

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

Huanna Sperb Ross

**AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO  
ENVOLVENDO A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DEBATE  
PÚBLICO REGRADO**

Santa Maria, RS  
2018



**Huanna Sperb Ross**

**AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO ENVOLVENDO  
A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DEBATE PÚBLICO REGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa 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**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vaima Regina Alves Motta

Santa Maria, RS  
2018

Ross, Huanna Sperb

Avaliação da oralidade em sala de aula: um estudo envolvendo a progressão referencial no debate público regrado / Huanna Sperb Ross.- 2018.

428 p.; 30 cm

Orientadora: Vaima Regina Alves Motta

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018

1. Linguística do Texto 2. Avaliação 3. Oralidade 4. Progressão referencial 5. Ensino Fundamental I. Motta, Vaima Regina Alves II. Título.

**Huanna Sperb Ross**

**AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO ENVOLVENDO  
A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DEBATE PÚBLICO REGRADO**

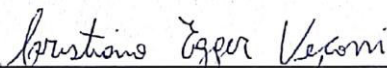
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

**Aprovado em 22 de novembro de 2018:**



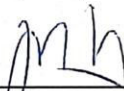
---

**Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



---

**Cristiano Egger Veçossi, Dr. (E.E.E.B. Profª Margarida Lopes)**



---

**Gil Roberto Costa Negreiros, Pós-Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018



## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus colegas de profissão que são apaixonados pela sala de aula*





## AGRADECIMENTOS

Compreendo que o ser humano, embora único, não é um ser solitário e isolado. Isso porque, para sua formação enquanto cidadão pertencente ao mundo, torna-se imprescindível a interação tanto com outros seres quanto com o meio em que se encontra. De igual modo, caracteriza-se, a meu ver, o processo de construção do texto, visto que esse é fruto de momentos em que o escritor/falante interage não só com outros indivíduos, como também com outras produções textuais. Por isso, para que a concretização deste estudo fosse possível, tive o suporte, colaboração e apoio de várias pessoas, para as quais deixo aqui registrada a minha gratidão. Dentre elas, agradeço:

- aos meus pais, Marise Sperb Ross e Elbio Ross, por sempre acreditarem em mim, por apoiarem todas as minhas decisões e por me incentivarem. Obrigada por tudo que fizeram por mim!

- à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta, por me receber de coração aberto, mesmo não me conhecendo, por confiar em mim e por acreditar no meu trabalho. Obrigada por compartilhar comigo a sua sabedoria!

- aos membros da banca, professores Cristiano Egger Veçossi, Gil Roberto Costa Negreiros, Ivani Cristina Brito Fernandes e Francieli Matzembacher Pinton, por contribuírem com a qualificação deste estudo. Obrigada pelas leituras atentas das duas versões deste texto!

- aos meus amigos, por deixarem a vida mais leve e alegre. Obrigada pelo apoio, pela amizade e pelas boas risadas!

- aos meus amores da turma 81, participantes desta pesquisa, pelo carinho e pela confiança. Obrigada por embarcarem nesta caminhada comigo e por me ensinarem tanto!

- ao grupo GELTE, pela recepção e pelo apoio. Obrigada pelos conhecimentos e pelos momentos compartilhados!

- à minha colega e amiga Aline Rubiane Arnemann, pelas trocas e por estar sempre disposta a me ajudar. Obrigada por me mostrar o caminho nos momentos de dúvida!

- às minhas amigas Evelise da Silveira Portes e Luane Guerra Vitorino, por me apoiarem e por me incentivarem nos momentos de medo e de angústia. Obrigada por me acompanharem nesta caminhada!

- à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Helena de Pelegrini Della Méa, por acreditar em mim desde a graduação. Obrigada pelo carinho, pela confiança e pelo apoio!

- ao meu colega e amigo Flávio Cezar dos Santos, por ceder alguns períodos para a dinamização das oficinas e por me incentivar nos momentos de dúvida e de insegurança. Obrigada pela amizade, pelas conversas e pelo apoio!

- à Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt por permitir o desenvolvimento desta pesquisa e por acreditar no meu trabalho. Obrigada pela confiança!

- ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM pela oportunidade de desenvolver este estudo. Obrigada pelos conhecimentos aqui aprendidos!

- por fim, agradeço a todos que acreditaram na minha capacidade e que me incentivaram durante esta caminhada. Obrigada pelas palavras confortantes de apoio e de carinho!

A todos vocês, muito obrigada!

*A linguagem é uma forma de o homem agir no mundo, porque há ações que se realizam ao dizer e ações que ocorrem em consequência do que se diz.*

(FIORIN, 2013, p. 30)

*Nossa ação não salvará o mundo; porém, se ela não for realizada da melhor forma possível, com certeza fará falta.*

(LUCKESI, 2011, p. 57)



## RESUMO

### **AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO ENVOLVENDO A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DEBATE PÚBLICO REGRADO**

AUTORA: Huanna Sperb Ross

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vaima Regina Alves Motta

Esta pesquisa de mestrado, dinamizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Itaara, Rio Grande do Sul, entre os meses de agosto e dezembro de 2017, tem, como objetivo geral, investigar a validade de uma proposta de avaliação do desempenho oral argumentativo de um aluno do 8º ano, participante de um debate público regrado, com foco teórico na progressão referencial. Para tanto, buscamos, como objetivos específicos: a) analisar se há avanço em relação à variação lexical para introdução e retomada de referentes, por meio de anáforas e catáforas; b) investigar se as atividades envolvendo o debate público regrado podem ajudar os alunos a desenvolverem avanços, no que tange à construção de seus argumentos; c) averiguar se os critérios avaliativos, envolvendo aspectos referentes ao gênero, à argumentação e à progressão referencial, auxiliam professor e aluno a identificar fragilidades no momento de avaliação. Em vista a atingir tais objetivos, nosso aporte teórico é a Linguística do Texto, especialmente, com Beaugrande e Dressler (1981), Bentes (2005), Fávero e Koch (2012), Koch (2014; 2015), Koch e Elias (2017) e a concepção mediadora de avaliação, de Romão (2005), Hoffmann (2008; 2014), Luckesi (2011). Ademais, no que tange à perspectiva dos gêneros textuais, com foco nos gêneros orais, pautamo-nos em Dolz e Schneuwly (2004) e em Marcuschi (2008). O aporte metodológico compreende a Pesquisa-Ação, representada por Tripp (2005), Franco (2005) e Thiollent (2011) e a proposta de sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para fins analíticos em relação aos avanços e/ou retrocessos apresentados pelo sujeito desta pesquisa (S22) nos três debates realizados, utilizamos as transcrições dos debates, bem como quadros de avaliação, nos quais constavam os critérios envolvendo características do gênero textual, aspectos argumentativos e a progressão referencial. Por considerarmos o sujeito ativo da Linguística do Texto e o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, a prática avaliativa foi realizada tanto pela pesquisadora quanto por S22, de modo que pudéssemos averiguar de que maneira o estudante analisava e compreendia seu progresso no decorrer do estudo. Com isso, observamos que, gradativamente, S22 apropriava-se das características inerentes ao gênero textual debate público regrado, dos aspectos envolvidos na argumentação, principalmente, no que se refere à utilização dos tipos de argumentos, bem como a ampliação vocabular a partir do trabalho com a progressão referencial. A partir disso, concluímos que o ensino com base na perspectiva da avaliação mediadora, pautada nas concepções da Linguística do Texto e da Pesquisa-Ação favoreceram o avanço das produções textuais orais de S22, bem como a adequação ao gênero textual abordado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Produções textuais orais. Progressão referencial. Debate público regrado. Linguística do Texto. Pesquisa-Ação.



## ABSTRACT

### EVALUATION OF ORALITY IN THE CLASSROOM: A STUDY EVOLVING THE REFERENTIAL PROGRESSION IN A PUBLIC RULED DEBATE

AUTHOR: Huanna Sperb Ross  
ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta, PhD

This master's research was conducted in an eighth year Elementary School group in the municipal network of Itaara, Rio Grande do Sul, during August and December of 2017. Its primary objective is investigating the validity of an evaluation, which considers the argumentative oral performance of an eighth year student participating in a public ruled debate, which focuses the referential progression according to the theoretical focus. Our secondary objectives are the following ones: a) analyze if the lexical variation is developed in the introduction and the resuming of referents through the anaphores and cataphores. b) investigating if the activities that were evolved in the public debate can help students to develop improvements related to the construction of arguments; c) to find out if the rating criteria related to some aspects of different genders, as well as argumentation and referential progression helps the teacher and students to identify some frailties in the evaluations' moment. In order to reach our objectives, our theoretical background is Text Linguistics, especially with Beaugrande e Dressler (1981), Bentes (2005), Fávero e Koch (2012), Koch (2014; 2015), Koch e Elias (2017) and the mediator conception of evaluation, which is studied by Romão (2005), Hoffmann (2008; 2014), Luckesi (2011). In reference to the text genders perspective, considering oral genders, we follow Dolz e Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008). The methodological background comprises the action research, represented by Tripp (2005), Franco (2005) and Thiollent (2011); and the purpose of didactic sequence is according to Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). The advances or setbacks by the subject of this research (S22) were analyzed in the transcription of debates as well as the evaluation of the evaluation frame. In this frame, all criteria evolving text gender characteristics, argumentative aspects and referential progression were detailed. Considering the active subject of Text Linguistics and the teacher as the process mediator of teaching and learning, the evaluated practice was done by researcher and by S22, in order to find out the way that student analyzed and understood its improvement during the study. Thereby, we observed that S22 was gradually appropriating from the inherent text gender characteristics of the public ruled debate, and from the related aspects in the argumentation, mainly, in the utilization of arguments types according to the work of referential progression. According to this, we conclude that the education based in the perspective of mediator evaluation, based on the conceptions of Text Linguistics and Action Research, favor the improvement of S22's oral text productions and for the adequacy of text gender approached.

**Keywords:** Evaluation. Oral Text Productions; Referential Progression, Public Ruled Debate; Text Linguistics; Action Research.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão dos critérios de textualidade por Marcuschi (2008) .....	53
Figura 2 – Movimentos mobilizados na progressão referencial.....	66
Figura 3 – Relação hiperônimo – hipônimo .....	74
Figura 4 – Competências cognitivas propostas por Bloom .....	83
Figura 5 – Configuração da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	135
Figura 6 – Configuração da sequência didática proposta pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	139
Figura 7 – Configuração dos debates realizadas com a turma .....	149
Figura 8 – Organização dos critérios avaliativos – do conteúdo mais amplo ao mais restrito .....	156



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 06 de setembro de 2017, em relação a sua participação no debate diagnóstico .....	185
Imagem 2 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate diagnóstico .....	187
Imagem 3 – Pesquisa de S22 .....	202
Imagem 4 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate 2 .....	211
Imagem 5 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate 3 .....	251



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades textuais básicas de um falante nativo .....	51
Quadro 2 – Concepções de língua, texto e sujeito.....	58
Quadro 3 – Orientação argumentativa.....	63
Quadro 4 – Estratégias de referenciação .....	64
Quadro 5 – Exemplo de ocorrência das estratégias de introdução, retomada e desfocalização de referentes.....	64
Quadro 6 – Elementos de ordens gramatical e lexical que promovem a progressão referencial .....	67
Quadro 7 – Exemplos de progressões anafóricas, catafóricas e situacionais .....	68
Quadro 8 – Exemplo de progressão referencial por meio de numerais.....	68
Quadro 9 – Exemplos de progressão referencial por meio de advérbios ou expressões adverbiais.....	69
Quadro 10 – Exemplo de progressão referencial por meio de elipse .....	70
Quadro 11 – Exemplo de progressão referencial por meio de uma expressão nominal definida .....	70
Quadro 12 – Exemplo de progressão referencial por meio de sinônimos ou quase sinônimos.....	71
Quadro 13 – Exemplo de progressão referencial por meio de lexemas idênticos.....	72
Quadro 14 – Exemplos de progressão referencial por meio da relação hiperônimo – hipônimo .....	73
Quadro 15 – Exemplo de progressão referencial por meio de nomes genéricos.....	74
Quadro 16 – Exemplos de progressão referencial por meio de encapsulamento .....	75
Quadro 17 – Postura assumida pelo professor de acordo com a tipologia avaliativa adotada ..	80
Quadro 18 – Tipos de raciocínios.....	86
Quadro 19 – Características da fala e da escrita apresentadas pelos primeiros estudiosos .....	91
Quadro 20 – Exemplo de pausas em um fragmento de texto oral.....	95
Quadro 21 – Exemplo de alongamentos vocálicos em um fragmento de texto oral .....	95
Quadro 22 – Exemplo de expressão hesitativa em um fragmento de texto oral .....	96
Quadro 23 – Exemplo de itens funcionais em um fragmento de texto oral .....	96
Quadro 24 – Exemplo de itens lexicais em um fragmento de texto oral.....	97
Quadro 25 – Exemplo de marcador discursivo em um fragmento de texto oral.....	97
Quadro 26 – Exemplo de fragmento lexical em um fragmento de texto oral .....	98
Quadro 27 – Exemplos do fenômeno da interrupção em um fragmento de texto oral.....	99
Quadro 28 – Possibilidades de repetição .....	100
Quadro 29 – Denominações das ocorrências de repetições quanto à produção .....	101
Quadro 30 – Denominações das ações de corrigir de acordo com quem as inicia e quem as processa .....	102
Quadro 31 – Denominações do parafraseamento de acordo com quem toma a iniciativa e quem efetiva a ação .....	104
Quadro 32 – Critérios para seleção do nosso sujeito de pesquisa .....	131
Quadro 33 – Justificativa dos critérios elencados para a seleção do nosso sujeito de pesquisa .....	131
Quadro 34 – Dimensões presentes na etapa <i>Apresentação da situação comunicativa</i> de uma sequência didática .....	136
Quadro 35 – Quadro comparativo: etapas da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly X etapas da SD adaptada pelas autoras desta dissertação.....	141
Quadro 36 – Normas propostas pelo <i>Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo</i> (NURC/SP) para transcrição de textos orais .....	143

Quadro 37 – Formas de debate a partir de Dolz, Schneuwly e Pietro .....	146
Quadro 38 – Dimensões a serem consideradas na escolha de um tema para o debate .....	147
Quadro 39 – Temas selecionados pelos alunos para os debates ao longo da pesquisa.....	148
Quadro 40 – Quadro avaliativo para a realização da autoavaliação .....	152
Quadro 41 – Quadro avaliativo utilizado pelos alunos do grupo “AVALIADORES” para se posicionarem quanto ao desempenho dos integrantes de um dos grupos de debatedores durante a realização do debate .....	153
Quadro 42 – Quadro avaliativo utilizado pelos alunos do grupo “PLATEIA” para se posicionarem quanto ao desempenho dos debatedores durante a realização do debate .....	155
Quadro 43 – Tipologia avaliativa utilizada em cada etapa da Sequência Didática .....	158
Quadro 44 – Critérios avaliativos referentes ao gênero <i>debate público regrado</i> .....	160
Quadro 45 – Papéis e função dos participantes no debate .....	160
Quadro 46 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 em relação ao gênero textual .....	162
Quadro 47 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 2, 3 e 4 em relação ao gênero textual.....	164
Quadro 48 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 5 em relação ao gênero textual .....	165
Quadro 49 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 6 e 7 em relação ao gênero textual.....	166
Quadro 50 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 8 em relação ao gênero textual .....	167
Quadro 51 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 9 em relação ao gênero textual .....	168
Quadro 52 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 10 em relação ao gênero textual .....	169
Quadro 53 – Critérios avaliativos referentes à <i>argumentação</i> .....	171
Quadro 54 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 em relação à argumentação .....	172
Quadro 55 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 2 e 3 em relação à argumentação .....	173
Quadro 56 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 4 em relação à argumentação .....	174
Quadro 57 – Critérios avaliativos referentes à <i>progressão referencial</i> .....	175
Quadro 58 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.1 em relação à progressão referencial .....	176
Quadro 59 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.2 em relação à progressão referencial .....	176
Quadro 60 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.3 em relação à progressão referencial .....	177
Quadro 61 – Encaminhamento para a análise do debate diagnóstico .....	180
Quadro 62 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate diagnóstico.....	181
Quadro 63 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate diagnóstico .....	183
Quadro 64 – Encaminhamento para a análise do debate 2 .....	189
Quadro 65 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate 2 .....	189

Quadro 66 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate 2 .....	192
Quadro 67 – Segmentos com os argumentos utilizados por S22 no debate 2 .....	193
Quadro 68 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 no debate 2 .....	208
Quadro 69 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à progressão referencial no debate 2 .....	209
Quadro 70 – Encaminhamento para a análise do debate 3 .....	213
Quadro 71 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate 3.....	214
Quadro 72 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate 3 .....	218
Quadro 73 – Segmentos com os argumentos utilizados por S22 no debate 3 .....	219
Quadro 74 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 no debate 3 .....	248
Quadro 75 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 nos debates 2 e 3 .....	249
Quadro 76 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à progressão referencial no debate 3 .....	250
Quadro 77 – Exemplo de casos de hesitação nas falas de S22.....	254
Quadro 78 – Exemplos do fenômeno da interrupção nas falas de S22 .....	257
Quadro 79 – Exemplos do fenômeno da repetição nas falas de S22.....	260
Quadro 80 – Exemplos do fenômeno da correção nas falas de S22.....	262
Quadro 81 – Exemplos de paráfrases nas falas de S22 .....	264





## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Assentimento.....	281
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	285
Apêndice C - Transcrição do debate 2 realizado no dia 22.11.2017 .....	288
Apêndice D - Transcrição do debate 3 realizado no dia 06.12.2017 .....	295
Apêndice E – Cronograma da pesquisa .....	303
Apêndice F – Oficinas .....	305
Apêndice G – Questionário diagnóstico (oficina 02) .....	347
Apêndice H – Atividade 1 (oficina 05) .....	351
Apêndice I – Quadro autoavaliativo do debate diagnóstico (oficina 05) .....	354
Apêndice J – Questão esclarecedora (oficina 06).....	355
Apêndice K – Material sobre debate público regrado (oficina 06) .....	356
Apêndice L – Atividade 2 (oficina 07).....	361
Apêndice M – Atividade 3 (oficina 08).....	363
Apêndice N – Quadro de observação (oficina 08) .....	366
Apêndice O – Escolha dos papéis (oficina 08).....	368
Apêndice P – Atividade 4 (oficina 09) .....	369
Apêndice Q – Material sobre argumentação (oficina 09).....	370
Apêndice R – Slides sobre referenciação (oficina 11) .....	374
Apêndice S – Você quer ser o sujeito de pesquisa? (oficina 11).....	375
Apêndice T – Transcrição de um debate realizado na atividade “troca de papéis (oficina 11) .....	376
Apêndice U – Quadros de análise: referenciação (oficina 11) .....	379
Apêndice V – Atividade: elaboração de argumentos (oficina 12).....	381
Apêndice W – Divisão dos papéis a serem assumidos pelos alunos nos debates (oficina 12) .....	383
Apêndice X – Funcionamento do debate 2 (oficina 13).....	384
Apêndice Y – Quadro avaliativo para os avaliadores (oficinas 13, 17 e 19) .....	386
Apêndice Z – Quadro avaliativo para os membros da plateia (oficinas 13, 17 e 19).....	388
Apêndice AA – Funcionamento do minidebate (oficina 15).....	390
Apêndice AB – Atividade: referenciação (oficina 16) .....	391
Apêndice AC – Atividade: reflexão (oficina 16).....	392
Apêndice AD – Funcionamento do debate 3 (oficina 17) e debate 4 (oficina 19).....	393
Apêndice AE – Quadro autoavaliativo do debate diagnóstico (oficina 20) .....	395
Apêndice AF – Quadro autoavaliativo do debate 2 (oficina 20).....	396
Apêndice AG – Quadro autoavaliativo do debate 3 (oficina 20) .....	397
Apêndice AH – Questionário final (oficina 20) .....	398



## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP .....	405
Anexo B – Autorização institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt .....	409
Anexo C – Texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos.....	410
Anexo D – Texto 1 (oficina 10) .....	413
Anexo E – Texto 2 (oficina 10) .....	414
Anexo F – Texto 3 (oficina 10) .....	415
Anexo G – Texto 4 (oficina 10) .....	416
Anexo H – Texto 5 (oficina 12) .....	417
Anexo I – Texto 6 (oficina 12) .....	419
Anexo J – Texto 7 (oficina 12).....	421
Anexo K – Texto 8 (oficina 12) .....	424



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C3	Colega 3
C15	Colega 15
C16	Colega 16
C18	Colega 18
C23	Colega 23
C26	Colega 26
D2	Debate 2
D3	Debate 3
DD	Debate diagnóstico
LT	Linguística do Texto
PA	Pesquisa-Ação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Pesquisadora-professora
S22	Sujeito 22
SD	Sequência didática



## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	33
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	33
1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ESTADO DA QUESTÃO .....	38
1.3 JUSTIFICATIVA .....	41
1.4 OBJETIVOS .....	45
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	46
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	49
2.1 LINGUÍSTICA DO TEXTO .....	49
<b>2.1.1 Definição de língua, texto, sujeito, contexto e interação</b> .....	54
<b>2.1.2 Progressão textual</b> .....	60
2.1.2.1 <i>Progressão referencial</i> .....	63
2.1.2.1.1 Estratégias de progressão referencial .....	66
2.2 AVALIAÇÃO .....	76
2.3 ARGUMENTAÇÃO .....	84
2.4 TEXTO ORAL .....	91
2.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	108
<b>2.5.1 O ensino da modalidade oral da língua</b> .....	114
<b>2.5.2 A prática avaliativa nos PCNs</b> .....	120
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	125
3.1 PESQUISA-AÇÃO .....	125
3.2 SUJEITOS DE PESQUISA .....	128
<b>3.2.1 Perfil da turma</b> .....	129
<b>3.2.2 Perfil do sujeito selecionado “S22”</b> .....	132
3.3 OFICINAS .....	133
<b>3.3.1 Organização</b> .....	133
<b>3.3.2 Sequência didática</b> .....	134
<b>3.3.3 Transcrição</b> .....	141
<b>3.3.4 Debate público regrado</b> .....	145
3.4 CRITÉRIOS AVALIATIVOS .....	149
<b>3.4.1 Gênero debate público regrado</b> .....	159
<b>3.4.2 Argumentação</b> .....	169
<b>3.4.3 Progressão referencial</b> .....	174
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	179
4.1 ANÁLISE DO DEBATE DIAGNÓSTICO .....	179
4.2 ANÁLISE DO DEBATE 2 .....	188
4.3 ANÁLISE DO DEBATE 3 .....	213
4.4 FENÔMENOS DA ORALIDADE .....	253
<b>4.4.1 Hesitação</b> .....	253
<b>4.4.2 Interrupção</b> .....	257
<b>4.4.3 Repetição</b> .....	259
<b>4.4.4 Correção</b> .....	261
<b>4.4.5 Parafraseamento</b> .....	263
<b>4.4.6 Parentetização</b> .....	264
<b>4.4.7 Fenômenos da oralidade e coesão textual: breves reflexões</b> .....	265
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	269
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	275
<b>APÊNDICES</b> .....	281





## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, situamos o leitor sobre nossa pesquisa. Para tanto, constituímos-lo da seguinte maneira: Contextualização; Relevância do estudo e estado da questão; Justificativa; Objetivos e Organização da dissertação.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, o texto é visto como um objeto de estudo com o qual professores podem promover o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, segundo Rojo e Cordeiro (2004), nem sempre foi essa a concepção de texto presente no cenário das aulas de português. Na década de 80, o texto era considerado, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004), como um material que possibilitava as práticas de leitura, de produção e de análise linguística. Isso porque acreditava-se que, com a aquisição do hábito da leitura, estimulava-se, também, a escrita. Dessa forma, o caráter funcional do texto nos contextos sociais não era considerado e, conseqüentemente, “o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), visto que era compreendido apenas como um instrumento utilizado para o desenvolvimento das práticas mencionadas.

Em seguida, com o avanço dos estudos nessa área da linguagem, passou-se a compreender texto como um suporte por meio do qual o professor podia promover o avanço das estratégias e capacidades tanto de leitura quanto de produção textual, e, por isso, a preocupação com aspectos cognitivos, além dos textuais, começam a ser considerados. Apesar dessa nova concepção em relação ao texto, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) postulam que “o texto ainda não se constitui propriamente em objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento”.

Assim, algumas propriedades referentes à estrutura dos textos recebem maior destaque, pois é nesse momento que os tipos textuais<sup>1</sup> – narração, descrição e dissertação – são evidenciados, uma vez que se buscava ensinar a estruturação geral dos textos. Tal prática, no entanto, desconsiderava as especificidades de cada produção textual, pois se generalizava essas propriedades estruturais de acordo com o tipo de texto, de modo que se acreditava na ideia de que “quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Isso

---

<sup>1</sup> Chamados, nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004), de gêneros escolares por excelência.

significa dizer que se o sujeito conhecesse a estrutura de um determinado tipo textual, ele conseguiria, sem qualquer dificuldade, reconhecê-lo e produzi-lo.

Consequentemente, Rojo e Cordeiro (2004) asseveram que, não somente no Brasil, mas também em outros países, esse ensino focado nas propriedades textuais em sala de aula deu origem à “gramaticalização” (p. 9), de modo que o texto passou a ser pretexto não só para o ensino da gramática normativa, como também da gramática textual. Por muito tempo esse ensino tradicional, pautado apenas nas regras gramaticais, fez parte dos contextos de ensino e, em muitas instituições escolares, ainda faz.

Todavia, percebeu-se que essa noção em relação ao ensino com texto não promovia a formação de sujeitos capazes de, mais do que identificar informações na materialidade linguística, interpretar um texto de maneira crítica e reflexiva. Isso porque, conforme Rojo e Cordeiro (2004), ao pensar em uma estrutura global para os tipos textuais, priorizavam-se as formas e os conteúdos, de modo que os aspectos referentes ao contexto de produção e às finalidades textuais não eram valorizados, tampouco considerados. De acordo com Rojo e Cordeiro,

todas essas questões levaram a uma virada discursiva e enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. [...] **Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura**, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10, grifo nosso).

Tal virada, ainda conforme as autoras, ganhou força em razão das propostas curriculares, datadas de 1997/1998, dentre as quais, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> (doravante, PCNs) destinados aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Isso porque, com a publicação desse documento, os contextos de produção e de circulação dos textos passam a ser considerados. Ademais, “convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de texto escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10, grifos das autoras).

Destacamos aqui, além da concepção de gênero enquanto objeto de estudo, a preocupação em relação ao ensino de gêneros **orais**, modalidade até então desconsiderada.

---

<sup>2</sup> Atualmente, o documento oficial que norteia as propostas pedagógicas e a elaboração dos currículos escolares em todo o Brasil para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja homologação foi efetivada em 20 de dezembro de 2017. Assim, haja vista que a escrita desta dissertação, bem como a dinamização das oficinas na escola iniciaram no primeiro e segundo semestres de 2017, respectivamente, optamos por nos apoiarmos no documento que estava em vigor nesse período.

Lima e Beserra (2012) reforçam essa ideia ao postularem que por muito tempo a escrita foi supervalorizada e a fala menosprezada como objeto de ensino nas instituições escolares. No entanto, com a virada discursiva e enunciativa, esse cenário precisa adaptar-se às novas exigências, pois, conforme consta nos PCNs,

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola [...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] 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 (BRASIL, 1998b, p. 25).

Assim, de acordo com o documento, cabe à escola proporcionar aos alunos o conhecimento acerca das características de alguns gêneros – orais e escritos –, a fim de que possam compreender que cada situação comunicativa requer a utilização de determinado gênero textual. Esse, por sua vez, é regido por regras, no que diz respeito à adequação em relação ao contexto no qual está inserido.

Com isso, faz-se importante destacar que a função das instituições escolares não é ensinar o certo e o errado, conforme postula a gramática normativa, tendo, assim, como foco a linguagem padrão/formal. Seu papel, enquanto formadoras de cidadãos participantes ativos da sociedade, é proporcionar aos alunos o entendimento de que a produção textual, seja de gêneros escritos seja de gêneros orais, está atrelada à situação de comunicação e, desse modo, é necessário que a linguagem utilizada – formal ou informal – esteja de acordo com essa situação. Em outras palavras, “a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização adequada da linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 209).

Em vista disso, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b), a escola precisa ter como principal objetivo a formação de cidadãos capazes de atuar ativamente nos diversos contextos sociais em que estarão inseridos. Em consonância, Ribeiro (2009, p. 19) postula que a preocupação em “formar alunos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas é uma importante meta social”, mas, para isso,

é necessário redefinir o ensino da língua materna, tomando como referência práticas sociais de linguagem institucionalizadas, tanto na escrita como na fala. Pensamos que é urgente a inserção dos **gêneros orais argumentativos** no trabalho de sala de aula, de maneira que seja possível operar mudança substanciais na capacidade argumentativa dos alunos, cumprindo o propósito anteriormente enunciado (RIBEIRO, 2009, p. 19, grifo nosso)

Essa inserção da oralidade nas ações pedagógicas gerou certa insegurança aos professores, no que diz respeito a como ensiná-la em sala de aula, uma vez que essa modalidade era vista como “desprovida de regras” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 57). Tal sentimento de insegurança e despreparo para abordar a fala como objeto de ensino, ao lado da escrita, justifica-se pelo fato de que, no que tange à escrita, os professores têm à disposição grande arsenal de materiais didáticos que discorrem acerca de questões teóricas e práticas, os quais podem servir de apoio para o trabalho com essa modalidade da língua. Em contrapartida,

[...] materiais de apoio<sup>3</sup> para o professor, que tratam especificamente da língua falada, são menos abundantes. Assim, não é de estranhar que alguns professores da Educação Básica ainda se sintam inseguros quanto ao encaminhamento e, principalmente, quanto aos critérios de avaliação das atividades orais [...] (LIMA; BESERRA, 2012, p. 58).

Em consonância a isso, Ávila, Nascimento e Gois (2012) destacam que muitos professores têm consciência da necessidade de uma abordagem mais efetiva com a modalidade oral em sala de aula. Além disso, tais professores informam que incluem gêneros textuais orais em suas práticas pedagógicas, mas sentem-se inseguros em relação à avaliação.

Lima e Beserra (2012, p. 58), por sua vez, afirmam que essa sensação de insegurança em relação ao trabalho e à avaliação da oralidade está relacionada ao fato de muitos professores “não terem sido preparados, ao longo de sua formação, para a execução dessas atividades”. Dessa forma, compreendemos que, se o que se busca é uma mudança em relação ao processo de ensino e aprendizagem na escola, é necessário que as instituições de Ensino Superior – formadoras de professores – comecem a inserir em suas grades curriculares disciplinas que proporcionem aos futuros profissionais maior preparo e conhecimento para não apenas incluírem os gêneros orais em suas práticas, como também para avaliarem tal modalidade. Ressaltamos, dessa maneira, a importância de estabelecer um diálogo entre as instituições de Educação Básica e as Universidades, a fim de que possam, em parceria,

---

<sup>3</sup> Entendemos que, dentre as inúmeras possibilidades de materiais de apoio que o professor tem à disposição, está o livro didático. Sabemos, também, que essa ferramenta pedagógica é muito importante para o docente, pois o ajuda a guiar suas ações pedagógicas em sala de aula, servindo como um suporte tanto no momento de planejamento quanto de dinamização. No entanto, temos consciência de que muitos profissionais não sabem utilizar o livro didático enquanto material de apoio, a partir do qual as práticas pedagógicas devem ser pensadas. Desse modo, acabam delegando, a essa ferramenta, muitas responsabilidades que cabem ao professor assumir, na qualidade de mediador do processo de aprendizagem do aluno, o que justifica, possivelmente, a ausência do trabalho com a oralidade no contexto escolar. Porém, devido à extensão que tal discussão renderia, não nos deteremos a aspectos envolvendo a relação do professor e do livro didático, visto que não é nosso foco neste estudo.

qualificar tanto as práticas pedagógicas em sala de aula quanto as pesquisas realizadas no Ensino Superior.

Assim, a fim de que pudéssemos desenvolver este estudo, precisamos, inicialmente, definir nosso escopo teórico, o qual deveria estar em concordância com nossas preocupações, a saber: o ensino da oralidade em sala de aula e a avaliação da produção oral dos alunos. Para isso, apoiamo-nos, nas concepções de avaliação de Antunes (2013), Fernandes (2009), Hoffmann (2008, 2014), Luckesi (2011) e Romão (2005). Já no que se refere ao ensino da modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa, pautamo-nos na teoria da Linguística do Texto, a partir de Beaugrande e Dressler (1981), Bentes (2005), Fávero e Koch (2012), Koch (2014, 2015, 2016, 2017), Koch e Elias (2016, 2017) e Marcuschi (2008). Optamos por adotar as noções de tal teoria, uma vez que concordamos com a asserção de Koch:

é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e as estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna, para que os PCNs possam ser postos em prática com os resultados esperados (KOCH, 2014a, p. 185).

Metodologicamente, baseamo-nos nas concepções da Pesquisa-Ação, a partir de Tripp (2005) e Thiollent (2011), uma vez que esse tipo de pesquisa postula que tais ações – pesquisa e ação – não ocorrem de maneira separada, mas, ao contrário, realizam-se concomitantemente. De acordo com Lima e Martins (2006, p. 58), o principal propósito da Pesquisa-Ação é a solução de problemáticas reais e, para isso, torna-se necessária a inserção do pesquisador no contexto em que ocorre a pesquisa. Sendo assim, os autores supracitados definem tal pesquisa como um “processo de produção de conhecimento [que] desenvolve-se com vistas às necessidades que emergem da prática social” (LIMA; MARTINS, 2006, p. 53).

Ademais, consideramos os participantes de nossa pesquisa como sujeitos ativos, uma vez que se envolveram e cooperaram durante todo o processo de realização do estudo, de modo que, juntamente com a pesquisadora, agiram como construtores do conhecimento. Por essa razão, entendemos que a concepção de sujeito postulada tanto pelo aporte teórico – Linguística do Texto e Avaliação – quanto metodológico – Pesquisa-Ação – vai ao encontro do modo como nossos participantes atuaram nesse período de pesquisa.

Assim, reforçando o que mencionamos anteriormente, compreendemos ser de grande importância o diálogo e a parceria entre instituições de Ensino Básico e Universidades, visto que as ações de uma servem como “resposta” para as condutas realizadas pela outra. Por isso, concordamos com Koch que

não é somente a Linguística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas (KOCH, 2014a, p. 186).

Nesse viés, acreditamos que as práticas escolares precisam pautar-se nos postulados teóricos apresentados e publicados pela academia, do mesmo modo que a academia precisa ter como base de suas pesquisas as ocorrências e fragilidades dos contextos escolares. Somente assim, a partir de um trabalho em conjunto, será possível qualificar o ensino, visando, de fato, à formação de cidadãos críticos e reflexivos.

