididos entre os dois grupos, respeitando o tempo previsto para cada oralização. O sujeito seguiu o tópico discursivo (aborto), não desviou do tema e manteve coerência em relação às considerações a respeito do tema. Sobre os marcadores conversacionais, o sujeito utilizou-se dos operadores argumentativos para auxiliar na interação com o grupo contrário. Em relação ao par-adjacente, as perguntas retóricas e as respostas das perguntas elaboradas pelo grupo oponente demonstram o caráter dialógico e interacional do gênero. Assim, entendemos que os critérios de composição do gênero foram seguidos por S6.

Sobre os objetivos e a função sociocomunicativa, avaliamos como um parâmetro seguido pelo sujeito, ao passo que cumpre, em grande parte, os objetivos do debate público regrado, considerando que

[...] Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meios de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitam a negociação de conflitos. São operações discursivas complexas que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas (NASCIMENTO, 2015, p. 202).

Entendemos que S6 utiliza praticamente todos os recursos mencionados na citação acima, o que demonstra resultado positivo em relação às atividades. Considerando o desenvolvimento dos três debates, A, B e C, sobretudo acerca da construção argumentativa, o sujeito revela maturidade ao longo das atividades, o que podemos evidenciar com mais propriedade no último debate da turma, em que S6 demonstra clareza sobre o tema, preparação prévia, disposição em dialogar com o interlocutor, assim como consegue separar o seu posicionamento em relação ao tema, com uma possível prática pessoal.

Além de tentar convencer o grupo contrário do seu posicionamento e de manter coerência em relação às suas posições defendidas, o sujeito consegue administrar as situações conflituosas que se estabelecem ao longo dos debates. Assim, tendo em vista que o sujeito não tinha como prática escolar a dinâmica de

debates regrados, os resultados podem ser considerados positivos, conforme comparação exposta no quadro a seguir:

Quadro 7 – Comparação do desenvolvimento de S6 nos debates:

DEBATE	DESENVOLVIMENTO	ANÁLISE
A – Tema: corrupção	Breve manifestação do sujeito. Os argumentos são de senso comum, ancorados em situações diárias, com exemplos cotidianos. O debate tem um caráter mais informal.	Ainda não demonstra domínio da composição, bem como dos objetivos do gênero. Utiliza o conectivo “e” como operador argumentativo no acréscimo de ideias.
B – Tema: pena de morte	O sujeito estava preparado para o debate. Demonstrou estudo prévio do tema, respeito às falas do grupo oposto e os argumentos estão baseados nas teorias apresentadas em aula, durante o período de oficinas, a partir de Koch e Elias (2016), como o argumento de provas concretas, quando traz dados estatísticos para corroborar com a tese defendida.	Segue a composição de um debate, assim como cumpre com os objetivos/função sociocomunicativa do gênero, à medida que argumenta coerentemente. Utiliza os operadores argumentativos com propriedade.
C – Tema: aborto	Ampliação da competência argumentativa do sujeito. Demonstra apropriação e maturidade em relação ao gênero, ao passo que consegue distanciar o seu agir, com o seu posicionamento no debate. Revela avanço ao longo dos três debates realizados.	Cumprido com os três parâmetros de análise: a composição do gênero, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística, com ênfase nos operadores argumentativos.

Fonte: autora

Além dos critérios já mencionados, para corroborar com nossa análise, apresentamos a avaliação individual que fizemos do sujeito S6 e dos demais alunos, participantes do debate. Nessa avaliação, consideramos o desempenho geral, de todos os debates, pontuando diversos aspectos em relação ao gênero, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Critérios de avaliação geral do sujeito S6.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DETALHAMENTO	COMENTÁRIOS
TEMPO	Não ultrapassar o tempo estabelecido para cada intervenção.	O sujeito respeita o tempo estabelecido em todos os debates.
POSTURA ADEQUADA	Respeitar as intervenções dos colegas. Estar presente nas atividades. Adotar postura coerente com a atividade.	Demonstra respeito pelos colegas. Participa efetivamente das atividades e mantém postura adequada ao gênero.
RESPEITO ÀS REGRAS	Cumprir o papel estabelecido de acordo com os procedimentos específicos.	O sujeito respeita as regras estabelecidas e é coerente com as escolhas (posicionamentos) do grupo.
DICÇÃO	Ter desenvoltura na oralidade. Manter tom claro e adequado com a atividade.	Apresenta boa dicção. Fala em um tom adequado e respeitoso com os colegas.
ESPÍRITO DE GRUPO	Discutir e construir argumentos enquanto grupo. Interagir com o objetivo de desenvolver sua respectiva função.	O sujeito busca interagir com seu grupo, a fim de organizar, em conjunto, argumento e contra-argumentos.
CLAREZA/COERÊNCIA ARGUMENTATIVA	Apresentar coerência lógica e organizada de argumentos. Não se contradizer.	Apresenta clareza e coerência na construção argumentativa. Não se contradiz, nem altera seu posicionamento.
LINGUAGEM ADEQUADA	Apresentar linguagem coerente com o gênero (formal, culta, padrão). Utilizar operadores argumentativos.	Em geral, apresenta uma linguagem cuidada, alterando, em alguns momentos, entre termos formais e informais. Faz uso adequado e estratégico dos operadores argumentativos.

Fonte: autora. Critérios adaptados do grupo pibid²³ Letras – ufsm.

Baseamo-nos nesses critérios para avaliar o desempenho de cada aluno participante dos debates. O resultado geral também sinalizou o destaque positivo de

²³O Pibid é um programa do Governo Federal que visa o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de docentes, por meio da atuação conjunta de professores de instituições de Ensino Superior, professores de Educação Básica das redes públicas de ensino e alunos dos cursos de licenciaturas. O grupo do curso de Letras da UFSM também trabalhou com o gênero debate regrado em suas atividades e, assim, compartilhou conosco alguns materiais.

S6 em relação aos demais debatedores, sendo que o sujeito é o que mais demonstra melhorias em relação aos diferentes critérios de análise. Além dos três critérios que estabelecemos a partir de Travaglia (2007), os outros elementos, demonstrados no quadro geral, sinalizam para um crescimento comunicativo como um todo, como: dicção, coerência e respeito ao tempo.

Em relação às características da superfície linguística, com ênfase nos operadores argumentativos, entendemos que seu uso é adequado às características do gênero. São utilizados como um recurso para fortalecer a competência argumentativa do sujeito em questão, tendo em vista que são elementos responsáveis, em grande medida, pela força argumentativa dos enunciados (KOCH, 2006). A seguir, apresentamos um quadro para representar o uso dos operadores:

Quadro 9- Recorrência dos operadores argumentativos.

OPERADORES MAIS RECORRENTES	FUNÇÃO	EXEMPLOS
MAS	Estabelece relação de oposição com a tese defendida pelo grupo contrário.	“ Mas a justiça é falha...se ele souber que a justiça é falha vai ficar um pouquinho preso, SE for preso”. (Debate B)
E	Apresenta ideia de continuidade. Em alguns momentos, também pode ser sinônimo do “mas”, o que indica contrariedade.	“Uma pessoa morre e daí outra fica recebendo por ela” (Debate A - ideia de acréscimo). “Eu quero ter filho e se aquela mulher que mora em periferia....” (Debate C – ideia de oposição)
AINDA	Utilizado como conclusão de argumento.	“A gente ta falando da saúde da mulher ainda ” (Debate C)
COMO	Refere-se à comparação de fatos na construção argumentativa	“ Como te falei... ele vai ficar impune” (Debate B) “Aí vai um assassino em série como tem acontecido em várias...” (Debate B)

Fonte: autora

Além disso, esses operadores auxiliam na construção da classe argumentativa utilizada por S6, na apresentação da sua tese:

Argumento 1- Abortos clandestinos existem e mulheres morrem.

Argumento 2- Mulheres jovens, negras e pardas que fazem abortos ilegais.

Argumento 3 – Os riscos à saúde da mulher.

Argumento 4 – É direito da mulher poder realizar um aborto.

Argumento 5- Os métodos contraceptivos não são totalmente seguros.

Argumento 6- Mulheres em situações de vulnerabilidade social.

Argumento 7- Adoção não seria uma solução eficiente em relação ao aborto.

Argumento 8- A falta de métodos contraceptivos seguros à saúde.

Argumento 9- Existem muitos abortos ilegais.

Argumento 10- O afeto ao psicológico feminino em casos de violência.

Conclusão: É favorável à legalização do aborto no Brasil.

Assim, percebemos que o uso dos operadores argumentativos e das relações argumentativas que a aluna estabelece são elementos fundamentais para a construção do posicionamento defendido, sendo que o operador argumentativo “estrutura o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de **coerência**, mas também de **progressão**, condições básicas da existência de todo e qualquer discurso” (KOCH, 2000, p. 159, grifo da autora). É, também, a partir dessas construções interativas e argumentativas que evidenciamos o crescimento comunicativo do sujeito.

Retomando os três critérios de análise que propomos observar a partir de Travaglia (2007): a composição, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística, com ênfase nos operados argumentativos, acreditamos que, de maneira geral, os sujeitos participantes dos debates seguem os parâmetros, de modo que o sujeito S6 mobiliza os critérios com maior propriedade.

Sobre a composição, nos dois últimos debates, em que os estudantes foram, de fato, encaminhados a um debate formal, S6 seguiu as orientações e cumpriu com a superestrutura do gênero. A aluna apresentou uma postura adequada, respeitou os tempos de fala, assim como o posicionamento dos colegas e seguiu as regras pré-estabelecidas, sem nenhuma intercorrência.

Em relação aos objetivos/função sociocomunicativa, compreendemos que o sujeito segue os parâmetros, à medida que apresenta argumentos coerentes com as

propostas, demonstra verdadeiro interesse em dialogar com os colegas e tenta convencê-los de seus posicionamentos, o que sinaliza uma possível apropriação de S6 em relação ao gênero oral.

Por fim, sobre as características da superfície linguística, em geral, o sujeito apresenta uma linguagem cuidada e adequada à formalidade que o gênero exige. Em relação aos operadores argumentativos, são utilizados de forma satisfatória e coerente com as manifestações. O uso dos operadores é uma estratégia argumentativa do sujeito para sinalizar suas opiniões e tentar convencer os demais colegas, principalmente com o acréscimo de ideias e com elementos de contradição, na intenção de desfazer o argumento do grupo oposto.

Concluimos, então, que, considerando os três debates realizados (A, B, C), o sujeito revela avanço. Reconhecemos que o tempo de exposição com o gênero foi breve e que nem todos os estudantes apropriaram-se das características do debate, como foi possível perceber pela pouca preparação para as atividades e pelo desinteresse que alguns alunos demonstraram na dinâmica de debates. A partir desses resultados, percebemos como a prática sistematizada dos gêneros orais é necessária na Escola Básica. Os problemas encontrados pudessem ser resolvidos se a modalidade oral fizesse parte do cronograma curricular das escolas.

Sem dúvida, precisaríamos de mais tempo para realizar mais atividades e reavaliá-las frequentemente, o que tornaria o processo com o gênero um ciclo contínuo e eficiente, mas, pelo que foi possível desenvolver, consideramos um crescimento da competência oral de S6.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de Língua Portuguesa, a oralidade deve ocupar o mesmo espaço da produção escrita, da leitura e dos aspectos gramaticais. A oralidade, quando trabalhada de forma consciente e metodológica (como a partir da ideia de gênero), produz resultados relevantes, dando ao processo de ensino maior dinamicidade. Tais axiomas são reforçados pelos resultados alcançados em nossa pesquisa, já que apresentamos as descrições e as análises de um processo eficaz com o gênero oral debate regrado.

A partir dos nossos objetivos iniciais, podemos destacar algumas observações que, pensamos, vem ao encontro do que defendemos nesta dissertação. Primeiramente, buscamos analisar o desenvolvimento oral dos falantes, a partir de três critérios propostos por Travaglia (2007): a estrutura composicional, os objetivos/função sociocomunicativa e as características da superfície linguística. Nossas observações sinalizam que, em grande parte, o sujeito em questão segue os parâmetros para a análise do gênero, como propõe o autor. Principalmente, nos dois últimos debates (B e C), o sujeito, intitulado S6, segue a composição do gênero, respeita as regras e a dinâmica de debates. Além disso, o sujeito cumpre com os objetivos do gênero, à medida que demonstra conhecimento sobre os assuntos e tenta convencer o grupo contrário a respeito do tema, comprovando, por meio de estratégias diversas, como exemplos e dados estatísticos, a veracidade das questões apresentadas. Em relação às características da superfície linguística, o sujeito utiliza-se dos operadores argumentativos e das perguntas retóricas como um recurso no processo argumentativo e interacional, assim como de manter o turno da fala. Comparando os três debates, percebemos um crescimento acerca da competência comunicativa de S6, tendo em vista que, ao longo do trabalho, apresenta maturidade e uma possível apropriação em relação ao gênero.