## 1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ESTADO DA QUESTÃO

Inicialmente, apresentamos as razões que nos levaram ao nosso objetivo, o qual tem como enfoque quatro eixos, a saber: avaliação, oralidade, utilização de argumentos e progressão referencial, sobre os quais discorreremos na sequência, com o intuito de justificá-los. O primeiro e o segundo eixos – avaliação e oralidade – estão correlacionados e foram os que impulsionaram o início desta pesquisa, pois são eles, ou melhor, a inserção deles no contexto escolar, a nossa maior preocupação. Concordamos com Leal e Gois (2012, p. 7) que “a oralidade é o eixo do ensino menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade”, razão pela qual optamos por trabalhar com essa modalidade da língua, uma vez que a compreendemos como essencial para o exercício da cidadania, haja vista que “a fala está presente em diferentes esferas sociais e assume, nessas esferas, papel crucial nas interações humanas, com maior frequência, inclusive, que a escrita” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 13).

Entretanto, para que o professor possa inseri-la em suas práticas pedagógicas, a fim de desenvolver a “oralidade dos alunos, visando a possibilitar-lhes fluência e desembaraço na linguagem falada em instâncias públicas, inclusive na variedade padrão formal” (VAL; ZOZZOLI, 2009, p. 14), é preciso que ele tenha conhecimento e subsídios para avaliá-la, pois, do contrário, a prática torna-se insuficiente e ineficaz para tal propósito. Pensando nisso, optamos por abordar a questão avaliativa da modalidade oral por entendermos ser esse um campo ainda lacunar de materiais tanto teóricos quanto metodológicos que possam auxiliar os professores no momento de avaliar o desempenho oral de seus alunos.

Em vista disso, decidimos trabalhar a oralidade por meio de um gênero textual pertencente ao campo argumentativo – terceiro eixo –, já que um dos objetivos elencados nos

PCNs (BRASIL, 1998b, p. 7) é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. Consideramos esse objetivo importante e, por isso, destacamo-lo, visto que concordamos com Val e Zozzoli (2009, p. 10) que “a vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, a abraçar suas ideias”. Por essa razão, buscamos proporcionar aos alunos avanços no que diz respeito à utilização de argumentos que possam reforçar e embasar seus posicionamentos.

Por fim, em virtude da extensão da nossa teoria base – a Linguística do Texto –, precisamos realizar um recorte, a fim de tornar viável nosso estudo para o curto espaço de tempo que tínhamos à disposição. Inicialmente, consideramos os sete critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e, dentre eles, selecionamos a *coesão textual*. Em segundo plano, haja vista a gama de possibilidades de pesquisa a partir desse critério, optamos por realizar mais um recorte e, assim, eleger a progressão referencial. Essa escolha deu-se por considerarmos esse aspecto importante para o desenvolvimento do texto, além de possibilitar aos alunos ampliação lexical, de modo que qualifique a produção textual, já que, com isso, minimizam-se as repetições desnecessárias de termos.

A partir dessas considerações, é possível perceber não somente a importância desse trabalho com oralidade em sala de aula para a formação cidadã, como também a sua necessidade, uma vez que as práticas envolvendo a modalidade oral ainda são quantitativamente inferiores quando comparadas à escrita. Por isso, propomo-nos, nesta pesquisa, investigar a validade de uma proposta de avaliação do desempenho oral argumentativo dos alunos com foco teórico na progressão referencial.

Para termos conhecimento acerca dessa inferioridade, de modo que pudéssemos comprová-la, decidimos recorrer a duas plataformas que disponibilizam trabalhos acadêmicos já publicados, em nível de mestrado e doutorado. A primeira é o *Catálogo de Teses e Dissertações*<sup>4</sup>, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A segunda é a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*<sup>5</sup> (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

---

<sup>4</sup> Desde 1987, o Catálogo de Teses e Dissertações configura-se como um sistema de busca bibliográfica online que possibilita a divulgação digital de teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>5</sup> Com seu lançamento no final de 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra e dissemina, em um portal de busca online, textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

Nessa busca sobre o estado da questão, encontramos dois trabalhos relacionados à prática avaliativa, mas não direcionada à oralidade. São eles: “Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental”, de autoria de Maria Elena Roberto Guiselini (2002), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Nove de Julho, e “Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no ensino fundamental I de uma escola estadual de São Paulo”, de autoria de Nathália Garcia Guerra (2017), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de São Paulo.

Em relação à abordagem da modalidade oral em sala de aula, destacamos: a dissertação de Luciana Fabíola Gonçalves (2009), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo título é “O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso”; a dissertação de Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (2013), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de Brasília, cujo título é “O oral também se ensina em sala de aula”; a dissertação de Carlos Maurício da Cruz (2014), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo título é “A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental”; a dissertação de Eunice Emília Jansons (2014), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela Universidade Cruzeiro do Sul, cujo título é “Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no início do século XX: análise de prática de composição oral”; a dissertação de Maria Virgínia Lopes Viana Esteves (2015), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás, cujo título é “Desenvolvimento de gêneros orais na escola: perspectivas e desafios para a docência” e a dissertação de Luana Brasil Bruno (2016), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, cujo título é “Didatização dos gêneros orais no ensino de português”.

Já sobre trabalhos envolvendo a argumentação e a progressão referencial, encontramos alguns que unem esses dois aspectos e outros que aproximam um deles com a oralidade. Como resultado de nossas pesquisas, citamos: a dissertação de Ana Lúcia Machado Maia (1999), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco, cujo título é “Progressão referencial e progressão tópica por hipônimos e hiperônimos em textos orais”; a dissertação de Milton Francisco da Silva (2004), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal do Paraná, cujo título é “Produção referencial anafórica na fala cotidiana”; a dissertação de Maria Fátima Menegazzo



Nicodem (2005), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título é “Estratégias de progressão referencial utilizadas por alunos do ensino médio em textos argumentativos”; a dissertação de Carmen Elena das Chagas (2008), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal Fluminense, cujo título é “O processamento referencial na progressão do texto falado”; a dissertação de Cristiane Ribeiro da Silva (2008), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo título é “Produção textual na escola: a argumentação em foco”; a dissertação de Wuilton de Paiva Ricardo (2015), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo título é “Da argumentação no Facebook ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos”.

Destacamos, ainda, uma pesquisa de mestrado que apresenta preocupação quanto à avaliação da oralidade no contexto escolar: “A avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, de autoria de Flávia Barbosa de Santana Araújo (2014), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco. Porém, no que tange a pesquisas que visem à avaliação da oralidade em texto argumentativos, com foco na progressão referencial, não encontramos nenhum trabalho, o que demonstra a relevância de nosso estudo.

Ainda que não tenhamos citado todos os trabalhos que envolvam um ou mais dos nossos quatro eixos de interesse, para não nos estendermos muito, ressaltamos que, durante nossa busca, tivemos dificuldade em encontrar pesquisas acadêmicas que versem sobre qualquer um dos eixos. Por essa razão, reforçamos nosso posicionamento apresentado na subseção anterior de que a parceria e o diálogo entre instituições escolares e academias tornam de grande valia se o que se pretende é qualificar o ensino para que o objetivo elencado pelos PCNs seja, de fato, cumprido: a formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de, adequadamente, inserir-se em diferentes situações comunicativas, seja por meio da fala, seja por intermédio da escrita.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O interesse pela realização desta pesquisa é consequência da necessidade que eu<sup>6</sup>, enquanto professora da Educação Básica, senti ao querer inserir, em minhas práticas

---

<sup>6</sup> Em razão do objetivo desta seção, será utilizada a primeira pessoa do singular.

pedagógicas, o ensino da oralidade, assim como da escrita, na qualidade de objeto de estudo. Todavia, ao buscar materiais que pudessem subsidiar minhas ações em sala de aula, percebi que havia uma carência dessas ferramentas de apoio, de modo que, muitas vezes, sentia-me insegura para elaborar um plano de aula cujo foco principal recaísse no texto oral e suas especificidades. Em outras palavras, não tinha certeza de como abordar, em termos teórico-metodológicos, essa modalidade em sala, visando à qualificação do desempenho oral dos alunos.

Por conta disso, frequentemente, o texto oral aparecia somente como uma forma de diálogo entre professor e aluno que possibilitava a transmissão do conteúdo, como em uma aula expositiva, por exemplo. Em outros casos, a fim de desenvolver aspectos próprios da oralidade – como a entonação, pontuação, tom de voz, entre outros –, era solicitado à turma que realizasse a leitura de textos em voz alta. Porém, percebi que esse trabalho focado somente na oralização de uma produção escrita não proporcionava aos alunos o desenvolvimento consciente das capacidades crítica e reflexiva, principalmente, no que tange aos aspectos argumentativos de um texto oral. Ou seja, compreendi que, dessa maneira, a oralidade estava servindo apenas como pretexto para outros tipos de atividades, de forma que o texto oral não se caracterizava como objeto de ensino e aprendizagem, sendo considerado como mero instrumento que tornava possível a comunicação. Desse modo, entendi que era preciso trabalhar com a modalidade oral, em sala de aula, de maneira sistemática, analítica e crítica, assim como é feito com a escrita.

Assim, mudar essa visão acerca do trabalho com o texto oral em sala de aula e das ações pedagógicas que o envolvem era uma de minhas pretensões, visto que é por meio da oralidade que interagimos durante grande parte de nossa vida. Dessa forma, ao questionar os alunos quanto ao trabalho com o texto oral em sala de aula, observei que muitos não tinham conhecimento a respeito do que se tratava. Outros, apontavam as respostas e as dúvidas apresentadas oralmente, bem como as apresentações de trabalho. Isso demonstra que os estudantes, assim como muitos profissionais da área educacional, não enxergavam o texto oral como um objeto de aprendizagem que, juntamente com ações pedagógicas adequadas, poderia auxiliá-los a qualificar o desempenho oral em diferentes aspectos – verbais e não-verbais. Como consequência, percebi que muitos alunos conseguiam se expressar bem por meio da escrita, mas, ao serem solicitados a apresentar trabalho ou defender um ponto de vista, por exemplo, demonstravam dificuldade para manifestar as ideias oralmente seja por timidez seja por falta de atividades que proporcionassem o desenvolvimento e a qualificação da modalidade oral.

Diante disso, compreendi que pouco era investido, nos contextos pelos quais transitei, no ensino da modalidade oral, no que tange, principalmente, à capacidade crítica e reflexiva, por meio dos gêneros orais argumentativos. Tal percepção tornou-se mais evidente quando solicitava aos estudantes que defendessem um posicionamento ou, simplesmente, que se expressassem oralmente em relação a determinado assunto, visto que se embasavam somente no senso comum, mesmo que tivessem leituras prévias a respeito do tema, ou seja, ainda que apresentassem conhecimento ou posicionamento claro acerca do assunto, não indicavam as fontes, a fim de assegurar a credibilidade do argumento.

Além disso, ao solicitar a produção oral de um gênero que exige caráter formal – apresentação de trabalho, por exemplo –, os estudantes não cuidavam a linguagem utilizada, de modo que a informalidade acabasse prevalecendo. Do mesmo modo, as expressões corporais não correspondiam ao caráter formal inerente ao gênero, visto que, em grande parte dos casos, os estudantes apresentavam postura desleixada, ou seja, escorados na parede, de costas para os ouvintes, debruçados sobre a mesa, entre outros. Com isso, percebi que, trabalhar com textos orais argumentativos formais era uma possibilidade de promover avanços em relação aos aspectos verbais e não verbais, bem como de oportunizar o entendimento, a partir da prática, de que precisamos, assim como na modalidade escrita, adequar nosso texto às situações comunicativas orais.

Pensando nisso, entendi que era necessário mobilizar nos alunos a compreensão dessa funcionalidade e importância da oralidade em nossas relações interpessoais, de modo que eles pudessem entender que é possível desenvolver e qualificar nossa expressão oral. Para isso, é preciso que consideremos e tratemos essa modalidade enquanto objeto de ensino e aprendizagem, por meio da qual nos relacionamos e nos posicionamos nos diferentes contextos.

A partir disso, entendi que inserir o texto oral argumentativo, principalmente, em sala de aula era tão importante e necessário quanto a escrita, uma vez que, constantemente, os alunos são expostos a situações formais e informais, dentro e fora do contexto escolar, que exigem tal habilidade. Ademais, a preocupação em minimizar os casos de preconceito linguístico também foi um mote para este estudo, visto que alguns estudantes não compreendiam a questão da adequação da linguagem ao contexto comunicativo e ao gênero textual. Para eles, o colega que não falasse ou escrevesse de acordo com as normas prescritas na gramática, não sabia português.

Destarte, compreendi que trabalhar por meio de um gênero oral argumentativo poderia proporcionar aos alunos: a) qualificação na modalidade oral da língua; b) avanços em relação

aos aspectos argumentativos, como a utilização de argumentos consistentes na defesa de um posicionamento; c) compreensão acerca das características específicas do texto oral em comparação com o escrito; d) minimização do preconceito linguístico no que se refere à produção textual do outro; e) segurança para se expressar oralmente frente a outras pessoas.

Diante disso, comecei a repensar o meu trabalho docente e trabalhar não apenas com a habilidade da escrita, como também com a oralidade. Nesse momento, outras dúvidas surgiram: como avaliar as produções orais dos alunos? O que levar em consideração durante o processo avaliativo? Como identificar avanços em uma modalidade que não pode ser “reescrita”? De que maneira posso retornar ao texto do aluno se a oralidade se caracteriza pelo seu caráter instantâneo? Como justificar e apresentar aos estudantes o resultado da avaliação?

Com base nessas interrogações, comecei a compreender o porquê de a modalidade oral não ser inserida no contexto escolar enquanto objeto de estudo. Ao refletir acerca de tais questionamentos, entendi que eu não tinha as respostas e não conseguia encontrá-las nos materiais didáticos de maneira tão clara quanto encontramos para o texto escrito. Isso me fez entender um pouco o motivo da ausência do ensino da oralidade nos contextos escolares, de modo que já tenha se tornado algo natural para os docentes, ou seja, a modalidade oral continua sendo considerada e utilizada, na maioria dos casos, como um mecanismo que possibilita a interação em sala de aula, a transmissão de conhecimento e a oralização do texto escrito.

Essa naturalidade é reflexo da concepção de que os alunos não precisam desenvolver a modalidade oral, pois isso pode ser realizado fora dos contextos escolares, visto que, ao ingressarem na escola, os estudantes já sabem falar e se expressar na língua materna. Consequentemente, essa ausência do ensino do texto oral nas instituições escolares acarretou, ao longo dos anos, na desvalorização e desconsideração da oralidade enquanto objeto de estudo.

Para que o texto oral seja reconhecido como objeto de estudo na escola e por todos aqueles que nela estão ou não inseridos, é preciso que os professores o explorem a partir de um trabalho sistemático, no qual as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas e pensadas reflexivamente em conjunto com o aluno. Em outros termos, é necessário que o estudante participe ativamente desse processo de ensino e aprendizagem acerca da constituição, das características, do funcionamento e da avaliação de um texto oral, assim como pode ocorrer com a produção textual escrita.

Para tanto, faz-se essencial planejar um trabalho em que os momentos de preparação, reflexão e análise acerca da produção oral dos alunos sejam realizados de forma colaborativa,

a fim de que possam, de fato, compreender as especificidades da oralidade e de diferentes gêneros pertencentes a essa modalidade da língua. Assim, é a partir desse trabalho sistemático e colaborativo que se torna possível promover a compreensão de que cada gênero oral possui suas convenções e suas especificidades, as quais precisam ser consideradas para que, adequadamente, o sujeito possa se inserir em diferentes situações comunicativas.

Desse modo, com esta pesquisa de mestrado, visamos a apresentar o trabalho realizado com estudantes do 8º ano de uma escola municipal, localizada na região central do Rio Grande do Sul, sobre a avaliação do desempenho da modalidade oral. Para sua realização, buscamos apoio na Linguística do Texto, uma vez que compreendemos que a produção textual deve ser vista como decorrente de um processo, pois acreditamos que um texto está sempre em construção. Esse processo de elaboração textual, por sua vez, deu-se nas diversas etapas de nossa sequência didática, a qual tem como parâmetro a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para isso, adotamos como metodologia a Pesquisa-Ação, a qual propõe que professor e estudantes atuem de maneira ativa e cooperativa durante o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando, assim, seu caráter reflexivo e interativo. Nesse sentido, pretendemos auxiliar professores no que tange ao encaminhamento não só de um trabalho com a oralidade no contexto escolar, mas, principalmente, de uma prática de avaliação. Compreendemos, com isso, que estaremos em consonância com a proposta dos PCNs, segundo a qual cabe à escola, promover a formação crítica e reflexiva dos alunos enquanto cidadãos agentes no mundo. Dessa forma, reiteramos a importância de aliar, em sala de aula, teoria – advinda das pesquisas acadêmicas – e prática – realizada nas instituições escolares.

#### 1.4 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a validade de uma proposta de avaliação do desempenho oral argumentativo de um aluno do 8º ano, participante de um debate público regrado, com foco teórico na progressão referencial.

Sendo assim, elencamos, como objetivos específicos:

a) analisar se há avanço em relação à variação lexical para introdução e retomada de referentes, por meio de anáforas e catáforas;

b) investigar se as atividades envolvendo o debate público regrado podem ajudar os alunos a desenvolverem avanços, no que tange à construção de seus argumentos;

c) averiguar se os critérios avaliativos, envolvendo aspectos referentes ao gênero, à argumentação e à progressão referencial, auxiliam professor e aluno a identificar fragilidades no momento de avaliação.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta seção tem como propósito apresentar ao leitor a estruturação de nosso texto, o qual, para fins organizacionais, é constituído de cinco capítulos, a saber: a) Considerações iniciais; b) Fundamentação teórica; c) Fundamentação metodológica; d) Análise e discussão dos resultados; e) Considerações parciais.

No primeiro, *Considerações iniciais*, sobre o qual discorreremos até aqui, situamos o leitor acerca desta pesquisa. Para isso, esse capítulo é constituído das seções: a) Contextualização; b) Relevância do estudo e estado da questão; c) Justificativa; d) Objetivos – geral e específicos; e) a referida organização da dissertação.

No segundo, *Fundamentação teórica*, exploramos os estudos que embasaram nossa pesquisa. Desse modo, estruturamos esse capítulo em cinco seções: a) Linguística do Texto – essa seção apresenta subseções, nas quais discorreremos acerca da definição de termos importantes que balizam nossa prática e nossas concepções teóricas e do critério selecionado por nós, a progressão referencial –; b) Avaliação; c) Argumentação; d) Texto oral; e) Parâmetros Curriculares Nacionais.

No terceiro, *Fundamentação metodológica*, apresentamos nosso sujeito de pesquisa, bem como abordamos os pressupostos metodológicos que possibilitaram a realização deste estudo. Para tanto, dividimo-lo em quatro seções: a) Pesquisa-Ação; b) Sujeito de pesquisa – seção que é subdivida em perfil da turma e perfil do sujeito selecionado por nós como sujeito de pesquisa; c) Oficinas – na qual discorreremos a respeito da composição de nossas práticas; d) Critérios avaliativos – em que apresentamos os aspectos propostos por nós para realizar a avaliação do desempenho oral dos alunos.

No quarto, *Análise e discussão dos resultados*, expomos excertos das produções orais dos debates, que correspondem às falas de S22, a fim de analisá-los com base em nossos critérios avaliativos. Ademais, apresentamos as avaliações realizadas pelo nosso sujeito de pesquisa, comparando-as com as nossas. Em vista disso, quatro seções constituem tal capítulo: a) Análise do debate diagnóstico; b) Análise do debate 2; c) Análise do debate 3; d) Fenômenos da oralidade.

Por fim, no quinto capítulo, *Considerações Finais*, apresentamos nossas reflexões acerca dos resultados obtidos, por meio das quais buscamos responder aos objetivos propostos no primeiro capítulo. Na sequência, disponibilizamos: a) as referências bibliográficas – que permitiram a produção deste texto e a realização da pesquisa –; b) os apêndices – nos quais exibimos os termos que possibilitaram o início deste estudo, as transcrições dos debates realizados em sala de aula, o cronograma de nossa pesquisa, as oficinas dinamizadas, os questionários diagnóstico e final, bem como os materiais entregues aos alunos durante o período de realização deste trabalho; c) os anexos – em que apresentamos o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a autorização institucional da escola para a realização desta pesquisa e os textos de apoio utilizados em algumas oficinas dinamizadas.





## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico que embasa esta pesquisa. Assim, para fins organizacionais, optamos por dividi-lo em cinco seções, a saber: Linguística do Texto; Avaliação; Argumentação; Texto oral e Parâmetros Curriculares Nacionais.

### 2.1 LINGUÍSTICA DO TEXTO

A Linguística do Texto<sup>7</sup> (doravante, LT) começou a se desenvolver na década de 1960, na Europa, constituindo-se, assim, como um “novo ramo da linguística” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 15). Entretanto, conforme Fávero e Koch (2012), a expressão “linguística textual” teve sua origem com Cosériu, em 1955<sup>8</sup>, ainda que, somente com Weirinch (1966<sup>9</sup>, 1967<sup>10</sup>), o termo tenha sido empregado pela primeira vez com o sentido que lhe é atribuído atualmente.

Anteriormente ao surgimento da LT, “as pesquisas linguísticas tinham como limite o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –, desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação” (PAGLIOSA, 2012, p. 11). A LT, assim, opõe-se à Linguística Estrutural – a qual tem como um de seus principais nomes Ferdinand de Saussure –, uma vez que aquela não só ultrapassa os limites da frase, como procura “reintroduzir em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação”, conforme aponta Bentes (2005, p. 245).

Desse modo, adotou-se “como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto<sup>11</sup>, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 15). Isso porque a comunicação linguística “não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Em outras palavras, o indivíduo se comunica por meio de textos e não de frases.

<sup>7</sup> Nesta dissertação adotamos a expressão Linguística do Texto para nos referirmos à teoria. No entanto, lembramos que é possível encontrar outras expressões para referenciá-la, como Linguística Textual e Linguística de Texto.

<sup>8</sup> COSÉRIU, E. Determinación y entorno: de los problemas de una linguística del hablar. **Romanistisches Jahrbuch**, n. 7, p. 29-54, 1955.

<sup>9</sup> WEIRINCH, H. **Linguistik der Lüge**. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1966.

<sup>10</sup> WEIRINCH, H. et al. Syntax als Dialektik. In: **Poetica**, n. 1, p. 109-126, 1967.

<sup>11</sup> Abordamos a concepção de texto no item 2.1.1 desta dissertação, intitulado “Definição de língua, texto, sujeito, contexto e interação”.

Todavia, lembramos que a passagem de uma teoria da frase a uma teoria do texto não aconteceu de forma direta, mas ao decorrer de três momentos distintos, sendo eles: Análise Transfrástica, Gramáticas Textuais e Teoria do Texto. A ordem de tais fases está atrelada não só à ampliação gradativa do objeto de estudo, como também ao afastamento, em termos teóricos e metodológicos, das concepções advindas do estruturalismo saussureano (BENTES, 2005). Isso significa dizer que, ao longo dessa trajetória, o conceito de texto sofreu alterações, as quais abordamos na sequência. Entretanto, salientamos que não apresentaremos todas as definições de texto promovidas pelos teóricos das três fases e, sim, apenas as mais destacadas pelos estudiosos durante o processo de desenvolvimento da teoria em foco.

O primeiro momento – *Análise transfrástica* – tinha ainda a frase como base e se buscava, a partir dela, chegar ao texto. Dessarte, de acordo com Fávero e Koch (2012, p. 18), o principal objetivo desse momento era “estudar os tipos de relações que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa”, ou seja, a preocupação voltava-se para as relações estabelecidas entre as frases e os períodos, a fim de construir uma “unidade de sentido” (BENTES, 2005, p. 247). Nesse momento, as relações referenciais, como a correferenciação, eram priorizadas.

As teorias semânticas e/ou sintáticas sozinhas, porém, não conseguiam explicar as ocorrências desses fenômenos, como a correferenciação, por exemplo, uma vez que não é possível esclarecê-los analisando somente a extensão da frase. Segundo os pesquisadores de LT da época, essas relações só poderiam ser explicadas e compreendidas no interior do texto, ou seja, a partir da compreensão do texto como um todo. Além da correferenciação, outros casos foram estudados durante essa fase, entre eles: a pronominalização, a seleção de artigos – definido e indefinido –, a concordância dos tempos verbais, entre outros.

Assim, começou a se considerar necessário outros fatores e conhecimentos, que não somente os sintáticos e/ou semânticos, para “a construção do sentido global do enunciado” (BENTES, 2005, p. 249), principalmente, nos casos em que essas relações são caracterizadas pela correferência. Nessas ocorrências, “caberia ao ouvinte/leitor construir o sentido global da sequência, estabelecendo mentalmente as relações” (BENTES, 2005, p. 249). A partir dessas lacunas identificadas, o foco recai na elaboração de gramáticas textuais, marcando o início da segunda fase da LT.

No segundo momento – *Gramáticas textuais* –, de acordo com Marcuschi, citado por Bentes (2005, p. 249, grifo da autora), “tentou-se construir o texto como objeto da *Linguística*”. Dessa maneira, o texto, nessa fase, era considerado a unidade linguística mais elevada, já que, nas palavras dos estudiosos da área, a significação de um texto é um todo que

se diferencia da soma das partes que o constitui. Por isso, tinha-se como propósito “refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (BENTES, 2005, p. 249; FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19). Conforme Fávero e Koch,

sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a **competência textual** – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito [...]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. **São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual [...]** (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19, grifos nossos).

Desse modo, de acordo com os pesquisadores da época, haveria uma espécie de gramática universal, comum a todos os falantes de uma determinada língua. Partindo disso, Charolles (1989), citado por Bentes (2005), atribui ao usuário nativo três capacidades textuais básicas:

Quadro 1 – Capacidades textuais básicas de um falante nativo

Capacidade textual	Descrição
<b>Formativa</b>	Capacidade de produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos.
<b>Transformativa</b>	Capacidade de reformular, parafrasear e resumir um texto dado.
<b>Qualificativa</b>	Capacidade de tipificar um dado texto, ou seja, classificá-lo como descritivo, narrativo, argumentativo etc., bem como de produzir um texto de um tipo específico.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Bentes (2005, p. 250).

Para isso, Fávero e Koch (2012) postulam que a gramática do texto teria como objetivos básicos: a) determinar os princípios de constituição de um texto, visando a verificar o que faz com que um texto seja um texto; b) elencar critérios para delimitação do texto e; c) diferenciar as diversas espécies de texto.

Com base nisso, os estudiosos acreditavam que uma gramática textual seria semelhante à gramática frasal, de Noam Chomsky, isto é, seria constituída por “um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto” (BENTES, 2005, p. 251). Assim, o conjunto dessas regras, quando internalizadas pelo falante, constituiria, por sua vez, a sua competência textual. Entretanto, tendo em vista a complexidade de tal proposta, uma

vez que diversas questões não poderiam ser contempladas, devido à dificuldade em se estabelecer regras capazes de descrever todos os textos existentes em uma determinada língua, esse projeto não pôde ser concretizado (BENTES, 2005).

Em razão disso, buscou-se elaborar uma *Teoria do texto*, a qual nomeia o terceiro e atual momento da LT. Essa fase “propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos **em uso**” (BENTES, 2005, p. 251, grifo nosso). Isso significa dizer que, a partir de então, passou-se a considerar, além dos aspectos linguísticos, os pragmáticos, ou seja, o contexto<sup>12</sup> em que os textos foram produzidos.

Complementando, Marcuschi (2008) afirma que, atualmente, a preocupação da LT tem foco na produção e compreensão, tanto de textos escritos como orais. Diante disso, “a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Destacamos, nessa citação, a preocupação em relação aos textos orais enquanto objetos de estudo também, até então não mencionados.

Marcuschi (1998) postula que, nesse momento, o foco estava voltado para a noção de textualidade, a qual Val (1991) define como o conjunto de características responsáveis por fazer com que um texto seja, de fato, um texto e não uma sequência qualquer de frases. Assim, Beaugrande e Dressler (1981), ao proporem a noção de textualidade, defendem que essa compreende sete critérios: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A partir das definições correspondentes a cada critério elencado pelos autores supracitados, Marcuschi (2008) entende que dois dos sete critérios relacionam-se ao âmbito da cotextualidade – coesão e coerência –, ao passo que os cinco restantes – intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – referem-se a aspectos da contextualidade. Podemos confirmar com a Figura 1 que esse momento da LT, ao inserir em seus estudos aspectos pragmáticos, não deixou de lado questões linguísticas, ainda que, em determinados casos, tanto de coesão<sup>13</sup> quanto de coerência, seja preciso recorrer ao contexto para interpretá-los e compreendê-los, principalmente tratando-se de textos orais. Com isso, tais critérios mostram-se, também, como dependentes da situação comunicativa e não apenas do cotexto.

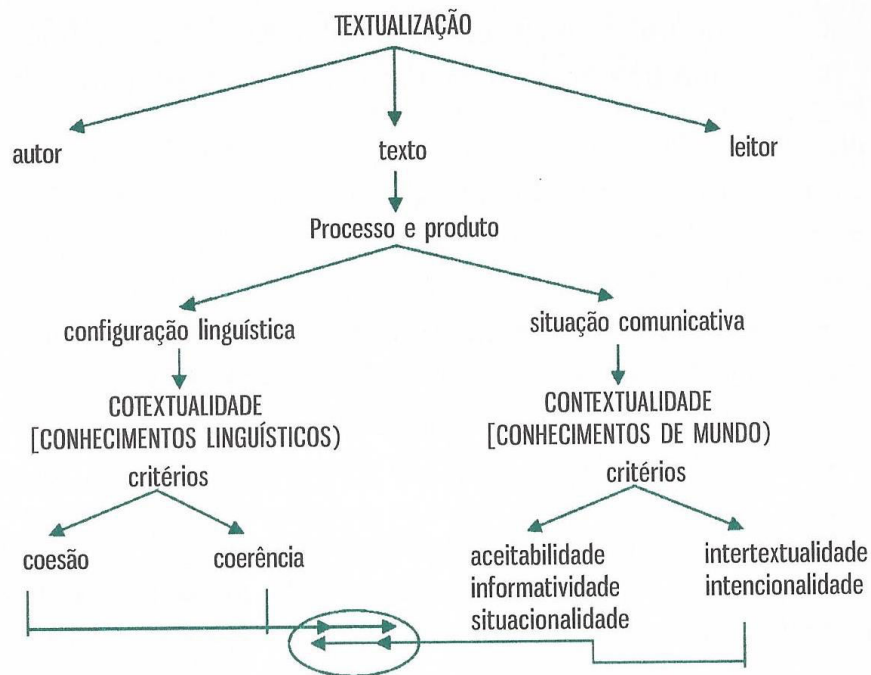
---

<sup>12</sup> Abordamos a concepção de contexto no item 2.1.1 desta dissertação, intitulado “*Definição de língua, texto, sujeito, contexto e interação*”.

<sup>13</sup> Abordamos o critério de textualidade “coesão” no item 2.1.2.1 desta dissertação, intitulado “*Progressão referencial*”.

Tal concepção é apresentada por meio de um esquema, Figura 1, no qual essa divisão pode ser melhor visualizada. Além disso, na figura, o autor aponta os três pilares que compõem a textualidade, bem como sua concepção de texto enquanto processo e produto, sobre a qual discorreremos mais adiante.

Figura 1 – Divisão dos critérios de textualidade por Marcuschi (2008)



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

Ao proporem tais critérios de textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) definiam texto como uma ocorrência comunicativa e, portanto, seria necessário que todos esses critérios fossem contemplados de forma satisfatória, a fim de que o texto pudesse ser considerado, de fato, comunicativo. Caso contrário, o texto passaria a ser não-comunicativo e, desse modo, definido como não-texto.

Entretanto, Marcuschi (2008) lembra que esses fatores não são princípios para a formação de um texto, mas sim critérios que possibilitam o acesso à produção de sentido. Desse modo, “esses critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Por isso,

é bom frisar de modo enfático que o uso da expressão ‘*critério*’, ao invés da expressão ‘*princípio*’ para a noção de ‘*critérios da textualidade*’, deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto (MARCUSCHI, 2008, p. 97, grifos do autor).

Conforme o autor, esses sete fatores, elencados por Beaugrande e Dressler (1981), ajudam na produção textual, porém não é obrigatória a presença de todos para que um texto possa ser constituído e definido como tal. É possível observarmos essa concepção no conto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos (Anexo C, p. 410), no qual há coerência, mas não há coesão, na materialidade linguística, por meio do uso de conectores, por exemplo. No entanto, apesar dessa ausência, a produção é caracterizada como texto.

Atualmente, há diversas perspectivas teóricas focadas no texto enquanto objeto de estudo e, por esse motivo, de acordo com Bentes (2005, p. 252), a LT passou a ser compreendida como “uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem”. Em razão disso, ao decorrer do processo de transição de uma teoria da frase a uma teoria do texto, mudanças em relação às concepções de língua, texto e sujeito ocorreram, ratificando o pensamento de Saussure (2012, p. 39), segundo o qual é “o ponto de vista que cria o objeto”.

Na sequência, abordamos as definições de texto, sujeito e língua propostas ao longo dessa trajetória, bem como as de contexto e interação presentes na terceira fase. Além disso, explicitamos os conceitos, bem como a perspectiva teórica, sob o viés da LT, adotados por nós nesta dissertação.

### 2.1.1 Definição de língua, texto, sujeito, contexto e interação

A partir do exposto na seção anterior, percebemos que a LT passou por um processo tanto de ampliação de seu objeto de estudo, como de proposição de objetivos distintos e, por isso, as definições de determinados termos variam de acordo com o momento em que se encontram.

Na fase das *Análises transfrásticas*, o texto era definido como “uma sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968<sup>14</sup>) e como “uma sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970<sup>15</sup>), uma vez que seu principal objetivo era estudar as relações

<sup>14</sup> HARWEG, R. *Pronomina und Textkonstitution*. Munique: Fink, 1968.

<sup>15</sup> ISENBERG, H. *Der Begriff “Text” in der Sprachtheorie*. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften. Arbeitsstelle Strukturele Grammatik, ASG-Bericht, n. 8, p. 1-21, 1970.

estabelecidas entre as frases de um texto, isto é, interfrasais<sup>16</sup>. Nesse momento, conforme Koch (2017, p. 19), “deu-se primazia às relações referenciais, particularmente à correferência, considerada um dos principais fatores de coesão textual”.

Harweg, citado por Koch (2017), postulou que a sequência frasal de um texto é constituída pelos pronomes, ou seja, por uma expressão linguística responsável por retomar outra expressão linguística correferencial. Por conta disso, “o texto é resultado [...] de um ‘múltiplo referenciamento’, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*” (KOCH, 2017, p. 19, grifo da autora).

Entretanto, como explicitado na seção anterior, estudiosos perceberam que um texto não era o resultado de uma sequência de frases aglomeradas, visto que a construção de seu sentido exigia muito mais do que simplesmente a soma de suas partes. Dessa forma, tornou-se necessário recorrer ao texto em sua completude, o que acarretaria na possibilidade de interpretação do texto como um todo, especialmente nos casos em que as relações interfrasais não eram constituídas pela estratégia da correferenciação.

Assim, no segundo momento, destinado à constituição das *Gramáticas textuais*, passou a se considerar o texto, e não mais a frase, como “unidade linguística hierarquicamente mais elevada” (KOCH, 2017, p. 22). Isso porque o texto era visto como uma sequência linear de lexemas e morfemas, os quais estavam, necessariamente, interligados. Por essa razão, para Weinrich, “toda linguística é necessariamente linguística de texto” (KOCH, 2017, p. 22). Além disso, de acordo com Bentes (2005), todo falante, em razão de sua competência textual, tem conhecimento acerca do que seria ou não um texto. Tal conhecimento, por sua vez,

não é redutível a uma análise frasal, já que o falante conhece não só as regras subjacentes às relações interfrásticas (a utilização de pronomes, de tempos verbais, da estratégia de definitivização etc.), como também sabe reconhecer quando um conjunto de enunciados constitui um texto ou quando se constitui em apenas um conjunto aleatório de palavras ou sentenças (BENTES, 2005, p. 250)

Dessa forma, todos os falantes de uma determinada língua possuiriam três capacidades (formativa, transformativa e qualificativa) que comporiam a chamada *competência textual*. Assim, a definição de texto estava relacionada a essa competência textual, comum a todos os usuários. Ou seja, haja vista que os falantes nativos possuiriam tais capacidades textuais, eles,

---

<sup>16</sup> Ressaltamos que outras definições de texto foram propostas. Porém, apresentamos somente as mais destacadas pelos autores ao discorrer acerca do processo de desenvolvimento da teoria.

por si sós, seriam capazes de definir o que seria um texto ou não. Isso permitiria, portanto, a elaboração de uma gramática textual.

Porém, uma vez que não foi possível a constituição de uma gramática do texto universal, em razão de haver outros fatores influentes na produção textual, que não somente as capacidades explicitadas, essa fase não pôde ser concretizada. Assim, pesquisadores começaram a considerar os aspectos pragmáticos, não só para a produção, como para a interpretação de textos, ou seja, passaram a analisar o texto em uso. Além disso, perceberam que os indivíduos não possuíam, obrigatoriamente, as três capacidades constituintes da competência textual. Por conta disso, a teoria da LT chega a seu terceiro e atual momento.

Nessa terceira fase, *Teoria do texto*, busca-se investigar aspectos relacionados ao texto em uso, isto é, inserido em seu contexto de comunicação, o qual

não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; também não se limita ao que se concebe como situação imediata ou mediata pensada em termos de uma micro ou macrossociologia, respectivamente, nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraíndo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma **conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social** (KOCH; ELIAS, 2016, p. 38, grifo nosso).

A partir da citação, percebemos que o contexto é formado pela junção de três elementos. Isso significa dizer que para que a produção e, principalmente, a interpretação textual sejam possíveis, é preciso mobilizar esses conhecimentos. Nas discussões de Firth, citado por Koch (2015a, p. 24), as palavras e as sentenças não possuem sentido em si mesmas, ou seja, fora de seus contextos de uso. Isso acarreta, conseqüentemente, na escolha do gênero textual a ser utilizado, visto que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Não nos deteremos às questões teóricas referentes ao gênero textual<sup>17</sup>, visto que esse não é nosso escopo teórico, pois, aos nossos interesses, os gêneros funcionam como instrumentos que se encontram “entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e

---

<sup>17</sup> Ultimamente, tem-se discutido muito em bancas de qualificação de pesquisas desenvolvidas na linha *Linguagem e Interação* desta instituição acerca do papel do gênero textual em estudos voltados para a produção de texto, a partir da metodologia da Pesquisa-Ação. A principal inquietação é: inserimos a Teoria dos Gêneros Textuais na *Fundamentação teoria* ou alocamos na *Fundamentação metodológica*, por considerarmos o gênero textual como um instrumento, a partir do qual as atividades em sala de aula são dinamizadas? Para este trabalho, optamos por abordá-lo no capítulo destinado à metodologia, visto que o consideramos como um instrumento que possibilita o processo de ensino e aprendizagem.



diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Retomando a concepção exposta, na qual para caracterizar o contexto é necessário analisar questões que vão além das apenas linguísticas, Koch (2015a, p. 27) postula que tal termo, conforme é entendido hoje no interior da LT, envolve “não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais”. No entanto, a autora alerta que nem sempre essa era a definição adotada para “contexto”. Para isso, Koch apresenta duas concepções distintas que sofreram alterações conforme a teoria avançava.

Durante a fase das *Análises transfrásticas*, contexto era definido como entorno verbal somente – o cotexto. Porém, com o advento de perspectivas pragmáticas, marcando o terceiro momento, preocupou-se com “o estudo e descrição das ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam através da linguagem, considerada esta, portanto, como atividade intencional e social, visando a determinados fins” (KOCH, 2015a, p. 26).

Nesse momento, contexto já não era considerado apenas o cotexto, uma vez que os usuários passam a ser considerados como sujeitos ativos que, por meio da língua, agem no mundo. Todavia, isso não era suficiente, pois não se preocupava com os aspectos culturais, tradicionais, usuais e costumeiros, por exemplo, que também interferem nas relações comunicativas. É isso que faz com que, ao viajarmos para outra cultura, não possamos agir e interagir de maneira igual à que realizamos quando estamos inseridos em nossa cultura.

Por conta disso, um novo tipo de contexto surge: o contexto sociocognitivo. Tal contexto é compreendido como os conhecimentos partilhados entre os integrantes de uma situação comunicativa, pois, de acordo com Koch (2015a, p. 26-27),

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural, etc. – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente [...].

Percebemos que a definição atual de contexto não desconsidera os conceitos estabelecidos anteriormente, mas os complementa. Porém, além do conceito de contexto, é necessário que se estabeleça a definição de língua a ser adotada, visto que as concepções de

texto e sujeito a ela estão relacionadas. Koch (2015a) aponta três possibilidades de conceituar língua e, conseqüentemente, texto e sujeito:

Quadro 2 – Concepções de língua, texto e sujeito

CONCEPÇÃO DE	LÍNGUA	Língua como representação do pensamento.
	TEXTO	<b>Texto como produto</b> – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um <b>papel essencialmente passivo</b> .
	SUJEITO	Sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer.
	LÍNGUA	Língua como código, ou seja, mero <i>instrumento</i> de comunicação (grifo da autora).
	TEXTO	<b>Texto como simples produto</b> da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente <b>passivo</b> .
	SUJEITO	Sujeito visto como (pre)determinado pelo sistema.
	LÍNGUA	Língua vista como interacional (dialógica).
	TEXTO	Texto considerado como o próprio <i>lugar</i> de interação, no qual os sujeitos – <i>dialogicamente</i> – se constroem e são <i>construídos</i> (grifo da autora).
	SUJEITO	Sujeito visto como ator/construtor social, ou seja, como interlocutor <b>ativo</b> .

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Koch (2015a, p. 17-18, grifos nossos).

A partir do Quadro 2, percebemos que, nas duas primeiras concepções apresentadas, o sujeito não é considerado ativo durante a construção textual do outro, haja vista ser ele um ser passivo nessa relação, o qual tem como função “captar” ou “decodificar” o texto recebido. Para isso, portanto, faz-se necessário, apenas, que o sujeito, receptor e passivo, tenha conhecimento acerca do código linguístico, uma vez que, a partir disso, o texto torna-se totalmente explícito. Dessa forma, o sentido do texto é dado previamente, como algo estanque, pronto, acabado, cabendo ao receptor, apenas, decodificá-lo. Em razão disso, entende-se texto somente como produto, já que, uma vez produzido, acabado está.

Diferentemente disso, a terceira concepção de sujeito apontada considera-o, ativo, como peça fundamental durante a produção textual, visto que a compreensão é entendida como uma “atividade interativa” (KOCH, 2015a, p. 18), ou seja, deixa de ser vista como uma mera captação de uma representação da mente ou como uma decodificação da mensagem transposta pelo produtor. Isso em razão da presença dos implícitos, cuja compreensão está atrelada ao contexto sociocognitivo. Por isso, “o *sentido* de um texto é [...] *construído* na

interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2015a, p. 18, grifos da autora).

Assim, texto passa a ser visto como resultado de um processo, isto é, como produto de constantes e ilimitadas alterações, substituições, acréscimos, eliminações, entre outros, consequentes dos momentos de refacção. Como visto, ainda que, sob essa concepção, um texto nunca esteja totalmente pronto/acabado, ele, apesar disso, pode ser considerado, além de processo, como produto, conforme apresenta Marcuschi (2008) na Figura 1. Isso porque, embora o produtor de um texto sempre realize modificações ao revisá-lo, em algum momento, precisará considerá-lo como finalizado. É nesse momento que o texto passa a ser produto de um processo de refacções.

Em razão dessas definições expostas, o processamento de um texto, segundo Koch (2015a), em relação não apenas à produção, mas também à compreensão, depende da interação entre produtor e interpretador. Dessa forma, para que possa haver entendimento, ambos são considerados estrategistas, pois precisam mobilizar diferentes estratégias, na medida em que participam do “jogo da linguagem” (KOCH, 2015a, p. 21), a fim de construir sentido ao texto, o qual,

se constitui como tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela **atuação conjunta** de uma complexa rede de fatores de ordem **situacional, cognitiva, sociocultural e interacional**, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2014b, p. 30, grifos nossos).

Além desses fatores, Koch (2015a) cita a estratégia textual, a qual corresponde às sinalizações presentes na materialidade linguística. Para isso, ainda conforme a autora, são componentes desse jogo: a) o produtor/planejador; b) o texto e; c) o leitor/ouvinte. Em consonância a isso, Marcuschi (2008, p. 96), da mesma maneira que Koch, postula “os três pilares da textualidade”: autor, texto e leitor. Desse modo, o autor defende que “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral” (MARCUSCHI, 2008, p. 77). Isso porque, enquanto atividade sociointerativa, envolve a tomada de decisões conjuntas.

Dessa forma, inserimo-nos, na teoria da LT, sob a perspectiva sociointeracionista, visto ser ela um “lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2015a, p. 21). No entanto, entendemos que, ao produzir textos, o indivíduo não interage apenas com o outro, mas, também, consigo mesmo, uma vez que, conforme Koch (2015a, p. 18), é no texto que os

sujeitos “se constroem e são construídos”. Além disso, nas palavras de Fiorin (2013, p. 30), “a linguagem é uma forma de o homem agir no mundo, porque há ações que se realizam ao dizer e ações que ocorrem em consequência do que se diz”, portanto, “‘falar é agir’ tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo” (BATISTA, 1997, p. 21-22).

A partir do exposto, adotamos, para nossa pesquisa, a terceira concepção de língua, sujeito e texto apresentada, uma vez que consideramos nossos sujeitos como seres ativos, com os quais, conjuntamente, desenvolvemos e realizamos as atividades inseridas na proposta deste trabalho, a fim de promover avanços em relação a aspectos referentes ao gênero textual debate público regrado. Além disso, compreendemos o texto como processo, e não mais como produto – como era visto nos dois primeiros momentos da LT. Isso porque o texto está em constante desenvolvimento, não alcançando seu final nunca, ainda que, por diversas razões demandadas pelas situações sociais, seja necessário finalizá-lo em algum momento.

Isso justifica, também, nossa escolha pelo trabalho por meio da Sequência Didática como aporte metodológico, sobre a qual dissertamos na subseção 3.3.2 (p. 134), já que ela possibilita que a dinamização do estudo em sala de aula ocorra de maneira gradual e processual, de modo que, a cada etapa, o aluno reforce o conhecimento já adquirido e avance, progressivamente, em relação às fragilidades identificadas.

Nesta pesquisa, elegemos como foco, além das questões referentes à argumentação, inerentes ao gênero textual selecionado, o critério da coesão textual, uma vez ser ele o responsável pela “estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Como recorte teórico, tendo em vista a amplitude de tal critério, optamos por focalizar a progressão referencial, a qual se caracteriza como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2016, p. 31). Assim, na sequência, abordamos a progressão referencial com maior detalhamento, uma vez que embasará nossa análise.

### **2.1.2 Progressão textual**

Ao elaborarmos um texto, estamos constantemente recorrendo a estratégias que proporcionem a sua continuidade, ou seja, que possibilitem fazer com que o texto progrida. Para isso, o produtor do texto, a todo momento, utiliza recursos que permitem não somente a retomada de algum referente já mencionado, como também a introdução de um novo.

Denominamos *referente*<sup>18</sup> o termo – e/ou a informação – que está sendo construído e reconstruído ao longo do texto, promovendo, dessa forma, a continuidade textual.

Assim, a respeito do termo *continuidade*, Koch (2014a, p. 138) postula que “continuidade envolve progressão. E progressão textual, por sua vez, necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser-dito responsável pela entretencimento dos fios do discurso”.

Em outras palavras, mas ainda de acordo com a autora, tal estratégia “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2015a, p. 148). Sendo assim, percebemos que essa concepção reafirma a definição de texto proposta por Weinrich, na qual o autor defende que, na produção textual, tudo está interligado.

De acordo com Koch (2014a; 2015a; 2016; 2017), há três tipos de progressão textual: referencial, temática e tópica. Ressaltamos, entretanto, que, ao elaborar um texto, o escritor/falante faz uso de todas, ou seja, um texto não é produzido com base em uma possibilidade de progressão textual somente, mas, do contrário, a partir da junção das três.

A *progressão referencial* é responsável pela “introdução no texto de referentes novos ou inferíveis a partir de outros elementos do cotexto” (KOCH, 2014a, p. 125-126). Para isso, podem ser utilizados elementos de ordem gramatical ou lexical – quando o referente se encontra presente no cotexto – e estratégias como as anáforas associativa e indireta – quando a identificação do referente exige um grau maior de complexidade, uma vez que tal termo não pode ser facilmente identificado, pois não está presente no cotexto. Não nos deteremos, todavia, na explanação de tais estratégias, uma vez que retomamos tal progressão na seção seguinte.

Já a *progressão temática* é vista a partir de duas acepções, conforme Koch (2014a). A primeira corresponde à perspectiva funcional de frase proposta pela Escola de Praga, a qual entende progressão temática a partir da articulação tema-rema. Ainda de acordo com a autora (2017), tema corresponde à informação dada, ao passo que rema constitui, geralmente, a informação nova. Para esses fins, o escritor/falante tem diversas maneiras de fazer progredir o texto em relação à temática: progressão com tema constante, progressão linear, progressão com tema derivado, progressão por subdivisão do rema e progressão com salto temático. A escolha por determinada estratégia “tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou

---

<sup>18</sup> Tal componente textual pode também, ser nominado como “objeto de discurso” (KOCH, 2014a, p. 138).

escrita), com os propósitos e atitudes do produtor” (KOCH, 2017, p. 94), porém, ressalta a autora, dificilmente haverá presença de apenas uma, visto que há uma combinação entre elas, a fim “de dar ao texto a organização desejada” (KOCH, 2017, p. 95).

A segunda acepção define a progressão temática como o “avanço do texto por meio de novas predicções sobre os elementos temáticos (dados ou inferíveis do cotexto)” (KOCH, 2014a, p. 130). A isso, Schwarz (2000)<sup>19</sup>, citado por Koch (2014a), chama de *tematização remática*. Além disso, esse tipo de progressão ocorre por meio dos encadeamentos, via intermédio dos articuladores textuais, entre os segmentos do texto, seja por justaposição, seja por conexão. Segundo Koch (2017, p. 98), “o emprego adequado dos articuladores é também garantia de continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que interligam, quer as de tipo lógico-semântico, quer as de caráter discursivo-argumentativo”.

Por fim, a *progressão tópica* “compõe-se de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo” (KOCH, 2015a, p. 157). A organização dos tópicos, bem como a manutenção do tema, por sua vez, é caracterizada a partir de duas propriedades: centração e organicidade. Percebemos, assim, que “a progressão tópica se realiza, portanto, pelo encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica” (KOCH, 2014a, p. 137).

A partir do exposto, entendemos que os três tipos de progressão textual devem ser vistos “como resultado de estratégias – cognitivo-discursivas, sociointeracionais e de formulação textual – postas em ação pelos sujeitos sociais, tendo em mira a construção textual dos sentidos”, conforme aponta Koch (2017, p. 102). Para isso, dois critérios de textualidade são fundamentais: coesão e coerência. Tais princípios de construção textual do sentido, ainda que tenham sido categorizados como correspondentes aos aspectos linguísticos, ou seja, ao âmbito do cotexto, possuem estratégias de produção textual que mobilizam o leitor/ouvinte a recorrer ao contexto, a fim de compreender inteiramente determinados segmentos do texto.

Entendemos que as três possibilidades de proporcionar que um texto progrida ocorrem simultaneamente, não obstante, tendo em vista a necessidade de mais um recorte teórico, optamos por trabalhar com a *progressão referencial* nesta pesquisa. Isso porque nosso propósito, já registrado, em outras palavras, em nosso objetivo, é analisar de que maneira alunos de 8º ano, quando inseridos em um debate público regrado, não somente introduzem

---

<sup>19</sup> SCHWARZ, Monika. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

novos referentes, como também de que forma eles os retomam ao decorrer da produção textual. A partir disso, buscamos avaliar os avanços relacionados a esse critério.

Além disso, o gênero selecionado – debate público regrado – pertence ao campo argumentativo, obedecendo a mais um critério para a seleção da progressão referencial, visto que, muitas vezes, a escolha por determinado termo ou expressão sinaliza o ponto de vista do escritor/falante a respeito do tema em foco. Para fins de exemplificação quanto à orientação argumentativa, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Orientação argumentativa

<b>TEXTO: DIÁLOGO</b>	
<b>PRIMEIRO</b>	A: O que você pensa a respeito de permitir o porte de arma para a sociedade em geral? B: Acho que a possibilidade do porte de arma seria <b>a solução</b> , pois assim os cidadãos poderiam se defender. Assim, o número de crimes diminuiria porque os criminosos ficariam com um pouco de medo de cometê-los por não saber se a vítima está armada ou não.
<b>SEGUNDO</b>	A: O que você pensa a respeito de permitir o porte de arma para a sociedade em geral? B: Acho que liberar o porte de arma seria <b>um perigo</b> , pois haveria muita gente inocente morrendo. Ou, até mesmo, qualquer discussão ou desentendimento seria motivo para puxar a arma e resolvê-lo. Assim, acredito que o número de mortes aumentaria.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Percebemos, nos excertos do Quadro 3, que a opinião do falante B, no primeiro caso, a respeito da permissão do porte de arma aos cidadãos é diferente do segundo. Isso porque, por meio da expressão “a solução”, deduzimos seu posicionamento favorável, ao passo que, no segundo, a expressão “um perigo” remete a uma posição contrária. No entanto, ambos remetem ao mesmo referente – *permissão ao porte de arma*. Essa e outras questões relacionadas à progressão referencial, como as estratégias possíveis para promovê-la, abordamos na seção seguinte.

#### 2.1.2.1 Progressão referencial

A progressão referencial, conforme Koch e Elias (2017b, p. 123, grifo das autoras) é responsável pela retomada dos referentes e, também, pela introdução de novos, ou seja, pela “**construção e reconstrução de objetos de discurso**”. Para isso, as autoras apresentam três estratégias de referenciação:

Quadro 4 – Estratégias de referenciação

ESTRATÉGIA	DEFINIÇÃO
<b>Introdução (construção)</b>	Um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual. (p. 125)
<b>Retomada (manutenção)</b>	Um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco. (p. 125)
<b>Desfocalização</b>	Um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário. (p. 126)

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Koch e Elias (2017b, p. 125-126).

Posto isso, apresentamos de que maneira tais estratégias podem aparecer na produção textual. Em vista disso, utilizamos, para fins de exemplificação, um excerto retirado de uma obra de Koch e Elias (2017c, p. 132):

Quadro 5 – Exemplo de ocorrência das estratégias de introdução, retomada e desfocalização de referentes

**Alta-costura**  
 Carla Lamarca, 1,80 m, está de volta à televisão. Ela estava afastada das telas há dois anos, quando deixou a MTV para trabalhar em uma gravadora de rock independente em Paris e estudar marketing musical em Londres. Agora, a paulistana de 26 anos vai comandar um programa sobre moda. A atração se chama “FTV MAG” e tem estreia prevista para o fim de novembro, no Canal Fashion TV, exibido pelas operadoras pagas Sky e Net<sup>20</sup>.

Fonte: Koch e Elias (2017c, p. 132).

Nesse texto, o referente “Carla Lamarca”, até então desconhecido para o leitor, foi introduzido no texto pela primeira vez, caracterizando a estratégia de *introdução* apresentada no Quadro 4. Uma vez mencionado, esse referente, mais adiante, é retomado, com o propósito de mantê-lo em evidência, por meio do pronome “ela” e da expressão “a paulistana de 26 anos”. Tais recursos de retomada promovem a progressão textual, bem como evitam a repetição do substantivo próprio “Carla Lamarca”. Esses elementos, portanto, caracterizam a segunda estratégia do Quadro 4, denominada de *retomada*. Por fim, a terceira estratégia – *desfocalização* – surge quando o referente inicial deixa de ser o tema principal. No texto,

<sup>20</sup> Fonte: BERGAMO, Mônica. Alta-costura. Folha de S. Paulo, 3 nov. 2008. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017c. p. 132.



podemos observar tal ocorrência com a presença da expressão “a atração”, a qual faz referência, agora, ao “programa sobre moda” que passa a ser o foco principal do texto.

De acordo com Marcuschi e Koch (2015), ao se falar em progressão referencial, é importante e necessário que se faça a distinção entre os termos: referir, remeter e retomar. Isso porque, muitas vezes, eles são vistos como sinônimos. No entanto, ainda conforme os autores, além de corresponderem a definições distintas, esses termos obedecem a uma relação de hierarquia, sendo ela: a) *Retomada*: abrange a remissão e a referenciação; b) *Remissão*: abrange a referenciação, mas não necessariamente a retomada e; c) *Referenciação*: não abrange a remissão nem a retomada.

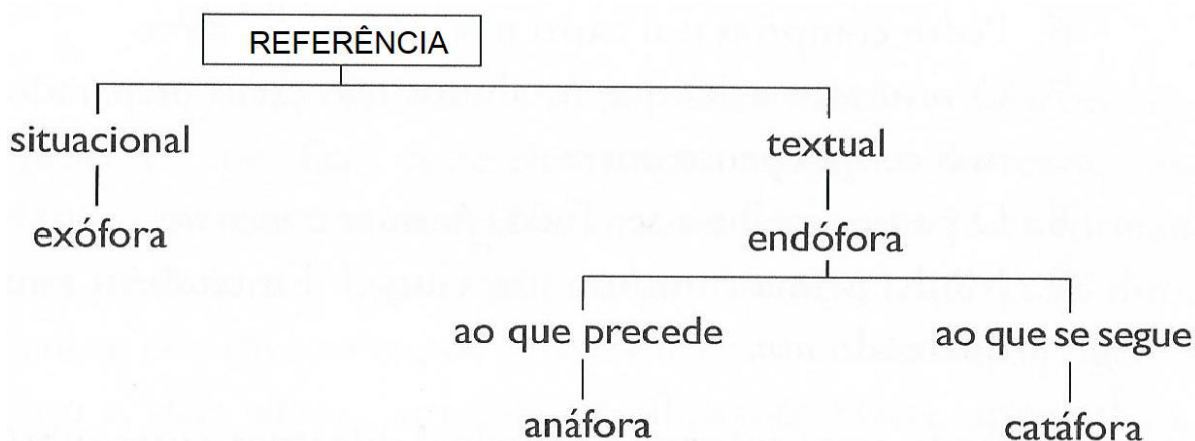
A diferença entre os termos apontados pode ser melhor explicitada a partir das palavras de Marcuschi e Koch:

[...] *referir* é uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade de processamento indicial na cotextualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não. Ressaltemos, mais uma vez, que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis e idênticos (MARCUSCHI; KOCH, 2015, p. 353, grifos dos autores).

Posto isso, Koch (2015a) assevera que, para promover a continuidade do texto, há duas possibilidades de movimentos distintos a serem realizados: retroação e prospecção. O primeiro está relacionado ao movimento *para trás*, ao passo que o segundo ao movimento *para frente*. Ou seja, a retroação é a estratégia responsável por retomar algo já dito, enquanto a prospecção tem por função fazer referência a algo que será dito em seguida. Isso ratifica a posição de Marcuschi e Koch (2015) de que “um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes” (MARCUSCHI; KOCH, 2015, p. 353). Mas, do contrário, o processamento textual é resultado de uma constante oscilação desses dois movimentos, os quais são nomeados, respectivamente, como anáfora e catáfora. Entretanto, além desses, acrescentamos mais um movimento – o situacional – cuja interpretação depende do contexto, ou seja, da interação entre os participantes inseridos em uma situação comunicativa, bem como dos conhecimentos parcialmente partilhados por eles. Tal movimento, no entanto, é mais comum em textos orais, uma vez que os falantes estão em constante interação. Isso significa dizer que muitas informações não precisam estar explícitas linguisticamente para que ambos se entendam, diferentemente do texto escrito, no qual

escritor e leitor não compartilham o mesmo contexto. Koch (2016) apresenta tais movimentos na Figura 2:

Figura 2 – Movimentos mobilizados na progressão referencial



Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Koch (2016, p. 19).

Segundo Koch (2016, p. 19), a referenciação caracteriza-se como exofórica “quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endófora quando o referente se acha expresso no próprio texto”. Com isso, percebemos que “a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no *sugerido*, que se codeterminam progressivamente” (KOCH, 2015a, p. 99; MARCUSCHI; KOCH, 2015, p. 353, grifos dos autores). As estratégias responsáveis pela progressão textual, por meio de introdução e/ou retomada de referentes, abordamos na sequência com maior detalhamento.

#### 2.1.2.1.1 Estratégias de progressão referencial

A progressão referencial pode ocorrer por meio de diversas estratégias, as quais, como visto, são decorrentes de dois movimentos: anáfora e catáfora, sendo que a primeira ainda se divide em: anáfora direta – quando o referente se encontra no cotexto –, anáfora indireta – quando o referente se encontra no contexto e anáfora associativa – quando há introdução de um referente novo no texto, por meio da exploração de meronímias, ou seja, da relação entre parte e todo. A anáfora indireta corresponde ao movimento situacional, explicitado na subseção anterior, visto que o referente está fora do texto.

As anáforas indiretas, diferentemente das diretas, são caracterizadas “pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 128) e, nesse caso, cabe ao leitor/ouvinte recorrer ao contexto para buscar o referente. De acordo com Marcuschi (2016), esse é um movimento de introdução de novos referentes ao texto, e não de retomada, uma vez que não há antecedentes a serem retomados. Em vista disso, o autor caracteriza a anáfora indireta como “um processo de referenciação implícita” (MARCUSCHI, 2016, p. 53). Em contrapartida, as anáforas diretas têm a função de retomar os referentes, visto que a informação se encontra no cotexto, de forma explícita.

Assim, o produtor do texto, com o intuito de introduzir ou retomar determinados referentes, pode recorrer a elementos de ordem gramatical ou lexical, dentre os quais destacamos:

Quadro 6 – Elementos de ordens gramatical e lexical que promovem a progressão referencial

ORDEM	ELEMENTOS
<b>Gramatical</b>	pronomes; numerais; advérbios e/ou expressões adverbiais; elipse.
<b>Lexical</b>	sinônimos; reiteração de itens lexicais; hiperônimos-hipônimos; nomes genéricos; expressões nominais; encapsulamento.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Koch (2016) e Koch e Elias (2017b; 2017c).

Iniciando com as estratégias de ordem gramatical, temos a *pronominalização*, que corresponde ao uso de pronomes, pelo produtor do texto, para retomar determinado referente. Nessa categoria, estão incluídos os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos e os relativos. De acordo com Koch (2016, p. 39, grifo da autora), esses pronomes “fornecem ao leitor/ouvinte *instruções de conexão* a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida”.

Quando exercem função anafórica, tais elementos são responsáveis pela retomada e, conseqüentemente, manutenção do referente, ao passo que, quando catafóricos, responsabilizam-se pela introdução de um novo referente, o qual será apresentado na sequência. No entanto, nem sempre as relações entre pronome e referente são explícitas e de fácil compreensão com base no cotexto somente, uma vez que, muitas vezes, a interpretação de determinadas ocorrências só é possível a partir do contexto, conforme se observa no exemplo 3 do Quadro 7:

Quadro 7 – Exemplos de progressões anafóricas, catafóricas e situacionais

<b>Textual Anafórico</b>	<b>Exemplo 1</b>	A: <i>As crianças</i> estão viajando. <b>Elas</b> só retornarão no final das férias.
<b>Textual Catafórico</b>	<b>Exemplo 2</b>	A: Quando chegamos, a moça disse <b>isto</b> : “ <i>estamos fechando, voltem amanhã</i> ”.
<b>Situacional</b>	<b>Exemplo 3</b>	A: <b>Você</b> foi assistir ao jogo no estádio ontem? B: Sim, encontrei João e <b>sua</b> irmã lá.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Sabemos, no entanto, que o terceiro movimento torna-se mais frequente na oralidade, em virtude da instantaneidade com que o texto oral ocorre, de modo que não exista momentos de revisão e reelaboração, nos quais há a possibilidade de eliminar qualquer marca de planejamento, bem como de realizar alterações linguísticas. Por essa razão, visto que os sujeitos compartilham a mesma situação comunicativa, é possível que, observando apenas os elementos cotextuais, haja ambiguidades, as quais são solucionadas contextualmente. Assim, a partir dos exemplos apresentados, é possível perceber que, no primeiro movimento – textual anafórico –, o referente para o pronome “elas” encontra-se no cotexto de forma explícita, podendo ser facilmente identificado pelo leitor/ouvinte, assim como o referente do pronome “isto”, no segundo movimento – textual catafórico. Já no terceiro – situacional – para que seja possível recuperar o referente de “você” é necessário que se recorra à situação comunicativa. O mesmo ocorre com o pronome “sua”, pois, nesse caso, há ambiguidade, uma vez que, por meio das informações cotextuais, não é possível definir de quem é a irmã – do interlocutor “você” ou de “João”?

Os *numerais* também contribuem para a progressão textual, sejam eles cardinais, ordinais, multiplicativos ou fracionários, conforme o exemplo:

Quadro 8 – Exemplo de progressão referencial por meio de numerais

A: Preciso de algumas <i>pessoas</i> para me ajudar na confecção das lembrancinhas. <b>Três</b> para pintar e <b>duas</b> para colar. A <b>primeira</b> que chegar poderá escolher o que fazer.
---

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

A partir desse exemplo, podemos observar que os numerais cardinais “três” e “duas”, assim como o ordinal “primeira” retomam o termo “pessoas”, citado anteriormente, caracterizando-se, portanto, enquanto movimento anafórico. Outra classe gramatical que possibilita ao produtor de texto promover a continuidade referencial é a dos *advérbios*, os

quais, assim como visto com os pronomes, também, muitas vezes, necessitam da situação comunicativa para sua compreensão, bem como dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores. Além disso, assumem essa responsabilidade as *expressões adverbiais*, as quais, conforme Koch (2016, p. 47), “atuam anafórica ou cataforicamente, apontando, de modo geral, para porções maiores do texto”. Apresentamos tais estratégias com base nos exemplos a seguir:

Quadro 9 – Exemplos de progressão referencial por meio de advérbios ou expressões adverbiais

<b>Advérbio</b>	<b>Textual Anafórico</b>	<b>Exemplo 1</b>	A: Ontem jantei com Maria em <i>um restaurante novo da cidade</i> . <b>Lá</b> , o lugar é bacana, pois tem música e comida boa.
	<b>Textual Catafórico</b>	<b>Exemplo 2</b>	A: Há muitos lugares bonitos no exterior, mas <b>aqui</b> , <i>no Brasil</i> , também há muita beleza escondida.
	<b>Situacional</b>	<b>Exemplo 3</b>	A: <b>Ontem</b> , eu e Joana viemos jantar <b>aqui</b> também.
<b>Expressão adverbial</b>		<b>Exemplo 4</b>	A: Meu colega pensa que <i>não devolver o troco que foi dado errado não é corrupção</i> . Eu já não penso <b>dessa maneira</b> .

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Nesses exemplos, ainda que apresentamos apenas o advérbio por meio dos movimentos textual e situacional, ressaltamos que as expressões adverbiais, também, admitem tais ocorrências. No primeiro, o advérbio “lá” retoma a expressão “um restaurante novo da cidade”, expressa no cotexto. Da mesma forma, é possível identificarmos o referente de “dessa maneira”, o qual foi apresentado anteriormente e é representado pelo segmento “não devolver o troco que foi dado errado não é corrupção”. Já o referente de “aqui”, no segundo exemplo, aparece posteriormente, caracterizando o movimento de catáfora, uma vez que “aqui” corresponde ao país “Brasil”.

Diferentemente disso, é o que ocorre no terceiro exemplo, visto que só é possível definir quando foi “ontem” se soubermos a data em que essa situação comunicativa aconteceu. Igualmente, ao se referir ao local em que os participantes desse contexto de comunicação se encontram, o produtor textual utiliza o advérbio “aqui”, sem, anteriormente, nomear o espaço físico em que estão. Assim, seu referente encontra-se no âmbito do contexto, não sendo possível àqueles que não têm acesso a essa informação identificá-lo.

O último caso de progressão referencial por meio de elementos gramaticais é a *elipse*, a qual se caracteriza pela ausência de algum termo, o qual pode ser identificado a partir da

compreensão geral do texto. Koch (2015a, p. 102) se refere a essa estratégia, definindo a elipse como “pronomes nulos ou categoria vazia”. Para fins de exemplificação, apresentamos um exemplo dessa ocorrência:

Quadro 10 – Exemplo de progressão referencial por meio de elipse

<p><b>A:</b> <i>Os meninos</i> foram dormir mais cedo do que o costume a noite passada.  <b>B:</b> Por quê? O que aconteceu?  <b>A:</b> Correram demais durante o dia jogando bola na rua com os vizinhos.</p>
--

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Nesse exemplo, o referente é introduzido no início da conversa – “os meninos”. Após o questionamento acerca do motivo de terem dormido mais cedo, o falante inicia sua resposta pelo verbo. Porém, tendo em vista sua conjugação, na terceira pessoa do plural, é possível compreender que A está retomando o referente em foco, ainda que não o tenha mencionado novamente, nem substituído pelo pronome pessoal “eles”. No entanto, apesar dessa ausência, a interpretação e a compreensão não são prejudicadas.

Além das estratégias por meio de elementos gramaticais, a progressão referencial pode ocorrer por intermédio de elementos lexicais, sobre os quais discorreremos na sequência. A primeira estratégia corresponde à utilização de *expressões nominais definidas*<sup>21</sup>, as quais são caracterizadas por Koch (2015a, p. 102) como “formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome”. A fim de exemplificar tal estratégia, apresentamos o exemplo a seguir:

Quadro 11 – Exemplo de progressão referencial por meio de uma expressão nominal definida

<p><b>A:</b> Durante a terrível tempestade, havia <i>um cachorro</i> na rua, sozinho. Quando passei por ele, <b>o pobre bichinho</b> começou a me seguir, como se estivesse pedindo abrigo.</p>
---

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Observamos nesse exemplo que o referente “um cachorro” é introduzido de maneira indefinida, indicando se tratar de um animal qualquer, desconhecido. Ao decorrer da história, esse referente é retomado pela expressão “o pobre bichinho”, formada por: artigo definido +

<sup>21</sup> Também chamadas de “grupos nominais definidos” (KOCH, 2016) ou “formas nominais definidas” (KOCH, 2015a).

adjetivo + substantivo. Isso mostra que já não se trata de um cachorro qualquer, o que faz com que permita ao leitor/ouvinte relacioná-lo à expressão “um cachorro”.