Especificamente, também buscamos demonstrar as possibilidades de trabalho com um gênero oral formal, a partir da pesquisa-ação. Acreditamos que tal objetivo foi alcançado, tendo em vista que, ao longo deste trabalho, quase sempre sinalizamos algumas das possíveis possibilidades de abordagem de um gênero oral formal nas aulas de língua materna, bem como as vantagens do método adotado em nossas oficinas. A pesquisa-ação é uma metodologia que proporciona a interação direta entre aluno-professor e aluno-aluno, pois como afirma Tripp (2005), o método

é participativo e intervencionista, assim como propõe ao pesquisador/professor uma constante reflexão de sua prática pedagógica.

Além disso, visamos descrever atividades realizadas em oficinas de produção textual oral, o que também realizamos. Descrevemos detalhadamente cada atividade, assim como apresentamos as análises de cada oficina. Sinalizamos as dificuldades de realização de um trabalho com um gênero que, até então, era desconhecido pelos alunos e que, inicialmente, causou certa resistência. Além disso, a necessidade da recuperação de aulas, devido à greve dos professores, impossibilitou um trabalho mais prolongado com a turma. Entretanto, apesar dessas dificuldades, consideramos ter desenvolvido um trabalho eficaz.

Por fim, ao investigar o desenvolvimento oral dos falantes por meio de debates regrados na Escola Básica, também acreditamos que tal objetivo foi cumprido, à medida que analisamos neste relatório, ao menos em parte, o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito escolhido ao longo de três debates, bem como os avanços e as dificuldades em relação ao trabalho com o debate regrado na escola. Os imprevistos em relação ao período de greve e à procura de escolas que aceitassem uma parceria foram elementos que também dificultaram nosso trabalho. Mesmo assim, esses obstáculos foram vencidos e, no processo, produziu-se bons frutos, tanto no que se refere às competências argumentativas quanto sociais. O desenvolvimento oral dos falantes, sobretudo o de S6 melhorou significativamente à medida que as dinâmicas de debates aconteciam.

Destacamos, também, que mesmo que nossa proposta de análise do *corpus* tenha um perfil qualitativo e interpretativo, em alguns momentos, a comparação das produções de outros alunos foi fundamental para a compreensão das produções de S6, principalmente pelo caráter dialógico que o material transcrito apresenta. A partir das questões apresentadas pelo sujeito e das respostas dos outros debatedores, compreendemos, de forma mais pontual, o desenvolvimento argumentativo de S6.

Além disso, sinalizamos a importância da relação entre os procedimentos teóricos e metodológicos nesse processo. As questões teóricas embasam nossa reflexão acerca da interação professor/aluno, bem como sobre os aspectos da modalidade oral em relação ao gênero debate regrado enquanto objeto de ensino, que, dentre diversas finalidades, proporciona a interação direta entre os sujeitos e desenvolve a competência comunicativa dos alunos. Tal interação se organiza sobretudo tendo em vista as bases metodológicas adotadas, como as sequências

didáticas, que encaminham o desenvolvimento das nossas atividades e balizam nossas ações para um ciclo construtivo em relação ao ensino e a aprendizagem do gênero.

Como já mencionamos anteriormente, os imprevistos que surgiram ao longo deste estudo e as dificuldades processuais em sala de aula, no período das oficinas, influenciaram em um resultado diferente do que esperávamos no começo da pesquisa. Pontuamos as dificuldades com a intenção de registrar a resistência que ainda existe em relação ao trabalho com os gêneros orais, assim como as dificuldades resultantes de todo o contexto escolar. As negativas das escolas, o período de greve e a dificuldade em sala de aula são fatores que sinalizam a necessidade de reformulações práticas e teóricas em relação às atividades escolares, principalmente no que tange a um novo olhar em relação ao ensino de língua materna na escola.

Os documentos oficiais mencionam que a oralidade deve ser explorada de acordo com as suas particulares, por meio de diferentes gêneros. Entretanto, sabemos que a orientação, enquanto prática, ainda é muito distante em algumas escolas. Os motivos são diversos, como já mencionamos: formação profissional deficitária, sobrecarga de trabalho dos docentes e, principalmente, ausência de políticas públicas que invistam em formação continuada e em materiais didáticos que auxiliem nas intervenções didáticas dos professores.

Apesar disso, desenvolvemos um trabalho relevante envolvendo a modalidade oral enquanto ferramenta didática nas aulas de Língua Portuguesa. Diferentemente do que muito se acreditava (ou ainda acredita) sobre o ensino da oralidade, é possível desenvolver um trabalho sistematizado a partir de gêneros orais, enfatizando diferentes elementos dos aspectos orais, de uma forma equilibrada com a modalidade escrita. Assim, mais do que somente reconhecer que os gêneros orais precisam ser trabalhados na escola, é necessária ampla discussão sobre o tema para que o gênero seja um instrumento valorizado no ensino de língua, considerando que ele pode ser um mediador no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, produção oral, além de outras questões sociais diversas. Deste modo, entendemos que a escola não deve apenas oportunizar aos alunos a análise de determinadas práticas orais, como também “deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela” (BENTES, 2010, p. 139).

Os resultados, assim, nos mostram que é possível, por meio de um trabalho processual, com teorias e metodologias bem definidas, a realização de um trabalho eficaz e sistematizado acerca dos gêneros orais em todos os níveis de ensino.

Por fim, como contribuição desta pesquisa, esperamos ter ampliado as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere à concepção interativa de linguagem, valorizando a mediação entre professor e aluno. Esperamos, também, que nossa pesquisa possa motivar professores da Educação Básica a trabalharem com os gêneros orais, enquanto modalidades independentes e que, assim, possam enfatizar aos discentes os benefícios linguísticos e sociais que o ingresso da modalidade oral na sala de aula pode oferecer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lucimar. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. 2001, 154 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.
- APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHINOV, Valentin). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENTES, Anna. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. (Coleção explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: _____; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. (Org.). 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999- (Projetos Paralelos: v. 1).
_____. **Língua e Linguagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.
- BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- CASTILHO, Ataliba de. PRETI, Dino. (Orgs.). **A língua falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo**. São Paulo: TAQ/Fasesp, 1987, v. II – Diálogos entre dois informantes.

CAVALCANTE, Marianne; MELO, Cristina. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto, **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CRESCITELLI, Mercedes; REIS, Amália. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e ensino. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-40.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão e expressão oral e escrita – elementos para as reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41 – 70.

_____; NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 – 128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato de uma sequência didática: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.p. 247 – 277.

DUCROT, Oswald. **Princípios da Semântica Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: Textual analysis for social research. New York: Taylor e Francis e-library, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O par dialógico pergunta – resposta. In: JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 133-166.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

HUMMELGEN, Giselli. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Francisco, 2008.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa). São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2016.

LEITÃO, Selma. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender a argumentar. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo; ALCÂNTARA, Fabiana. Discursivização na partícula né? In: MARTELOTTA, Mario Eduardo; VOTRE, Sebastião José; CEZARIO, Maria (Org.). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: departamento de Linguística e Filologia UFRJ, 1996. p. 277-291.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3.v. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Debate na sala de aula: Gênero catalisador para aprendizagens e desenvolvimento. In:_____. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. In: *Letras*, Santa Maria, n.54, p. 115-126, jan-jun, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: HUDINILSON, Urbano, DIAS, Ana Rosa Ferreira, LEITE, Marli Quadros, SILVA, Luiz Antônio da, GALEMBECK, Paulo de Tarso (orgs.). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrever**. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: pode de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.(Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SILVA, Luiz Antônio da. Estrutura de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2002, v. 5, p. 179-203.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v. 7, n.1, p. 240-252, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. ALFA, São Paulo, vol. 51 n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2018.

_____. Gêneros orais e caracterização. **Olhares e Trilhas**. v. 19, n. 2, jul. – dez. 2017, p. 13-24.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set. - dez., 2005, p. 443-466.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS

DIA 04/10 – Conversa com os estudantes, apresentação do projeto e entrega dos documentos (termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido), para assinatura dos mesmos, bem como dos responsáveis.

11/10 – INÍCIO DAS OFICINAS

OFICINA 1

Tema: Debate público regrado: reconhecendo o campo argumentativo.

Objetivos:

- Proporcionar um debate em relação a um tema polêmico;
- Analisar as competências argumentativas dos discentes;
- Verificar a conduta dos estudantes frente a posições contrárias.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Leitura de um artigo de opinião, acerca de um tema polêmico.



Corrupção cultural ou organizada?

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em

nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos quase todos, pela corrupção política -por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada - que mencionei acima- não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural", pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos -- e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor -- gastos não republicanos -- montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados - da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade. Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-

americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata -porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança- então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária, indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

Fonte: RBEIRO, Renato. Corrupção cultural ou organizada? Folha de São Paulo, 2009. Disponível em: [HTTP://www.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2806200909.hmt](http://www.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2806200909.hmt). Acesso em 14 dez. 2016.

2ª Etapa: Discussão. Após a leitura, a pesquisadora questionou os alunos em relação ao texto. O que acham? Concordam com a posição do autor? Em que medida a corrupção está enraizada?

3ª Etapa: Exposição das opiniões dos discentes em relação às questões apresentadas.

Análise da oficina: Fomos surpreendidos por uma turma dispersa e agitada. Os discentes, em geral, receberam bem a proposta de leitura e discussão do assunto, porém, percebemos a dificuldade dos alunos em argumentar concisamente. Dos 15 estudantes presentes nesse dia, apenas nove participaram da discussão. Apesar de expressarem suas opiniões, os estudantes tiveram certa dificuldade em argumentar a respeito do tema, ficando a discussão pautada em opiniões do senso comum, bem como experiências do dia-a-dia. Havia respeito entre as falas, mas, em alguns momentos, os estudantes dispersavam do assunto.

OFICINA 2²⁴

Tema: Introdução dos tipos de argumentos

Objetivo:

²⁴ Sequência adaptada da dissertação de Machado (2017). Progressão tópica em textos orais de alunos do ensino médio: um estudo a partir da Linguística do texto e da pesquisa-ação.

- Apresentar as características da argumentação, bem como os tipos de argumentos.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Questões orais provocadas pela pesquisadora:

- O que, para vocês, é argumentar?
- O que caracteriza um argumento?

2ª Etapa: Apresentação do conceito de argumento:

“Argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24).

A argumentação se constitui de um conjunto de argumentos apresentados para convencer alguém a aceitar uma determinada tese. Nos gêneros textuais em que predomina a argumentação, defende-se um determinado ponto de vista em relação a um assunto. Para isso, o autor utiliza a tese e os argumentos.

3ª Etapa: Leitura e discussão sobre os principais tipos de argumentos:

1- Argumento de autoridade: consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor do texto quer defender. Quando se discute um assunto ligado à educação, por exemplo, pode-se usar citações de Paulo Freire, um nome reconhecido na área.

2- Argumento de provas concretas: apóia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. Ao se afirmar, por exemplo, que uma determinada instituição oferece serviços de qualidade, obtém-se maior aprovação do que é dito quando fatos concretos comprovam essa afirmação.

3- Argumento de competência linguística: consiste no emprego adequado da linguagem à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor. Por exemplo, um advogado, ao defender uma causa perante um juiz, utilizará a norma culta e a terminologia específica de sua área.

4- Argumento de causa e consequência: apresenta consequência de ideias e

dos dados apresentado.

Causas: “a ciência e a mídia mostraram claramente os efeitos nocivos do cigarro, os maços trazem imagens de advertência, sumiu a propaganda de cigarro na TV, o patrocínio de cigarro a eventos culturais e esportivos foi proibido, a lei baniu o fumo em locais fechados e empresas oferecem tratamento para funcionários que querem parar de fumar”.

Consequência: “A queda do número de fumantes no país tem a ver com uma série de medidas”.

5- Comparação: consiste em estabelecer semelhanças reais, sensíveis entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos, expressas por alguns conectivos e verbos. Ex: “Nos 1.134,017 Km do território sul-africano, é possível encontrar turísticas tão variadas como as existentes no Brasil, que é oito vezes maior”.

6- Contraste: estabelece a oposição, através de certos conectivos, entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos. Ex: “Antes as mulheres assistiam à vida pela janela da televisão, já que seu mundo reduzia-se à cozinha. (...) Hoje, as mulheres estão comprovando que viver é melhor que sonhar e passaram a relativizar a importância das novelas”.