Além disso, por meio dessa estratégia, o produtor do texto tem a possibilidade de demarcar sua opinião ou impressão a respeito de algo, pois, “nesse caso, a escolha das características a serem ativadas na expressão nominal definida tem valor essencialmente argumentativa” (KOCH, 2016, p. 49). Ainda segundo Koch e Elias (2017b, p. 132), “trata-se, na maioria dos casos, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar segundo suas intenções”.

No exemplo apresentado no Quadro 11 entende-se que o falante ficou com pena do animal, mostrando o quanto a cena vivenciada o sensibilizou. Isso só é possível de se pensar devido à presença do adjetivo “pobre”, o qual, em sentido figurado, pode ser interpretado como sinônimo de coitado.

Outra possibilidade de retomada é a utilização de palavras *sinônimas* ou *quase sinônimas*. Por meio delas, o produtor não apenas promove a manutenção do referente, evitando repetições, como também enriquece o vocabulário de seu texto. Por exemplo:

Quadro 12 – Exemplo de progressão referencial por meio de sinônimos ou quase sinônimos

**A:** Você foi ao teatro ontem à noite?

**B:** Sim. Quando cheguei, havia um *homem* próximo a porta. Pensei que fosse você e me aproximei. Foi quando o **rapaz** virou e eu percebi que estava enganada. Cruzei pelo **moço** e entrei para assistir à peça.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Essa é uma estratégia muito comum na escrita, haja vista a possibilidade de retornar ao texto, ler novamente e identificar as repetições, a fim de eliminar boa parte delas. Além disso, o produtor dispõe de tempo para pensar e buscar novas palavras que possam promover essa progressão textual. Por sua vez, o texto oral, pela simultaneidade dos períodos de planejamento e execução textual, inviabiliza que o falante pare seu texto, a fim de buscar palavras que possam suprir suas necessidades. Em razão disso, Marcuschi (2015b, p. 207) assevera que “a repetição é um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade”.

Ainda conforme as palavras de Marcuschi (2015b, p. 207), “na escrita, com a possibilidade de revisão e editoração, com apagamentos sucessivos, só se obtém a versão final

diminuindo a presença da repetição. Na fala, em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formulativo”. Por isso, o texto oral apresenta muitas repetições, as quais, em sua maioria, não comprometem a compreensão por parte do locutor.

Em contrapartida, é possível promover a progressão referencial por intermédio de *lexemas idênticos*, não realizando a substituição por termos sinônimos. Com isso, o produtor não só retoma o referente, como o enfatiza também por conta das repetições.

#### Quadro 13 – Exemplo de progressão referencial por meio de lexemas idênticos

A: Minha amiga comprou *um gato* para dar de presente para sua mãe. Quando estava saindo da loja, **o gato** pulou do seu colo e atravessou a rua. Por pouco os carros não pegam **o gato**! Ela, desesperada, saiu correndo para pegar **o gato**, antes que acontecesse algo pior. Conseguiu! Quando chegou em casa, entregou **o gato** para sua mãe que, feliz, agarrou **o gato**, dizendo: **Esse gato** é para mim mesmo?

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Nesse exemplo, é possível perceber que a palavra “gato” aparece sempre que o referente “um gato” precisa ser retomado. Apesar de promover a progressão do texto, essa estratégia acaba deixando-o muito repetitivo. A única mudança que pode ocorrer nesses casos é em relação ao determinante que acompanha o substantivo, como podemos observar nesse exemplo, em que o referente apresentava o artigo indefinido – um –, ao passo que nos demais casos temos a presença do artigo definido – o – e do pronome demonstrativo – esse.

A estratégia realizada a partir da relação *hiperônimo (mais amplo) – hipônimo (mais específico)* “permite trazer, de forma compacta, informações novas a respeito do objeto de discurso” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 142), uma vez que se parte de uma expressão de sentido amplo, para, posteriormente, retomá-la por intermédio de um termo com sentido especificado. Essa estratégia é denominada por Koch e Elias (2017b, p. 142) de “anáfora especificadora”.

No entanto, as autoras ressaltam que é possível realizar o processo inverso, ou seja, apresentar primeiro o hipônimo para, depois, trazer o hiperônimo, o qual “com função anafórica pode ter **a função de retomar um termo pouco usual**, atualizando, assim, os conhecimentos do interlocutor” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 141, grifo das autoras). Tais ocorrências podem ser observadas nos exemplos a seguir, retirados de Koch e Elias (2017b, p. 141; 143):



Quadro 14 – Exemplos de progressão referencial por meio da relação hiperônimo – hipônimo

<b>Relação Hiperônimo – Hipônimo</b>	<b>Uma catástrofe</b> ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. <i>Uma epidemia de Ebola</i> já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva (p. 143).
<b>Relação Hipônimo – Hiperônimo</b>	Muitos laboratórios estão produzindo <i>microvespas</i> para o controle biológico de pragas. <b>Esses parasitoides</b> atacam os ovos, as lagartas ou as pupas de insetos e pragas, colocando seus ovos dentro do inseto vivo. Ao eclodirem, se alimentam do interior do hospedeiro levando-o à morte. Assim, jovens microvespas saem em busca de mais hospedeiros <sup>22</sup> (p. 141).

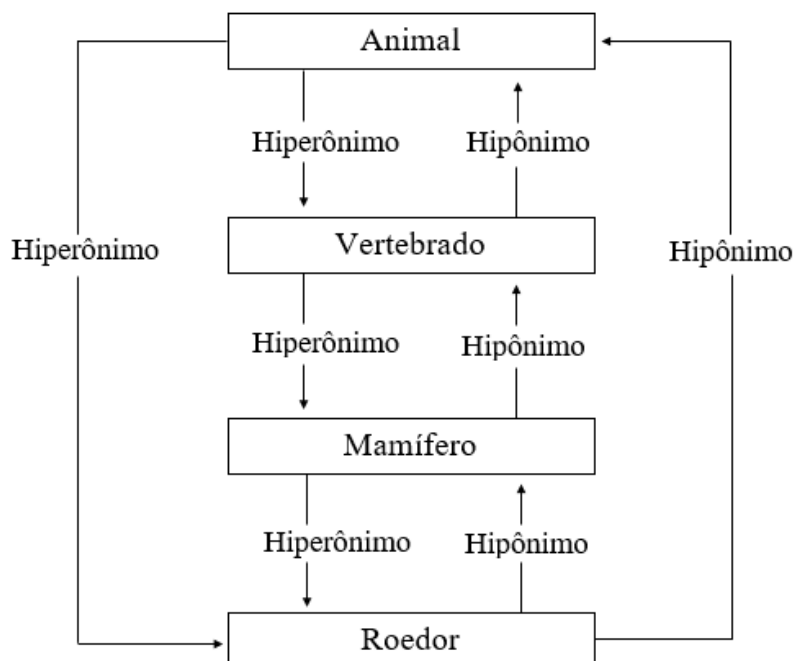
Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Koch e Elias (2017b, p. 141; 143, grifos das autoras).

A partir dos exemplos apresentados, percebemos que, no primeiro, “uma catástrofe” introduz, por meio do movimento de catáfora, o seu referente “uma epidemia de Ebola”. Nessa ocorrência, “uma catástrofe” tem sentido amplo se comparado à expressão “uma epidemia de Ebola”. Casos como esse ocorrem com a finalidade de especificar determinado vocábulo, a fim de proporcionar ao leitor/ouvinte uma informação mais precisa. Por outro lado, o segundo exemplo, por meio do movimento de anáfora, apresenta uma relação inversa, visto que o referente “microvespas” é retomado, mais adiante, pela expressão “esses parasitoides”. Dessa forma, passa-se de um termo com sentido restrito a outro de sentido amplo, o qual abarca o primeiro.

Segundo Koch e Elias (2017b, p. 143, grifos das autoras), “hiperônimo e hipônimo **são termos de um mesmo campo de sentido, em que um deles designa o gênero e o outro, a espécie**”. Além disso, as autoras ressaltam que tais classificações não são estanques e fixas, visto que o hipônimo de um termo pode ser hiperônimo de outro, conforme mostra a Figura 3:

<sup>22</sup> Fonte: Revista Discutindo Ciência, ano 1, n. 2, p. 22. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 141.

Figura 3 – Relação hiperônimo – hipônimo



Fonte: Koch e Elias (2017b, p. 143)

Semelhante à estratégia “expressões nominais definidas”, a progressão textual pode ocorrer por meio da utilização de *nomes genéricos*, tais como: coisa, pessoa, indivíduo, criatura, negócio, etc. Essa estratégia é muito comum na língua falada, já que, em decorrência das condições em que o texto oral é produzido, torna-se mais fácil utilizar um termo genérico do que pensar em um termo específico. Observamos tal ocorrência no exemplo retirado de Koch e Elias (2017c, p. 144):

Quadro 15 – Exemplo de progressão referencial por meio de nomes genéricos

**Pnuma escolhe 2009 como o “Ano do Gorila”**

O Pnuma (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) escolheu o ano de 2009 como símbolo da luta para preservação do *gorila*. A iniciativa terá como objetivo ajudar a atrair verbas para programas de conservação. Por causa de caça, desmatamento e guerras, a população selvagem de gorilas caiu de 17.000 pra 5.000 nos últimos dez anos. “É tempo de todos nós salvarmos **essa magnífica criatura**” e de garantir o futuro desse “primo da humanidade”, afirmou a primatóloga Jane Goodall, uma das articuladoras da iniciativa do Pnuma<sup>23</sup>.

Fonte: Koch e Elias (2017c, p. 144, grifos das autoras).

<sup>23</sup> Fonte: Folha de São Paulo, 2 dez. 2008, Ciência. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017c. p. 144.

Nesse exemplo, o termo “criatura” foi utilizado para se referir ao animal “gorila” apresentado no início do texto. Consideramos “criatura” como um nome genérico, haja vista a grande quantidade de referentes que podem fazer relação a ele. A diferença da estratégia de *nomes genéricos* para a das *expressões nominais definidas* é que essa caracteriza-se “por operar uma seleção, dentre as diversas propriedades caracterizadoras de um referente – reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor –, daquelas que, em dada situação de interação, são relevantes para os propósitos do locutor” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 132). Ou seja, a utilização de expressões nominais definidas implica a atribuição de qualidades ao referente decorrentes das intenções do produtor textual.

Para finalizar as estratégias de progressão referencial por meio de elementos lexicais, temos o *encapsulamento*. Koch e Elias (2017c, p. 152, grifos das autoras) postulam que

é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal: é a isso que se denomina *encapsulamento*. Assim, o encapsulamento pode ser feito por meio de um pronome demonstrativo neutro, como *isto*, *isso*, *aquilo*, *o*, ou, então, por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, então, o que se chama de *rotulação*.

Ainda de acordo com a autora, em grande parte das ocorrências dessa estratégia, os núcleos das expressões cuja função é encapsular são constituídos por nomes genéricos. Ademais, quando o produtor do texto utiliza um termo nominal, a fim de rotular as informações anteriores, ele estabelece um novo referente, o qual “poderá vir a constituir o tema dos enunciados seguintes”. Para fins de exemplificação, apresentamos dois exemplos, retirados de Koch e Elias (2017b, p. 137-138):

#### Quadro 16 – Exemplos de progressão referencial por meio de encapsulamento

<p><i>O maior transatlântico do mundo atracou no Rio de Janeiro com ameaça de motim a bordo. O problema</i> começou quando foi anunciado o cancelamento de três escalas, do trajeto entre Nova York e Rio de Janeiro, devido à quebra de um dos motores<sup>24</sup> (p. 137).</p>
<p>[...] <i>Um homem lagarto, uma mulher que morreu três vezes e um animal que come a si mesmo. Fenômenos incríveis</i> revelados através de uma visão científica única<sup>25</sup> [...] (p. 138).</p>

Fonte: Koch e Elias (2017b, p. 137-138, grifos nossos).

<sup>24</sup> Fonte: O Estado de São Paulo, 29 jan. 2006, Caderno Aliás. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 137.

<sup>25</sup> Fonte: Folha de São Paulo, 12 jul. 2005. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017b. p. 138.

Nos dois exemplos apresentados, as expressões “o problema” e “fenômenos incríveis”, ambas compostas por nomes genéricos como núcleos, retomam um referente introduzido anteriormente ao texto, ou seja, a retomada ocorre por meio do movimento anafórico. Em consequência disso, tais expressões passam a constituir um novo referente, desfocalizando o anterior. Essa mudança de referente acarreta em uma mudança de tema também. Por isso, Koch e Elias (2017b, p. 138, grifos das autoras) denominam essas expressões cuja função é encapsular ou rotular segmentos textuais de “**formas híbridas, referenciadoras e predicativas**”, uma vez que elas não apenas retomam informações dadas, como também apresentam informações novas.

A partir disso, percebemos que promover a progressão textual, especialmente no que diz respeito à introdução e retomada de referentes, é um processo muito importante para o enriquecimento do texto. Isso porque é a progressão referencial a responsável por evitar que a produção textual se torne repetitiva. Em vista disso, optamos por abordá-la em nossa pesquisa com o intuito de propiciar aos alunos ampliação vocabular, visto que observamos, na produção oral diagnóstica, o alto índice de repetições.

## 2.2 AVALIAÇÃO

Inicialmente, acreditamos ser pertinente justificar a decisão por apresentar esta seção como segundo tópico deste capítulo. Compreendemos que a avaliação volta-se, muito mais, para as questões pedagógicas, uma vez que nelas está inserida, do que teóricas. Entretanto, optamos por mantê-la como segundo aspecto teórico a ser abordado por dois motivos principais. Primeiro, porque nossa abordagem neste momento, no que diz respeito à prática avaliativa, tem caráter teórico, visto que discorreremos acerca da avaliação enquanto teoria que permeia todas as ações nos contextos escolares. Em contrapartida, na última seção, na qual apresentamos os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordamos o momento avaliativo como uma ação pedagógica e, por isso, pautamo-nos em documentos voltados para as instituições escolares, bem como em autores cuja abordagem revela maior caráter pedagógico. Segundo, porque a avaliação divide, com a Linguística do Texto, papel de destaque em nossa pesquisa e, dessa forma, acreditamos ser imprescindível apresentarmos a teoria na qual nos pautamos logo no início do capítulo, visto que ela ocupa lugar de relevância, enquanto palavra-chave, não só no título de nossa dissertação, como também no nosso objetivo geral.

Assim, discorremos, nesta seção, acerca de uma das principais preocupações deste trabalho: a avaliação. De acordo com Luckesi (2011a, p. 68), essa prática tem como finalidade “a busca dos resultados o mais satisfatórios possível”. Em outras palavras, o propósito da avaliação é desafiar os alunos “todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um” (HOFFMANN, 2008, p. 103).

Para isso, é preciso que se tenha como foco a formação do aluno enquanto cidadão, entendendo-o como um ser em constante movimento, isto é, um ser inacabado, pois, nas palavras de Luckesi (2011a, p. 78), “o ser humano é um ser em movimento permanente, ou seja, em ‘autoconstrução’. A chegada a um ponto qualquer do processo de autodesenvolvimento serve de ponto de apoio e de partida para o próximo passo em sua caminhada de autoformação”.

Dessa maneira, é preciso pensar a avaliação como uma possibilidade de promover e acompanhar o desenvolvimento do aluno acerca de determinado conteúdo, proporcionando que ele progrida na medida em que supera suas dificuldades com a ajuda do professor. Para tal propósito, é importante que o docente observe a individualidade e necessidade de cada educando para que possa ajudá-lo durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor assume, também, a função de pesquisador, haja vista estar em constante busca pela solução dos obstáculos apresentados. Nesse viés,

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

No entanto, ressaltamos que essa nova concepção a respeito da prática avaliativa preocupada com o processo de desenvolvimento do aluno nem sempre existiu. Conforme Luckesi (2011a), é somente nos últimos 70 anos que ela vem ganhando espaço, ao menos entre os teóricos da área, em comparação à visão tradicional de avaliação que, por muito tempo, perdurou nos contextos escolares. Essa prática avaliativa tradicional examina a aprendizagem do aluno por meio das chamadas “provas” e/ou “testes” para que, a partir disso, de acordo com a quantidade de acertos e erros, atribua-se uma nota e/ou, mais recentemente, conceito, a fim de confirmar o resultado: aprovado ou reprovado.

Assim, em razão do surgimento dessa nova concepção de avaliação, estudiosos brasileiros e internacionais passaram a substituir a expressão “*examinar a aprendizagem*” por

“*avaliar a aprendizagem dos estudantes*” (LUCKESI, 2011a, p. 180), distinção essa que, de acordo com Fernandes (2009), surge com os estudos de Michael Scriven, em 1967. Porém, essa mudança em relação à expressão a ser utilizada não foi suficiente para que os professores, de fato, mudassem suas práticas avaliativas, haja vista que

na prática, continuamos a realizar exame – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame –, o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática (LUCKESI, 2011a, p. 180).

Por isso, “hoje, na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior –, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação” (LUCKESI, 2011a, p. 180). Nas palavras de Fernandes (2009, p. 62, grifo do autor), “a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de *notas*, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens”. Ou seja, prioriza-se, ainda, a nota ou conceito como representação do conhecimento construído pelo aluno, e não a sua efetiva aprendizagem, buscando identificar lacunas, a fim de minimizá-las por meios de atividades pedagógicas adequadas.

Em vista disso, compreendemos que, hoje em dia, há três concepções principais de avaliação: diagnóstica; somativa – também chamada de “classificatória” – e formativa – também chamada de “mediadora”. A primeira busca identificar o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontram para que, a partir disso, o professor planeje as demais atividades; a segunda tem como propósito *examinar* o que os alunos aprenderam em um período de tempo determinado; a terceira, por sua vez, propõe-se a *avaliar* o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem que, no nosso caso, se dá por meio da sequência didática.

Em relação à avaliação diagnóstica, Luckesi postula que essa

deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 2011b, p. 115, grifo do autor).

Nesse prisma, compreendemos que a avaliação com caráter diagnóstico ocorre no primeiro contato da turma com o conteúdo a ser abordado pelo professor em atividades posteriores, as quais precisam ter como principal objetivo a minimização das dificuldades e lacunas identificadas. Dessa forma, esse momento avaliativo caracteriza-se como um processo de investigação acerca dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e de suas necessidades em relação a um determinado conteúdo.

Já no que tange às práticas somativa e mediadora, apesar de concordarmos com os pressupostos da avaliação mediadora, compreendemos a necessidade da prática somativa nas instituições de ensino, haja vista que muitas ainda trabalham com a concepção de notas e/ou conceitos. Entretanto, mesmo que exista essa exigência, é importante e necessário que os professores incluam em suas práticas a avaliação mediadora durante o processo de ensino e aprendizagem que ocorre até o momento da atribuição da nota e/ou conceito<sup>26</sup>.

Tais práticas avaliativas recebem nomenclaturas diferentes conforme o teórico. Nós adotamos, nesta dissertação, as denominações: somativa e mediadora. A primeira por compreendê-la como a *soma* dos resultados apresentados nas diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, entendemos que o contexto escolar não tem, e não deve ter, como propósito classificar os alunos em uma escala de acordo com a nota adquirida – como pressupõe a nomenclatura “classificatória” –, haja vista não estarem competindo entre si.

A segunda denominação adotada por nós – mediadora – dá-se em função da nossa concepção em relação ao papel do professor enquanto mediador do processo. Nesse sentido, concordamos com Hoffmann (2014b, p. 21), a qual defende que “é essencialmente a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa”. Isso porque

a essência da concepção mediadora está no **envolvimento do professor com os alunos** e no seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens. Parto do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha profundo conhecimento para tal e sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (HOFFMANN, 2014b, p. 20-21, grifo nosso).

---

<sup>26</sup> Isso pode ser melhor visualizado na seção 3.4 desta dissertação, intitulada “*Crêterios avaliativos*”, na qual sugerimos o tipo de avaliação a ser utilizada em cada etapa do processo.

A partir do exposto a respeito do papel delegado ao professor, percebemos que a decisão acerca da concepção avaliativa a ser adotada está diretamente relacionada à postura assumida pelo docente, conforme podemos observar no Quadro 17:

Quadro 17 – Postura assumida pelo professor de acordo com a tipologia avaliativa adotada

AVALIAÇÃO	POSTURA ASSUMIDA
<b>SOMATIVA</b>	Corrigir tarefas e provas do aluno para <b>verificar</b> respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua <b>aprovação</b> ou <b>reprovação</b> todos os níveis de ensino.
<b>MEDIADORA</b>	Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que eles vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. <b>Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outros níveis de ensino.</b>

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Hoffmann (2014a, p. 94-95, grifos nossos).

A partir do Quadro 17, podemos perceber que, ao optar pela avaliação somativa, o professor assume papel ativo no processo, uma vez que a ele cabe verificar a resposta do aluno, a fim de definir pela aprovação ou reprovação. O aluno, por sua vez, assume papel passivo, pois, a ele, cabe apenas esperar pelo resultado ao término de um período. Nesse caso, não há preocupação quanto às dificuldades dos estudantes, tampouco quanto às razões pelas quais não houve aprendizagem, ou seja, focaliza-se no produto – resultado final –, mas não no caminho percorrido para se chegar a ele.

Em contrapartida, na segunda postura, referente à avaliação mediadora, o professor age como um mediador, visto que o aluno passa a ser um construtor ativo de seu conhecimento, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ocorre com a participação e colaboração de ambas as partes – professor e aluno. De acordo com Fernandes (2009, p. 33, grifos nossos), “as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são **reflexivas**, construídas **ativamente** pelos **alunos** e autorreguladas”. Isso porque “considera-se que os alunos constroem o conhecimento criando suas próprias interpretações, seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolver problemas” (FERNANDES, 2009, p. 34). Essa concepção vai ao encontro da definição de sujeito assumida por nós nesta dissertação, sobre a qual discorreremos na subseção 2.1.1 (p. 54), intitulada “Definição de língua, texto, sujeito, contexto e interação”.



A partir disso, entendemos que a avaliação mediadora, portanto, preocupa-se com o processo, delegando ao professor a função de identificar as lacunas existentes para que, por meio de atividades, consiga minimizá-las o máximo possível. Por essa razão, o professor precisa planejar suas aulas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, ou seja, os seus planejamentos são sempre dependentes de uma ação anterior, a qual balizará a etapa seguinte. Salientamos, assim, que

a avaliação, diversamente dos exames, tem como centro predominante de atenção *o processo de construção de um resultado*, sem perder, em momento algum, a perspectiva do *produto final* que dele decorre e sobre o qual, por meio da “avaliação de produto”, faz incidir a certificação. Há consciência da importância do produto final, mas também há consciência de que, para se chegar a ele, importa investimento no processo (LUCKESI, 2011a, p. 188, grifos do autor).

Com isso, percebemos que a avaliação mediadora não desconsidera o produto – resultado final –, uma vez que esse se caracteriza como o objetivo a ser atingido a partir das atividades propostas e realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Podemos observar tal concepção na prática pedagógica por meio da sequência didática<sup>27</sup>, na qual o professor utiliza a avaliação mediadora no segundo e último momentos – produção inicial e reflexão avaliativa, respectivamente –, bem como nas etapas referentes aos módulos. Isso porque no penúltimo momento – produção final – aplica-se a avaliação somativa com o intuito de verificar o resultado obtido para fins de atribuição de nota ou conceito. A respeito disso, Luckesi defende que,

no caso da avaliação da aprendizagem, que acompanha um processo tendo em vista um produto de **qualidade** positiva, **os dois tipos de avaliação são necessários**: a de acompanhamento, monitorando a construção do resultado almejado, e a de produto, a fim de testemunhar a qualidade final do que foi produzido (LUCKESI, 2011a, p. 277, grifos nossos).

Essa ideia vai ao encontro do que postula Romão (2005, p. 71, grifos do autor), segundo o qual, “**medida e avaliação** são dois momentos de um mesmo processo mais global, que também denominamos ‘avaliação’”. Isso mostra que essas práticas avaliativas, ainda que distintas em relação aos seus objetivos, não são excludentes.

Além disso, Luckesi (2011a) aponta que, por meio da avaliação, buscamos alcançar um produto de qualidade, o qual

<sup>27</sup> Sobre sequência didática discorremos no item 3.3.2 desta dissertação, intitulado “*Sequência didática*”.

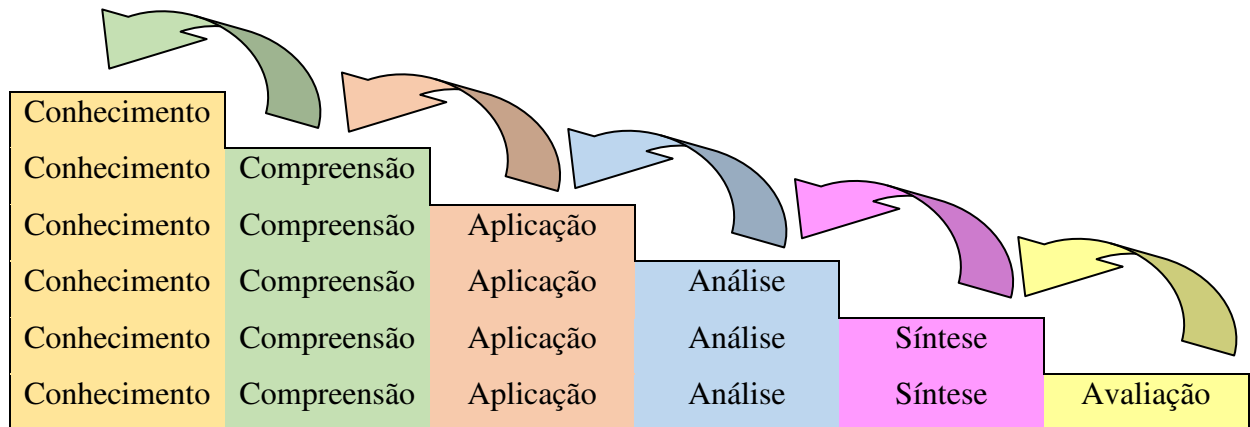
na concepção mediadora de avaliação é sinônimo de **desenvolvimento máximo possível** de cada um dos alunos, visando a um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com **objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa** (HOFFMANN, 2014a, p. 35, grifos nossos).

Assim, com a avaliação mediadora, o que se busca não é um resultado específico em comparação com um padrão pré-estabelecido, mas sim o máximo de desenvolvimento possível para cada aluno. Por isso, a avaliação precisa ser individualizada, haja vista que cada estudante tem dificuldades e facilidades próprias, as quais, na maioria dos casos, são diferentes da dos colegas, tal como o nível máximo de desenvolvimento.

Em função disso, torna-se necessário definir, previamente, os objetivos a serem alcançados no final do processo, visto que “não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se quer atingir com o planejamento” (ROMÃO, 2005, p. 103). Além disso, o autor postula que “mais importante do que estabelecer objetivos, previamente, é **estabelecer um processo de reflexão** e formulação coletivas [...], **especialmente com os alunos**, sobre o plano de curso a ser desenvolvido e os objetivos específicos a serem atingidos” (ROMÃO, 2005, p. 107, grifos nossos). Em vista disso, os alunos, enquanto sujeitos ativos e construtores de seu conhecimento, precisam agir ativamente durante o processo avaliativo também, uma vez que, por meio dele, desenvolver-se-á, nos estudantes, a capacidade reflexiva. Isso porque eles precisarão analisar o progresso e/ou retrocesso apresentado, a fim de avaliar seu processo de aprendizagem.

Para isso, os instrumentos de avaliação tornam-se ferramentas indispensáveis, visto que, por meio deles, professor e alunos são capazes de averiguar o nível de desenvolvimento e, assim, identificar os aspectos que podem e precisam ser melhorados ainda e aqueles que já foram alcançados. Entretanto, para que eles possam, de fato, realizar a avaliação acerca do seu crescimento ou não, é necessário que desenvolvam as seis competências cognitivas – incluindo a avaliação – propostas por Bloom e apresentadas por Romão (2005).

Figura 4 – Competências cognitivas propostas por Bloom



Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Romão (2005, p. 107).

Segundo Romão (2005), essas competências são ordenadas de acordo com a complexidade inerente à sua realização, visto que a realização de uma é pré-requisito para a seguinte. Desse modo, para que se possa promover o desenvolvimento de uma competência, é necessário que haja domínio acerca da(s) precedente(s), ou seja, não é possível haver compreensão se não houver conhecimento antes. Por isso, “‘compreensão’ implica ‘conhecimento’; ‘aplicação’ implica ‘compreensão’ e ‘conhecimento’ e assim por diante” (ROMÃO, 2005, p. 107).

No que tange aos instrumentos avaliativos, salientamos a importância de definir os objetivos pretendidos antes da elaboração dos meios de avaliação, uma vez que, para que seja possível analisar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, é necessário que esse instrumento seja construído com vista a atender os critérios a serem observados durante as atividades. De acordo com Luckesi (2011a, p. 342), “o instrumento deve operar com todos os conteúdos trabalhados – informações, habilidades e condutas (atitudes) – e com a metodologia utilizada no ensino”.

Ressaltamos, no entanto, que independentemente do tipo de avaliação adotada e dos instrumentos utilizados para isso, o professor não terá condições de observar tudo o que, de fato, foi aprendido pelo aluno. Segundo Antunes,

*nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender. Em outras palavras, os alunos sempre aprendem muito mais do que tudo quanto pode ser captado pelas atividades de avaliação desenvolvidas* (ANTUNES, 2013, p. 35, grifos do autor).

Por essa razão, é necessário que os critérios que integram o instrumento avaliativo sejam bem definidos e que possibilitem averiguar se os objetivos foram ou não alcançados. Dessa forma, durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual ocorre a avaliação mediadora, tais recursos servem como uma ferramenta, por meio da qual identificamos o que ainda precisa ser reforçado e o que já foi compreendido pelos alunos.

Nesse sentido, podemos considerar esse instrumento como uma “ponte” entre uma ação pedagógica e outra, visto que “tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos educandos, a fim de, no seu acompanhamento, reorientá-los, se necessário, do melhor modo possível e, no final, poder testemunhar socialmente a qualidade de suas aprendizagens” (LUCKESI, 2011a, p. 370). Isso porque, de acordo com Luckesi (2011a), aquilo que o aluno não aprendeu precisa ser diagnosticado para que possa ser reorientado, e não justificado, uma vez que justificar somente o motivo de não ocorrer aprendizagem não é suficiente para suprir as lacunas existentes, é preciso promover ações que possam minimizá-las.

### 2.3 ARGUMENTAÇÃO

Tendo em vista que nossa pesquisa envolve um gênero textual pertencente ao campo argumentativo, acreditamos ser importante e necessário discorrer acerca da teoria da argumentação, a qual fundamenta nossas observações em relação ao desenvolvimento oral dos alunos inseridos em um debate público regrado – gênero selecionado para este estudo. Para isso, embasamo-nos, principalmente, nas concepções de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014) e de José Luiz Fiorin (2016).

A argumentação surge na sociedade quando os seres humanos, de acordo com Fiorin (2016, p. 9), percebem que “não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa”. É a partir dessa percepção que surgem não apenas os primeiros tratados de argumentação, como as primeiras democracias. Tal habilidade recebeu, inicialmente, o nome de retórica pelos gregos.

Retórica, conforme Fiorin (2016), é a disciplina pioneira no que tange aos estudos relacionados ao discurso. Provinda do termo grego *rhéseis* cujo significado é “ação do falar”, a “*rhetoriké*” é a arte oratória, de convencer pelo discurso” (FIORIN, 2016, p. 22, grifo do autor).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) discorrem sobre a chamada “Nova Retórica”. No entanto, Coelho (2014) aponta que, anteriormente a esse período, existiu a agora denominada “Retórica Antiga”, a qual tem como principal representante o pensador Aristóteles. Para esse

último, era possível desenvolver os raciocínios por dois modos básicos: demonstração analítica ou argumentação dialética.

Entretanto, ainda que para Aristóteles ambos os modos tivessem igual importância, Coelho (2014) postula que no campo filosófico essa igualdade não permaneceu, sendo a demonstração analítica privilegiada em relação à argumentação dialética. Isso porque a primeira – analítica –, “fundada em proposições evidentes, que conduz o pensamento à conclusão verdadeira, sobre cujo estudo se alicerça toda a lógica formal” (COELHO, 2014, p. XI), apresentaria caráter mais científico. Em contrapartida, a segunda – dialética –, a qual “se expressa através de um argumento sobre enunciados apenas verossímeis, representando uma forma diversa de raciocinar” (COELHO, 2014, p. XI-XII), foi relegada a segundo plano por não ser possível chegar a conclusões verdadeiras ou falsas, uma vez que considera as “*opiniões*” (COELHO, 2014, p. XII) de todos.

Caberia à dialética, portanto, relegada aos sofismas, as técnicas de persuasão, caracterizando as diversas formas de raciocínios. Isso significa dizer que não haveria uma única verdade, mas sim, verdades decorrentes das crenças, ideias e valores de cada um. Dessa maneira, enquanto a analítica está voltada para o saber científico, a dialética volta-se para “o conhecimento acerca dos processos mentais, que foram mais tarde denominados persuasão ou convencimento” (COELHO, 2014, p. XII).

É somente a partir de 1947, com os estudos de Perelman e sua colaboradora Olbrechts-Tyteca, que esse quadro começa a mudar, visto que esses pesquisadores belgas incluem, no seio de suas pesquisas, a dialética, com foco no âmbito do direito. Os autores tinham como objetivo compreender de que maneira os juízos de valor interferiam na decisão do julgador. É nesse momento que nasce a chamada “Nova retórica”, a qual, segundo Coelho (2014, p. XVI), “enseja possibilidades inéditas para a teoria do conhecimento jurídico, uma vez que estabelece a ligação entre a aplicação de normas e o raciocínio dialético”. Com isso, buscava-se negar a existência de interpretações do âmbito jurídico como verdadeiras, uma vez que as premissas<sup>28</sup> resultam de um acordo entre o argumentador e seu público. Por isso, conforme Coelho,

o saber fundado em tais premissas pode ser verossímil, ou não, mas nunca será verdadeiro ou falso. Em outros termos, não se ocupa o conhecimento jurídico de qual seria a decisão judicial ou administrativa verdadeiramente derivada de uma norma geral, com exclusão de todas as outras, as falsamente derivadas; **ocupa-se, isto sim, dos meios de sustentar determinada decisão** como sendo mais justa, equitativa, razoável, oportuna ou conforme o direito do que outras tantas decisões igualmente cabíveis (COELHO, 2014, p. XVI, grifo nosso).

<sup>28</sup> “Premissas são as proposições, as ideias, de que se parte para chegar a uma conclusão” (FIORIN, 2016, p. 17).

Dessa forma, ainda de acordo com o autor, o estudioso da área de direito teria conhecimento acerca da adequação de tais meios com vista a atingir determinados propósitos. Essa adequação, no entanto, não seria resultado de uma demonstração analítica, ou seja, lógica-dedutiva, mas sim, consequência da argumentação dialética – a retórica. A partir disso, Meyer, ao elaborar o prefácio da obra dos autores belgas, define a Nova Retórica como

o “discurso do método” de uma racionalidade que já não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões. Já não se trata de privilegiar a univocidade da linguagem, a unicidade *a priori* da tese válida, mas sim de aceitar o pluralismo, tanto nos valores morais como nas opiniões (MEYER, 2014, p. XX).

Para Aristóteles, de acordo com Fiorin (2016, p. 17), haveria, portanto, duas possibilidades de raciocínios: uma relacionada à lógica e outra à retórica. Os raciocínios referentes ao campo da lógica foram denominados “necessários”, ao passo que os referentes à retórica, “preferíveis”, conforme o Quadro 18 a seguir:

Quadro 18 – Tipos de raciocínios

Raciocínios	Definição
Necessários	A conclusão decorre necessariamente das premissas colocadas, ou seja, sendo verdadeiras as premissas, a conclusão não pode não ser válida <sup>29</sup> .
Preferíveis	A conclusão é possível, provável, plausível, mas não necessariamente verdadeira, porque as premissas sobre as quais ela se assenta não são logicamente verdadeiras <sup>30</sup> . O silogismo dialético ou retórico é um exemplo desse tipo de raciocínio.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Fiorin (2016, p. 17).

Com base nisso, percebemos que os raciocínios necessários pertencem ao âmbito da lógica, uma vez que buscam comprovar verdades. Já os preferíveis “são estudados pela retórica e destinam-se a **persuadir alguém de que uma determinada tese deve ser aceita**, porque ela é mais justa, mais adequada, mais benéfica, mais convincente e assim por diante” (FIORIN, 2016, p. 18, grifo nosso).

<sup>29</sup> Exemplo: Todas as grandes cidades têm trânsito pesado.

Ora, São Paulo é uma grande cidade.

Logo, São Paulo tem trânsito pesado. (FIORIN, 2016, p. 17)

Nesse caso, não há como questionar que São Paulo tenha trânsito pesado, uma vez que todas as cidades grandes têm, sendo São Paulo uma delas.

<sup>30</sup> Exemplo: Todo professor é dedicado.

Ora, André é professor.

Logo, André é dedicado. (FIORIN, 2016, p. 18)

Nesse caso, não podemos concluir que André seja dedicado logicamente, visto que nem todos os professores apresentam essa característica.

Dessa forma, adotamos para esta dissertação, portanto, o segundo possível modo de raciocínio apresentado por Aristóteles, sobre o qual se fundamentam os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca: a dialética, chamada de “retórica” pelos autores belgas. Ademais, compreendemos como mais adequado para o nosso estudo o segundo tipo de raciocínio apresentado – os raciocínios preferíveis –, visto que os alunos, inseridos em um debate público regrado, defendem ideias, valores, crenças, os quais dependem de suas experiências e visões de mundo. Assim, a conclusão à qual os discentes chegam – favorável ou contrário a determinado tema – não se configura como verdade absoluta, inquestionável, característica dos raciocínios necessários.

A partir de agora, passaremos a nos referir ao raciocínio preferível por meio do termo *argumento*, uma vez que, de acordo com Fiorin, argumentos são definidos como “raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2016, p. 19).

Posto que trabalharemos com a teoria da argumentação, é preciso que apresentemos, de forma clara e definida, seu objeto de estudo, o qual, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 4, grifo dos autores) contempla as “técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos*<sup>31</sup> às teses que se lhes apresentam ao assentimento”.

Destacamos que, diferentemente dos estudos inseridos na era da Retórica Antiga, os quais tinham como foco a modalidade oral da língua, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) ressaltam que, em razão da importância dos textos impressos, suas análises estavam voltadas para os textos escritos. Isso porque esses autores não tinham a pretensão de “formar praticantes”, mas sim de “compreender o mecanismo do pensamento”. Em outras palavras, o foco era analisar a “estrutura da argumentação” e não a “maneira pela qual se efetua a comunicação com o auditório” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 6). Embora tenhamos tais autores como fundamentação teórica para nosso estudo, nossa pesquisa, tal como na Retórica Antiga, volta-se para a modalidade oral da língua e, por conta disso, não discorreremos acerca da argumentação escrita.

No que tange à argumentação, compreendemos que, para que ela possa existir, é preciso que haja, além do próprio discurso, dois papéis fundamentais: orador – também chamado de enunciador – e auditório – também conhecido como enunciatário. Os pesquisadores belgas deixam claro, em sua obra, que, apesar de priorizarem a modalidade escrita, optaram em manter tais termos provenientes da Retórica Antiga por razões de

---

<sup>31</sup> Entendemos “espíritos” como os sujeitos que se busca persuadir.

comodidade técnica. Tais termos serão, portanto, mantidos sempre que citarmos as palavras dos autores.

Nós, no entanto, ao nos referirmos aos papéis do orador e do auditório, utilizaremos os vocábulos falante e interlocutor(es), respectivamente. A variação em número do segundo, justifica-se pela possibilidade de o falante dirigir-se a uma pessoa apenas ou a várias. Quanto ao termo discurso, optamos por mantê-lo, uma vez que tratamos da modalidade oral.

O orador é o responsável pelo discurso, ou seja, é a pessoa que busca a adesão dos demais por meio de seus argumentos. Por isso, nas palavras de Bakhtin, citado por Fiorin (2016, p. 71), ele é sempre “um sujeito social”. Já o auditório, por sua vez, é definido como “*o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22, grifo dos autores). Para isso, ainda de acordo com os autores, é preciso que o orador considere “as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 16). Isso posto, percebemos que a argumentação é o próprio discurso.

Assim, para que o falante possa construir um discurso efetivo, por meio do qual ele consiga atingir seus propósitos, é necessário que conheça seu interlocutor, uma vez que “cada auditório é particular, porque cada um tem conhecimentos, crenças, valores e emoções diversos” (FIORIN, 2016, p. 74). Por isso, Fiorin (2016, p. 73), a partir do Estagirita, postula que “os argumentos eficazes para certos auditórios deixam de sê-lo para outros; os argumentos válidos em certos momentos não o são em outros; os argumentos apropriados em determinados lugares não atingem o resultado esperado em outros”. Esse conhecimento acerca dos interlocutores é, de acordo com o autor, condição prévia para que qualquer argumentação seja eficaz.

Além disso, ressaltamos que nem sempre o interlocutor é um sujeito presente, fisicamente, durante o processo de interação. Isso faz com que o falante/escritor tenha maior dificuldade em conhecer seus interlocutores. Tal ocorrência é mais comum se tratando da modalidade escrita, uma vez que o escritor, ao elaborar seu texto, não tem contato direto com seu leitor, pois seu processo de escrita é solitário e, por essa razão, “os leitores não podem ser determinados com exatidão” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). Apesar desse desconhecimento a respeito do(s) seu(s) interlocutor(es), é preciso que o escritor pense “de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). Nesse caso, tratando-se da modalidade escrita, lê-se, em vez de *discursos*, textos.



Ressaltamos que, na era tecnológica em que vivemos, essa não é uma realidade somente da modalidade escrita, uma vez que há possibilidade de um falante não ter conhecimento acerca de seu(s) ouvinte(s), quando, por exemplo, grava-se um vídeo com aulas a serem disponibilizadas via internet. É importante, porém, ter consciência de que sempre haverá alguém para quem nosso texto – oral ou escrito – será dirigido, pois, conforme Bakhtin (2014, p. 116), “não pode haver interlocutor abstrato”.

Ainda a respeito do auditório, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) acreditam na existência de três possibilidades de composição: o auditório universal, o auditório perante um único ouvinte e o auditório composto pelo próprio falante. De acordo com os autores, tais auditórios caracterizam-se por ser

o primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, [...]; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige; o terceiro, enfim, constituído pelo *próprio sujeito*, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 33-34, grifos dos autores).

Assim, os autores postulam que a retórica se dirige a um auditório universal, uma vez que corresponde à técnica de discurso perante muitas pessoas. A dialética, por sua vez, visa ao auditório de um sujeito apenas, pois busca a adesão do outro por meio de argumentos favoráveis ao seu posicionamento. Por fim, a lógica se identifica com o auditório composto pelo próprio sujeito, visto que

o espírito não se preocuparia em defender uma tese, em procurar unicamente argumentos que favoreçam um determinado ponto de vista, mas em reunir todos os que apresentam algum valor a seus olhos, sem dever calar nenhum e, após ter pesado os prós e os contras, decidir-se em alma e consciência, pela solução que lhe parecer melhor (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 45).

Todavia, não basta, para haver argumentação, apenas a existência do falante e do interlocutor. Assim, concordamos com Fiorin (2016) quando esse aponta que, para ocorrer qualquer discussão, é preciso que exista um ponto em comum entre todos os participantes, pois é a partir dele que cada um defende seu posicionamento. Caso contrário, “a interação não leva a nada, pois o que um diz nada tem a ver com o que o outro afirma” (FIORIN, 2016, p. 91). Por isso, os sofistas – representantes da dialética – apontam o princípio da antifonia como

uma das quatro noções discursivas<sup>32</sup>. Abordamos somente a antifonia por acreditar que essa representa uma das principais características do gênero debate público regrado, pois, de acordo com Fiorin (2016, p. 23), esse princípio “mostra que toda ‘verdade’ construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso”.

Assim, tanto discurso quanto contra discurso são formados por argumentos que os sustentam, uma vez que a antifonia diz respeito à presença de dois discursos opostos, “cada um produzido por um ponto de vista distinto” (FIORIN, 2016, p. 23). Essa oposição de ideias é que possibilita a ocorrência de um debate, no qual, debatedores, por meio de argumentos, buscam persuadir o outro levando-o a aderir seu posicionamento.

Ademais, tendo em vista a nossa concepção de texto, língua e sujeito, apresentada na subseção 2.1.1 (p. 54), concordamos com Ribeiro (2009, p. 72) que os argumentos “ganham sentido em função da situação discursiva, na qual são construídos”. Por isso, ainda de acordo com a autora, a interação entre falante e ouvinte – papéis que, durante o evento comunicativo sofrem inversões – torna-se muito importante, inclusive, para a construção e desenvolvimento do posicionamento assumido, pois “é com base na atitude do ouvinte, seja ela de acordo ou de desacordo, que o falante constrói e reconstrói seu ponto de vista” (RIBEIRO, 2009, p. 72).

De acordo com esse viés, é preciso que o falante tenha consciência de que o interlocutor é um ser ativo e, por essa razão, ao argumentar, precisa estar atento ao outro e suas reações, pois, “queremos e buscamos a adesão do nosso interlocutor, mas sem cancelar o diálogo, a subjetividade, atitude que requer sempre atenção e respeito ao outro e às suas razões, às diferenças que são próprias entre os indivíduos” (KOCK; ELIAS, 2017a, p. 34).

Entretanto, conforme Koch e Elias (2017a), é preciso que o falante tenha conhecimento acerca do assunto para que, assim, possa argumentar, a fim de construir argumentos, por meio dos quais poderá persuadir o outro, modificando seu posicionamento. Caso contrário, a ausência ou insuficiência de conhecimento pode “impedir a construção de argumentos ou gerar argumentos inconsistentes” (RIBEIRO, 2009, p. 73). Em consonância a isso, Koch e Elias postulam que “quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances temos de ser bem-sucedidos em nosso intento”. (KOCH; ELIAS, 2017a, p. 34).

Desse modo, optamos pela teoria da argumentação como aporte teórico porque nossa pesquisa está diretamente ligada ao campo argumentativo, uma vez que nosso trabalho se dá

---

<sup>32</sup> As demais são: o estudo do paradoxo, a noção do provável e a da interação discursiva. Tais noções são detalhadamente abordadas em: FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. In: FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15 – 29.

por meio do gênero debate público regrado. Dessa forma, os alunos, enquanto debatedores, buscam persuadir não apenas aqueles com quem debatem, como também aqueles que assistem a eles. Por isso, ainda que o número de participantes no debate – debatedores, mediador e ouvintes – seja relativamente pequeno, acreditamos tratar-se de um auditório universal, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca, uma vez que não há diálogo com um interlocutor apenas e, tampouco, deliberação de um sujeito consigo mesmo, ainda que, fora da situação comunicativa, tal fato possa vir a ocorrer.

## 2.4 TEXTO ORAL

Haja vista que nossa pesquisa tem como instrumento de ensino um gênero textual oral – debate público regrado –, é importante discorrermos acerca de suas especificidades, de modo a apresentar algumas diferenças e semelhanças em relação à modalidade escrita.

Inicialmente, no século XX, fala e escrita eram consideradas, pelos pesquisadores da área da linguagem, como duas modalidades opostas. Isso porque o foco dos estudos voltava-se para a identificação de características da fala, a fim de diferenciá-la da escrita. Dessa forma, “esses estudos, centrados na análise apenas do código, apresentavam a fala e a escrita como atividades opostas, na perspectiva das dicotomias” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 58).

De acordo com Marcuschi (2001), a preocupação não estava relacionada aos usos discursivos nem à produção textual, o que acarretou no “inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 28). Em vista disso, dividiu-se fala e escrita em polos diferentes, de modo a atribuir para cada modalidade da língua características específicas, conforme apresentamos no Quadro 19.

Quadro 19 – Características da fala e da escrita apresentadas pelos primeiros estudiosos

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
contextualizada	descontextualizada
não planejada	planejada
informal	formal
não tem regras	tem regras
fragmentada	não fragmentada
interlocutor presente	interlocutor ausente

Fonte: Lima e Beserra (2012, p. 59).

Marcuschi (2001, p. 28), em desacordo com essa concepção, postula que a perspectiva das dicotomias “trata-se de uma visão a ser rejeitada”, pois entende língua como um sistema de regras apenas, desconsiderando as características dos textos produzidos em relação aos seus usos e processos de produção. Assim, com o aprofundamento dos estudos posteriores, os pesquisadores perceberam que essa divisão entre fala e escrita não poderia ser considerada, pois, segundo Neves

[...] esse estranhamento entre as duas modalidades, colocadas em polos opostos, como se não se implicassem mutuamente, como se o funcionamento de uma não tivesse relação com o funcionamento de outra, desrespeita a essência da linguagem, com o desconhecimento de que ambas as modalidades de desempenho constituem, para o homem, interfaces do exercício da faculdade da linguagem (NEVES, 2010, p. 156).

Além disso, Lima e Beserra (2012) ressaltam que essa concepção dicotômica apresenta características, as quais, em razão de estudos atuais, já não podem mais ser atribuídas às modalidades da língua, como a descontextualização atribuída à escrita. Isso porque “qualquer texto, seja da fala seja da escrita, é sempre um texto produzido dentro de um contexto” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 59).

A partir disso, discorreremos, na sequência, sobre as características, distintas e semelhantes, de ambas as modalidades. Dessa forma, será possível perceber razões pelas quais a visão dicotômica perdeu espaço nos estudos recentes, uma vez que, de acordo com Koch (2015b, p. 44), “nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades”.

No que tange aos interlocutores, Castilho (2000, p. 16) postula que “a linguagem humana é fundamentalmente dialógica” e, por isso, um texto produzido dirige-se sempre a alguém. Por essa razão, Koch (2015b, p. 40) assevera que “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores”, ainda que produtor e interlocutor não estejam face a face, como é, geralmente, o caso do texto escrito.

Já na língua falada “locutor e interlocutor assumem a coautoria do texto, que vai sendo gerado numa forma interacional” (CASTILHO, 2000, p. 16), visto que a interação ocorre com a presença de ambos, ou seja, face a face. Por isso, torna-se possível a interferência de um na produção textual do outro. Em consonância a isso, Koch assevera que

no texto escrito, a coprodução se resume à consideração do outro para o qual se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Consequentemente, inexistem marcas explícitas de atividade verbal conjunta. A dialogicidade aqui se

estabelece por meio de uma relação “ideal”, em que o escritor desempenha o papel que lhe cabe, enquanto produtor do texto, assumindo, também, a perspectiva do leitor. No texto falado, por estarem os interlocutores **copresentes**, ocorre uma **interlocução ativa**, que implica um processo de coautoria refletido, na materialidade linguística, por **marcas da produção verbal conjunta** (KOCH, 2015b, p. 40, grifos nossos).

A partir disso, percebemos que a relação entre produtor e interlocutor de um texto escrito é distante, de modo que, muitas vezes, ambos não se conheçam. Em função disso, no texto escrito torna-se necessário que as informações acerca do espaço e do tempo estejam explícitas na materialidade linguística, visto que o leitor, por não conhecer o contexto em que o texto foi produzido, não tem como identificá-las.

Em contrapartida, na língua oral, pelo fato de os interlocutores estarem em presença, esses detalhes ficam subentendidos em razão do contexto, o qual é compartilhado por todos os envolvidos na situação comunicativa, de modo que a ausência de tais informações não prejudica o entendimento do texto por todos os participantes. Por esse motivo “a leitura de uma transcrição da LF<sup>33</sup> em que não constem os elementos situacionais causa por vezes a impressão de que o locutor é afásico!” (CASTILHO, 2000, p. 16), deixando, muitas vezes, lacunas que afetam a compreensão geral do texto.

Entretanto, isso não quer dizer que na produção de um texto oral não há planejamento ou que a fala não é planejada como a escrita, dado que “ambas são atividades com alto grau de planejamento” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 60). A diferença entre ambas está no momento em que tal ação ocorre, pois, na escrita, o produtor tem a possibilidade não somente de planejar previamente seu texto, como de modificá-lo durante o processo de produção. Isso faz com que, no final, as marcas de alterações e exclusões realizadas não apareçam para o leitor, ou seja, o leitor não tem conhecimento acerca das ações envolvidas na produção textual.

No que diz respeito ao texto oral, Koch (2015b) postula que

o texto falado apresenta-se *em se fazendo (in statu nascendi)*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho (KOCH, 2015b, p. 44-45, grifo da autora).

---

<sup>33</sup> Língua falada (CASTILHO, 2000, p. 14).

Assim, haja vista que, na oralidade, as etapas de planejamento e execução ocorrem simultaneamente, o falante não tem como esconder do interlocutor as marcas provenientes da ação de planejar. Dentre essas destacamos: hesitação, interrupção, repetição, correção, parafraseamento e parentetização, sobre as quais discorreremos brevemente na sequência.

De acordo com Jubran (2015, p. 47), as duas primeiras – hesitação e interrupção – “constituem-se como fenômenos específicos da oralidade, já que se manifestam em todos os gêneros de textos falados e não são constatados em textos escritos prototípicos”. Isso porque tais marcas “não são propriamente processos de construção textual, mas atividades de processamento do texto, ligadas à sua emissão” (JUBRAN, 2015, p. 47). Isso significa dizer que essas ocorrências não contribuem para a produção e progressão textual, uma vez que indicam, apenas, o processo de planejamento para a elaboração do texto, apontando, assim, para uma “busca de alternativa de formulação” (JUBRAN, 2015, p. 47).

No que se refere às hesitações, Jubran (2015, p. 47) assevera que elas possibilitam ao falante “ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto” e, por isso, são consideradas como um “fenômeno de processamento” (MARCUSCHI, 2015a, p. 50) e não de construção textual. Entretanto, salientamos que tal fenômeno não deve ser considerado como uma “disfunção do falante” (MARCUSCHI, 2015a, p. 49), uma vez que representa as marcas discursivas constituintes de um texto produzido pelo falante em seu contexto natural de uso.

Marcuschi (2015a, p. 50) aponta que “a hesitação revela os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdo”. Em outras palavras, esse fenômeno sinaliza o processo de pensamento do locutor durante a produção de seu texto, o qual pode ser materializado por meio de diversas estratégias, sobre as quais discorreremos na sequência.

A primeira estratégia corresponde às pausas entre fragmentos textuais que podem indicar a busca do falante por um determinado termo ou o planejamento do restante do texto. No entanto, ressaltamos que “nem todos os silêncios são pausas, nem todas as pausas são hesitações” (MARCUSCHI, 2015a, p. 51), uma vez que podem indicar o término de uma ideia e começo de outra ou a alternância de turnos.

No Quadro 20, apresentado a seguir, percebemos que todas as pausas destacadas no exemplo 1, as quais são transcritas para a materialidade linguística por meio das reticências, causam um corte na sequência frasal, de modo que haja uma ruptura sintagmática. Tais ocorrências demonstram o processo de planejamento textual do sujeito que pausa sua fala, a fim de pensar no que será dito posteriormente. Esse processo ocorre também durante a elaboração de um texto escrito quando o produtor para de escrever, a fim de formular a

continuação de sua produção. Todavia, ao contrário da oralidade, esses momentos de processamento textual não aparecem na materialidade linguística, pois são facilmente apagados. Aliás, é possível que o tempo de duração das pausas nos textos escritos seja muito maior do que na oralidade, ainda que não fique visível ao leitor.

Já no exemplo 2, em contrapartida, as pausas não causam interrupção sintagmática, mas indicam a finalização de um fragmento e início de outro, o que, na escrita, pode ser representado por sinais de pontuação como, por exemplo, o ponto final e a vírgula. Por essa razão, conforme sinalizado anteriormente, as pausas nem sempre são indicadoras do fenômeno da hesitação.

Quadro 20 – Exemplo de pausas em um fragmento de texto oral

	ESTRATÉGIA	EXEMPLO
1	<b>Pausa hesitativa</b>	“L1 – olha I. ... <b>eu</b> ... como você sabe ... u:: ma pessoa um diretor lá da Folha ... certa feita me chamou ... e me incumbiu de escrever sobre televisão ... o que me parece é que na ocasião ... quando ele me incumbiu disso ... ele <b>pensou</b> ... que ele <b>ia</b> ::... ficar em face de uma recusa ... (...)”
2	<b>Pausa não hesitativa</b>	“Doc. – vocês gostam de morar numa cidade de um milhão de habitantes? L2 – <b>não</b> ... tanto é que eu não moro em Recife eu moro em <b>Olinda</b> ... eu acho que o meu conceito de morar bem é diferente um pouco da maioria das pessoas que eu <b>conheço</b> ... a maioria das pessoas pensa que morar bem é morar em um apartamento de luxo (...)”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Castilho (2000, p. 31) e Jubran (2015, p. 329).

A segunda estratégia diz respeito aos alongamentos vocálicos, os quais, de acordo com Marcuschi (2015a), aparecem, geralmente, no final de palavras, conforme podemos observar no exemplo 1 do Quadro 21. Porém, assim como as pausas, nem sempre um alongamento de vogal é indicador de hesitação, visto que, segundo Marcuschi (2015a), elas podem sinalizar ênfase ou construção de listas, conforme apresentamos no exemplo 2.

Quadro 21 – Exemplo de alongamentos vocálicos em um fragmento de texto oral

	ESTRATÉGIA	EXEMPLO
1	<b>Alongamento vocálico hesitativo</b>	“Doc. – quais os cuidados que: ... você deve ter? Inf. – com o cavalo? um: um ... fricote danado ... bom ... cavalo come ... capim ... mas (...)”
2	<b>Alongamento vocálico não hesitativo</b>	“(...) deve comer também ... éh: <i>vitami::nas raçõ::es</i> essas coisas ... e se eu não me engano sal também (...) tem que ter cuidado com:: <i>parasi::tas</i> ... tem que ter cuidado com <i>inse::tos carrapa::to</i> essas ... coisas que dá no pelo de::le tem que sair pra <i>passea::r</i> tem que <i>exercita::r</i> fazer <i>exercí::cio</i> ...”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 53).

A terceira estratégia refere-se às expressões hesitativas, as quais se constituem “de sons que não realizam palavras lexicalizadas” (MARCUSCHI, 2015a, p. 53), ou seja, são palavras utilizadas pelo falante, geralmente, para preencher uma pausa hesitativa e não perder o turno de fala. Diferentemente das estratégias anteriores, não há ocorrências dessas expressões que não representem hesitações no texto oral e, por isso, são menos comuns nos textos escritos. Assim, em razão da concomitância dos momentos de planejamento e elaboração do texto oral, as expressões hesitativas “são as de maior frequência” (MARCUSCHI, 2015a, p. 53), quando comparadas aos demais fenômenos, e podem aparecer sob as formas *éh*, *ahn*, *áh*, *mm*.

Quadro 22 – Exemplo de expressão hesitativa em um fragmento de texto oral

ESTRATÉGIA	EXEMPLO
<b>Expressão hesitativa</b>	“(…) deve comer também ... <b>éh</b> : vitami::nas raçõ::es essas coisas ... e se eu não me engano sal também (...) tem que ter cuidado com:: parasi:tas ... tem que ter cuidado com inse::tos carrapa::to essas ... coisas que dá no pelo de::le tem que sair pra passear::r tem que exercita::r fazer exercí::cio ...”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 53).

A quarta estratégia corresponde à utilização de um item funcional com caráter hesitativo, isto é, “todos os elementos linguísticos que não têm significação referencial” (MARCUSCHI, 2015a, p. 54), como a classe dos artigos, das preposições, das conjunções e dos pronomes. Para que tais itens se configurem como hesitações, é necessário que estejam sendo repetidos, visto que uma das ocorrências é parte integrante do sintagma, de modo que não possa ser excluída da frase, pois contribui para a construção de seu sentido,

No Quadro 23, é possível percebermos que as preposições *pra*, *do* e *de* representam itens funcionais hesitativos devido a sua repetição desnecessária que indica, possivelmente, a busca do sujeito pelo termo posterior.

Quadro 23 – Exemplo de itens funcionais em um fragmento de texto oral

ESTRATÉGIA	EXEMPLO
<b>Item funcional</b>	“Inf. – tinha o vidro pra ... <i>pra</i> ... <i>pra</i> ... <i>pra</i> ... iluminação <i>do</i> ... <i>do</i> ... <i>do</i> ... do recinto ... não é? muitas vezes vidros coloridos ... que dava um ar assim <i>de</i> ... <i>de</i> ... de cafonice altamente simpática ... (...)”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 54).



A quinta estratégia, à semelhança da anterior, refere-se à utilização de itens lexicais para sinalizar hesitação. A classe gramatical mais frequente é a dos verbos, podendo, no entanto, ocorrer com substantivos, adjetivos e advérbios também. Igualmente ao apontado na estratégia anterior, para que haja hesitação, é preciso que o termo lexical seja duplicado, visto que uma das ocorrências é parte constituinte do sintagma, não podendo ser retirado.

Marcuschi (2015a) destaca que outros elementos hesitativos podem recair sobre os itens funcionais e lexicais, ou seja, é possível que haja sobre esses itens algum outro fenômeno de hesitação, como, por exemplo, as pausas e os alongamentos vocálicos.

Quadro 24 – Exemplo de itens lexicais em um fragmento de texto oral

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>Item lexical</b>	“realmente <b>há há</b> um/ maior procura de engenheiros”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 54).

A sexta estratégia diz respeito aos marcadores discursivos que “formam conjuntos que se acumulam num certo momento” (MARCUSCHI, 2015a, p. 55), ou seja, é um grupo de palavras que indica o processo de planejamento textual do falante. Esses marcadores discursivos não se caracterizam pela presença de repetições de itens, conforme as duas estratégias anteriores, nem por pausas ou alongamentos.

Quadro 25 – Exemplo de marcador discursivo em um fragmento de texto oral

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>Marcador discursivo acumulado</b>	“ah ... ontem eu tava <b>lá assim sabe... sei lá ...</b> meio cansado”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 55).

A sétima e última estratégia referente à hesitação realiza-se por meio de fragmentos lexicais, ou seja, por interrupções ao pronunciar determinada palavra. Nesses casos, conforme Marcuschi (2015a), o corte lexical, o qual caracteriza o fenômeno da interrupção, ocorre juntamente com a hesitação.

Nos exemplos do Quadro 26, podemos observar alguns fragmentos lexicais que indicam o processamento textual realizado pelo falante ao elaborar seu texto. Ressaltamos, entretanto, que essa estratégia se diferencia do fenômeno de correção por apresentar caráter prospectivo, ou seja, ela sinaliza algo que ainda não foi dito, ao passo que a correção retoma algo já mencionado, a fim de corrigi-lo. Por isso, a hesitação por meio de fragmentos lexicais

“opera como o prenúncio de uma correção, e não como correção, já que esta só pode ser de algo que já veio” (MARCUSCHI, 2015a, p. 55).

Quadro 26 – Exemplo de fragmento lexical em um fragmento de texto oral

ESTRATÉGIA	EXEMPLO
<b>Fragmento lexical</b>	“Inf. – nós moramos ... quase toda nossa vida na:: no bairro de Vila Mariana ... moramos na rua Correia Dias ... dali mudamos pra rua Apeninos esquina da:: ... Nicolau de Sousa Queirós ... quando a casa foi vendida meu pai então ... <i>con/ahn::</i> estava CONstruindo ... uma residência na:: ... rua Gualachos ...”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015a, p. 55).

Já as interrupções aparecem com finalidades diferentes, visto que “cortes sintáticos ou lexicais são efetuados pelos falantes com o propósito de introduzir, na progressão do texto, reformulações do que foi dito ou inserções de dados, informacionais ou contextuais necessários à compreensão do que está sendo dito” (JUBRAN, 2015, p. 47). As rupturas sintáticas, segundo Souza-e-Silva e Crescitelli (2015), correspondem à ausência imediata de constituintes – predicado e complemento verbal –, ao passo que os cortes lexicais indicam uma quebra no interior da palavra, o que caracteriza, também, a hesitação, de modo que haja coocorrência de ambos os fenômenos – hesitação e interrupção. Dessa forma, as interrupções, caracterizadas por Souza-e-Silva e Crescitelli (2015, p. 69) como “inacabamento, buraco ou vazio”, podem ocorrer com duas finalidades: a) retomar algo com o intuito de corrigir, reforçar ou reformular um segmento anterior ou; b) introduzir algo novo na fala, indicando o processo de construção textual.

Todavia, diferentemente das hesitações, as interrupções podem ser realizadas pelo próprio falante ou pela interferência do interlocutor. Aquela, marcada pelo sinal da barra, é chamada de autointerrupção, ao passo que esta, sinalizada pelo colchete, de heterointerrupção.

Quadro 27 – Exemplos do fenômeno da interrupção em um fragmento de texto oral

DENOMINAÇÃO		EXPLICAÇÃO
<b>Autointerrupção</b>		O próprio falante faz uma parada no seu dizer.
<b>Exemplo</b>	“Inf. – olha O:: Carlinhos conseguiu comer um par de sapatos né? ... mas comer a:: a imagem na pedra ia ser bem mais difi// precisava de dentes MUIto mais fortes que eu acho que não havia não”	
<b>Heterointerrupção</b>		As paradas são provocadas pela tomada de palavra por parte do interlocutor.
<b>Exemplo</b>	“L1 – o que nos mata sobretudo é a pressa é a pressa de cada dia L2 – isso não/ a pressa de cada dia éh éh éh éh:: // é a pressa de cada dia L1 – dessa dessa você não se livra mais [ L2 – ah: isso não L1 – essa é uma consequência da civilização/ mas a gente deve parar um pouco então aliás// L2 – você pode ter pressa //”	

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Souza-e-Silva e Crescitelli (2015, p. 69).

Nos textos escritos, por sua vez, essas marcas – hesitação e interrupção – não aparecem, pois elas podem ser facilmente apagadas, mas isso não quer dizer que não existam. Além disso, ressaltamos que hesitação e interrupção não se excluem, isto é, ambas podem ocorrer em um mesmo momento da produção textual. Isso porque, ao reelaborar um segmento de seu discurso, o falante pode interrompê-lo, a fim de produzi-lo novamente com as devidas alterações e, concomitantemente, hesitar no período de planejamento da continuação de seu texto. Salientamos, ainda, que tanto a hesitação, como a interrupção, podem ocorrer juntamente com outros fenômenos da oralidade como: correção, repetição, parênteses e paráfrase.

Diferentemente das marcas de oralidade sobre as quais discorremos anteriormente, as demais ocorrências – repetição, correção, parafraseamento e parentetização – não são consideradas como fenômenos intrínsecos da oralidade, ou seja, não são indicadores do planejamento do texto, mas sim contribuem para o processo de construção textual. A repetição, para Marcuschi (2015b, p. 209), é definida como “a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo<sup>34</sup>”. Ainda de acordo com o autor, essa ocorrência apresenta variadas funções, como: a) contribuição para a organização do discurso; b) monitoração da coerência; c) favorecimento à coesão; d) elaboração de sequências mais compreensíveis; e) continuidade à organização tópica e; f) auxílio nas atividades de interação. Por essa razão, tal fenômeno

<sup>34</sup> A expressão *evento comunicativo* designa uma unidade de interação desde seu início até o final (MARCUSCHI, 2015b, p. 209, grifo do autor).

configura-se, de acordo com Marcuschi (2015b, p. 207), como “um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade” e pode ser dividido em cinco categorias de acordo com o fragmento repetido:

Quadro 28 – Possibilidades de repetição

<b>TIPOLOGIA DA REPETIÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>fonológicas</b>	Refere-se aos aspectos relacionados ao som, como, por exemplo, os alongamentos e a entonação.
<b>de morfemas</b>	Diz respeito às partes das palavras, como os sufixos e prefixos.
<b>de itens lexicais</b>	Corresponde à utilização de um mesmo termo para fins enfáticos, de reiteração de um mesmo fato, de estabelecimento da coesividade e retomada ou de constituição de um tópico.
<b>de construções suboracionais</b>	Reproduz constituintes oracionais, os quais, geralmente, pertencem à classe gramatical dos verbos e dos substantivos.
<b>de construções oracionais</b>	Corresponde à repetição da estrutura composicional de uma oração.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015b, p. 211).

Destarte, em virtude das diversas funções e possibilidades de usos das repetições nas produções textuais, Marcuschi (2015b, p. 239) assevera que esse fenômeno “constitui-se numa estratégia valiosa para o processo textual-interativo, seja na sua contribuição para o processamento informacional, seja na preservação da funcionalidade comunicativa”. Desse modo, o falante pode fazer uso desse fenômeno para estabelecer a interação, a coesão textual, bem como reforçar seu posicionamento crítico diante de qualquer situação. Por isso, conforme Marcuschi (2015b), a repetição atua em cinco planos, dentre os quais citamos<sup>35</sup>: a) da coesividade, abarcando a sequenciação propriamente, a referenciação, a expansão oracional, a parentetização e o enquadramento funcional; b) da argumentatividade, possibilitando a reafirmação, o contraste e a contestação.

Assim como o fenômeno da interrupção, a repetição pode aparecer na fala do próprio falante, caracterizando-se como uma autorrepetição, ou na fala do interlocutor ao retomar o texto do outro, caracterizando-se como uma heterorrepetição, conforme observamos no Quadro 29.

<sup>35</sup> Além desses dois planos, há também o da compreensão, da continuidade tópica e da interatividade. (MARCUSCHI, 2015b).