Na sequência, apresentação do quadro:

Quadro 10 – Estratégias da argumentação

ESTRATÉGIAS PARA ...		
Iniciar uma argumentação:	Desenvolver uma argumentação:	Concluir uma argumentação:
<ul style="list-style-type: none"> -Definindo o ponto de vista; -Apresentando fatos; -Fazendo uma declaração Inicial; -Contando uma história; -Estabelecendo relações entre textos; -Lançando perguntas; -Apresentando uma definição; -Inventando uma categorização; -Enumerando casos com exemplificações; -Observando a mudança na linha do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo perguntas e apresentando respostas; - Levantando o problema apresentando solução; - Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários; - Tecendo comparações; - Recorrendo às exemplificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando uma síntese; - Sinalizando com solução para o problema - Finalizando com remissão a textos; - Fazendo uma pergunta retórica.

4ª Etapa: Proposta de atividade. Em duplas ou trios, os estudantes deveriam discutir e construir um comentário que apresentasse tese e desenvolvimento por meio de argumentos. Na sequência deveriam apresentar oralmente para a turma as suas ideias. Tema: Sistema de cotas.

Análise da oficina: Quando questionamos aos discentes o que era argumentar, ouvimos “é defender uma ideia”, “é ter um ponto de vista”. Os estudantes tinham noção do que é um argumento, porém sem conhecimento dos tipos de argumentos e suas implicações para um bom debate. A atividade foi, em parte, bem recebida, pois alguns discentes demonstraram agitação e desinteresse em relação às atividades propostas. Como já sinalizamos anteriormente, a turma era muito agitada e nem todos os alunos manifestavam interesse em relação aos estudos.

Referências

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, VanildaSalton; BOFF, Odete Maria; MARINELLO, AdrianeFogali. **Leitura e Produção Textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. 4º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Lara Niederauer. **Progressão tópica em textos orais de alunos do ensino médio: um estudo a partir da Linguística do texto e da pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

OFICINA 3

Tema: Organização para o primeiro debate e apresentação dos aspectos linguísticos em um debate formal.

Objetivos:

- Escolher o tema do primeiro debate;
- Apresentar os elementos linguísticos presentes em situações comunicativas, com ênfase no debate público regrado.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Escolha do tema para o debate que ocorrerá nas próximas semanas. A pesquisadora colocou no quadro alguns temas, e os estudantes votaram de acordo com a temática de sua preferência. Os alunos foram orientados a buscarem informações, em diferentes fontes, a respeito do assunto, para que, no momento do debate, pudessem trazer argumentos consistentes e uma posição já definida.

Temas propostos:

- Redução da maioria penal;
- Legalização das drogas;
- Pena de morte.

Os discentes optaram pelo tema “pena de morte”.

2ª Etapa: Provocação.

Questões feitas oralmente pela pesquisadora.

- O que vocês entendem por elementos linguísticos? Quais seriam os elementos linguísticos em uma conversa?

3ª Etapa: Apresentação do quadro

Quadro 11- Aspectos linguísticos em um debate regado

ASPECTOS LINGUÍSTICOS: o desenvolvimento do uso da língua	NA PRÁTICA
Marcadores conversacionais	Constroem a fala. Ajudam a dar coesão e coerência à fala. Pode vir no início, no meio ou no final da fala. Ex: bom, olha, então, entende? sabe?
Repetições	Evitar repetições. O argumento deve ser dito de uma só vez, de forma clara e objetiva.
Correções	É possível corrigir algo que disse, mas respeitando as normas do debate e o tempo certo.
Hesitações	Evitar hesitações, como: hum, ãã, hein? A fala no debate deve ser objetiva.
Digressões	É o retorno do tópico, após uma suspensão. Pode ocorrer desde que seja na sua vez de falar.
Expressões prontas	Evitar expressões de senso comum. Para um debate, é ideal que você estude o tema com antecedência, para ter argumentos consistentes.
Atos de fala positivos e negativos	Positivos: Elogiar, agradecer Negativos: ofender, xingar (não devem ser utilizados). Um dos princípios de um bom debate é o respeito entre todos os envolvidos.

Fonte: adaptado da obra de Marcushi (2007), para o curso “Fala e escrita – características e usos”.

oferecido no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE.

4ª Etapa: Exercício. Para reconhecer a compreensão dos alunos a respeito dos elementos linguísticos, bem como para exercitar tais questões, propomos a discussão acerca de um tema proposto. O objetivo da atividade era verificar se os estudantes compreenderam o conteúdo exposto e, ao longo da atividade, corrigir possíveis equívocos. Cada estudante teve dois minutos para expor sua opinião.
Tema: Reforma do Ensino Médio.

Análise da oficina: Os estudantes demonstraram compreensão no que se referia aos aspectos linguísticos. Acompanharam a leitura e participaram da atividade proposta ao final da aula. Alguns estudantes, ainda, com agitação. Ressaltamos que as atividades eram desenvolvidas com certa dificuldade, tendo em vista a indisciplina e o desinteresse de alguns alunos. Em relação aos argumentos, percebemos que alguns estudantes não tinham argumentos sobre o tema proposto, de modo que a opinião era baseada mais em relato de experiência do que em uma defesa de um ponto de vista. Enfatizamos que, para o debate formal, os discentes deveriam estudar o tema com antecedência para apresentarem bons resultados.

Referência

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OFICINA 4

Tema: Apresentação dos aspectos extralinguísticos e paralinguísticos.

Objetivo:

- Apresentar os elementos extralinguísticos e paralinguísticos presentes em situações comunicativas, com ênfase no debate público regrado;

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Provocação. Questões orais apresentadas pela pesquisadora.

- Semana passada conversamos sobre os aspectos linguísticos, lembram? E se

falamos em elementos extralinguísticos e paralinguísticos? Alguém sabe o que é? Têm alguma ideia?

2ª Etapa: Apresentação e discussão do quadro a respeito dos elementos extralinguísticos.

Quadro 12- Aspectos extralinguísticos em um debate formal

ASPECTO	NA PRÁTICA
Grau de publicidade	Há um número específico de participantes, sendo eles divididos entre interlocutores e debatedores (a favor e contra a temática em questão)
Grau de intimidade dos participantes	Deve ser mínimo. No momento do debate, consideram-se os argumentos em relação ao tema. Não é positivo considerar as relações interpessoais.
Grau de participação emocional	Deve ser contido. Para um debate consistente, é necessário apresentar estrutura emocional. Evitar expressões de raiva, choros, palavras de baixo calão, etc.
Proximidade física dos parceiros da comunicação	No debate, a comunicação ocorre face a face, de modo que seja possível ter um contato visual, com um espaço significativo entre os debatedores de posições opostas.
Grau de cooperação	A cooperação é mínima, é preciso respeitar os tempos de fala de cada debatedor. O outro só pode intervir, mesmo que seja para colaborar com a fala, no momento em que estiver com a palavra.
Grau de espontaneidade	Baixo nível de espontaneidade. É necessária preparação prévia das falas.
Fixação temática	O tema sempre será fixado com antecedência, para melhor preparação dos participantes.

Fonte: adaptado da obra de Marcushi (2007) para o curso “Fala e escrita – características e usos”, oferecido no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE.

3ª Etapa: Apresentação do segundo quadro a respeito dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Quadro13- Aspectos paralinguísticos e cinésicos em um debate formal.

ASPECTOS	NA PRÁTICA
Aspectos paralinguísticos: aspectos não verbais, mas que acompanham a comunicação verbal	Qualidade da voz: deve estar em um tom confortável; nem alto, nem baixo demais; Produzir a fala de forma organizada, calma, sem atropelamento de palavras.
Aspectos cinésicos: movimentos do corpo/ expressões	Manter postura ereta; Ter cuidado com os gestos (aos mexer as mãos, chamar, etc.)

4ª Etapa: Exercício.

Para reconhecer a compreensão dos alunos a respeito dos elementos, bem como para exercitar tais questões, propomos a discussão acerca de um tema controverso. Os estudantes tiveram alguns minutos para elaborar argumentos em relação à pergunta: qual (ais) vantagens ou desvantagens da legalização das drogas?

O objetivo da atividade era, novamente, verificar se os estudantes compreenderam o conteúdo exposto e, ao longo da atividade, corrigir possíveis equívocos. Ao longo da atividade, fomos analisando postura, tom de voz, nível de intimidade entre eles e fixação temática. A atividade foi desenvolvida em duplas.

Análise da oficina: Neste encontro, os estudantes estavam um pouco menos agitados, de modo que foram mais receptivos em relação às atividades. Em relação ao exercício, em geral, os discentes apresentaram melhora na construção dos argumentos e uma postura correta em relação a um debate formal.

Referência

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: DIONISIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OFICINA 5

Tema: Exposição do conceito de debate público regrado e leitura de um material sobre o tema do debate da próxima aula.

Objetivos:

- Apresentar, brevemente, o conceito de debate público regrado e seus principais objetivos;
- Apresentar os critérios de avaliação do debate e as regras;
- Disponibilizar um material inicial para auxiliar no debate da próxima oficina.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Introdução acerca do debate público regrado.

DEBATE PÚBLICO REGRADO

Trata-se de um debate por meio do qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores. (Miller, 1987).

OBJETIVOS

- Conferir legitimidade e pertinência no estudo da argumentação oral como instrumento de construção de saberes em linguagem;
- Oportunizar situações nas quais a interação pela linguagem seja um exercício reflexivo de defesa de um ponto de vista, pautado no respeito pelo outro como sujeito interlocutor;
- Ampliar o conhecimento sobre o assunto tema do debate.

ORGANIZAÇÃO

A turma será dividida em dois lados. De um, os favoráveis ao tema, de outro, os contrários. A plateia ficará ao fundo da sala e auxiliará na avaliação do debate. O mediador dará início à discussão e controlará o tempo.

O debate seguirá a dinâmica de pergunta-resposta e réplica e tréplica dos grupos, forme quadro a seguir:

Quadro 14- Organização do tempo de debate

ATIVIDADE	TEMPO
Leitura da questão (mediador)	1 minuto
Preparação da resposta	2 minutos
Resposta	3 minutos
Preparação da réplica	1 minuto
Réplica	2 minutos
Tréplica	2 minutos

Fonte: adaptado do grupo pibid Letras Ufsm (2014).

2ª Etapa: Apresentação dos critérios de avaliação, conforme o Quadro 15 (na sequência).

3ª Etapa: Entrega de um material com posicionamentos a favor e contra o tema escolhido pelos estudantes, para auxiliar no estudo do assunto. Reforçamos aos estudantes que os textos eram apenas um material de apoio e que os mesmos deveriam buscar mais informações em fontes seguras para sustentar os argumentos no debate.

Análise da oficina: Em comparação com os demais encontros, os discentes demonstraram maior interesse em participar da aula. Acompanharam a explicação das regras, bem como os critérios de avaliação, fazendo perguntas e comentários. Pela primeira vez, a turma demonstrou disposição para as atividades do debate.

Quadro 15 -Critérios de Avaliação

CRITÉRIOS	TEMPO	POSTURA ADEQUADA	RESPEITO ÀS REGRAS PRÉ ESTABELECIDAS	DICÇÃO	ESPÍRITO DE GRUPO	CLAREZA/ COERÊNCIA ARGUMENTATIVA	LINGUAGEM ADEQUADA
DETALHAMENTO	Não ultrapassar o tempo estabelecido para cada intervenção	Respeitar as intervenções dos colegas; Estar presente nas atividades; Adotar postura coerente com a atividade (manter-se em silêncio durante as intervenções); Oralizar apenas no seu tempo determinado.	Cumprir o papel pré-estabelecido de acordo com os procedimentos específicos	Ter desenvoltura na oralidade; Manter tom de voz claro e adequado com a atividade.	Discutir e construir argumentos enquanto grupo; Realizar anotações; Interagir com o objetivo de desenvolver sua respectiva função.	Apresentar sequência lógica e organizada de argumentos; Não se contradizer.	Apresentar linguagem coerente com o gênero (formal, culta, padrão); Utilizar operadores argumentativos.
REVELA AVANÇO	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte	() Muito () Pouco () Em parte
SUGESTÕES							

Fonte: adaptado do grupo pibid Letras ufsm (2014)

OFICINA 6

Tema: Debate regrado. Tema: pena de morte

Objetivos:

- Observar o debate dos aprendizes;
- Analisar a construção dos argumentos e os possíveis progressos, bem como as atitudes dos discentes em relação a um debate formal.

Recurso: Gravador

1ª Etapa: Organização da sala, do posicionamento dos estudantes e da plateia.

2ª Etapa: A pesquisadora, que participou como mediadora, leu um pequeno texto sobre o assunto e depois apresentou um questionamento para iniciar o debate:

“Tendo em vista que o direito à vida é um direito constitucional, a pena de morte, nesse caso, não estaria violando um dos principais direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”?

3ª Etapa: Desenvolvimento do debate.

Análise da oficina: O debate foi positivo, principalmente, em relação ao primeiro (debate A). Os estudantes estavam organizados, respeitaram o tempo e a fala do outro e apresentaram bons argumentos. Tínhamos dez debatedores (cinco em cada posição - a favor e contra), e mais oito estudantes na plateia. Em geral, os alunos estavam preparados, apresentaram argumentos e contra-argumentos. Sinalizamos, sobretudo, dois estudantes que apresentaram melhora significativa em relação ao debate anterior.

OFICINA 7

Tema: Dinâmica

Objetivo:

- Estimular a construção de argumentos consistentes, bem como os elementos

trabalhados nas oficinas anteriores.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Considerações a respeito de debate regrado desenvolvido na oficina anterior.

2ª Etapa: Dinâmica. Em duplas ou trios, os estudantes deveriam analisar a atividade proposta e selecionar as pessoas que salvariam, apresentando o motivo. Os discentes precisavam explicar a escolha utilizando um ou mais tipos de argumentos. Ao final, cada grupo apresentou suas escolhas para a turma.

Abrigo Subterrâneo

Imaginem que nossa cidade está sob ameaça de um bombardeio. Aproxima-se um homem e lhes solicita uma decisão imediata. Existe um abrigo subterrâneo que só pode acomodar seis pessoas. Há quinze que pretendem entrar. A seguir, há uma relação das quinze pessoas interessadas a entrar no abrigo. Faça sua escolha, destacando somente seis.

Um líder religioso de 52 anos.

Um ateu de 27 anos.

Uma prostituta de 19 anos.

Um jogador de futebol de 23 anos.

Um idoso de 78 anos.

Uma professora de escola de 40 anos.

Um professor universitário de 40 anos.

Um casal de namorados (15 e 16 anos) que prefere ou ficar juntos no abrigo, ou fora dele.

Um deputado federal.

Um músico de 40 anos, usuário de drogas.

Uma criança com síndrome de Down.

Um engenheiro civil homossexual de 30 anos.

Um médico de 50 anos, que só aceita entrar no abrigo se puder levar consigo sua arma.

Um psicólogo.

Fonte:FRITZEN, Silvano José. (2005)

Análise da oficina: A dinâmica foi bem compreendida pelos estudantes. Todos os alunos presentes, 16 ao total, falaram, embora alguns ainda apresentassem argumentos de senso comum ou nenhum argumento.

Referência

FRITZEN, Silvino José. **Exercícios Práticos de dinâmicas de grupo**. 2º volume. São Paulo, SP: Ed. Vozes, 2005.

OFICINA 8

Tema: Tópico discursivo

Objetivos:

- Apresentar aos discentes uma transcrição;
- Trabalhar as especificidades de um texto oral, com as noções de tópico discursivo.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Leitura de dois textos iguais, um com as especificidades da transcrição.

Inf. –bom...eu:: eu fui a:: a Paris e visitei o Louvre...e estive:: no Louvre eu acho que umas eu passei uma semana só em Paris mas eu fui umas quatro vezes ao Louvre...porque realmente o que a gente vê no Louvre é indescritível...é::é aquilo que a gente está acostumado a ver em livros e:: álbuns sobre:: obras célebres...() ter oportunidade de ver lá e:: e:: examinar...dá assim uma sensação uma emoção até:: inenarrável porque::... é completamente é é indescritível... entendeu?... eu fui também a a ao museu do Prado...fui algumas vezes no Museu do Prado em:: em::...em:: na capital da Espanha...lá em:: Madri...e:: na Itália também tive a oportunidade de conhecer bonitos museus...principalmente em Florença...

Fonte: NURC – SP, p. 76.

Quando fui a Paris, visitei o Louvre por quatro vezes, embora a minha permanência na capital francesa tenha sido de uma semana. A justificativa para tantas visitas está no que se tem para admirar naquele museu. É algo indescritível. Sente-se uma emoção inenarrável quando se tem a oportunidade de examinar de perto aquelas obras célebres cujo contato sempre foi através de livros ou álbuns de História da Arte. Conheço outros museus da Europa. Na Espanha, mais precisamente na capital Madri, estive no museu do Prado. Já na Itália pude apreciar bonitos museus, principalmente em Florença.

Fonte: elaborado por aluno do 1º ano do curso de Letras da USP

2ª Etapa: Questionamentos da pesquisadora:

- O que vocês acharam dos textos? Há alguma diferença? Quais

são?(Esperávamos que os estudantes percebessem as diferenças, a partir das marcas linguísticas do texto transcrito).

3ª Etapa: Apresentação das especificidades de um texto oral

ESPECIFICIDADES DE UM TEXTO ORAL

Organização: Constata-se a presença de quatro elementos básicos: turno, tópico discursivo, marcadores conversacionais e par adjacente.

Turno: o turno define-se como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra. Na conversação, ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte.

Tópico discursivo: é aquilo sobre o que se está falando, é o elemento estruturador da conversação.

Marcadores conversacionais: elementos que auxiliam na interação: por exemplo, né, então.

Par adjacente: pergunta-resposta, concordância-recusa, convite-aceitação.

TÓPICO DISCURSIVO: AQUILO SOBRE O QUE ESTÁ FALANDO

Supertópico: tópico mais abrangente sobre o que se fala.

Subtópico: tópicos constituintes do supertópico.

5ª Etapa: Exercício em relação ao texto “Descrição de um museu”. Os discentes deveriam identificar no texto:

Supertópico:

Subtópico:

Marcadores conversacionais:

Análise da oficina: O desenvolvimento da oficina foi positivo. Quando questionamos a diferença dos textos sobre o museu, ouvimos como resposta “ta estranho”, “tem um problema de digitação”. Esclarecemos aos discentes que não havia problemas de digitação, que a diferença era em relação às características dos textos, sendo que um deles foi transcrito, mesmo procedimento que acontecia com os textos dos debates deles. Os estudantes demonstraram compreensão em relação aos tópicos discursivos e realizaram bem a atividade proposta.

Referência

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OFICINA 9

Tema: Áudio e transcrição com as características de um texto oral

Objetivo:

- Revisar as características de um texto oral transcrito, a fim de que os estudantes percebessem as características da modalidade oral.

Recursos: Áudio e Xerox

1ª Etapa: Escolha do tema do segundo debate regrado, que seria realizado nas próximas oficinas. Após discussão da turma, os estudantes escolheram pelo tema “aborto”.

2ª Etapa: Escuta de um áudio e acompanhamento da transcrição (em parte). Apoiados em um áudio e uma transcrição de um texto em que dois irmãos conversam sobre a cidade de São Paulo, objetivamos demonstrar aos estudantes a dinâmica oral: as refutações, o jogo de pergunta-resposta, as digressões, assim como o processo de transcrição. A ideia era que os alunos acompanhassem os dois procedimentos juntos, para que pudessem entender que a modalidade oral pode ter um funcionamento diferente da escrita. O material foi retirado da página do NURC (Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo) e está disponível em: NURC, SP. Inquérito NS 343 - Bobina N. 130 - INFS. N. 441 E 442. Tipo de inquérito: diálogo entre dois informantes (D2).

3ª Etapa: Discussão acerca do texto. A pesquisadora apresenta algumas questões orais:

- O que perceberam no áudio?
- Como está a transcrição do texto?
- E a construção dos argumentos? Como um tenta convencer o outro?

(Esperávamos que, apoiados na oficina anterior sobre tópico discursivo, os estudantes compreendessem as características de um texto oral, bem como a construção de argumentos na prática de um debate).

4ª Etapa: Exercício.

Sugerimos aos estudantes que, em duplas, identificassem os elementos do tópico discursivo do texto em questão - supertópico, subtópico, marcadores conversacionais, par adjacente – Os alunos retomaram o material da oficina anterior para lembrar os conceitos.

Análise da oficina: Em geral, os alunos compreenderam bem a proposta da atividade, ouviram o áudio atentamente e conseguiram realizar a atividade. Ressaltamos, novamente, a agitação de alguns alunos, que apresentavam desinteresse e pouca participação nas aulas.

Referência

CASTILHO, Ataliba Teixeira; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

OFICINA 10

Tema: Dinâmica e revisão dos tipos de argumentos.

Objetivos:

- Destacar a importância do conhecimento prévio do assunto para tomada de posição;
- Relembrar os tipos de argumentos e a sua importância no debate regrado;
- Fornecer material de apoio sobre o tema escolhido para o debate.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Dinâmica da caixa registradora:

História da Máquina Registradora

Um negociante acaba de acender as luzes de uma loja de calçados, quando surge um homem pedindo dinheiro. O proprietário abre uma máquina registradora. O conteúdo da máquina registradora é retirado e o homem corre. Um membro da polícia é imediatamente avisado.

Declaração acerca da história: Verdadeiro – Falso - Desconhecido

01	Um homem apareceu assim que o proprietário acendeu as luzes de sua loja de calçados.	V	F	D
02	O ladrão foi um homem.	V	F	D
03	O homem não pediu dinheiro.	V	F	D
04	O homem que abriu a máquina registradora era o proprietário.	V	F	D
05	O proprietário da loja de calçados retirou o conteúdo da máquina registradora e fugiu.	V	F	D
06	Alguém abriu uma máquina registradora.	V	F	D
07	Depois que o homem que pediu o dinheiro, apanhou o conteúdo da máquina registradora e fugiu.	V	F	D
08	Embora houvesse dinheiro na máquina registradora, a história não diz a quantidade.	V	F	D
09	O ladrão pediu dinheiro ao proprietário.	V	F	D
10	A história registra uma série de acontecimentos que envolvem três pessoas: o proprietário, um homem que pediu dinheiro e um membro da polícia.	V	F	D
11	Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu dinheiro - uma máquina registradora foi aberta - seu dinheiro foi retirado e um homem fugiu da loja.	V	F	D

Fonte: FRITZEN, Silvino José (2005)

Os estudantes deveriam, divididos em grupos de até quatro pessoas, posicionar-se em relação às afirmações da história, entrando em um consenso. De acordo com a dinâmica, a questão três é falsa e a seis é verdadeira. As demais são desconhecidas.

2ª Etapa: Releitura e discussão sobre a construção dos argumentos:

ESTRATÉGIAS PARA ...		
Iniciar uma argumentação:	Desenvolver uma argumentação:	Concluir uma argumentação:
-Definindo o ponto de vista;		
-Apresentando fatos;		
-Fazendo uma declaração		

<p>Inicial;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contando uma história; -Estabelecendo relações entre textos; -Lançando perguntas; -Apresentando uma definição; -Inventando uma categorização; -Enumerando casos com exemplificações; -Observando a mudança na linha do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo perguntas e apresentando respostas; - Levantando o problema apresentando solução; - Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários; - Tecendo comparações; - Recorrendo às exemplificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando uma síntese; - Sinalizando com solução para o problema - Finalizando com remissão a textos; - Fazendo uma pergunta retórica.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: KOCH; ELIAS (2016)

3ª Etapa: Disposição de materiais de apoio a respeito do tema do próximo debate (aborto), com o objetivo de auxiliar no posicionamento dos alunos acerca do assunto.

Análise da oficina: Os estudantes estavam bem agitados, dificultando, assim, nosso trabalho. Em relação ao desenvolvimento das atividades, os alunos demonstraram compreender o objetivo da dinâmica e a importância da sustentação dos argumentos. Sobre o debate da próxima aula, comprometeram-se a estudar o tema.

Referência

FRITZEN, Silvino José. **Exercícios Práticos de dinâmica de grupo**. 2º volume. São Paulo, SP: Ed. Vozes, 2005.

OFICINA 11

Tema: Debate regado. Tema: aborto

Objetivos:

- Analisar a construção argumentativa dos alunos e os possíveis avanços.
- Promover a reflexão acerca do tema escolhido;

- Observar o desenvolvimento da competência oral dos discentes.

Recurso: Gravador

1ª Etapa: Organização da sala para o debate.

2ª Etapa: A pesquisadora, que participou como mediadora, leu um pequeno texto sobre o assunto e depois apresentou a seguinte questão: “A legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?”

3ª Etapa: Desenvolvimento do debate

Análise da oficina: Comparado ao outro debate, em geral, nesse, os alunos tiveram um rendimento menor. Os estudantes estavam mais dispersos e mais resistentes às regras. Em alguns momentos, houve sobreposição de vozes e fuga ao tema. Observamos evolução em apenas dois sujeitos, sobretudo, em S6, que trouxe argumentos consistentes e apresentou atitudes adequadas ao debate, demonstrando que compreendeu as características do gênero em questão.