Quadro 29 – Denominações das ocorrências de repetições quanto à produção

DENOMINAÇÃO	EXPLICAÇÃO
<b>Autorrepetições</b> (mais frequente)	O próprio falante produz a repetição na sua fala.
<b>Exemplo</b>	<p>“L1 – eu eu participo/ eu sou associada de um <i>clube</i> ... porque primeiro a questão de <i>inverno</i> quando chega o <i>inverno</i> ... cadê <i>praia</i> ... não é?</p> <p>[ huhum</p> <p>L2 – L1 – <i>praia</i>... e você a própria preguiça impede e tá chovendo ... então participo de um <i>clube</i> aí o <i>clube</i> tem <i>piscina</i> mesmo com chuva a gente vai na <i>piscina</i> e tem reuniões sociais no <i>clube</i> ... entendeu? (...)”</p>
<b>Heterorrepetições</b> (menos frequente)	O interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor.
<b>Exemplo</b>	<p>“L1 – de repente se você for fazer um levantamento em todo o acervo que tá aí hoje já virou um <i>samba de crioulo doido</i> eu acho</p> <p>L2 – não mas <i>esse samba de crioulo doido</i> é nossa CULTURA ... riquíssima (...)”</p>

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Marcuschi (2015b, p. 216; 226, grifos do autor).

A partir disso, entendemos que a repetição, em determinados casos, pode contribuir para a progressão textual e interação entre os interlocutores. Isso porque, por meio dessa estratégia, o ouvinte é capaz de retomar o discurso do outro, ou parte dele, para elaborar o seu texto. Ademais, ressaltamos que temos conhecimento de que a presença de termos ou expressões repetidas pode sinalizar alguns propósitos do falante, como: ênfase, reiteração, constituição de um tópico discursivo, estabelecimento de um elo coesivo e retomada. Dessa forma, compreendemos que nem sempre o uso de repetições significa que o texto foi mal elaborado, haja vista que essa estratégia, conforme mencionado anteriormente, pode assumir diversas funções textuais.

Outra marca muito frequente nos textos orais é a correção, a qual é caracterizada como a elaboração de “um enunciado linguístico [...] que reformula um anterior [...], considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 243). Tal estratégia proporciona a construção textual, uma vez que o falante a utiliza com o intuito de reformular seu texto quando o considera inadequado ou incorreto. Para tanto, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2015), há dois tipos de correções: a infirmação e a retificação. Enquanto o primeiro diz respeito ao ato de anular, revogar ou invalidar algo mencionado, o segundo segue na mesma direção de sentido.

Diante disso, podemos dizer que a correção, em certa medida, caracteriza-se, também, como indicador de planejamento textual, visto que, em determinados momentos, o ato de corrigir pode indicar reformulação de um segmento ou termo do texto por parte do falante. A marca dessa ação corretiva, por sua vez, caso ocorra em um texto escrito, será automaticamente apagada no processo de refacção, o que comprova nossa concepção de que a

correção não é sempre marca de construção textual, pois, em algumas situações, essa estratégia pode sinalizar o momento de planejamento.

Assim como outros fenômenos já mencionados, a ação de corrigir um segmento textual pode ser realizada tanto pelo falante quanto pelo interlocutor. No entanto, o momento para que o interlocutor possa fazer a correção de um trecho do discurso do falante varia de acordo com o gênero textual e a situação comunicativa, na qual estão inseridos. Ou seja, tratando-se de gêneros informais, essa ação pode ocorrer a qualquer momento, independente do falante ter encerrado ou não sua fala. Em um contexto que exige maior grau de formalidade, no qual existem regras a serem obedecidas, como é o caso do debate público regrado, é necessário que o interlocutor espere o seu momento de fala para que, ao retomar as palavras do outro, possa corrigi-lo.

Desse modo, em vista da possibilidade de variação em relação à pessoa que realiza a correção, Fávero, Andrade e Aquino (2015) apresentam três denominações para as ações de corrigir de acordo com quem as inicia e quem as processa, ou seja, efetiva.

Quadro 30 – Denominações das ações de corrigir de acordo com quem as inicia e quem as processa

DENOMINAÇÃO	EXPLICAÇÃO
<b>Autocorreção autoiniciada</b>	Iniciada e realizada pelo próprio falante.
<b>Exemplo</b>	“uma Outra forma de:: de (se) estudar a inteligência ... seria mais uma <i>frase</i> de ... de:: evolução da inteligência ... <i>FA::ses</i> da inteligência ...”
<b>Autocorreção heteroiniciada</b>	A correção é realizada pelo falante, mas iniciada pelo interlocutor.
<b>Exemplo</b>	“L1 – aquela sua amiga a: Andréa que está estudan::do medicina L2 – <i>não não é medicina ...</i> L1 – <i>ah é ... é enfermagem ...</i> então ela estava me dizendo que ... a profissão exige mu::ita dedicação”
<b>Heterocorreção autoiniciada</b>	A correção é realizada pelo interlocutor, mas iniciada pelo falante.
<b>Exemplo</b>	“L1 – ah ... a professora mandou ler os contos de Rubem Braga ... <i>não:: não é Rubem Braga este é cronista é ... é ...</i> L2 – <i>Fonseca ... Rubem Fonseca ...</i> o autor de A Grande Arte L1 – <i>esse mesmo Rubem Fonseca ...</i> você tem razão”

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 250-251, grifos das autoras).

Além da repetição e da correção, o parafraseamento contribui para a construção textual. Tal marca, por sua vez, caracteriza-se como um processo que “se situa entre as atividades de reformulação, por meio das quais novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os parcial ou totalmente” (HILGERT, 2015, p. 257).

Assim, compreendemos que a paráfrase é uma estratégia utilizada com o intuito de possibilitar que um segmento ou um termo anterior se torne mais claro ao interlocutor.

Em outras palavras, Gülich e Kotschi (1987, p. 30) postulam que “parafrapear é, antes de mais nada, produzir um enunciado do tipo  $x R y$ , em que  $x$  e  $y$  são dois segmentos da estrutura proposicional do texto e onde  $R$  é uma relação semântica”. Entretanto, essa relação é de equivalência de sentidos, a qual “pode manifestar-se em grau maior ou menor, nunca, porém, como uma equivalência semântica absoluta” (HILGERT, 2015, p. 257). Por isso, as paráfrases, segundo Hilgert (2015, p. 257) “sempre implicam algum deslocamento de sentido”.

Entretanto, é importante frisar que paráfrase e correção, ainda que tenham como propósito primeiro reformular um enunciado anterior, constituem dois fenômenos da oralidade diferentes com propósitos comunicativos distintos. Fávero, Andrade e Aquino postulam que

enquanto na correção os interlocutores pretendem apagar o enunciado-fonte (EF) por considerá-lo inadequado no processamento da fala, substituindo-o pelo enunciado-reformulador (ER), na paráfrase o EF constitui-se como matriz para movimentos semânticos de especificação ou generalização, expressos pelo ER, que determinam uma progressão textual, gerando novos sentidos. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 245)

Desse modo, enquanto a correção pode, facilmente, ser excluída da materialidade linguística do texto escrito por sinalizar equívocos apresentados pelo produtor textual, a paráfrase caracteriza-se como uma estratégia que pode enriquecer ambas as modalidades da língua, uma vez que pode ser mantida na produção escrita sem causar estranhamento ou truncamento sintagmático ao leitor. Isso porque a paráfrase corresponde à reformulação parcial ou total de um segmento anterior, a fim de facilitar a compreensão do interlocutor e, por essa razão, “o parentesco semântico entre EF e ER é condição necessária” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 245).

As ocorrências de paráfrases são classificadas, de acordo com Hilgert (2015, p. 265), a partir de dois aspectos: a realização da paráfrase em si e a iniciativa de seu desencadeamento. Hilgert (2015) ilustra muito bem as quatro possibilidades de classificação ao considerar dois falantes – L1 e L2 – que se encontram em interação:

Do ponto de vista da realização parafrástica, se qualquer um deles parafrasear o seu próprio enunciado, produzirá uma **autoparáfrase**; se um deles parafrasear o enunciado do outro, produzirá uma **heteroparáfrase**. No que se refere ao desencadeamento parafrástico, se a iniciativa for do falante que produziu a paráfrase, identifica-se uma paráfrase **autoiniciada**; mas, se o ouvinte

provocar a paráfrase produzida pelo falante, está-se diante de uma paráfrase **heteroiniciada**. (HILGERT, 2015, p. 265-266, grifos nossos)

A partir disso, é possível combinarmos esses dois aspectos, de modo que resulte em quatro possibilidades de classificação, as quais exemplificamos no Quadro 31.

Quadro 31 – Denominações do parafraseamento de acordo com quem toma a iniciativa e quem efetiva a ação

DENOMINAÇÃO		EXPLICAÇÃO
<b>Autoparáfrase autoiniciada</b>		L1 parafraseia L1 por iniciativa de L1.
<b>Exemplo</b>	<p>“L2 – eu acho até que o sujeito ... entra para o Mobral ... aprende a ler para depois ler Notícias Populares antes ... não tivesse feito o Mobral ... <i>porque representa na minha opinião uma deformação entende?</i>  <i>representa assim o agravamento de um estado assim de marginalização da pessoa ... ela ser inserida naquele mundo de violência e sexo que é desenvolvido por um jornal como Notícias Populares . e:: ... e numa total ... ausência entende? De integração dentro dos grandes problemas da sociedade ... dos grandes valores entende?</i>  <i>quer dizer ele entra assim numa numa linha marginal que poderá levá-lo até mesmo à criminalidade”</i></p>	
<b>Autoparáfrase heteroiniciada</b>		L1 parafraseia L1 por iniciativa de L2.
<b>Exemplo</b>	<p>“L2 – você vê né? <i>o mundo quer que nós conservemos ... a ... Amazônia para controlar a poluição mundial ... que que você acha disso?</i>  L1 – <u>não entendi bem a pergunta</u> ...  L2 – <i>o mundo aí o:: naquela:: ... última exposição que houve agora aí – nosso ministro do Interior foi representando – eles não querem que devastem as áreas amazônicas ... devido às:: vastas florestas tudo por causa da poluição ... você acha que seria justo nós conservarmos aquilo”</i></p>	
<b>Heteroparáfrase autoiniciada</b>		L2 parafraseia L1 por iniciativa de L2.
<b>Exemplo</b>	<p>“L2 – <i>então tem éh:: ... o paulistano é mais fechado mesmo eu acho que:: uma das influências seria a natureza e o nosso próprio clima entende?</i>  L1 – <i>é o clima tem realmente uma uma influência diREta no comportamento da pessoa inclusive nas atitudes</i>  L2 – <u>certo</u> ... e que que você acha dessa polui/poluição que tanto falam ... que vão controlar vão fazer isso vão criar a área metropolitana o que que você acha?”</p>	
<b>Heteroparáfrase heteroiniciada</b>		L2 parafraseia L1 por iniciativa de L1.
<b>Exemplo</b>	<p>“Doc. – e:: além desses jantares dançantes as festas a senhora vai a alguma outra festividade?  [  Inf. – ah:: também ( ) ... quando (tenho que ir) ... sempre é em função dessa socieDAde que meu marido está já está há dez anos ... assim:: na diretoria ... uma vez ele era tesouREiro ... outra vez vice-presidente outra:: agora ele é:: ... eu disse vice-presidente ainda agora né? mas não vice-presidente é outro ... ele FOI no ano passado ...  <i>ele é:: como é que se diz a pessoa que cuida do CLUbe ... que toma:: não é ecônomo é o que toma conta assim do:: ... dessa parte:: que ele tem que cuidar da das Obras tudo</i>  Doc. – <i>diretor patrimonial</i>  Inf. – <i>di/diretor:: do patrimônio ... é isso ... né?”</i></p>	

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Hilgert (2015, p. 266-269, grifos do autor).



Por fim, a parentetização é definida como um segmento tópico incluído no discurso, mas que não tem relação com o tópico principal, isto é, são inserções que caracterizam o chamado “desvio tópico” (JUBRAN, 2015, p. 280). Podemos melhor compreendê-lo, nas palavras da autora (2015, p. 280), pelo esquema “tópico A (suspensão momentânea do tópico A) continuidade do tópico A”, no qual o segmento inserido entre o *tópico A* e a *continuidade do tópico A* é definido como *desvio tópico*.

No entanto, a inserção desse segmento tópico não afeta a compreensão total do texto, haja vista ser a interrupção momentânea, de modo que, em seguida, o tópico já é retomado e posto em pauta novamente. De acordo com Castilho (2000, p. 81), os parênteses são constituídos por “pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, etc., fornecendo observações rápidas ao Tópico que se vem desenvolvendo”, conforme observamos no trecho: “aqui nós só vamos.. fazer uma leitura em nível PRÉ-iconográfico nós vamos reconhecer as formas... então que tipo de formas que nós vamos reconhecer? bisontes ((vozes)) bisonte que é o bisavô...do touro... tem o touro o búfalo:: e o bisonte MAIS lá em cima ainda... nós vamos reconhecer ahn:: cavalos... nós vamos reconhecer veados... sem qualquer conotativo aí... e algumas vezes MUIto poucas...alguma figura humana... aí na parte da estatuária que a gente vai reconhecer a figura humana mas é muito raro... neste período” (CASTILHO, 2000, p. 80, grifos do autor).

Essa estratégia é mais comum em situações informais, visto que o falante tem maior liberdade estrutural, linguística e temática para elaborar seu texto, de modo que a inserção de tópicos sem relação ao tema principal seja mais frequente. Todavia, sabemos que é possível ocorrer parentetização em contextos que exijam maior grau de formalidade.

A partir do exposto, compreendemos que, em razão das ocorrências dessas marcas de oralidade, “o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância” (KOCH, 2015b, p. 45). Apesar disso, entendemos que alguns gêneros orais, principalmente os formais, proporcionam ao falante momentos de planejamento antes da execução. Isso possibilita ao produtor do texto buscar minimizar as ocorrências dessas marcas, pois terá oportunidade não apenas de praticar sua fala, como também de elaborar um texto, na modalidade escrita, que sirva de apoio no momento de pronunciar seu discurso.

Todavia, segundo Lima e Beserra (2012, p. 60), “o texto falado pode ser muito bem planejado anteriormente à execução, pelo locutor, embora esse planejamento não garanta que o texto será enunciado tal qual planejado”. Um dos possíveis motivos para isso é a presença

do interlocutor na situação comunicativa, pois o falante pode precisar alterar seu discurso em razão das reações e/ou intervenções do ouvinte, previstas ou não.

Retomando o Quadro 19 (p. 91), percebemos que, na perspectiva dicotômica, o grau de formalidade ou informalidade do texto se dava em razão da modalidade a ser utilizada. Assim, textos orais eram caracterizados como informais, ao passo que a escrita apresentava linguagem formal. Entretanto, essa concepção também sofreu variação com o avanço dos estudos, visto que tais características podem ser atribuídas tanto à oralidade quanto à escrita. Isso porque há gêneros orais que requerem maior grau de formalidade e gêneros escritos que permitem alto grau de informalidade, como é o caso do debate público regrado e do bilhete, respectivamente. Porém, salientamos que “mesmo a chamada ‘fala padrão’, ou seja, a fala proferida por um falante que domina a norma padrão da língua, preserva as características próprias do texto falado” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 63).

Ressaltamos que a escolha pela linguagem formal ou informal está atrelada não apenas ao gênero textual adotado, como também à situação comunicativa em que falante/escritor se encontram. Por isso, conforme Lima e Beserra (2012, p. 60), “formalidade e informalidade não podem ser dadas como características de uma ou de outra modalidade linguística, mas são, antes, exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em situações específicas”.

Outra diferença entre textos orais e escritos diz respeito à existência do chamado *turno de fala*, o qual é definido como “o segmento produzido por um falante com direito a voz” (CASTILHO, 2000, p. 36). Na modalidade escrita, o turno pode ocorrer entre os personagens da produção textual, mas não entre escritor e interlocutor, como é o caso oralidade, uma vez que, como já mencionado, nessa modalidade, falante e ouvinte são coautores, na medida em que colaboram para a produção do texto.

De maneira geral, a regra básica para qualquer interação que ocorra por meio da oralidade é “fala um de cada vez” (CASTILHO, 2000, p. 36). No entanto, “essa regra é mais observada nas conversações formais, e menos observada nas conversações espontâneas” (CASTILHO, 2000, p. 36). No gênero debate público regrado, nosso foco para esta pesquisa, o turno é controlado pelo mediador, de modo que a regra básica seja considerada e obedecida. Assim, é apenas no momento em que o interlocutor passa a ser falante, ou seja, que o mediador passa o turno para ele, é que se faz possível retomar o discurso do outro, corrigindo-o ou reforçando algum ponto mencionado.

Em vista disso, afirmar que o texto oral é desprovido de regras que regem sua elaboração é um engano, visto que tanto o gênero textual quanto o contexto determinam

aspectos que precisam ser considerados, ou seja, cada situação de comunicação requer atitudes comportamentais específicas, inclusive em relação ao tratamento direcionado ao outro, bem como exige maior ou menor grau de formalidade. Nas palavras de Lima e Beserra,

todos nós, falantes de uma língua, só conseguimos falar porque dominamos (e muito bem!) um conjunto complexo de regras: (1) regras de uso (sabemos, por exemplo, quando usar apropriadamente formas como *o senhor/a senhora*, em oposição a *tu/você*); (2) regras sociais (sabemos, por exemplo, o que devemos e o que não devemos dizer quando vamos a um velório); e (3) regras do próprio sistema (por menos escolarizado que seja o falante, ele logo cedo aprende que, em português, o artigo precede o substantivo; por isso, nunca ouvimos nenhum falante do português dizer “carro o”, em vez de “o carro”) (LIMA; BESERRA, 2012, p. 62-63, grifos das autoras).

Diante disso, compreendemos que ambas as modalidades são regidas por regras linguísticas, comportamentais e funcionais, de modo que a concepção de que “na fala ‘tudo pode’ e ‘tudo cabe’” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 62) seja considerada um equívoco, haja vista as regras apresentadas na citação, as quais desfazem os pressupostos dessa concepção. Em outras palavras, pensar que a modalidade oral é desregrada, é acreditar que, por meio do seu uso, os sujeitos podem falar e agir da maneira que quiserem, desconsiderando, desse modo, aspectos inerentes à situação comunicativa em que se encontram inseridos e ao gênero textual utilizado.

Consoante esse viés, concordamos com Koch (2015b, p. 43) de que “embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias”. Por isso, não podemos considerar a escrita como simples transcrição da fala, uma vez que cada modalidade tem suas especificidades, de modo que, no texto escrito, determinadas marcas de oralidade apontadas anteriormente não apareçam. Contudo, é possível transpormos o texto oral para a materialidade linguística, recurso muito utilizado por pesquisadores na área da oralidade, por meio da transcrição<sup>36</sup>, a qual se diferencia da produção textual escrita por manter as marcas do texto oral, como as hesitações e as interrupções, excluídas da modalidade escrita.

A partir do exposto, entendemos que “o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção, e é a luz desta que deve ser descrito e avaliado” (KOCH, 2015b, p.46). Isso significa dizer que, assim como o texto escrito, a

<sup>36</sup> Discorremos sobre o processo de transcrição no item 3.3.3 desta dissertação, intitulado “*Transcrição*”.

oralidade precisa ser analisada e avaliada de acordo com suas especificidades e não em comparação com a modalidade escrita.

Por essa razão, visto que nosso foco está voltado para o contexto de ensino e, mais especificamente, para o processo de ensino e aprendizagem da modalidade oral da língua em sala de aula, abordamos, na sequência, um documento destinado aos anos finais do ensino fundamental, visto que temos como sujeitos de pesquisa estudantes do 8º ano. Isso porque, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b, p. 25), “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas”, pois “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”.

Com isso, na seção seguinte, buscamos explicitar não apenas os objetivos a serem alcançados pela escola, como também a preocupação desse documento oficial em relação ao ensino da oralidade e à prática avaliativa nas instituições escolares.

## 2.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Nesta seção, tratamos sobre as diretrizes direcionadas às instituições escolares e aos professores, no que tange ao ensino da oralidade e à prática avaliativa, apresentadas no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Para tanto, tendo em vista que o nosso sujeito de pesquisa é estudante do 8º ano, optamos por abordar, principalmente, o documento destinado ao Ensino Fundamental e, mais especificamente, ao terceiro e quarto ciclos. Aquele é constituído pelas 5ª e 6ª séries, ao passo que este se constitui pelas 7ª e 8ª. Atualmente, tais séries referem-se, respectivamente, aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Além disso, a fim de que possamos explicitar melhor os aspectos apontados, respaldamo-nos em autores que embasam e reforçam o que está posto no documento, no qual nos baseamos nessa discussão. Isso porque esses estudiosos analisam o conteúdo apresentado nos PCNs, estando, portanto, em consonância com o nosso foco para esta seção.

Conforme consta nos PCNs, a educação, nos últimos séculos, tem ampliado sua responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento tanto das pessoas em período de escolaridade como da sociedade em geral. Por isso, tornou-se necessária uma mudança nas concepções da escola em relação às práticas pedagógicas realizadas, de modo que a principal preocupação fosse a formação de cidadãos, ou seja, de sujeitos capazes de participar ativamente das práticas sociais. Isso porque “vivemos numa era marcada pela competição e

pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998b, p. 5).

Essa preocupação em relação à formação dos estudantes enquanto cidadãos fez com que esse documento, baseado em discussões e reflexões, das quais professores brasileiros também participaram, acerca das ações pedagógicas, promovesse transformações no sistema educacional do país, visando, assim, à inserção efetiva do aluno na sociedade. Para isso, os PCNs foram elaborados e publicados com o propósito de colaborar com professores e instituições escolares na revisão e elaboração de currículos que atendam às necessidades sociais.

A partir dessa reelaboração curricular, o documento busca “sistematizar referências nacionais para o ensino, nas diferentes áreas, que respeitem as especificidades de cada região do país e, ao mesmo tempo, sirvam como diretrizes para a educação em nível nacional” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 41). Isto é, em razão da grande extensão territorial do país, pretende-se, com a publicação dos PCNs, proporcionar a todas as instituições escolares espalhadas pelo Brasil um ensino mais igualitário, em termos de conteúdos e propósitos, a fim de que todos os estudantes tenham condições de acesso aos conhecimentos básicos necessários para a inserção ativa, crítica e reflexiva na sociedade. Apesar disso, essa proposta de igualdade de ensino não ignora as diversidades regionais, mas, ao contrário, considera-as e as valoriza, de modo que devam ser integradas nas práticas pedagógicas também. Assim, em consonância com a fala de Ávila, Nascimento e Gois, nos PCNs direcionados a todas as áreas do conhecimento consta que

os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam **garantir a todo aluno** de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, **o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania** (BRASIL, 1998a, p. 9, grifos nossos).

Com isso, percebemos que a responsabilidade delegada à escola vai muito além da simples transmissão de conteúdo, uma vez que o objetivo principal passa a ser a formação desse aluno. Para tanto, é preciso que haja reflexão e, posteriormente, uma mudança em relação às ações pedagógicas desenvolvidas na escola pelos professores, de modo que os conhecimentos apreendidos no período escolar possibilitem aos alunos agirem na sociedade.

Ressaltamos que essa busca por mudanças curriculares é relativamente antiga, datada a partir da metade do século XX quando as demandas se voltavam para questões políticas relacionadas ao Terceiro Mundo. Nesse mesmo século, na década de 60 e começo da de 70, as propostas de mudança estavam relacionadas ao modo de ensinar, considerando em menor grau aspectos referentes aos conteúdos de ensino. Dessa forma,

o ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998b, p. 17).

É somente no início dos anos 80 que o ensino de Língua Portuguesa é fortemente criticado por estudiosos da Linguística e da Educação, possibilitando avanços tanto na área da educação quanto da psicologia da aprendizagem. Assim, a partir de pesquisas baseadas em uma perspectiva distinta da linguística estruturalista e de estudos voltados para questões referentes à variação linguística, entre outros, a preocupação principal já não era mais o modo como se ensinava, mas sim os conteúdos e a finalidade do ensino de Língua Portuguesa.

Dentre as seis críticas mais frequentes apontadas no documento, destacamos as que vão ao encontro da nossa concepção de sujeitos enquanto seres ativos e da nossa preocupação com o ensino da modalidade oral da língua:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a **excessiva valorização da gramática normativa** e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente **preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão** (BRASIL, 1998b, p. 18, grifos nossos).

Percebemos, na primeira crítica, que o contexto no qual os alunos e a instituição escolar estavam inseridos não era considerado, de modo que o ensino era o mesmo independentemente da realidade em que se dava, ou seja, o ensino para alunos de um bairro nobre era igual ao ensino para alunos da periferia. Dessa forma, desconsideravam-se as demandas particulares de cada contexto, bem como as diversidades existentes, as quais caracterizam as diferentes culturas que podem ser encontradas no Brasil. Por isso, os PCNs, como já mencionado, “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998b, p. 5).

Já na segunda crítica, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa se voltava exclusivamente para os aspectos gramaticais, valorizando a norma padrão em detrimento à não-padrão, considerada, até então, como uma maneira errônea de utilizar a língua. Isso porque essa variedade não seguia as normas prescritas na gramática normativa, de modo que conservava as características dialetais, bem como as reduções linguísticas – como “tá” – e as gírias, entre outros. Por essa razão, as escolas e os professores baseavam-se, ainda, no estruturalismo para exercerem suas práticas pedagógicas e, desse modo, o texto era inserido em sala de aula somente como um pretexto para o trabalho com os elementos gramaticais.

Assim como a variedade não-padrão, a oralidade também não era considerada como objeto de ensino e aprendizagem, visto que, nesse período, priorizava-se ainda a escrita, apesar da fala ser constante e mais presente nas práticas sociais, haja vista que “ao longo de um dia, as pessoas resolvem a maior parte de seus problemas mais por meio da fala e menos por meio da escrita” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 39). Por isso, a modalidade oral estava presente apenas nos momentos em que era necessária a interação entre professor e aluno, ou seja, como mero instrumento que possibilitava a comunicação.

Como consequência dessa desconsideração e desvalorização da linguagem informal e da oralidade, os alunos, segundo Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 42), começaram a observar “no cotidiano escolar, serem estigmatizadas as variantes não cultas da língua que faziam parte do seu dia a dia” e, dessa forma, “não desenvolviam no âmbito da escola as competências linguísticas necessárias para exercer a sua cidadania nas diversas atividades de linguagem que participavam”.

Essas críticas, porém, proporcionaram o desenvolvimento de diversos estudos que desencadearam

um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a **admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos**, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas **elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem** e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998b, p. 18, grifos nossos).

Com base nessa citação, percebemos que há uma mudança quanto à concepção de erro, decorrente da aceitação em relação à existência de variedades da língua. Isso faz com que, diferentemente do que se acreditava anteriormente, o ensino já não possa ser igual para diferentes contextos, visto que cada aluno e cada espaço social carregam consigo marcas

linguísticas próprias, as quais precisam ser valorizadas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Outra grande mudança diz respeito ao papel assumido pelo aluno durante esse processo, já que, agora, ele passa a ser visto como sujeito ativo e participativo, pois as manifestações que elabora no momento de reflexão acerca da linguagem devem ser consideradas, tornando-o não apenas um ser ativo, mas um ser crítico e reflexivo. Por isso, conforme consta no documento, é necessário que as ações pedagógicas partam, inicialmente, do uso possível dos alunos, a fim de que, a partir disso, eles possam desenvolver novas capacidades linguísticas.

Essa concepção vai ao encontro do que apresentamos na seção 2.2 (p. 76) referente à avaliação, uma vez que a avaliação diagnóstica se torna fundamental para descobrir o conhecimento dos alunos a respeito da língua. Ou seja, essa avaliação proporciona ao professor observar de que maneira o aluno utiliza a língua para efetivar a comunicação, em um primeiro momento.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998b, p. 37), “o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados”. É somente a partir desse diagnóstico que o professor planeja atividades que proporcionem a minimização das dificuldades e fragilidades apresentadas pelo aluno. Em vista disso, o documento alerta para a importância de se considerar três razões:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a **compreensão ativa** e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a **interlocução efetiva**, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder **compreendê-la e utilizá-la apropriadamente** às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998b, p. 19, grifos nossos).

Devido à utilização dos termos “escuta” e “fala”, juntamente com os vocábulos “leitura” e “escrita”, nas duas primeiras razões, percebemos que a modalidade oral passa a ser referida no processo de ensino e aprendizagem no mesmo nível que a escrita. Além disso, o documento aponta para uma perspectiva funcional da língua, considerando o texto como o lugar, por meio do qual as pessoas interagem e agem no mundo. Por isso, as propostas pedagógicas devem ter como principal intuito a efetividade da interlocução, isto é, a produção textual deve promover a comunicação, de modo que a elaboração do texto faça sentido. Em outras palavras, é importante que os alunos percebam a funcionalidade e a razão de cada texto



produzido, que não apenas a correção. Em outras palavras, é necessário desconstruir com os alunos a ideia de que a produção textual, na escola, serve apenas para obtenção de notas e/ou conceitos, de forma que eles produzem seus textos para que o professor apenas os corrija.

Já na terceira razão apontada, percebemos a inserção dos gêneros textuais no contexto de ensino, já que um dos principais objetivos é, não apenas a compreensão textual, como também a utilização, de maneira adequada, respeitando as exigências inerentes à situação comunicativa. Com isso, é possível que os alunos compreendam que a linguagem varia de acordo com o contexto e, por essa razão, a concepção de que a linguagem informal está sempre errada é equivocada.

Assim, em vista a atender as novas demandas sociais, dez objetivos destinados ao Ensino Fundamental são elencados no início dos PCNs, dentre os quais pontuamos três, pois estão em consonância com a proposta desta pesquisa. Segundo consta no documento, é papel da escola contribuir para que os estudantes sejam capazes de

- **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva **nas diferentes situações sociais**, utilizando o **diálogo** como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, **expressar e comunicar suas idéias**, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, **atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação**;
- saber utilizar **diferentes fontes de informação** e recursos tecnológicos **para adquirir e construir conhecimentos** (BRASIL, 1998b, p. 7-8, grifos nossos).

A partir disso, entendemos que os PCNs, nos dois primeiros objetivos, sinalizam para a necessidade de inserção da modalidade oral da língua, por meio da qual os alunos integram a sociedade como seres críticos, capazes não apenas de mediar conflitos utilizando o diálogo, como também de tomar decisões que envolvam outras pessoas. Além disso, o documento destaca a importância do conhecimento de situações de comunicação distintas, de modo que o aluno compreenda que nem sempre a norma padrão é a mais adequada a ser utilizada, uma vez que a escolha por determinada variedade da língua decorre das características inerentes ao contexto comunicativo e ao gênero textual escolhido.

O terceiro objetivo foi destacado por compreendermos que está em acordo com as necessidades relacionadas ao debate público regrado. Isso porque entendemos que, para que o aluno possa defender seu ponto de vista de maneira consistente, é preciso que ele saiba utilizar diferentes meios de informação, a fim de construir conhecimento acerca do tema em pauta para que, no momento de discussão, apresente argumentos embasados que reforcem e comprovem seu posicionamento.

Com esses três objetivos, percebemos, também, que já nos primeiros ciclos há a preocupação quanto ao ensino da oralidade nas instituições escolares. Além disso, essa modalidade da língua não é mais compreendida como um mero instrumento de oralização da escrita, tampouco apenas como uma possibilidade de interação entre professor e aluno, tendo como intermédio o diálogo.

De acordo com resultados levantados por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), participantes do projeto “Fala e escrita: usos e características”, sob coordenação do professor e pesquisador Luiz Antônio Marcuschi, constatou-se que, no período de um dia, o tempo máximo utilizado com a escrita não é superior a 5% do total em que o indivíduo se encontra em atividade. Somente quando se acrescenta a leitura, esse tempo pode ser um pouco maior. Isso porque, segundo Marcuschi (2001, p. 20, grifo nosso), “a grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como **profunda e essencialmente oralista**”.

Por isso, nessa nova fase da educação, a oralidade é vista como fundamental para que o cidadão possa integrar a sociedade de forma ativa, crítica e reflexiva, ou seja, participar efetivamente, posicionando-se e se expressando em diferentes contextos comunicativos. Desse modo, haja vista ser a modalidade oral da língua nosso foco para esta pesquisa, abordamos, na sequência, questões relacionadas ao ensino da oralidade segundo os PCNs.

### 2.5.1 O ensino da modalidade oral da língua

Se o que se busca com as adaptações curriculares é acompanhar a evolução da sociedade e suas demandas, torna-se necessário que as escolas, enquanto instituições formadoras, tenham um novo olhar em relação à linguagem. Destarte, com o advento dos PCNs, tanto os objetivos quanto os conteúdos precisaram ser repensados e reestruturados, uma vez que

[...] eram de natureza essencialmente estruturalistas, cujo objeto de ensino era pura e simplesmente o sistema linguístico. Ao professor, cabia a missão de ensinar gramática ao aluno, sendo esta considerada a forma legítima de manifestação da língua. **Não havia, seja nos planejamentos dos professores, seja nos manuais didáticos escolhidos, espaço para se trabalhar os mais variados gêneros da oralidade.** [...] fala e escrita não eram vistas como modalidades complementares de uso da língua. Se **a primeira era o lugar da transgressão**, a segunda era o lugar do “bom uso” da língua (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 41-42, grifos nossos).

Assim, com a publicação do documento, a modalidade oral passa a ser vista como objeto de ensino também. Com isso, a escola e, especialmente, os professores viram-se perante um novo desafio: ensinar a oralidade em sala de aula. Isso em razão da supervalorização da modalidade escrita, a qual era considerada mais importante porque sua aquisição não ocorre de forma natural, sendo, portanto, papel da escola ensiná-la.

Em contrapartida, “ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar” (BRASIL, 1998b, p. 24). Dessa maneira, acreditando-se que os alunos adquirem e desenvolvem a capacidade da fala fora dos muros da escola, o ensino de tal modalidade não era atribuído às instituições escolares, de modo que a oralidade era considerada, nos espaços de ensino, apenas como instrumento facilitador para transmissão de conteúdo. No entanto, essa instrumentalização, ainda que promova a construção do conhecimento, não é suficiente para desenvolver a competência discursiva do aluno, pois

[...] se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano (BRASIL, 1998b, p. 25).

Por isso, segundo apresentam os PCNs (BRASIL, 1998b, p. 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Tal competência é caracterizada, dentre outros fatores, como “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Conseqüentemente, a concepção de língua como estrutura/sistema começou a perder espaço no contexto escolar, considerando-se, por sua vez, a noção de língua enquanto “atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro” (CASTILHO, 2000, p. 11). Isso pois, “pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, **expressam e defendem pontos de vista**, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998b, p. 19, grifo nosso). Dessa forma, pensar o caráter funcional da língua tornou-se fundamental para que a escola pudesse, de fato, preparar os alunos para integrar a sociedade

de maneira crítica e reflexiva, uma vez que, é por meio da linguagem que as pessoas agem e interagem no mundo.