OFICINA 12

Tema: Reflexão pós-debate

Objetivos:

- Promover a discussão acerca do debate anterior;
- Estimular a reflexão dos discentes em relação ao período de oficinas.

Recurso: Xerox

1ª Etapa: Questões provocadas oralmente pela pesquisadora:

- O que acharam do debate da última aula? Consideram ter refletido sobre o tema? E os membros da plateia, como avaliaram o debate?

(Nesse momento, os estudantes responderam oralmente as perguntas, pontuando

os aspectos positivos e negativos de debate).

2ª Etapa: Questões mais pontuais sobre o último debate, bem como sobre todo o desenvolvimento das oficinas. As questões foram entregues individualmente. Os estudantes tiveram um tempo para responder e depois compartilharam suas respostas com a turma. O objetivo era provocar a reflexão individual sobre o processo de trabalho com a oralidade.

Questões:

- Sobre o último debate: continuo com o mesmo pensamento em relação ao tema? Como retifiquei/ratifiquei ou ampliei minhas ideias?
- Em relação ao gênero debate regrado, o que aprendi? Continuo com o mesmo conceito no que se refere ao gênero?
- Como avaliam o período de oficinas? Quais os pontos positivos e negativos das atividades?

Análise da oficina: A atividade foi bem recebida pelos alunos. Todos os estudantes presentes responderam às questões, mas nem todos quiseram compartilhar suas respostas. Os que quiseram participar, disseram ter refletido sobre os temas e consideraram importante a dinâmica dos debates e dos temas discutidos. O encerramento ficou registrado no plano oral, já que não gravamos esse momento. Pelos depoimentos dos estudantes, concluímos que as atividades foram significantes, já que os alunos revelaram como positivo o período de oficinas da modalidade oral, prática essa que até então não tinham conhecimento. Assim, entendemos que, de maneira geral, os resultados contribuíram com a competência comunicativa dos alunos. Na sequência, encerramos as atividades.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DOS DEBATES NA ÍNTEGRA

Transcrição Debate A – Tema: corrupção

Entende-se por (S) sujeito, os números indicam o número de estudantes.

(P) Indica pesquisadora.

P: Vamos ler o texto e depois a gente conversa... pode ser?

Corrupção cultural ou organizada?

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção

Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos quase todos, pela corrupção política -por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada -que mencionei acima- não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural" pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos -- e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor -- gastos não republicanos -- montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados - da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade. Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata -porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança- então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária, indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

Fonte: RIBEIRO, Renato. Corrupção cultural ou organizada? Folha de São Paulo, 2009.

P: É...então....segundo o autor as pequenas corrupções como...furar fila estacionar em local proibido....é::: receber troco pra mais e não devolver... não são tão graves quanto a corrupção dos políticos. O que vocês acham?... Concordam?

S1: Não... eu acho que é corrupção igual

S2: O nível de gravidade não é o mesmo mas... a corrupção começa pelos pequenos atos

S3: é... eu acho que a corrupção começa nesses atos

S2: É...ninguém começa roubando cinco milhões...eles começaram assim...

S4: Ah eu acho que não é tão tão grave... se eu recebo troco pra mais...dependendo da situação eu não devolvo..

S1: Esses dias eu paguei a passagem e recebi um pila a mais mas eu só vi em casa então pra mim tava certo...

S4: Se é um mercado grande e eu tô apertado eu não devolvo...depende da situação do cara porque se se eu tivesse pago pra mais eles também não iam me devolver

S5: Eu só devolvo dependendo da situação

S2: Mas eu acho também que muita gente faz isso pensando no outro lado porque se fosse no mercado...eles iam ficá quieto... eles não iam devolver

S4: É...

S2: Sim só que eu digo que a pessoa não se sente culpada porque ela acha que na maioria das vezes não iam devolver...aí fica tranquila não se sente culpada

S4: É mas todo mundo faz...tipo andar de ônibus...o cobrador sempre dá troco pra menos

S5: É o cobrador é incerto

S2: É se for cinco ou vinte e cinco centavos eles não devolvem

((várias vozes ao mesmo tempo))

S5: A eu furo fila, mas só aqui na escola

S1: Ah a da merenda é certo

((várias vozes ao mesmo tempo))

S2: mas teve a intenção de furar a fila

S5: ah eu dirijo...escondido...e é errado

S6: tipo::: entrar na fila de deficiente ou de grávida...ontem eu pensei em fazer isso ((risos))

S3: como assim?

S6: eu tava na fila com uma roupa larga aí eu pensei que eu podia passamas eu achei muito errado... eu:: eu fiquei com vergonha assim como estaciona em local de deficiente ou em local proibido não ta certo....na verdade eu acho o:: o povo é corrupto...o povo vai lá e (trama) primeiro....uma pessoa morre e daí outra fica recebendo por ela e isso é errado

((várias vozes ao mesmo tempo))

S2: pelo meu raciocínio todo mundo faz algo errado

S7: É verdade...

S1: depende do que eu faço me dá um peso na consciência

S8: se eu não furo a fila, eu tenho um peso no estômago ((risos))

S7: as vezes eu também furo

S5: é que a fila vai lá no pavilhão

S1: é...é muita gente...

S5: ai tem um amigo teu lá na frente..aí tu vê ele e vai lá

S2: a ocasião faz o ladrão tu ta ali na fila louco de fome...aí o cara tá lá na fila e te chama... eu vou ir

S4: já vai correndo

S9: ah e se eu to pagando eu quero ser o primeiro ((risos))

S1: então é só tu chegar primeiro ((risos))

S3: mas se fosse uma coisa grande eu acho que não iria

S9: mas se fosse no teu trabalho... se teu chefe tadesviando..chefe é chefe...se até ele faz

S3: depende do que for

S2: tipo...se for numa empresa...o cara sonega imposto e te dá uma porcentagem

S3: eu jamais faria isso

S2: e se tu ta num lugar desses e não tem outro lugar pra trabalhar?

S7: É que a gente (trata) a corrupção do dia-a-dia como se fosse normal... aí quando a gente vê a do governo a gente diz ai meu deus

S3: eu peço demissão mas não faço uma besteira dessas

S5: se eu to recebendo uma parte nisso eu sigo trabalhando...sigo colaborando

S4: se tu ta arriscando perder o emprego

S3: ah para com isso

S2: ahh..se for uma pessoa muito muito certa.. é que tem que pensa na situação do país...é difícil conseguir um emprego e se tu ta num bom emprego e ainda ganha uma porcentagem a mais...todas as oportunidades tu aproveita...a maioria das pessoa né

S3: eu não aceitaria mas não sairia do meu emprego...eu acho que eu não aceitaria...não ia queré participar

S2: mas agora...seguindo o raciocínio...quando tu sabe de alguma coisa errada e não faz nada pra isso tu ta concordando...

S9: é...eu ia falar..ia falar tão roubando...ia falar quem é

S3: ah eu não...eu me sentiria muito mal...eles foram lá e me ajudaram me deram o emprego e eu vou lá e denuncio eles eu acho que eu só sairia do emprego

((várias vozes ao mesmo tempo))

Transcrição Debate B

Tema: pena de morte

P: Pena de morte ou pena capital é um processo legal pelo qual uma pessoa é morta pelo Estado como punição por um crime cometido...a decisão judicial que condena alguém à morte é denominada sentença de morte, enquanto que o processo que leva à morte é denominado execução... É:: crimes que podem resultar na pena de morte são chamados crimes capitais.... a palavra capital tem origem no termo latino capitalis que significa "referente à cabeça" ... em alusão à execução por decapitação.

De acordo com a Anistia Internacional... a pena de morte viola um dos principais direitos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos é:: o direito a vida. Outro fator de coloca em questão a validade das penas de morte é o sistema jurídico que... por ser feito a partir de decisões humanas pode ser passível de erro... provocando a morte de um possível inocente por exemplo. Tendo em vista que o direito a vida:: é um direito constitucional.... a pena de morte...nesse caso não estaria violando um dos principais direitos previstos da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

S2: Eu acho que a vida é um direito e:: e o preso tem que trabalhar...entendeu? o preso vai trabalhar na cadeia e essa família do preso teve um...um rombo tanto na sua família como no dinheiro né...como são homens a família depende mais do homem...então..nesse meio...ele trabalharia não tem como recompensa...mas mas no caso o preso trabalharia e geraria uma riqueza e boa parte dessa riqueza poderia ir pra família...não como...como...tentando recompensar porque não tem como... a pessoa se foi e não tem como ela voltar....então substituindo...ela poderia trabalhar e boa parte dessa riqueza ir pros carcereiros...dessas pessoas que vão ter que cuidar deles...no caso eles vão ter que plantar e muitas pessoas vão ter que cuidar deles eles poderiam pagar...essa parte da riqueza iria pra eles....

S6: Então... eu acho que NÃO justificaria tu tirar a vida de uma pessoa e:: e:: depois de um tempo tu ficar preso ou trabalhar pra pagar um dinheiro e suprir um pouco a falta de uma família -- se eu entendi direito é isso que tu quis dizer -- no caso se fosse uma mãe que os filhos fossem criados sem uma mulher porque a maioria das vítimas são vítimas de estupro...no Brasil cinco mulheres por hora são vítimas de estupro ou seja 120 mulheres por dia e na maioria das vezes por AZAR eles sobrevivem...:: e...entÃO tu pensa numa pessoa que estuprou uma mulher e sabe que vai ficar seis meses na prisão se for o caso ou vai pagar uma quantia em dinheiro e ta na rua de novo...a gente sabe::... que ele não vai parar... não foi a primeira e não será a última...já é experiente no assunto...a gente vai deixa que uma alma boa toque o coração dele e se arrependa? Que ele trabalhe por um tempo pague uma quantia em dinheiro ou a gente vai preferir dar um basta nisso e evitar que mais pessoas sejam vítimas das mesmas mãos?

S7: Nós sabemos que a pena de morte não diminui a criminalidade ela só aumenta e também quando tu simplesmente apo... permite a pena de morte ela vai morrer e não teve a chance de se defender... se hoje...ah...o Brasil tivesse condições de pena perpétua... seria muito mais eficaz acredito.. porque a pessoa iria pagar toda a vida dela e ia sentir na pele o que aquela pessoa sentiu ou até mais...

S3: Bom...como tu disse que a criminalidade pode não diminuir...mas também faz com que ela não aumente e tu matar o acusado pelo que ele possa ter feito...estuprá alguém ou matá faz com que ele não volte a fazer isso de novo porque:: ele ser preso não quer dizer que ele vai VOLtar a ser um ser humano normal...ao estágio certo...mas vai terminar...vai acabar o risco de ele fazer o que ele já fez...

S11: tá mas tipo...se por exemplo...matar uma pessoa daí eu fui preso e fui condenado a pena de morte...daí tu vai me matar e o que vai te fazer diferente de mim se tu fez a mesma coisa?

S3: não...é diferente

S11: mas tu não tá acima da lei também...

S3: mas se fosse no Brasil essa pena de morte só seria usada pra se tu matasse ou estuprasses...seria só os crimes mais graves.. ((inaudível)) aí seriam só aplicadas só pra quem cometeu esses crimes...

S11: então o estado está acima da constituição porque ele tira um::: um... direito do povo mas ele pode executar aquilo ali...

S3: ah....no caso nós temos leis... pra ti NÃO ser julgado é só tu seguir pelo certo...a pessoa fez a escolha de matar ou estuprar e pra cada crime há uma punição...se houvesse a pena de morte ela simplesmente vai ser... equivale ao crime da pessoa...Nada a mais nada a menos...

S2: tantas pessoas acima da lei são mortas...qual é o teu argumento pra mais de 300 mil pessoas que são mortas inocentemente? Tu vai ter como voltar essa vida? No caso se a pessoa trabalhasse...como eu falei são mais de 300 mil pessoas que são condenadas inocentemente e sempre o buraco é mais embaixo...é só uma pessoa que foi condenada entendeu? São bem mais pessoas...a margem de erro de pessoas que são condenadas inocentemente são 364 mil pessoas...por aí não me lembro muito bem...então...oh como essa pessoa foi condenada como ela sofreu a pena de morte ela morreu...como que tu vai botar a vida dessa pessoa que TU matou...como que tu vai botar a vida dessa pessoa se ela morreu e é inocente?

S3: Bom pra começar eu não matei ninguém...tem um sistema no judiciário que julga as pessoas não sou eu... se alguém foi julgado errado isso foi por causa de um sistema falho que tem que ser melhorado entendeu?