Assim, considerar a modalidade oral apenas como um instrumento comunicativo torna-se insuficiente para proporcionar aos alunos o domínio de tal linguagem, a fim de que possam participar ativamente dos diversos contextos de maneira adequada. Para isso, é preciso que a escola possibilite aos alunos a compreensão de que a escolha por determinada variedade linguística está atrelada à situação de comunicação, pois

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

Diante disso, a noção de gênero textual precisa ser considerada como objeto de ensino pela instituição escolar também, devido ao fato de que “textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998b, p. 23). Ou seja, o uso da língua não é sempre igual, tampouco aleatório, mas está atrelado às características inerentes ao gênero textual adotado. Essa escolha, por sua vez, está atrelada à situação comunicativa e depende não apenas dos objetivos, mas também dos interlocutores, do tema, e outros fatores. Por isso, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998b, p. 21).

A fim de tornar os alunos competentes discursivamente é preciso que o professor possibilite a eles vivenciar, de maneira prática, os gêneros escolhidos para o ensino, visto que “a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998b, p. 28). Isso por entender que “é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita” (BRASIL, 1998b, p. 34).

Por essa razão, é importante e necessário, durante o processo de ensino e aprendizagem, a abordagem de diferentes gêneros textuais, a fim de proporcionar aos alunos, além do acesso a diferentes contextos comunicativos, o conhecimento acerca das características de situações distintas, sejam orais ou escritas. Assim, a questão de adequação à situação comunicativa passa a ser um dos objetivos de ensino das escolas. Dessa maneira, é

possível proporcionar a compreensão de que a utilização da variedade padrão, aquela que está de acordo com as normas prescritas na gramática normativa, não deve mais ser considerada como a única forma “correta” de utilizar a língua, desconsiderando e desvalorizando as demais variedades, as quais caracterizam a linguagem informal.

Isso vai ao encontro da nova concepção de erro adotada e mencionada anteriormente, já que as variedades da língua que não se encaixam na dita “padrão”, não são mais vistas como erradas, mas sim como inadequadas para determinadas situações comunicativas. Esse novo olhar para as variedades linguísticas existentes provoca, também, mudanças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que

no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. **A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso**, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998b, p. 31, grifo nosso).

Um dos objetivos do documento é que, gradativamente, os alunos reflitam e compreendam que a dicotomia *certo/errado* precisa ser substituída pela dicotomia *adequado/inadequado*, entendendo que o grau de formalidade da língua está atrelado à situação de comunicação. A partir desse entendimento a respeito da relação entre variedade linguística e situação de comunicação, é possível que o preconceito linguístico cometido por alguns alunos seja minimizado. Isso porque, a partir de um trabalho com foco no respeito às diferenças linguísticas, é provável que os alunos comecem a compreender as escolhas linguísticas do outro.

Com isso, as instituições escolares estarão, conseqüentemente, atendendo aos propósitos dos PCNs, uma vez que eles, como já mencionado, não desconsideram as variedades linguísticas existentes no país, mas, do contrário, reforçam a importância de inseri-las nas ações pedagógicas. Apesar dessa preocupação em relação ao ensino das variedades da língua, ressaltamos que esse documento oficial não defende a exclusão do ensino da língua padrão, pois o principal objetivo, como visto, é a compreensão, por parte dos alunos, de que é uma questão de adequação ao contexto comunicativo.

Para promover tal compreensão, os PCNs alertam para a importância acerca da escolha dos textos, e mais especificamente dos gêneros textuais, a serem trabalhados pelo professor. No que tange à seleção dos textos a serem abordados na sala de aula, o documento

postula que “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998b, p. 24).

Para tanto, é necessário que os professores, em suas ações pedagógicas, busquem diversificar os gêneros textuais a serem trabalhados, visto que diferentes gêneros promovem o desenvolvimento de diferentes capacidades. Por isso, de acordo com os PCNs, “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998b, p. 24).

Em consonância com o gênero selecionado por nós para esta pesquisa, o debate público regrado, o documento considera o ensino da argumentação fundamental, visto ser essa uma capacidade relevante a ser trabalhada. O ato de argumentar possibilita ao aluno o reconhecimento enquanto cidadão ativo, uma vez que lhe é dado o direito de defender seu posicionamento.

Além disso, a inserção de gêneros argumentativos orais no contexto escolar promove a compreensão de que opiniões distintas devem ser consideradas, ainda que não se tenha concordância, de modo que, acima de tudo, permaneça o respeito ao outro. Por isso, a sala de aula deve ser

um espaço onde cada sujeito tenha **o direito à palavra** reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado **o contato afetivo de diferentes opiniões**, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que **o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente**, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998b, p. 48, grifos nossos).

Assim, haja vista que as pessoas interagem diariamente com mais frequência por meio da fala, cabe à escola proporcionar aos alunos avanços em relação ao uso da modalidade oral da língua. Por isso, em relação à produção de textos orais, o documento ressalta que uma vez produzido, o texto oral não pode ser reelaborado, de modo que não é possível corrigi-lo ou excluir determinado trecho sem que o interlocutor perceba. Isso porque, conforme mencionado na seção anterior, “o planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção” (BRASIL, 1998b, p. 74).

No entanto, ainda que, aparentemente, não seja possível manter o controle do texto oral, devido a sua imprevisibilidade e concomitância entre os momentos de planejamento e execução, os PCNs postulam que o controle sobre tal texto pode ocorrer de duas formas: a) previamente, considerando-se as características inerentes à situação comunicativa e; b) simultaneamente, considerando-se as reações do interlocutor, de modo que leve o falante a ajustar sua fala no mesmo momento em que ocorre a produção textual. Por essa razão, o trabalho com a oralidade em sala de aula torna-se essencial para o desenvolvimento de capacidades que os possibilitem compreender a importância não só da preparação prévia, como também da elaboração simultânea. Para tanto, cinco aspectos a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem são elencados no documento, segundo o qual se espera que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (BRASIL, 1998b, p. 51).

Entendemos que nossa pesquisa atende aos cinco aspectos apontados, uma vez que cada aluno assumiu um determinado papel<sup>37</sup> para a realização do debate público regrado. Além disso, os alunos prepararam-se previamente, de modo que, no momento de discussão, tivessem em mãos anotações que servissem de apoio durante a defesa do posicionamento dos debatedores. Haja vista ser um gênero cujo processo de realização depende da interação entre os participantes e no qual dois pontos de vista são apresentados, os aspectos não-verbais, além dos verbais, são fundamentais. Por isso, a atenção do aluno em relação às atitudes corporais dos demais é essencial para a elaboração do seu discurso, uma vez que a fala pode sofrer mudanças por conta de algum sinal não-verbal observado.

Ademais, em vista a contribuir para avanços no desempenho oral dos alunos, foram proporcionados momentos de reflexão e avaliação, nos quais eles puderam refletir acerca da participação no debate. A partir disso, atividades foram planejadas com o intuito de minimizar as lacunas apresentadas, bem como de proporcionar avanços quanto ao vocabulário. Isso

---

<sup>37</sup> Abordamos os papéis assumidos pelos alunos no debate público regrado no item 3.3.4 desta dissertação, intitulado “*Debate público regrado*”.

porque, segundo os PCNs (1998b, p. 84), “a escola deve [...] organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade”.

Apesar dessas diretrizes propostas no documento, é possível perceber que ainda há professores com receio de inserir o trabalho com a oralidade em suas ações pedagógicas, ainda que reconheçam sua importância. Outros, de acordo com Ávila, Nascimento e Gois,

reconhecem a necessidade de um trabalho mais consistente com esse eixo do ensino de língua e informam que incluem gêneros textuais da oralidade em seus planos de ensino, mas demonstram **insegurança** para desenvolver o trabalho, **especialmente no que diz respeito à avaliação** (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 40, grifos nossos).

Tal insegurança decorre, muitas vezes, do desconhecimento de “como avaliar” e “o que avaliar”, haja vista não haver parâmetros definidos que possam guiar o processo avaliativo. Isso faz com que essa modalidade linguística acabe não integrando os planos pedagógicos, já que os professores, ao final do período letivo, precisam representar a aprendizagem do aluno por meio de notas ou conceitos, a fim de comprovar a aprovação ou reprovação.

Por isso, os PCNs dedicam uma parte especialmente para a avaliação, a fim de ajudar professores durante esse processo. Assim, tendo em vista ser esse um dos nossos focos para esta pesquisa, discorreremos, na sequência, acerca da prática avaliativa de acordo com o documento em questão.

### **2.5.2 A prática avaliativa nos PCNs**

A avaliação é uma prática importante e necessária para o processo de ensino e aprendizagem, pois ela é capaz de indicar não apenas para os professores, mas também para os alunos, caminhos que possibilitem melhorar o desempenho em relação a determinado aspecto, considerado ainda frágil. Entretanto, ainda que tal prática tenha como propósito auxiliar a promover avanços quanto ao aprendizado, ela é vista, pelos alunos, como uma inimiga, pois, conforme mencionado na seção 2.2 (p. 76), frequentemente os professores utilizam-na como recurso para selecionar os alunos, isto é, para separar aqueles que não atingiram a média estipulada – os reprovados –, daqueles que a alcançaram – os aprovados.

Apesar de, em decorrência das exigências institucionais, a avaliação assumir um caráter seletivo devido à necessidade de quantificar a aprendizagem dos alunos, em vista a demonstrar numericamente a reprovação e/ou aprovação, os PCNs asseveram que a prática



avaliativa “deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (BRASIL, 1998b, p. 93). Percebemos, assim, que o documento, por ser direcionado às escolas, não exclui a existência da avaliação com o intuito de atribuir nota e/ou conceito, mas alerta para a necessidade de se realizar a prática avaliativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que ela sirva como uma ferramenta que, de fato, ajude o professor a promover o desenvolvimento dos alunos.

Por isso, a avaliação deve integrar as atividades pedagógicas diárias dos professores, a fim de que possa auxiliá-los não somente na identificação das fragilidades apresentadas pelos alunos em relação a determinado conteúdo, como também no planejamento das ações seguintes, as quais devem ter como principal objetivo favorecer a minimização das dificuldades.

Além disso, tal prática precisa ser exercida, também, pelos próprios estudantes, visto serem eles sujeitos ativos do processo. Isso contribui para que possam refletir acerca de suas ações e, a partir disso, identificar as lacunas existentes em relação ao conteúdo, a fim de buscar melhorar seu desempenho nas ações seguintes propostas pelo professor. Por isso, tal como a língua, a avaliação não é “unilateral ou monológica, mas dialógica”, de modo que deva “realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado” (BRASIL, 1998b, p. 94).

Ressaltamos, porém, que a ação reflexiva realizada pelos alunos sobre suas próprias práticas deve ocorrer com o auxílio do professor, ou seja, é fundamental o papel do docente enquanto mediador para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de avaliar suas ações em vista a promover avanços. Para isso, é preciso que, além da avaliação realizada por ele, seja incluída no processo a autoavaliação, pois, com isso, a escola estará contribuindo para que, aos poucos, os alunos tenham autonomia suficiente para identificarem, sozinhos, aspectos já compreendidos e aspectos que requerem maior foco nas próximas atividades pedagógicas. Assim, no que diz respeito à formação de sujeitos autônomos, o documento postula que

para a constituição da autonomia do aluno, coloca-se a necessidade de construção de instrumentos de auto-avaliação que lhe possibilitem a tomada de consciência sobre o que sabe, o que deve aprender, o que precisa saber fazer melhor e que favoreçam maior controle da atividade, a partir da auto-análise de seu desempenho (BRASIL, 1998b, p. 94).

No entanto, para que exista avaliação, é necessário que os objetivos a serem alcançados no término do processo já estejam estabelecidos, uma vez que, de acordo com os PCNs (1998b), são eles que balizam a prática avaliativa. Além disso, é a partir deles que os critérios de avaliação são elaborados, os quais, quando bem definidos, permitem: a) ao professor, a possibilidade de obter informações mais confiáveis acerca do desempenho dos alunos, de modo que suas ações possam se tornar mais eficientes; b) aos alunos, atentar para os aspectos elencados, a fim de melhorar suas produções seguintes.

Por isso, é preciso que os critérios avaliativos, elaborados a partir dos objetivos postulados, estejam claramente definidos para que se possa realizar a avaliação e, principalmente, a autoavaliação. Para tanto, a distinção entre critérios avaliativos e objetivos é fundamental para a compreensão de suas funções no processo, a fim de não serem entendidos como sinônimos e, tampouco, de maneira invertida.

De acordo com o documento (1998b, p. 94), “os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender”. Em outras palavras, os critérios avaliativos apontam para aquilo que o sujeito precisa aprender para alcançar os objetivos determinados. Já objetivos sinalizam aquilo que o sujeito pode aprender. Isso não significa dizer que ele, com certeza, vá aprender. Caso o aluno aprenda, de modo que alcance o objetivo proposto, ele estará apto a avançar de nível no sistema educacional, ou seja, passar de ano. Caso contrário, é necessário que ele refaça o procedimento, a fim de que, com o auxílio do professor, atenda ao objetivo.

Todavia, é importante que o professor, ao avaliar os resultados obtidos por meio dos critérios avaliativos, tenha consciência de que uma turma é composta por vários sujeitos, os quais são constituídos por conhecimentos e fragilidades distintas, ou seja, aquilo que um determinado aluno já sabe, pode ser completamente desconhecido para outro. Nesse viés, os PCNs alertam para o fato de que

um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos, e que uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos (BRASIL, 1998b, p. 94-95).

Diante disso, entendemos que a avaliação precisa ser individual e não comparativa, uma vez que vários, ou até mesmo todos os alunos, podem apresentar avanços em relação a determinado critério, ainda que em níveis distintos. Em contrapartida, na concepção de uma

avaliação comparativa, os alunos são avaliados com base em um “padrão” pré-determinado a ser alcançado. Isso significa dizer que, ao avaliar dois alunos – um que apresentou alto nível de aprendizagem e outro que demonstrou baixo nível em relação ao padrão almejado, por exemplo –, provavelmente, o aluno cuja aprendizagem atingiu um patamar menor obterá uma nota e/ou conceito muito inferior ao do colega. Dessa forma, nossa avaliação seria injusta, pois, possivelmente esse avanço, ainda que pequeno se comparado ao padrão, representa alto nível de aprendizagem, se estivermos falando de um aluno com grande dificuldade para assimilar e compreender os conteúdos. Assim, esse pequeno avanço em comparação ao colega não quer dizer que ele nada ou pouco aprendeu, diferentemente disso, deve ser visto e avaliado como avanço também em comparação ao estágio anterior desse mesmo aluno.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que, avaliando esse aluno individualmente, o que ocorre é o inverso, visto que houve, ainda que pequena, evolução em comparação com ações anteriores, de modo que ele apresenta, indubitavelmente, avanço. Em vista disso, os PCNs postulam que os critérios avaliativos devem ser compreendidos de duas maneiras:

por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período. Por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise de seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em diferentes sujeitos (BRASIL, 1998b, p. 95).

Por isso, é essencial que os professores, ao elaborarem os critérios de avaliação para determinada prática pedagógica, tenham, anteriormente, os objetivos a serem alcançados claramente definidos para que, a partir da avaliação realizada com base nos critérios, possam planejar as ações seguintes, com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos. Não esquecendo que seus alunos são sujeitos diferentes cujo processo de aprendizagem ocorre, também, de maneira distinta.

Compreendemos, portanto, que a avaliação é uma prática essencial para ambos os lados: a) para o professor, pois o ajuda identificar fragilidades; planejar ações posteriores para minimizar essas fragilidades; analisar o avanço apresentado pelo estudante; b) para o aluno, pois o ajuda olhar para sua prática de maneira crítica e reflexiva; desenvolver a autonomia. Sabemos que tanto a avaliação quanto a autoavaliação proporcionam outros benefícios ao processo de ensino e aprendizagem e aos sujeitos envolvidos. Entretanto, haja vista que, nesta seção, discorreremos somente acerca dos PCNs, optamos por apresentar os pontos positivos de acordo com o que está postulado no documento.

A partir disso, acreditamos que, ao considerar os alunos como sujeitos ativos capazes de, juntamente com o professor, realizar a prática avaliativa acerca do processo de ensino e aprendizagem, é possível gerar mudança em relação à concepção de avaliação, de modo que os alunos compreendam que sua função primeira é auxiliá-los a progredir. Ademais, professores contribuem, também, para a desconstrução da ideia de que a avaliação é uma inimiga dos estudantes cujo propósito principal é reprová-los.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que conduziram a pesquisa em foco. Para isso, a fim de que pudesse clarificar a leitura, decidimos organizá-lo em quatro seções, sendo elas: Pesquisa-Ação; Sujeitos de Pesquisa; Oficinas e Critérios avaliativos.

#### 3.1 PESQUISA-AÇÃO

A metodologia da Pesquisa-Ação (doravante, PA) teve sua origem em 1946 por meio das publicações de trabalhos de Kurt Lewin quando suas pesquisas eram voltadas para a solução de problemáticas campestres. Já nessa época, o autor a caracterizava, entre outros critérios, pela participação dos sujeitos do campo envolvidos, bem como a tolerância em relação a opiniões distintas. Elencamos apenas essas duas características, pois são as que estão de acordo com o que abordamos ao longo da dissertação<sup>38</sup>.

De acordo com Franco (2005, p. 485), a PA, no contexto brasileiro, pode receber três conceituações conforme sua abordagem: pesquisa-ação colaborativa; pesquisa-ação crítica; e pesquisa-ação estratégia. Para este estudo, adotamos a segunda concepção proposta, a qual é utilizada quando a

transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 485).

Pelo caráter da nossa pesquisa, cujo foco está voltado para as questões argumentativas, entre outras, percebemos que essa conceituação vai ao encontro do que propusemos aos sujeitos selecionados, uma vez que buscamos, entre os nossos objetivos, contribuir para o desenvolvimento das capacidades crítica e reflexiva deles, de modo que sejam capazes de se posicionarem, perante diferentes assuntos, de forma embasada, e não apenas no senso comum. Além disso, sendo professora regente da turma, pude perceber que esse era um aspecto frágil no grupo e que, por meio da PA, poderíamos contribuir para a formação crítica deles.

---

<sup>38</sup> As demais características são: reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias e consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2005).

Tripp (2005, p. 447), para quem a PA é caracterizada como uma maneira de “investigação-ação”, segundo a qual técnicas de pesquisa consagradas são utilizadas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, elaborou um quadro apresentando onze características referentes à prática rotineira, à pesquisa-ação e à pesquisa científica, diferenciando-as. Dentre as apresentadas para a metodologia utilizada por nós, a PA, destacamos seu caráter inovador, contínuo, participativo e intervencionista.

Por isso, tendo em vista ser o nosso estudo de caráter *inovador* – por ocorrer no contexto do objeto pesquisado, é único e impossível de ser repetido, já que as respostas obtidas dos sujeitos, bem como as ações, são imprevisíveis –, *contínuo* – as oficinas são dependentes e interligadas –, *participativo* – sujeitos pesquisados ativos durante o processo – e *intervencionista* – professor enquanto mediador realizando intervenções, a fim de que os objetivos previamente elencados sejam atingidos –, adotamos a Pesquisa-Ação como aporte metodológico para este estudo, uma vez que essa é definida, conforme Thiollent (2011) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Tripp (2005) distinguiu quatro possibilidades de participação dos indivíduos em um projeto de PA: obrigação; cooptação; cooperação e colaboração. Conforme Thiollent (2011), uma das características desse tipo de pesquisa é a presença de participantes participativos, que vai ao encontro da concepção de sujeitos ativos, de acordo com Koch (2015a), adotada nesta dissertação, bem como cooperativos, terceira possibilidade apontada por Tripp. Segundo o autor, há cooperação quando:

[...] um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto) (TRIPP, 2005, p. 454).

Entretanto, Lima e Martins (2006, p. 60) alertam para a necessidade de o pesquisador estar atento a fim de evitar o “participacionismo”, ou seja, ele é o responsável, não só pelo planejamento das ações envolvidas na pesquisa, como também pelo acompanhamento e geração dos dados. Assim, embora o pesquisador assuma essa responsabilidade durante o processo, ele precisa contar com a participação ativa dos sujeitos envolvidos, pois, somente desse modo, será possível a realização efetiva do estudo.

Ressaltamos que o principal objetivo dessa metodologia é, segundo palavras de Lima e Martins (2006, p. 58), a solução de problemáticas reais, sendo necessário para isso a inserção do pesquisador no contexto situacional em que ocorre a pesquisa. Por exemplo, um estudo que envolva uma pesquisa no âmbito educacional diretamente com alunos deve ser realizado com os estudantes, conjuntamente. Por isso,

nessa perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Haja vista que a PA é realizada no próprio contexto de geração de dados, bem como é enquadrada dentro de um processo de ensino e aprendizagem, o pesquisador, diante disso, adapta suas ações/atividades em razão das respostas obtidas dos participantes da pesquisa. Destarte, a primeira etapa de uma pesquisa que siga essa perspectiva é o conhecimento acerca do ambiente em que os sujeitos estão inseridos, bem como dos próprios sujeitos.

Após esse primeiro contato, é importante investigar o que os participantes já sabem a respeito do tema a ser estudado, utilizando-se, para isso, alguma atividade “diagnóstica”, por meio da qual será possível observar as fragilidades apresentadas, sobre as quais serão planejadas ações com o intuito de minimizá-las ou, talvez, eliminá-las. Em consonância a essa ideia, Esteban e Zaccur (2002) afirmam que:

a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. [...]. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21-22).

A partir disso, percebemos que não há como programar todas as etapas da pesquisa previamente, uma vez que as ações propostas ao longo do processo são dependentes, isto é, estão interligadas de modo que uma atividade é planejada com base no que se observou na anterior. Por essa razão, após cada inserção do pesquisador no contexto dos pesquisados, há a reflexão pós-ação, momento no qual se planeja a proposta seguinte, objetivando maior conhecimento e aprofundamento no assunto em pauta.

Em vista disso, concordamos com Lima e Martins (2006, p. 53, grifos nossos) quando definem a PA como um “**processo** de produção de conhecimento [que] desenvolve-se **com vistas às necessidades que emergem da prática social**”. Ou seja, essa metodologia busca

minimizar, no contexto escolar, fragilidades apresentadas por determinada turma em relação a um conteúdo específico.

A partir das ideias expostas, entendemos que, nessa perspectiva, pesquisa e ação estão em consonância, ou seja, ocorrem ao mesmo tempo durante o período do estudo. Em virtude disso, Franco (2005, p. 496) alega que “pesquisa-ação” deveria ser escrita utilizando-se uma flecha no lugar do hífen, uma vez que, como já sinalizado, as duas são concomitantes.

Por essa razão, a PA assume um patamar distinto da pesquisa chamada convencional, uma vez que nesta “**não** há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. [...]. Os usuários **não são** considerados como **atores**. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor” (THIOLLENT, 2011, p. 25, grifos nossos).

Posto isso, entendemos que a PA está de acordo com a nossa proposta de trabalho, uma vez que, dentre os nossos objetivos, buscamos proporcionar a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental avanços no que tange à argumentação quando inseridos em um debate público regrado e, portanto, proporcionar também conhecimento acerca das características inerentes ao gênero em questão. Não apenas por isso, mas por inserirmos, ao longo de nossa prática de pesquisa, momentos de reflexão por parte do grupo, assim como de autoavaliação realizada pelos indivíduos pesquisados, caracterizando-os como sujeitos ativos no processo.

Esses momentos práticos ocorreram no período entre os meses de agosto e dezembro de 2017, durante o qual as ações em sala de aula e a geração de dados aconteciam concomitantemente. Isso significa dizer que o planejamento das ações/atividades seguintes era dependente da resposta obtida pela pesquisadora nas oficinas anteriores, aspecto característico da PA.

### 3.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Neste estudo, seguimos a concepção de sujeito proposta por Koch (2015a), segundo a qual esse, em seu processo de ensino e aprendizagem, assume papel ativo, isto é, participa, juntamente com o restante do grupo e a professora, da construção do conhecimento. Por isso, a metodologia apresentada anteriormente foi adotada por nós para a prática da pesquisa no contexto da sala de aula, uma vez que os alunos contribuíram, ativamente, não apenas na geração de dados, como também na avaliação do processo de aprendizagem apresentado por eles.



Assim, apresentamos, na sequência, um relato quanto ao perfil da turma de maneira geral. Além disso, justificamos, com base nos critérios elaborados pelas pesquisadoras, a escolha do nosso sujeito de pesquisa. Para isso, fazemos um mapeamento do percurso seletivo até a decisão final. Em seguida, traçamos, isoladamente, o perfil do sujeito selecionado por nós.

### **3.2.1 Perfil da turma**

Acreditamos ser importante abordarmos algumas características referentes à turma escolhida para participar da pesquisa, a fim de que possamos apresentar nossos possíveis sujeitos ao leitor. Além disso, assim, é possível conhecer a realidade do contexto, no qual estávamos inseridas.

A turma selecionada para fazer parte da pesquisa era constituída, inicialmente, por 20 alunos que cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada no município de Itaara-RS. Entretanto, durante o período em que o estudo estava sendo realizado, 3 dos nossos estudantes deixaram de integrar a turma, fazendo com que, no final, tivéssemos 17 possíveis sujeitos de pesquisa.

A faixa etária da turma varia entre 12 e 14 anos, o que, no início, deixou-nos apreensivas a respeito da maturidade do grupo para encarar um trabalho que exigiria deles: desenvoltura argumentativa; postura de pesquisador no momento de preparação para os debates; capacidade de se avaliar, refletindo sobre suas ações e fragilidades; e amadurecimento para receber a avaliação dos colegas a respeito de seu desempenho.

Todavia, ao longo do processo, fomos surpreendidas pela turma que abraçou com maturidade a pesquisa, apresentando, desde o primeiro debate – debate 2 – realizado, grande avanço em todos os aspectos propostos, os quais serão melhor discriminados na seção referente à análise e resultados.

Essa turma, ainda que não na sua totalidade, era composta por alunos interessados e participativos, porém, conversadores. Rapidamente, perdiam o foco e gostavam de contar sobre experiências vivenciadas ou questionar sobre assuntos fora do contexto da sala de aula. Apesar dessas “distrações”, a turma, durante os momentos que exigiam maior seriedade, como explicações da professora, aquietava-se, escutava com atenção e, às vezes, trazia perguntas e comentários a respeito do conteúdo.

Ressaltamos que, de acordo com a realidade de uma sala escolar, os alunos não eram aqueles “idealizados” que permanecem sempre em absoluto silêncio ou com foco total na

professora. Como já dito, havia, ainda que em sua minoria, alunos pouco interessados e pouco participativos que, a todo momento, tentavam iniciar conversas e brincadeiras com o colega ao lado. Além disso, percebemos que alguns alunos, mesmo que em silêncio, não estavam prestando muita atenção às explicações dadas. Mas, apesar disso, observamos que, nos três debates realizados, todos os alunos haviam compreendido questões relacionadas ao gênero e ao processo avaliativo. Isso porque, durante a realização dos debates, eles cumpriram com as “obrigações” referentes à função de cada um no gênero, assim como a do colega no momento em que o avaliavam.

Tínhamos, portanto, como participantes, um grupo excelente, com vontade de aprender e buscar conhecimentos novos. Podemos observar isso pela frequência nas oficinas, assim como nas preparações para os debates. Também, observamos que, ao longo do processo, os alunos tornavam-se mais críticos e reflexivos a respeito de suas participações nas atividades.

Entretanto, devido ao pouco tempo para a pesquisa e análise do resultado e, tendo em vista a grande quantidade de alunos presentes na turma, definimos alguns critérios que serviram de parâmetros para a escolha do nosso sujeito.

A seguir, apresentamos o Quadro 32<sup>39</sup> com os critérios elencados para a seleção. Na primeira coluna constam as etapas de escolha; na segunda, os alunos que cumpriram a etapa, os quais estão identificados com a letra “S”, inicial do termo “sujeito”, seguida do número referente na chamada; na terceira, os alunos eliminados.

---

<sup>39</sup> Nesse quadro, constam ainda os 3 alunos que, posteriormente, deixam de integrar a classe.

Quadro 32 – Critérios para seleção do nosso sujeito de pesquisa

ETAPAS PARA SELEÇÃO	SUJEITOS SELECIONADOS <sup>40</sup>	SUJEITOS ELIMINADOS
1. Entregar os documentos solicitados assinados (Termo de Consentimento Livre e Termo de Assentimento);	S03; S04; S07; S08; S12; S13; S15; S16; S18; S21; S22; S23; S25; S26	S01; S09; S10; S14; S17; S19
2. Optar por ser o sujeito de pesquisa <sup>41</sup> ;	S03; S04; S07; S13; S15; S18; S22; S23; S25; S26	S08; S12; S16; S21
3. Participar de todas as atividades propostas;	S03; S07; S13; S15; S18; S22; S23; S25; S26	S04
4. Integrar o grupo de debatedores nos 3 debates realizados;	S03; S18; S22; S23; S26	S07; S13; S15; S25
5. Manter-se mais tempo com o turno de fala durante os debates;	S22; S23; S26	S03; S18
6. Aluno que justificou por escrito o critério número 2.	S22	S23; S26

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Com o intuito de justificar a escolha dos critérios adotados para a seleção do sujeito a ser analisado nesta dissertação, apresentamos o Quadro 33:

Quadro 33 – Justificativa dos critérios elencados para a seleção do nosso sujeito de pesquisa

CRITÉRIO	JUSTIFICATIVA
<b>PRIMEIRO</b>	É indispensável, por serem menores de idade, a autorização de um responsável para a efetiva participação do aluno na pesquisa, ainda que a pesquisadora fosse, também, a professora regente da turma.
<b>SEGUNDO</b>	É importante que parta do sujeito, e não apenas da pesquisadora, a vontade e o interesse de ser o foco da análise.
<b>TERCEIRO</b>	É necessário que o aluno tenha participado de todas as atividades propostas, conforme nosso terceiro critério, pois, somente assim, será possível averiguar avanços e/ou retrocessos apresentados pelo sujeito.
<b>QUARTO</b>	É preciso que o aluno pertença a um dos grupos de debatedores, tendo em vista que um dos aspectos analisados na pesquisa é a argumentação. No entanto, decidimos pelo grupo dos debatedores, pois, diferentemente dos avaliadores e da plateia, os argumentos por eles utilizados, além de aparecerem em maior número, são embasados em pesquisas realizadas pelos alunos, apresentando, assim, tipos de argumentos diversificados.
<b>QUINTO</b>	É importante que o possível sujeito tenha participado ativamente dos debates para que, assim, tivéssemos maior quantidade de dados para analisar.
<b>SEXTO</b>	Foi necessário para que pudéssemos selecionar o nosso sujeito, visto que os três últimos atenderam aos critérios anteriores, podendo, assim, serem sujeitos de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

<sup>40</sup> Lembramos que os sujeitos S02, S05, S06, S11, S20 e S24 não aparecerão, pois, apesar de seus nomes estarem incluídos na lista de chamada, esses alunos não frequentavam as aulas na turma.

<sup>41</sup> Nessa etapa, os sujeitos S12, S14 e S17 já não faziam mais parte da turma.

Com base nos critérios apresentados, por eliminação, chegamos à definição do nosso sujeito de pesquisa. A fim de que pudéssemos selecioná-lo, foi necessária a inclusão do sexto aspecto, visto que os três últimos – S22, S23 e S26 – poderiam ser igualmente nossos sujeitos pesquisados. A seguir, e de forma breve, apresentamos nosso sujeito.

### **3.2.2 Perfil do sujeito selecionado “S22”**

O nosso sujeito escolhido tem 13 anos e, desde o início da pesquisa, demonstrou não somente empolgação em participar, como também vontade de ser o chamado “sujeito de pesquisa”. Isso nos mostra ser este um aluno em busca de novos conhecimentos e aprendizados. Além disso, demonstra que, talvez, ele não carregue consigo o medo de ter suas fragilidades apontadas, visto que foi explicado para a turma o que é ser um “sujeito de pesquisa”.

Logo no começo das oficinas, após a apresentação da proposta do estudo e dos termos a serem assinados, foi realizado um primeiro debate, chamado “debate diagnóstico”, no qual foi selecionado um tema e solicitado à turma que o realizasse. Dessa forma, não foi explicitado aos alunos o que era o gênero em questão, não foram apresentados os papéis a serem assumidos e, tampouco, os aspectos referentes à argumentação.

Como pode se imaginar, não houve um debate propriamente dito, mas sim, conforme comentado por eles mesmos, uma “discussão”, um “bate-boca”. Entretanto, o que nos surpreendeu e nos chamou a atenção em relação a S22 foi: a) a iniciativa ao tentar organizar a sala, dividindo os grupos de acordo com o posicionamento adotado; b) a preocupação em manter a ordem do debate, solicitando aos colegas que falassem um de cada vez, a fim de que todos pudessem se escutar; c) a sua participação no debate, argumentando a partir de leituras ou escutas a respeito do tema, ainda que em sua maioria com base no senso comum.

Isso indica que, inconscientemente ou não, o sujeito mais ou menos conhecia o funcionamento e as características do gênero, visto que tentou promover momentos de fala para cada um, como se fosse o mediador. Também, demonstrou-se extremamente ativo e envolvido durante a atividade, o que vai ao encontro das características do sujeito inserido na metodologia da PA.

Um dos pontos positivos de S22 foi o fato de ser sempre um aluno muito participativo, tendo em vista que se envolveu em todas as atividades de forma ativa e responsável, já que, muitas vezes, ele ajudava os demais colegas e, quando ocorriam os trabalhos em grupo, procurava organizar e colaborar com os outros. Ademais, o aluno mantinha seu foco e sua

atenção nas explicações dadas, comentando sobre o assunto ou levantando suas dúvidas. Isso demonstra o interesse em aprender sem medo de expor suas incertezas ou erros.

A partir do exposto, ainda que tenha sido uma breve apresentação, entendemos que nosso sujeito de pesquisa corresponde não apenas à definição de sujeito adotada nesta dissertação, como também às características de um participante inserido em uma PA<sup>42</sup>.

### 3.3 OFICINAS

Nesta seção, apresentamos de que maneira a pesquisa ocorreu em sala de aula. Para isso, subdividimo-la em quatro subseções: Organização; Sequência didática; Transcrição; Debate público regrado.

Na primeira, explicitamos acerca das questões organizacionais da pesquisa no que tange às oficinas ministradas. Na segunda, com base na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), explicamos o funcionamento das oficinas por meio da sequência didática. Na terceira, abordamos o material linguístico utilizado para a avaliação do gênero oral. Por fim, na quarta e última, apresentamos o gênero textual oral selecionado para os fins do estudo.

#### 3.3.1 Organização

No segundo semestre de 2017, de agosto a dezembro, foram realizadas as oficinas com a turma descrita na seção anterior. As atividades começaram, mais especificamente, no dia 16 de agosto e se encerraram no dia 13 de dezembro. Pontuamos que foi necessário adiar o encerramento, previsto para final de novembro, em razão de alguns feriados.

Haja vista ser este um trabalho com PA, ou seja, com sujeitos ativos inseridos em seu contexto real de aprendizagem, outro motivo levou-nos ao adiamento do encerramento: o tempo utilizado pelos alunos para a realização das atividades. Isso significa dizer que, como já exposto, foi preciso, muitas vezes, adequarmo-nos às situações surgidas e imprevistas. Assim, atividades que pensávamos utilizar somente um período de aula, 55 minutos, acabavam tomando mais tempo e nos levando a adiar as oficinas seguintes.