S2: ta e como que tu vai colocar a vida da pessoa se tu matou ela? Na verdade não foi tu mas tu deu a tua opinião pra que ela fosse morta...como que tu vai voltar a vida dessa pessoa?

S3: não vou....

S2: então...

S3: deveria existir...deveria existir

S2: assim assim como eles explicaram pra tua família que a tua filha ou a tua mulher não vai voltar ... como que tu explica pra outra família que um filho ou um marido não volta mais?

S3: não tem explicação pra isso... o que deveria acontecer é ter uma punição...quando alguém julgar errado...e.....e depois ser descoberto isso..não sei..deveria ter uma pena quem falou...não existe resposta correta pra isso

S2: no caso teria que pensar todos então?

S3: no caso quem julgou...que foi o juiz...os promotores..

S2: Mas pensa... olha a demora... tanto tempo e:: e gasto tanto dinheiro...esse dinheiro poderia ser gasto em creches e escolas.... o dinheiro dos presídios e da pena de morte... tu não acha que esse dinheiro poderia ser usado em creches e escolas?

S6: Tá::: como você falou... que esse dinheiro poderia ser usado em creches e escolas tudo bem...agora...agora... a gente não têm a pena de morte e o dinheiro é colocado em creches e escola não garante segurança...aí vai um assassino em série como tem acontecido em várias escolas ultimamente no Brasil e coloca fogo numa escola... MATA centenas de crianças... ok o dinheiro foi usado em escolas mas e a punição pra ele?

S11: ele não tá impune... ele já tá preso ali que é muito mais torturante do que morrer...morreu acabou...tu fica ali 30 anos preso num...é muito:: muito mais torturante do que...

S3: tu ficar 30 anos preso?

S11: sim

S3: E depois pode ser solto...

S11: tu tá preso ali tu não fazer nada... ((várias vezes))

S10: Mas e se o cara for só preso? Ele tem que se preso

S6: Mas a primeira oportunidade que o preso tem de sair pra rua... ele vai lá e comete o mesmo crime

S10: E tu acha mesmo que a pena de morte ia mudar alguma coisa?

S6: mudaria...você ia impedir que milhares sofressem a mesma coisa injustamente... que inocentes passassem pelo que uma pessoa passou... tu tá impedindo que outras pessoas passem pela mesma coisa:: é...é claro que mudaria

S2: só que a gente não sabe se essa pessoa vai cometer crime de novo...tu não sabe ... tu não sabe o futuro dela...não dá pra dizê que sim

S6: mas a justiça é falha...se ele souber que a justiça é falha ele vai ficar um pouquinho preso SE for preso e vai sair...tu acha mesmo que ele vai parar de matar? ele vai parar de fazer o que ele faz por isso? É claro que não...

S2: e como garantir que ele não vai ser punido?

S6: como te falei...ele vai ficar impune...se ele for preso vai ser por pouco tempo...você acha mesmo que ele vai parar? Cê acha que alguma alma bondosa vai tocar o coração dele e ele vai parar? tu acha que foi a primeira vez?...se a pessoa não tiver disposta a melhorar ela não vai melhorar...não vai sair da cadeia alguém produtivo pra sociedade

S7: e se tivesse tipo... pena....prisão perpétua...ao invés da...da pena de morte vocês concordariam?

S3: mais ou menos porque se ele tá lá ele tá sendo sustentado...ele tá preso né e o dinheiro que tá sendo usado pra ele poderia ser usado pra outras coisas...

S7: MAS eu vi um caso de um cara que ele foi preso nos Estados Unidos e ele ficou a vida inteira lá ele não aguentava mais...ele já tinha lido todos os livros.. e ele pediu pena de morte ou seja...aquilo dali tava sendo sufocante pra ele...ele tava pagando em vida.. tava sofrendo o que...como eu disse alguma outra pessoa tinha sofrido nas mãos dele...tu tá sentindo na tua pele o que alguém já sentiu...isso não é pior?

S3: é... assim...não é questão de ser pior ou melhor...de ver a pessoa sofrer é só pra ela pagar pelo que ela fez... eu não quero que ela sinta o que a vítima dela sentiu..é só pra ela pagar pelo crime dela..eu não quero que ela sofra eu não sou ruim igual à ela... a morte é melhor como vocês falaram do que deixar uma pessoa presa sofrendo por anos...eu não quero me vingar...é justiça é diferente...justiça não se paga na mesma moeda...se eu fizer a pessoa sofrer eu não vou ser melhor do que ela...por isso a pena de morte

S11: mas no momento que tu mata tu tá pagando na mesma moeda...

S3: não...tu tá matando um acusado e não um inocente como ele fez

S2: então...naquela ideia que eu comecei a discussão...se os presos trabalhassem isso ia resolve esse problema aí que tu falou... de riqueza e coisas.. de dinheiro.. se os presos trabalhassem iam gerar riqueza e uma parte ia pra essas pessoas que perderam seus parentes e outra para o estado...ia tanto ajudar...ia tanto condenar esse preso porque ele taria lá abaixo do sol...plantando no sol..trabalhando como um bicho...assim como tem a pena de morte...ia ter que mudar a constituição do estado entendeu? ela teria que modificar a constituição...então...poderia ter ter uma brecha em que limitasse um grau de crime que...que o preso depois desse ato ele fosse condenado como outra coisa...não fosse mais humano entendeu? condenado a qualquer coisa..bichomonstro..qualquer coisa...aí sim depois que a pessoa não é mais humano tu tem ela como escravo e como teve que mudar a constituição pra...pra alterar a constituição pra pena de morte poder vir né poderia alterar pra isso também...aí depois tu pode fazer o que tu quiser com ela...então tu pode criar um método..eles trabalhar e produzir e:: eles... produzir eles comem senão eles não

comem...dormem..tem que dormir no chão...tem direito a alguma coisa...um colchaozinho...sei lá...entendeu mas enquanto isso eles dormem no chão...passam fome se não produzirem...se não produzirem não comem...como um animal...

S3: é assim olha... nós não queremos escravizar ninguém isso é errado.. só que é o seguinte... como tu falou eles vão trabalhar pra eles né? Pra gerar custo e ajudar o estado e as famílias...foi o que tu começou a falar.. foi o que tu falou no início...uma parte vai pro estado e outras para os parente...tá...tu já pensou quanto não ia ser gasto pra esse sistema funcionar? Um sistema de serviço...não tem espaço suficiente na cadeia para os presos vai ter pra eles trabalhar? Seria um gasto...seria investido muito mais sem retorno e do jeito que tu falou isso fere os direitos humanos... a gente não escraviza ninguém...é só não desobedecer a lei é simples...

S11: matar não fere?

S2: ah?

S11: matar não fere?

S2: eu falei escravizar não ferir

S3: mas ele feriu os direitos humanos antes por ter feito ((inaudível))

S11: mas se tu fez a mesma... coisa tu tinha que ta preso também

S3: mas se tivesse a lei é só tu não desobedece que não vai acontecer cara...é simples...

S7: mas nós sabemos que aqui no Brasil não é tão simples...aqui no Brasil infelizmente as pessoas são preconceituosas e também com certeza iriam pessoas com baixo...renda muito baixa....é não conseguiriam um bom advogado até mesmo pra defender da pena de morte...seria bem difícil pra algumas pessoas...não é todas que tem condições...

S3: mas então se ele não tem condições o que quer fazer crime se não tem condições de se defender?

S2: eu acho que o que ela quis passar é que quando a pessoa ta sendo julgada injustamente ela não tem como recorrer...é isso?

S7: é...é isso...

S3: tá...mas tem mais de uma etapa...não é assim tu vai pra pena de morte agora...

S2: o que ela quis dizer...o que ela falou basicamente o:: que o Brasil é...um sistema falho...acontece falhas e quando acontece tem muita gente que não tem condição de recorrer...é isso né?

S7: Isso... e não mudaria na vida de quem perdeu mudaria?...a pessoa voltaria? Ela ia ta mais ali quando tu acordasse? Não taria...entendeu?

S1: se tu ih olha hoje nas nossas cadeias quem ta preso lá já foi preso antes e voltou a vida do crime e..geralmente a pessoa é presa por alguma coisa mais leve e depois por outra mais pesada...pensando nisso...cadeia não forma uma pessoa melhor...algumas pessoas saem melhor...algumas..não há como negar isso...mas quem realmente não tem o que é necessário pra melhorar não vai melhorar...então se ele ficar preso como o ((nome)) disse... três anos -- que eu não sei que pena que leva três anos -- vai adiantar? Alguém que realmente não é uma pessoa boa...alguém que não tem intenção nenhuma...quando ela foi presa ela não queria ser presa ela cometeu o crime dela e tu acha realmente que ela não... não vou mais cometer esse crime...se ela não quiser ela não vai melhorar ...são muito poucas pessoas que entram no nosso sistema carcerário e realmente saem alguém produtivo pra nossa sociedade

S10: Tá... mas por exemplo... no Brasil na Síria e nos Estados Unidos tem crimes que são diferentes né? Pra cada país...e:: aqui no Brasil qual seria os crimes para a pena de morte? Tu acha que a pena de morte vale pra qualquer crime?

S6: Não... os hediondos...estupro...e:: onde ocorre homicídio...então...nível mais baixos como furto isso não ocorre... só nos casos em que a pessoa na maioria das vezes acaba perdendo a vida...só quando tem a INtenção de matar

S1: É claro que os hediondos... não pode ser a pena de morte pro cara que roubou o mercadinho né ((risos))

S4: e... essas pessoas que cometem esses crimes são psicopatas...é isso é fato né e psicopatas não têm cura... e...eles vão ser presos e vão sair da cadeia e continuar fazendo isso sucessivamente...o que vocês vão... acham? Que pra esses casos matar... Vocês não são a favor da pena de morte pra ESSES casos?

S7: não porque se ele é psicopata algum tratamento deve ter...alguma ajuda ele não vai ficar solto...alguma ajuda deve ter...

S4: e a pessoa que não quer...que não se considera um psicopata? Eu mato todo mundo...vou pra cadeia...saio e não me trato porque eu sou normal eu só quero matar....

S10: E quem garante que a pessoa não vai ser presa injustamente? É Brasil né...

S6: eu acredito que para que tivesse a pena de morte no país tinha que ter uma justiça mais severa... o caso investigado com total seriedade... tivesse certeza de que essa pessoa foi culpada

S7: mas assim...a gente mora no Brasil...vamos pensar no país que a gente vive...uma pergunta...negros e miseráveis mesmo inocentes se acusados...será que conseguiriam provar que são inocentes?

S3: no caso a sua pergunta seria no sistema atual?

S7: sim... a gente não ta noutra lugar...a gente ta no Brasil

S3: eu entendo mas vamos pensar...caso a pena de morte fosse aprovada isso demoraria um...um grande período até ser aprovada..entendeu? isso que eu quero dizer... haveria alguma mudança no nosso sistema de julgamento... no sistema que julga a pessoa...

S7: e como tu disse....teria que ter uma...uma...investigação mais a fundo mas hoje em dia aqui no Brasil a gente sabe que não é assim...são muitos casos arquivados ...muitos casos ah deu por revolido...não vai mais a fundo tanto que tem hospitais...ensino médio sem estrutura nenhuma...colégios faltando coisas...professores pagar...não teria como... o Brasil não tem condições de ter uma punição tão severa assim

S3: ta na situação atual não teria mas o Brasil pode melhorar... pode... é na questão que todo mundo bate que é a realidade...se nós investisse em educação em pessoas melhores formadas e...em pessoas que tem um conhecimento bom...tudo melhoraria...a pena de morte seria muito boa...nós teria profissionais qualificados pra julgar

S7: é que o que parece...o que parece é que nesse país só tem direito à alguma coisa quem tem poder... e não acredito que daqui há anos algo vá mudar...no nosso país o máximo são 30 anos e se tu tem bom comportamento tu cumpre um terço da pena...é algo de outro planeta...

S3: é realmente o sistema é muito falho...o meu primo foi condenado à vinte e cinco anos e eu não sei se ele vai ficar cinco...

((risos da turma))

S8: E nos países onde a pena de morte existe... vocês sabem se:: se a criminalidade diminui mesmo?

S6: em alguns lugares dos Estudos Unidos sim...e da China também...

S11: eu queria fazer uma pergunta...assim...tem o crime doloso e o culposo... então segundo vocês que tão defendendo a pena de morte...ela seria somente para os crimes dolosos ou crime doloso e culposo?

S3: só quando tem a intenção de matar

S11: se tu ta por exemplo... é:: andando de carro e uma pessoa se atravessa do nada e morre...o motorista matou aquela pessoa... atravessou não olhou então nesse caso o motorista não iria pra pena de morte?

S3:não mas teria alguma pena...as cadeias não seriam extintas né

S11: não...e que penas seriam...pra que penas seriam?

S3: o que dá pra recuperar a cadeia tá pra isso...o que a gente sabe que não vai mudar ... pena de morte...

S7: mas como que tu sabe que tu não vai recuperar esse sujeito?

S3: ah...se for primeira vez mas...mas...se tu já ta lá por uns 10 motivos diferentes o que tu vai esperar de um sujeito desses? Ele vai mudar? Dessa vez ele vai mudar? Não...

S1: é... se ele não mudou da primeira...e ta lá... só pioro.. e tu puxa a ficha e só tem...50 mil treta lá...o que tu vai fazer com um sujeito desse?

S11: ta... então o critério de vocês seria se ele tem antecedentes criminais?

S3: esse seria um dos critérios...fortemente influentes da pessoa porque não é cometer um crime... e se a pessoa tem antecedentes criminais isso vai ser levado muito a sério...se a pessoa é réu primário é diferente e tem muitos casos que a pessoa responde em liberdade e comete crimes e é pego de novo...como que o país ainda aceita isso?

S11: mas pra ocorrer a pena de morte... alguém tem que matar e essa pessoa que matou não tá acima de ninguém... aí ela:: não seria uma criminosa também?

S6: mas::: eu acho que... quando ocorre a pena de morte não é eu vou matar alguém...não...vai ser uma corporação que vai dar uma pena pra uma pessoa... não vai ser um homicídio a pessoa não vai ser uma criminosa... vai ser uma pessoa que ta fazendo o:: o trabalho dela e nos países que tem a pena de morte geralmente quem faz a aplicação do gás nem tem identidade divulgada

S11: ta então a constituição não vale pra esse cara aí

S3: não masperaí... se a gente fosse mudar a constituição pra pena de morte ia ter algum...algum...é artigo que se fala né? que diria que a pessoa que aplica o gás seria imune disso aliás provavelmente não seria sempre a mesma pessoa... ia ter essa brecha porque alguém tem que fazer isso...o gás não vai brotar do nada alguém vai ter que aplicar esse gás

S11: o povo não pode mas o estado faz...

S3: mas ele foi JULGADO

S11: mas ele entra em contradição...ao mesmo tempo que ele proíbe de fazer algo mas ele pode fazer

S3: mas se tem a pena de morte o estado tem que executar...alguém tem que executar ela

S7: mesmo assim... eu acho que:: que no Brasil isso nunca aconteceria...

Transcrição Debate C

Tema: Aborto

P: Aborto não é tema simples de definir porque ao mesmo tempo é um conceito médico penal e moral... do ponto de vista médico significa a interrupção de uma gravidez... do ponto de vista legal é definido no código penal como um crime contra vida... Na teoria o procedimento é proibido... pune quem pratica...existem casos em que aborto deveria ser legalizado como em risco da vida da gestante ou em violência sexual porém não é simples...há uma série de obstáculos burocráticos que muitas vezes acarretam em um impedimento legal...a primeira pergunta é...a legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?

S2: Sim porque a:: a questão do aborto ele é assassinato querendo ou não é uma vida...pode dizer mas não nasceu mas é uma vida.

S6: isso é muito relativo porque a mulher que é rica vai pode fazer o procedimento... ela vai achar um lugar....a mulher rica não vai sofrer... ahhTAAnto... vai ser vamos dizer legal...vai ser num lugar limpo adequado e a mulher pobre não.... vai ser clandestinamente num lugar sujo não adequado e:: e... de maneiras que ela mesma pode fazer e:: em 45 por cento dos abortos as mulheres morrem

S2: É que isso é uma irresponsabilidade....a questão é que:: na maioria dos abortos que se tem registro a maioria são de pessoas.... de adolescentes que fizeram né o::: o sexo sem né sem a proteção e aconteceu aquilo...a maioria são jovens e adolescentes

S6: não... na verdade:: a maioria são mulheres entre quatorze e trinta e nove anos.... de baixa escolaridade.... negras e pardas que moram em periferias....

S2: mas a grande maioria que procura também é pessoas que tem... como que vou dizê...que tem condições de fazer isso

S6: que condições? A maioria das pess/ das mulheres que procuram aborto clandestino....são mulheres de baixa renda que:: moram em periferias e que tem baixa escolaridade

S7: tá::tipo assim uma pessoa que ela assim não poderia ser procurado outros meios? apesar da nossa saúde ser tão precária assim a gente tem meios de evitar uma gravidez

S6: todos são 100 por cento seguros?

S7: são seguros

S6: 100 por cento seguros?

S7: não 100 por cento mas tipo todo...a...se a camisinha estourar tem o anticoncepcional tem a pílula do dia seguinte... tem um monte de coisa

S6: prejudicial à saúde... a gente tá falando da saúde da mulher ainda

S7: a pílula do dia seguinte tem restrição médica....tu não pode tomar a pílula tantas vezes por tipo ah tomei uma vez tomei de novo.... aí sim tem que conscientizar mas tipo não vai tomar toda hora também...se tu tá se protegendo contra uma gravidez tu também ta querendo o bem da tua saúde... tem que ter cuidado tem vários meios gente... e é uma vida querendo ou não ((inaudível))

S4: mas mesmo assim o método pode não funcionar... é isso que a ((nome da aluna)) tava dizendo...

S7: E se os pais conversassem mais em casa...se os pais tivessem mais liberdade pra conversar vocês acham que isso mudaria alguma coisa?

S4: como assim?

S7: tipo se tivesse mais conversa sobre sexo no caso conversar abertamente...não ter aquele tabu assim tu acha que mudaria alguma coisa?

S4: não... claro que mudaria a gente ia ter todo um pensamento diferente do que a gente tem...atualmente a gente tem que sexo é uma coisa proibida nossa não posso falar.... é um tabu ainda na sociedade fala sobre isso...por isso que acontecem muitos casos da pessoa engravidar e ficar com medo do que os pais vão pensar e ir lá e tira a criança entende?

S7: a maioria é por medo dos pais a maioria é por fazer e:::

S4: encarar né

S7: sem se conscientizar

S4: e o aborto clandestino coloca em risco a vida de mulheres em lugares precários e que muitas vezes elas morrem...considerando esse risco.... se fosse legalizado não resolveria um problema de saúde pública?

S12: por um lado seria porque:: se fosse legalizado todo o aparato médico seria feito...o:: em condições melhores do que agora mas mesmo assim é uma criança...ela não pediu pra tá ali as vezes pode ter sido uma violência um caso de estupro ou algo parecido é mas as vezes são pessoas que estão nessa condição são pessoas que tinham consciência porque tem... tem pessoas tem mulheres que fazem esse ato e vão procurar clandestinamente mesmo como ela disse... ali baixa renda negros e pobres né mas tem as pessoas também que tem mais condições e pegam e fazem procuram esses procedimentos pra fazer pra poder retirar aquele erro que ela cometeu...vamos dizer assim que foi um erro só que mesmo assim querendo ou não é uma vida ...desde o dia que ta ali na barriga da mulher é uma vida não tem o que discutir isso então é....

S7: e tem formas de não ter filhos... tem a laqueadura tem o ligamento das trompas ou amarrar pra quando quiser ter filho pode desamarrar

S4: é que tem casos que só pode fazer depois que tu tiver dois filhos já

S7: ta mas e se essa lei mudasse não seria melhor?

S4: mas no caso aqui é sobre o aborto

S7: tá no assunto... seria uma maneira de evitar...

S2: seria uma maneira de evitar

S4: a laqueadura...a laqueadura não é certa a minha mãe atou e a minha irmã nasceu mesmo com a laqueadura

S7: tá mas não é sempre e tem vários métodos que o SUS dá...eu acho que tirar uma vida querendo ou não são.... cara tu tá matando uma vida que nem...então não tem... pensa nisso

S4: mas tem os casos de estupro

S12: nesse caso eu concordo com o aborto... é o certo a se fazer claro se quisesse poderia ter o filho normal mas é que se tu pensar o estupro é uma coisa muito muito horrível por causa que fico no psicológico da pessoa daí ela vai ficar nove meses sofrendo ali e cada vez que ela vai acordar ela vai olhar pra barriga dela ela vai pensar que foi fruto de uma violência pessoal isso é horrível...aí pensa só depois tem que diz não mas aí nasce e coloca pra adoção mas esse processo de nove meses é horrível tem gente que entra em depressão...o psicológico mata a vida de uma pessoa....

S2: bom... nesse caso o aborto tem que ser...

S12: nesse caso sim... euto falando só nesse caso

S4: e doenças psicológicas e físicas o que que vocês acham? o aborto seria uma coisa certa?

S12: é uma vida

S4: e se a criança vai nascer paraplégica?

S12: é uma vida....

S4: ela vai ta na cama o resto da vida...tu aguentaria ficar o resto da tua vida agora numa cama? Não pode fazer nada

S12: depende...

S4: tu vai só vegetar

S12: ta... vamos da um exemplo...eu tenho uma irmã com síndrome de down isso aqui a maioria sabe e se no caso

S4 [não... a síndrome de down ela pode ter uma vida normal

S12: sim eu sei mas eu vou dar um exemplo meu que eu tenho na minha casa

S4: aham

S12: quando a minha irmã nasceu...a mais nova... o médico chegou e perguntou pra minha mãe se o nome ia ser o mesmo porque geralmente quando tem uma criança com síndrome de down antes tem um nome...a pessoa né colocam um nome aí

quando nasce ah:: a mãe descobre que a criança tem síndrome de down vai lá e troca no nome da criança

S2: por causa que talvez aquele nome fosse muito importante pra família?

S12: pode ser

S2: sim... foi o que eu entendi

S12: mais ou menos isso aí a mãe falou não eu vou amar a criança do mesmo jeito tanto que a minha tia... a minha tia falou que nunca que ia ter que ela nunca ia amar uma criança tanto que a:: a minha prima tem uma filha a primeira filha dela tem síndrome de down e ela foi obrigada a amar ... e aí nesse caso se a minha mãe por exemplo soubesse e abortasse ela não seria uma assassina? e se a minha prima soubesse ela também não seria uma assassina ao abortar uma criança só por que tinha síndrome down?

S4: não mas síndrome de down ela pode ter uma vida

S12: não mas vamos entrar no caso da:: da deficiência que o pessoal falou que a pessoa seria paraplégica e tal

S4: mas é diferente...

S12: eu sei eu só dei o exemplo que eu tenho pra vocês....

S6: sim... a gente entendeu

S12: e tu já pensou na tua consciência depois de:: de:: fazer um aborto?

S6: não....mas eu acho certo abortar mas eu não abortaria:: eu NÃO abortaria

S12: então

S6: mas porque tu quer mandar no útero de alguém que não tá preparada pra ter um filho? porque eu não abortaria... EU quero ter um filho e se aquela mulher que mora em periferia e não tá preparada e:: não tem condições financeiras pra criar uma criança... porque ela vai ter? e daí vai tá rua roubando e aí todo mundo vai dizê

S7: tá mas o lugar que a mulher mora... a comunidade não quer dizer que ela não teve escolha quanto as prevenções...isso não é um erro que ela fez isso é uma escolha

S6: ela foi no postinho e pegou uma casinha de posto tá? nem todas as mulheres tem condições pra:: pra comprar casinha tá - - não é uma coisa cara mas ninguém:: não é todo que tem condições - - e a camisinha estoura e nasce a criança?

S7: bom tu falou em camisinha... tu falou eu falei várias opções de prevenção

S6: [e:: e o que eu disse?

S7: tem opções....a laqueadura o remédio

S6: eu falei a camisinha porque.... vocês usam camisinha? Vocês tomariam anticoncepcional masculino se:: vocês usariam?

S12: porque não? o assunto é sexualidade... se existe pra mulher existe pra homem também porque existe a laqueadura e existe pro homem também

S6: e quantos homens vocês conhecem que fizeram a vasectomia?

S12: eu conheço uns quantos

S2: é acho que tu deveria fazer ((risos))

S7: ta mas como eu disse... o lugar onde que a mulher mora a escolaridade dela a raça dela... a cor dela a inteligência dela isso não influencia tem várias escolhas e isso não é::

S6: mas eu to dizendo a situação financeira dela... não é porque ela é negra ou porque tem uma baixa escolaridade é que essas pessoas que moram nas periferias e é a:: a:: é onde tem baixa renda

S2: ta... mas o governo existe vários auxílios

S12: éé....

S2: proporciona pra família

S4: tá e quem viveria com o bolsa família?

S2: é um auxílio do governo

S4: então

S2: a bolsa família não é pra tu...é um AUXÍLIO governamental aquilo é pra auxiliar não:: não importa todo mundo tem condições de trabalhar aquilo ali é pra auxiliar é pro básico...

S4: quem é que ah:: a maioria das pessoas que ganham bolsa família não trabalham

S2: se a pessoa escolheu não trabalhar isso é um erro da pessoa

S7: hoje em dia gente não é bem assim... a pessoa pode tá procurando ela pode né?

S2: e porque não tem a criança e leva pra:: pra adoção? não precisa interromper uma vida

S6: vocês já foram em algum lar? tem crianças que tão lá desde que nasceram... e aí fez 18 anos e não tem pra onde ir e vai morar aonde? na rua?

S2: eu gostaria de ta num lar do que ser abortado... não teve nem chance de viver...

S6: o aborto a gente não tem que levar pra situação de si o que gostaria... o que você faria... vocês tem que ver a situação da saúde da mulher no caso que é a pessoa e da criança entende?

S7: tá... eu falei antes que tem vários métodos pra pessoa se proteger.... se proteger sobre isso mas tu disse que causa risco à mulher e que não é cem por cento certo... então se a mulher não se protegesse e engravidasse dez vezes e o aborto fosse legalizado ela:: ela ia abortar dez vezes?

S6: NÃO eu não to dizendo que aí engravidou não se protegeu não to dizendo que ela não tem que se proteger... ela tem que se proteger usando a camisinha que não causa:: conseqüência entendeu? na saúde da mulher entendeu? o...se ela usasse... se a camisinha fosse cem por cento segura eu acho que o aborto não deveria ser legalizado mas a camisinha não é cem por cento seguro e ah...a camisinha não trás risco pra mulher entende?

S2: e nos países em que o aborto é legalizado... vocês sabem se se não é um problema?

S8: não... a taxa é muito menor e nos países...o:: o lugar que mais tem abortos ilegais ocorrem na A...na Ásia e na América Latina... 97 por cento dos abortos do MUNdo ocorrem lá

S8: mas e no caso... tem a guria que fica grávida e mandam embora de casa

S2: no caso das duas famílias recusar?

S8: é...

S4: e:: tá eu sou menina tá eu engraidei e meus pais não querem o filho eu fui pra rua e tu não quer o filho dane-se eu tá

S2: não é bem assim

S4: não é sim...é pra leva a sério...dane-se eu fiquei sozinha eu e a criança e eu... e como disse a ((nome da aluna)) eu não to preparada pra ter esse filho.. eu devo tirar ou não?

S2: to pensando cara

S4: pensa que estoura a camisinha... estourou a camisinha tá engraidei lá

S6: só pra deixar claro que tu não tinha 17 reais pra comprar a pílula

S4: é serio pensa bem..

S2: ta mas quanto tempo?

S4: não interessa quanto tempo... játa grávida

S2: E a pílula do dia seguinte?

S4: mas se ela já tá grávida não tem pílula que resolva

S2: ta mas quanto tempo...quanto tempo?

S4: 2 meses 2 meses faz de conta que depois de dois meses ela descobriu

S2: eu continuaria né cara porque se ela viu que tinha uma coisa errada porque não foi lá em busca da pílula outra...

S7: eu quero fazer uma pergunta pra vocês...se fosse legalizado o aborto a partir de quantos quantas semanas seria..

S2: permitido?

S7: é...

S4: três meses... seis semanas o bebê sente poucas dores e três semanas o bebê não sente dor nenhuma ele não sente

S7: tá e ele taria com o que formado?

S4: ah?

S7: ele taria com o que formado?

S4: seria um feto...

S8: tá... outra pergunta.. tu viu que a camisinha estourou... ela foi comprar a pílula do dia seguinte e não funcionou e ela ficou grávida e aí?

S2: não tem como não ter funcionado

S4: tem sim..já tem até estudos que mostram que não é totalmente certo

S2: eu não tive problema

S4: aii ((nome do aluno)) não é tu é um caso... é que o homem pode dizer não quero esse filho e a mulher que se vira?

S2: não não

S7: a pílula do dia seguinte ela é muito forte... muito tanto é que tu pode até sentir que tem uma gravidez porque os sintomas depois que tu toma ela é tipo náuseas vômitos dor de cabeça é igual uma gravidez... então apesar de não ser cem por cento certo é muito:: difícil engravidar.. é muito pouco

S2: não dá... os médicos dizem também que se a pessoa toma o remédio aconteceu o acidente lá a pílula do dia seguinte não é bom porque ela já ta tomando é:: hormônio né e a pílula do dia seguinte pode causar uma.... uma...

S4: um efeito colateral?

S2: não é uma:: irregularidade hormonal então não faz bem...

S10: eu ACHO que uma vida é sempre uma vida e no caso de:: de estupro ela deveria ter e dar pra adoção porque a criança não tem culpa né?

S6: e o psicológico dessa mulher? é contra a vontade dela... vai tá gerando um filho que foi de um crime

S10: tinha que ser assim oh....não em casos de estupro né mas em casos normais ela escolhe... quer ou não quer o filho e a partir dos 16 anos pra cima ela não pode escolher isso porque ela tem responsabilidade... ela já tem um:: a a inteligência um pouco maior no caso se ela engravidar ela sabe que fez isso e isso a partir dos 15 ano pra baixo:: é... é considerado uma criança... é uma criança

S6: no Brasil no Brasil dos sete aos onze anos se ela engravidar e quiser abortar é:: é possível

S10: sete anos vai engravidar?

S6: gente isso acontece....

S8: eu acho que no estupro não tem que ter idade certa tipo:: pra abortar:: a criança cresce indesejada né e tipo toda vez que ela olha pra criança ela vai lembrar

S4: é pode até causar depressão pós parto

S7: mas:: tipo assim:: hoje em dia as pessoas elas... tipo deram pra adoção... muita gente muita gente querendo adotar mas infelizmente elas querem crianças pequenas...nenês tipo meses e é muito difícil é uma fila de espera enorme:: os MEUS pais querem adotar e ainda não deu...

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²⁵

Título do estudo: A interação por meio da oralidade: um trabalho com gêneros orais públicos na escola básica, a partir da pesquisa-ação.

Pesquisador responsável: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Letras Vernáculas/ Programa de Pós-graduação em Letras.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220- 9642. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3325A, 97105-900. Santa Maria, RS, Brasil.

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi.

Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, responsável pela pesquisa “A interação por meio da oralidade: um trabalho com gêneros orais públicos na escola básica, a partir da pesquisa-ação”, convido o adolescente pelo qual você é responsável, a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende qualificar, através da pesquisa-ação, a produção de gêneros orais públicos de alunos da Educação Básica. Acreditamos que ela seja importante porque propõe o desenvolvimento e a qualificação da competência oral dos alunos da Educação Básica.

Os procedimentos metodológicos aos quais os alunos serão submetidos são organizados conforme o aparato teórico da Linguística Textual (Koch, 2014) e da pesquisa-ação (Thiollent, 1996) e envolverão as seguintes etapas:

- a) produções orais, relacionadas a gêneros orais formais públicos;
- b) análise e avaliação dessas produções por parte da professora (dinizadora da pesquisa);
- c) reescrita por parte dos alunos, visando à qualificação da produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento da competência oral;
- d) avaliação contínua desse processo de produções orais por parte da professora (dinizadora), a fim de qualificar as produções orais dos gêneros orais públicos.

A participação do adolescente constará em refletir e discutir sobre os temas das produções orais, e produzir e escrever as produções orais formais, as quais

²⁵ Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 – 97105900 – Santa Maria – RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 -9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

acontecerão semanalmente, no mesmo turno das aulas de Língua Portuguesa, na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi.

Em relação aos desconfortos e aos riscos, destaca-se que esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais.

Contudo, pode ser que haja algum desconforto durante a exposição do ponto de vista do aluno sobre o tema discutido diante da turma e da professora (dinizadora da pesquisa). Para minimizar esse possível desconforto, a participação nessas discussões será de forma voluntária, não havendo nenhum prejuízo ao adolescente que não quiser expor sua opinião. Além disso, ressalta-se que, durante a realização das oficinas na escola, o respeito mútuo entre todos os participantes e a dinimizadora da pesquisa será o norteador das interações.

Os benefícios esperados com o estudo são: o auxílio na qualificação das produções orais formais, com foco em atividades cotidianas formais, as quais serão fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Durante todo o período da pesquisa, o adolescente terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, é necessário entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

O adolescente, pelo qual você é responsável, tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos envolvidos.

Também não serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a participação dos alunos na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida, indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura desse documento que será elaborado em duas vias, (sendo que

uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a participação do adolescente, pelo qual sou responsável, é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais o adolescente será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância para o adolescente, pelo qual sou responsável, participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do responsável pelo participante: _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: _____

Santa Maria, _____, de _____, de 2017.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Assentimento informado para participar da pesquisa: A interação por meio da oralidade: um trabalho com gêneros orais públicos na escola básica, a partir da pesquisa ação.

Nome da criança/adolescente: _____

1- Introdução: Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, professor titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL), venho, por meio deste documento, convidá-lo para participar do projeto intitulado “A interação por meio da oralidade: um trabalho com gêneros orais públicos na escola básica, a partir da pesquisa ação”, que tem como foco o uso da língua falada ou escrita nas diversas situações formais do cotidiano.

2- Objetivos:

Geral: Investigar processos didáticos de ensino de gêneros orais formais públicos, buscando definir estratégias eficazes para o trabalho docente.

Específicos:

- Observar, através de oficinas, o conhecimento que os estudantes possuem sobre determinado gênero oral formal;
- Analisar o processo de ensino dos gêneros orais formais públicos a partir das oficinas desenvolvidas;
- Propor alternativas de atividades didáticas sobre gêneros orais formais.

3- Escolha dos participantes: Você foi escolhido para participar dessa pesquisa porque está cursando o segundo ano do Ensino Médio na Escola Estadual Augusto Ruschi, ou seja, está inserido na Educação Básica.

4- Voluntariedade de participação: Salientamos que o fato de você ser escolhido não significa que você deve participar da pesquisa, sua participação é voluntária e você pode desistir da participação da pesquisa a qualquer momento. Caso julgue conveniente, converse com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre sua participação nessa pesquisa. Independente de sua resposta ser afirmativa ou negativa ou, até mesmo, em caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

5- Procedimentos: Para a realização desta pesquisa, a participação dos alunos consiste em: 1- frequentar semanalmente as oficinas de gêneros orais públicos, na Escola Augusto Ruschi, no período das aulas de Língua Portuguesa. 2- realizar produções orais e escritas, sobre gêneros orais formais públicos. 3- reorganizar as produções, a fim de qualificar a produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento das produções orais.

6- Desconfortos: Esta pesquisa não apresenta riscos ou danos morais.

7- Benefícios: Os benefícios que essa pesquisa podem proporcionar aos alunos referem-se ao desenvolvimento da competência oral dos estudantes, em diferentes situações comunicativas formais.

8- Confidencialidade: As suas informações, coletadas na pesquisa, são confidenciais, apenas os investigadores terão acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e o seu nome não irá aparecer em lugar nenhum.

9- Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para você e seus pais, se assim desejarem. Os resultados também poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

10- Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Reforçamos que a sua participação neste projeto é voluntária. Se você decidir desistir da participação no projeto, não há problemas, sua opinião será respeitada.

11- Contato: Caso precise conversar ou esclarecer dúvidas sobre o projeto, entre em contato com a Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Augusto Ruschi.

12- Contato com o CEP: O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 – 97105-900 – Santa Maria – RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você pode entrar em contato sem se identificar.

13- Certificado de assentimento: eu entendi que a pesquisa é sobre o processo de qualificação de gêneros orais formais com alunos da Educação Básica. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que frequentarei as oficinas de produção textual na minha escola e que produzirei e reescreverei minhas produções escritas e orais. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente: _____

Assinatura dos pais ou responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Data:/...../2017

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

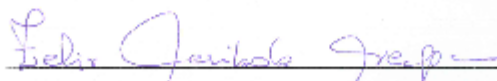
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO BÁSICO AUGUSTO RUSCHI
RUA DR PAULO SILVA E SOUZA, S/N
Telefone: (55) 32121144
Santa Maria – RS

Eu, Zelir Crespan Ceribola, responsável pela Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, autorizo a realização do estudo "A interação por meio da oralidade: um trabalho com gêneros orais públicos na escola básica, a partir da pesquisa-ação.", a ser conduzido pelos pesquisadores Gil Roberto Costa Negreiros (Professor orientador) e Luane Guerra Vitorino (Mestranda aplicadora).

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 04 de outubro de 2017.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI
PORTARIA 00117/2000 de 18.04.2000 - Aportaria
000189 de 20.08.2000.