Para a realização da pesquisa, foram realizados 21 encontros – 3 a mais em relação à proposta inicial – nos quais foram dinamizadas 20 oficinas. Essa variação é consequência não

---

<sup>42</sup> Ressaltamos que, além do S22 – sujeito de nossa pesquisa –, havia outros estudantes que, igualmente, caracterizavam-se como representantes do sujeito de PA. Entretanto, conforme o Quadro 32, não atenderam a determinados critérios de seleção.

apenas das razões apresentadas anteriormente, mas também pela solicitação, por parte dos alunos, para a inserção de mais um debate, o qual não estava previsto pelas pesquisadoras.

Tendo em vista que a disciplina ministrada pela professora na turma (Produção Textual) continha carga horária de um período – 55 minutos – semanal, o que não seria suficiente para a realização do estudo, utilizamos alguns períodos cedidos pelo professor de Língua Portuguesa. Apesar do período contar com um tempo razoavelmente bom para a dinamização das atividades, sabemos que o professor, no contexto de sala de aula, tem esse tempo reduzido em função da organização da turma para o início da aula; das conversas paralelas que surgem; das perguntas fora do contexto temático; entre outros.

Considerando que a professora regente da turma era, também, a pesquisadora deste estudo – pesquisadora-professora<sup>43</sup> (doravante, PP) –, o trabalho realizou-se durante o turno da aula, contando com a participação de todos os alunos. Porém, como possíveis sujeitos de pesquisa, consideramos somente aqueles que entregaram os termos solicitados – Termo de Consentimento Livre e Termo de Assentimento – e, posteriormente, atenderam aos critérios expostos na seção 3.2, intitulada Sujeito de Pesquisa (p. 128).

Assim, a organização das atividades ocorreu de forma contínua, isto é, semanalmente, o que evitou “quebra de continuidade temática”, exceto pelas semanas, nas quais havia feriados. Apesar disso, nas semanas em que o feriado era na sexta-feira, os períodos de quarta-feira, do professor de Língua Portuguesa, eram utilizados, a fim de evitar interrupções, mas, principalmente, para garantir tempo hábil para concluir todas as etapas previstas.

A seguir, aprofundamo-nos no funcionamento dos encontros, apresentando nossa metodologia, pautada na concepção da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

### **3.3.2 Sequência didática**

Ao organizarmos o nosso cronograma de oficinas para o período correspondente à pesquisa, pensamo-lo inserido na perspectiva da sequência didática (doravante, SD), a qual configura-se como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43), ou, em outras palavras, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

---

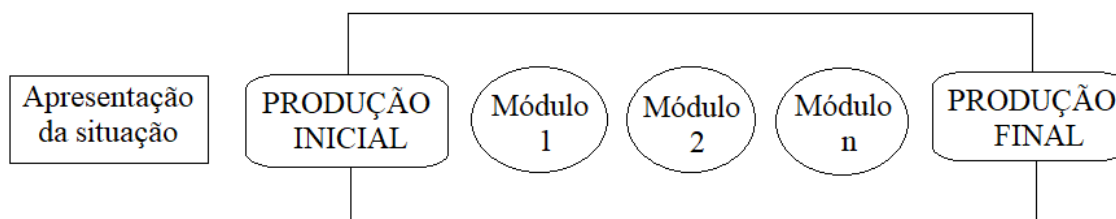
<sup>43</sup> Utilizaremos a expressão “pesquisadora-professora” ao nos referirmos à autora dessa dissertação, a qual, além de pesquisadora, era a professora regente da turma. Utilizaremos os vocábulos “pesquisador” e “professor” ao nos referirmos as demais pessoas que exerçam tais profissões.

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Assim, entendemos que a pesquisa está de acordo com as definições postas pelos autores, uma vez que o trabalho foi organizado em oficinas, as quais estavam inseridas em uma sequência de ensino, ou seja, estavam interligadas entre si, de modo que uma complementava a(s) anterior(es). Além disso, essas etapas tinham como um dos propósitos promover avanços no desempenho oral dos alunos ao participarem de um debate público regrado, gênero textual pertencente à modalidade oral da língua. Dessa forma, percebemos que o estudo em questão está em consonância com as duas concepções apontadas.

A fim de que a visualização e compreensão de uma SD fosse mais fácil e acessível, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram, por meio de um esquema, a estrutura base de uma SD:

Figura 5 – Configuração da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Antes de apresentarmos as fases da nossa SD, relacionando-as com as etapas propostas pelos autores e visualmente exibidas no esquema, discorreremos acerca das conceituações e definições de tais componentes, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A partir do esquema proposto pelos autores, percebemos que a SD é constituída por quatro componentes gerais, visto que os módulos, entendidos como um componente, podem variar seu número de ocorrências de acordo com os objetivos a serem alcançados e a complexidade do tema, entre outros fatores. Para tornar mais claro o entendimento, explicitamos a finalidade de cada uma dessas etapas para o desenvolver do processo de ensino e aprendizagem.

Na *Apresentação da situação comunicativa*, os alunos são apresentados à tarefa a ser realizada ao longo da SD. Nesse momento, eles constroem uma representação da situação de comunicação a ser desenvolvida e trabalhada no decorrer do processo até que chegue à etapa

final. Para isso, duas dimensões devem estar presentes: apresentação de um problema de comunicação bem definido (1ª) e preparação dos conteúdos que serão produzidos (2ª).

Quadro 34 – Dimensões presentes na etapa *Apresentação da situação comunicativa* de uma sequência didática

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
<b>PRIMEIRA</b>	Apresentação aos alunos do problema de comunicação a ser resolvido por eles. Nesse momento, tem-se como objetivo buscar a compreensão dos participantes quanto à situação comunicativa em que estão inseridos. Para isso, procura-se responder questões como: - Qual será o gênero a ser executado? - A quem a produção do texto irá se dirigir? - De que forma essa produção será registrada? - Quem serão os participantes de tal gênero?
<b>SEGUNDA</b>	Apresentação dos conteúdos necessários para a execução do gênero textual inserido na situação comunicativa proposta.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84-85).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), essa etapa “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Com base nisso, podemos perceber que logo no início de uma SD é necessário que se tenha os objetivos finais bem definidos, uma vez que todo e qualquer trabalho ao longo do processo, incluindo o primeiro componente, sobre o qual estamos comentando, é planejado pensando na produção final, última etapa da SD.

Além disso, ainda segundo os autores, ao mesmo tempo em que a *Apresentação da situação* visa à produção que encerra o processo da SD, ela “os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A *Produção Inicial*, portanto, é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos e a situação comunicativa aos quais foram apresentados na etapa anterior. Desse modo, o professor, juntamente com os alunos, observa e avalia os aspectos já compreendidos pelos produtores do texto – oral ou escrito – e aqueles que requerem maior atenção para que possam ser melhorados. É somente a partir desse componente que as atividades referentes aos módulos devem ser planejadas e pensadas, uma vez que sua finalidade é suprir as lacunas apresentadas. Por isso,

para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem



**refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma** (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87, grifo nosso).

Essa citação ratifica o que apontamos anteriormente quanto à imprevisibilidade do trabalho por meio da SD na Pesquisa-Ação, já que é somente a partir das observações realizadas em relação à produção inicial que o professor pode dar sequência ao processo, ou seja, essa etapa baliza as atividades seguintes. Uma das razões para isso é o fato de estarmos trabalhando com sujeitos ativos em seu contexto real de aprendizagem, o que significa dizer que a SD deve ser planejada especificamente para esses participantes inseridos nesse contexto situacional. Por isso, uma mesma SD pode não funcionar, e provavelmente não irá, da mesma maneira para outras turmas, ainda que de ano escolar igual, com alunos de mesma faixa etária, pois cada uma: a) reage de uma forma particular quando exposta ao trabalho; b) apresenta potencialidades e/ou dificuldades próprias; c) proporciona ideias pessoais distintas; d) utiliza períodos de tempo diferentes para a realização das tarefas; e) entre outros.

Com isso, podemos visualizar que o contexto educacional, mais especificamente o da sala de aula, é repleto de imprevisibilidades e diferenças, as quais fazem com que o professor precise moldar a SD de acordo com o perfil da turma, buscando atender às necessidades dos alunos inseridos naquele contexto. Sabemos que há muitas outras distinções entre turmas e, para não nos alongarmos, até porque não abarcaríamos todas as possibilidades existentes, optamos por acrescentar “entre outros”.

É apenas após a realização desses dois primeiros componentes que as atividades planejadas para suprir as dificuldades apresentadas e potencializar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos ocorrem. Essas atividades estão inseridas na terceira etapa da SD, a qual é chamada de *Módulos*.

A etapa referente aos *Módulos* não possui um número fixo de atividades a serem realizadas, pois varia de acordo com as dificuldades apresentadas pela turma e o tempo necessário para minimizá-las ou, talvez, saná-las. Além disso, depende dos objetivos previstos inicialmente, uma vez que quanto maiores forem em termos de quantidade e de complexidade, mais atividades, provavelmente, são necessárias para atingi-los.

Outro fator que pode influenciar na quantidade de módulos é o perfil da turma com a qual se está trabalhando, já que, conforme assinalado anteriormente, cada turma reage de uma maneira frente ao trabalho proposto, bem como apresenta dificuldades de natureza diferentes ou níveis desiguais de uma mesma dificuldade, de modo que venha a levar períodos de tempo distintos para a sua realização.

É importante – mas não obrigatório – nessa etapa, bem como na anterior, que a avaliação sobre os aspectos que devem receber maior atenção nos módulos seguintes seja feita em conjunto por professor e alunos. Ou seja, que os alunos tenham espaço para expor suas observações e para manifestar oralmente ou por escrito o que ainda não compreenderam.

Pensando no nosso aporte metodológico e na nossa concepção de sujeito adotada, é preciso que os alunos sejam participantes dos momentos de reflexão e avaliação<sup>44</sup>. Não só por essa razão, mas também porque, a partir da participação ativa dos sujeitos, o professor tem mais oportunidades de perceber não só o que eles estão compreendendo acerca do gênero textual e dos conteúdos atrelados a ele, como também os equívocos e/ou dúvidas ainda existentes.

Por fim, o quarto componente da SD é a *Produção Final*, componente esse para o qual todas as etapas anteriores foram planejadas e realizadas. Esse é o momento em que o aluno coloca em prática todos os conhecimentos adquiridos e fortalecidos ao longo do processo, atingindo seu nível máximo de desempenho no gênero textual em foco, seja ele oral ou escrito. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), essa etapa “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Por conta disso, é somente nesse momento que a atribuição de notas – avaliação somativa – acerca da aprendizagem do aluno deve acontecer, observando-se o caminho percorrido pelos diferentes estudantes, isto é, seus avanços e/ou retrocessos a respeito do conteúdo e gênero textual envolvidos na SD.

Assim, concordamos com os autores já citados quando afirmam que o trabalho por meio da SD “se inscreve numa **perspectiva construtivista, interacionista e social** que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93, grifo nosso).

A partir das conceituações expostas, entendemos que a SD está em consonância com os princípios da Pesquisa-Ação, sobre a qual já comentamos, dentre os quais citamos:

- a pesquisa-ação deve ser realizada no **ambiente natural da realidade** a ser pesquisada;

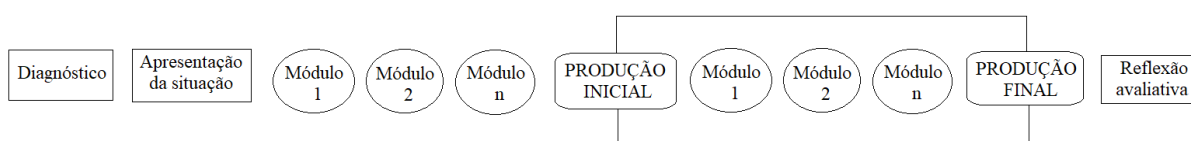
---

<sup>44</sup> Nesta dissertação, abordamos três tipos de avaliação. Portanto, para fins de esclarecimento, chamaremos a avaliação cujo propósito é diagnosticar o estágio em que os alunos se encontram em relação a determinado conteúdo, de **avaliação diagnóstica**, de acordo com Luckesi (2011b). A avaliação cujo objetivo é atribuir notas ou conceitos em relação aos conhecimentos aprendidos, ou não, pelos alunos, chamaremos de **avaliação somativa**, conforme Luckesi (2011a). Ao passo que, para nos referirmos a avaliação que visa identificar fragilidades apresentadas pelos alunos, com o intuito de promover avanços em relação a essas lacunas, utilizaremos a nomenclatura **avaliação mediadora**, segundo Hoffmann (2014a).

- a **flexibilidade de procedimentos é fundamental** e a metodologia deve **permitir ajustes** e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo;
- o método deve contemplar o **exercício contínuo de espirais cíclicas**: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante... (FRANCO, 2005, p. 491, grifos nossos).

A seguir, propomos o nosso esquema de SD:

Figura 6 – Configuração da sequência didática proposta pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Antes de abordarmos as etapas constituintes da nossa SD, devemos mencionar que, em comparação com a SD apresentada até então, há mudanças, ainda que pequenas, na configuração da nossa. Tendo em vista que anteriormente ao componente *Apresentação da situação* realizamos uma etapa diagnóstica, a qual tinha por objetivo analisar o que os alunos conheciam acerca do gênero textual debate público regrado, decidimos acrescentar a etapa *Diagnóstico*. Optamos por incluí-la, pois, de acordo com Thiollent (2011, p. 56-57), “nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’”.

Nessa etapa diagnóstica, os alunos realizaram um debate com o intuito de observarmos os conhecimentos que tinham em relação às características específicas do gênero, bem como em relação aos aspectos inerentes à argumentação, momento necessário haja vista ser o gênero em questão pertencente ao campo dos gêneros argumentativos.

Diferentemente da etapa *Produção Inicial*, prevista no esquema dos autores, no *Diagnóstico* os alunos realizaram a tarefa sem receber instrução a respeito do gênero e suas características, tampouco sobre questões argumentativas. Como vimos, o componente *Produção Inicial* é antecedido do componente *Apresentação da situação*, na qual explicações acerca do gênero a ser trabalhado e dos conteúdos a ele atrelados são dadas aos alunos. Dessa

forma, para a primeira produção, os estudantes já possuem certo conhecimento, mínimo que seja, quanto às questões levantadas.

Ademais, julgamos pertinente dividir a etapa dos *Módulos* em dois momentos: a) entre as etapas *Apresentação da situação* e *Produção Inicial* – proposto por nós e; b) entre as etapas destinadas às produções inicial e final – proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Decidimos dividir tal etapa em dois momentos porque, antes da *Produção Inicial* e após a *Apresentação da situação*, também foram dinamizadas oficinas com a turma, nas quais desenvolvemos atividades práticas acerca dos conteúdos a serem avaliados pelos alunos após a realização do debate, a saber: aspectos inerentes ao gênero textual, à argumentação e à progressão referencial.

Outra adaptação realizada por nós em relação à SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) diz respeito à inserção de uma etapa posterior à *Produção Final*. A essa nova etapa chamaremos de *Reflexão avaliativa*, haja vista que, nesse momento, os alunos realizaram, de fato, uma reflexão acerca de todo o processo. Nesse componente, os discentes retomaram as primeiras produções e as atividades práticas propostas ao longo dos *Módulos*, e analisaram, realizando uma autoavaliação, o progresso, ou não, que eles alcançaram ao fim do processo. Não há como transpormos essa etapa para algum momento anterior à última produção, já que o comparativo e a análise avaliativa abarcam desde a primeira produção, na etapa *Diagnóstico*, até a última, na etapa *Produção Final*.

Anteriormente ao momento diagnóstico, houve ainda a inserção da pesquisa aos alunos, ou seja, foi esclarecido a eles acerca do assunto a ser trabalhado, dos procedimentos práticos aos quais eles seriam submetidos, bem como a entrega dos termos a serem assinados a fim de que pudessem participar do estudo como possíveis sujeitos de pesquisa a serem selecionados ao final do processo. No entanto, visto que essa é uma etapa existente apenas por conta da realização da pesquisa com a turma, optamos por não a inserir na nossa SD, uma vez que o professor em sala de aula não necessita executá-la.

Por essa razão, acreditamos que seria viável a subdivisão dos *Módulos* e o acréscimo de mais duas etapas na nossa SD – *Diagnóstico* e *Reflexão avaliativa* – a qual apresentamos, no Quadro 35, relacionando nossas etapas com aquelas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quadro 35 – Quadro comparativo: etapas da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly X etapas da SD adaptada pelas autoras desta dissertação<sup>45</sup>

COMPONENTE SD PROPOSTA POR DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY	OFICINA REFERENTE NA NOSSA SD	
	<i>Diagnóstico</i>	Oficinas 2 e 3
<i>Apresentação da situação</i>	Oficinas 4; 5; 6 e 7	
	<i>Módulos</i>	Oficinas 8; 9; 10; 11 e 12
<i>Produção Inicial</i>	Oficina 13	
<i>Módulos</i>	Oficinas 14; 15 e 16	
<i>Produção Final</i>	Oficina 17	
	<i>Reflexão avaliativa</i>	Oficinas 18 e 20

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Assim, entendemos que a nossa pesquisa é constituída por apenas uma SD, a qual é composta por 20 oficinas. Entretanto, acreditamos ser possível, ao professor, durante um ano letivo completo, trabalhar a partir de duas ou mais sequências didáticas, conforme suas necessidades conteudistas.

No Apêndice F (p. 305), apresentamos as oficinas ministradas pela PP de forma detalhada, a fim de que se tenha a possibilidade de conhecer o contexto da turma, bem como de ter acesso à dinâmica da sala de aula. Além disso, por meio das oficinas, é possível observar o processo pelo qual a PP e os alunos passaram até chegar ao resultado apresentado.

### 3.3.3 Transcrição

Antes de começarmos a discutir acerca do procedimento de transcrever textos orais, ressaltamos que temos consciência da dificuldade que professores em exercício encontram para tal tarefa, devido a fatores como: falta de tempo, falta de conhecimento, falta de material apropriado, dentre outros. Todavia, enfatizamos que isso não deve servir como uma barreira aos docentes em relação à inserção da oralidade no contexto escolar. Por isso, sugerimos àqueles que buscam inserir em suas práticas pedagógicas o ensino da modalidade oral em sala de aula que recorram a outros instrumentos que facilitem esse trabalho.

Uma possibilidade para isso são os gravadores, de vídeo ou áudio apenas, os quais também foram utilizados por nós para registro das atividades e, posteriormente, avaliação. Consideramos esse um recurso viável, uma vez que é possível realizar a gravação, inclusive, por meio de um aparelho celular, tão presente em nossas vidas nos dias atuais.

<sup>45</sup> A oficina 19 não consta no quadro, pois se constitui da realização do debate 4, o qual não será analisado por nós.

Com isso, desejamos mostrar aos docentes que não são necessários instrumentos de última geração e, tampouco, horas em frente ao computador transcrevendo áudios. É preciso, principalmente, mudar o olhar que se tem em relação à fala, isto é, é preciso valorizá-la, assim como se faz com a escrita, e entender que é necessário trabalhar essa modalidade em sala de aula, visando maior desempenho, especialmente, no que tange ao uso da linguagem formal. Dessa forma, os alunos poderão compreender que, como a escrita, a modalidade oral também possui regras e características próprias, as quais devem ser respeitadas de acordo com a situação comunicativa. Além disso, ao inserir o trabalho com a oralidade no contexto escolar, proporciona-se aos alunos maior segurança para falar frente a outras pessoas, minimizando a timidez e o medo de possíveis críticas.

Retomando o foco principal de nossa exposição, entendemos ser a transcrição um instrumento eficaz para que pudéssemos trabalhar com a materialidade linguística. Consideramos que, desse modo, também, tornar-se-ia mais fácil a visualização das ocorrências linguísticas por parte dos alunos. Além disso, por meio da transcrição do áudio dos debates realizados pela turma, poderíamos apresentar aos alunos esse novo texto – novo porque eles nunca haviam tido contato com um texto oral transcrito – e, assim, alertar e discutir sobre as diferenças existentes entre textos pertencentes às modalidades escrita e oral transcritos.

Para a transcrição, seguimos as normas propostas pelo *Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo*, conhecido como NURC/SP, as quais dispomos a seguir:

Quadro 36 – Normas propostas pelo *Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo* (NURC/SP) para transcrição de textos orais

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :..... ou mais	ao emprestarem os... éh :: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((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	Uso de [ ligando as linhas	A. na casa de sua irmã [ B. sexta-feira
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	“citação”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós”...
<b>OBSERVAÇÕES:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).</li> <li>2. Fáticos: <i>ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá</i> (não por está: <i>tá?</i> você está brava?).</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números: por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: <i>oh:::...</i> (<i>alongamento e pausa</i>).</li> <li>8. Não se utilizam sinais de <i>pausa</i>, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>.</li> </ol>		

Fonte: Organizado a partir de Preti (2003, p. 13-14).

Podemos perceber que alguns sinais de pontuação utilizados em um texto transcrito são provenientes da modalidade escrita – como é o caso do ponto de interrogação e das reticências, por exemplo. Isso porque, no texto oral transcrito, é preciso que o leitor consiga

visualizar as variações de entonação, tão comuns na língua falada. Dessa forma, de acordo com Moraes (2003, p. 195), “ouvindo a gravação, podemos identificar esses componentes da frase, mas para fazê-lo na leitura foi necessário recorrer aos sinais de pontuação”.

Assim, diferentemente do texto escrito, o texto oral transcrito apresenta as características discursivas próprias da oralidade – como as hesitações e os prolongamentos –, além dos marcadores conversacionais<sup>46</sup>. Isso porque:

**Na fala, o planejamento e a execução do texto são concomitantes.** Por isso, o texto falado caracteriza-se por um grande número de pausas, frases truncadas, repetições, correções, períodos começados e abandonados para iniciar outro, desvios, voltas, acelerações. **O texto escrito não apresenta marcas de planejamento e de execução.** O produto é apresentado pronto ao leitor e não em elaboração como na fala. Na versão final do texto escrito, são abandonadas as marcas da construção do texto. Nele, não aparecem hesitações, truncamentos, correções, etc. (FIORIN, 2013, p. 39, grifos nossos).

Entendemos que a diferenciação exposta é uma das mais importantes quando se pensa em texto escrito e texto oral. Por isso, é fundamental que ao trabalhar com a oralidade no contexto escolar, tenha-se bem clara essa distinção, não buscando no texto oral o mesmo produto final apresentado pelo texto escrito. Ressaltamos que há, no processo de escrita, a presença dessas marcas de planejamento e construção, mas, ao contrário da fala, são apagadas e reescritas.

Segundo Preti (2009), além desses aspectos, há outros princípios a serem observados ao trabalhar com a transcrição de um texto oral, sendo eles:

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, grifos nossos).

---

<sup>46</sup> JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.



Conforme os pontos destacados por nós, percebemos que a perfeição de uma transcrição é inviável, uma vez que muitos aspectos se perdem em uma gravação – como manifestações gestuais que influenciam no texto falado – ou durante a escuta de tal gravação – falas baixas demais que não podem ser compreendidas, por exemplo. Além disso, é muito importante que o transcritor esteja despido de todo e qualquer preconceito linguístico. Por isso, o professor, ao se dispor em trabalhar com a oralidade em sala de aula, deve estar consciente das características próprias do texto oral, não o comparando ao texto escrito, a fim de buscar a igualdade.

Por fim, acreditamos que o último ponto apresentado pelo autor justifica a nossa escolha pela transcrição como suporte para a análise dos textos orais produzidos pelos alunos participantes. Por meio das transcrições, materialidade linguística da fala, foi possível observar aspectos não notados durante a realização do debate, os quais, sem ela, perderiam-se no momento da análise.

### **3.3.4 Debate público regrado**

A escolha pelo gênero textual a ser nosso foco durante o período da pesquisa é consequência de nossa preocupação com a capacidade dos alunos de se posicionarem de forma crítica e embasada frente a qualquer tema. Isso porque, como professora regente da turma, percebi que eles estavam muito “presos” ao senso comum, ou seja, discutiam sobre diversos assuntos, em sala de aula, com base no que pensavam e achavam a respeito de tal tópico.

Por essa razão, decidimos explorar um gênero que promovesse avanços quanto à capacidade argumentativa dos participantes, uma vez que, constantemente, deparamo-nos com situações comunicativas em que precisamos argumentar, a fim de defender nossas ideias e opiniões. Val e Zozzoli (2009, p. 10) afirmam que “a vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, a abraçar suas ideias”. Por isso, acreditamos que nossa escolha está de acordo não apenas com as questões pedagógicas, como também com as sociais, formando cidadãos mais críticos e reflexivos quando diante de situações que envolvam assuntos polêmicos. Dessa forma, buscamos promover a autonomia dos estudantes envolvidos neste estudo para pesquisar informações que respaldassem suas falas, bem como mudanças referentes a questões comportamentais, como, por exemplo, respeito a opinião do outro, quando diferente da sua.

A partir disso, entendemos que, para tais fins, seria adequado que trabalhássemos com algum gênero textual oral – visto ser o nosso foco a oralidade – pertencente ao campo argumentativo e que admitisse pontos de vista distintos. Dessa forma, decidimos pelo trabalho por meio do debate oral, visto que, segundo Costa (2014):

Este gênero coloca em jogo capacidades humanas fundamentais sob o ponto de vista: (i) *linguístico*, como as técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.; (ii) *cognitivo*: como as capacidades crítica e social (escuta e respeito pelo outro) e (iii) *individual*: como as capacidades de se situar, de tomar posição, de construção de identidade (COSTA, 2014, p. 94, grifos do autor).

Assim, entendemos que o gênero em questão vai ao encontro do que buscamos proporcionar aos alunos ao longo do processo do estudo, pois, conforme Ribeiro (2009, p. 49), o debate “configura-se num importante instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas”. Após definir o gênero com o qual trabalharíamos, era preciso selecionar o tipo de debate a ser realizado, uma vez que, de acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215-216), há três formas de debate:

Quadro 37 – Formas de debate a partir de Dolz, Schneuwly e Pietro

FORMAS DE DEBATE	DESCRIÇÃO
<b>Debate de opinião de fundo controverso</b>	Tem a “finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria”. Além disso, esse tipo de debate representa “um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la” (p. 215).
<b>Debate deliberativo</b>	“[...] visa a uma tomada de decisão”, sendo “necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos” (p. 215-216).
<b>Debate para resolução de problemas</b>	“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, explorando as contribuições de cada participante” (p. 216).

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215-216).

Dentre essas três possibilidades de debates, poderíamos optar pela primeira apresentada, tendo em vista que busca persuadir o outro, sendo necessário para isso visões opostas em relação a um tema qualquer. No entanto, optamos pela escolha de uma quarta forma de debate: o *debate público regrado*, o qual se caracteriza, conforme Costa (2014), pela presença de regras e de um mediador – sujeito responsável pela organização e foco dos debatedores.

Esse último tipo de debate apresentado assemelha-se muito com a primeira forma proposta por Dolz, Schneuwly e Pietro, diferenciando-se apenas pela presença das normas que regem a realização do debate e do papel do mediador. Assim, visto que, como mencionado, além da argumentação, tínhamos como foco questões de comportamento, optamos pelo debate público regrado, não apenas pela presença do mediador, como também, e principalmente, pela existência de regras a serem obedecidas.

Além disso, nessa forma de debate, existe a possibilidade de integrar todos os alunos da turma em uma mesma atividade discursiva, assumindo, cada um, papéis e funções distintos, os quais podem ser observados detalhadamente no Apêndice K (p. 356).

Para a realização dos debates, foi necessário definirmos os temas a serem debatidos. Essa escolha foi realizada em conjunto com a turma, conforme os interesses dos alunos, não esquecendo da necessidade de ser um assunto polêmico e que admitisse dois pontos de vista diferentes. Nas palavras de Ribeiro (2009, p. 52), “os temas escolhidos não podem ser tão difíceis que os alunos não dominem, nem tão fáceis que não permitam um avanço cognitivo”. Em relação a isso, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 225), elencam quatro dimensões que devem ser consideradas:

Quadro 38 – Dimensões a serem consideradas na escolha de um tema para o debate

<b>DIMENSÃO</b>	<b>DIZ RESPEITO À(S) ...</b>
<b>Psicológica</b>	motivações, afetos e interesses dos alunos.
<b>Cognitiva</b>	complexidade do tema e repertório dos alunos.
<b>Social</b>	espessura social do tema, potencialidades polêmicas, contextos, aspectos éticos, entre outros.
<b>Didática</b>	escolha de um tema que não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

Fonte: Adaptado pelas autoras desta dissertação a partir de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 225).

Considerando os aspectos já mencionados – interesse dos alunos; necessidade de ser polêmico e possibilidade de duas ideias opostas –, escolheram-se, para os quatro debates realizados, incluindo o debate 4 que não será analisado, os seguintes temas:

Quadro 39 – Temas selecionados pelos alunos para os debates ao longo da pesquisa

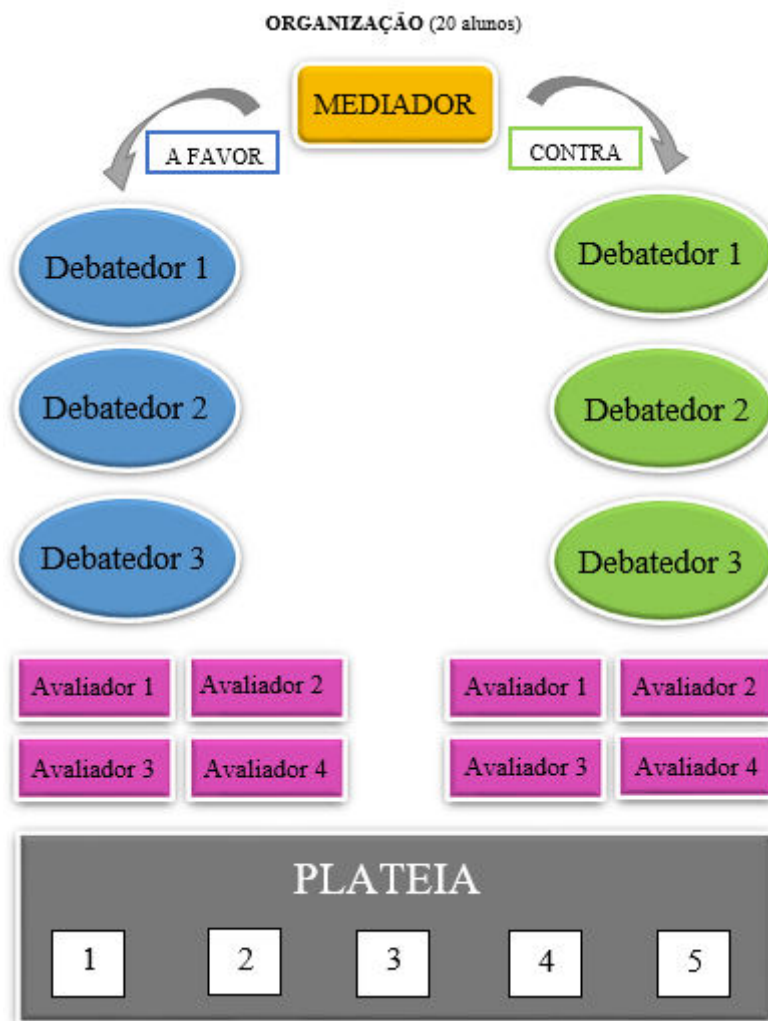
<b>DEBATE</b>	<b>TEMA</b>
<b>Diagnóstico</b>	Pena de morte
<b>Debate 2</b>	Legalização da maconha
<b>Debate 3</b>	Redução da maioria penal
<b>Debate 4</b>	Pena de morte

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Na seção de Análise e discussão dos resultados (p. 179), é possível perceber a influência que o tema tem em relação ao desempenho dos alunos no debate, ou seja, quanto menos interessante o tema para eles, menos eles pesquisavam, acarretando em menor quantidade de argumentos – como argumentos de autoridade ou com dados comprobatórios. Ressaltamos que os debates diagnóstico e 4 tiveram, por coincidência, o mesmo tema porque o último não estava previsto, sendo realizado por solicitação dos alunos em concordância com a PP. Isso reforça nossa concepção quanto à importância de os estudantes participarem do processo de forma ativa, pois a realização do último debate foi possível em razão do trabalho conjunto entre a PP e a turma. Salientamos, entretanto, que o debate 4 não será analisado por dois principais motivos: a) não estava previsto no nosso cronograma de desenvolvimento da pesquisa; b) a análise acarretaria em um grande acréscimo de páginas a esta dissertação.

Nos debates desenvolvidos, havia quatro possibilidades de papéis a serem assumidos pelos alunos participantes: mediador; debatedor; avaliador e plateia. Lembramos que cada grupo teve responsabilidades próprias e que todos os grupos tiveram momentos de fala, ou seja, não apenas mediador e debatedores, como também avaliadores e plateia precisavam expor suas considerações oralmente. Apresentamos a configuração dos debates realizados durante o período da pesquisa:

Figura 7 – Configuração dos debates realizados com a turma



Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Com essa configuração, foi possível integrarmos todos os alunos ao debate – já que avaliadores e plateia precisavam estar atentos para que, após o debate, expusessem as avaliações referentes à participação dos colegas que debatiam. Ademais, priorizávamos a modalidade oral para exposição dos argumentos e avaliações.

### 3.4 CRITÉRIOS AVALIATIVOS

De acordo com Luckesi (2011a, p. 295-296), “o que importa avaliar é o resultado da ação”. Entretanto, ainda que estejamos em acordo com tal assertiva, decidimos que seria melhor reescrever a frase do autor, substituindo “ação” por “ações”. Assim, para nós,

utilizando-nos das palavras de Luckesi, o que importa avaliar é o resultado *das ações*. Isso porque consideramos que a avaliação deve ocorrer em todas as etapas da SD, a qual é constituída por diversas ações e não apenas uma única. Temos plena consciência de que não é possível termos conhecimento total de tudo que os alunos aprenderam, pois, ainda segundo o autor,

como não é possível observar diretamente, no cérebro do estudante, os sinais neurológicos (sinapses) de que aprendeu determinada informação, procedimento ou atitude, mesmo com os limites dos nossos melhores instrumentos, solicitamos, mediante perguntas, situações-problema ou uma tarefa a ser realizada, que ele mostre ter adquirido essa aprendizagem. À medida que reage com satisfação a essas perguntas, situações-problema e/ou tarefas, dizemos que ele aprendeu. À medida que responde insatisfatoriamente, dizemos que **ainda** não aprendeu. **O desempenho externo revela de algum modo o que ocorre internamente com algum educando em sua aprendizagem** (LUCKESI, 2011a, p. 303, grifos nossos).

Por essa razão, os critérios avaliativos são importantes constituintes para a elaboração e a organização do instrumento de avaliação para o professor, pois é a partir da resposta obtida por meio desse instrumento a respeito de uma determinada atividade que é possível planejar as próximas ações. Por isso, “sua elaboração não pode preceder o início das atividades letivas, mas delas deve fazer parte” (ROMÃO, 2005, p. 103).

Nesta seção, apresentamos os critérios elencados por nós para a avaliação quanto ao desempenho da modalidade oral do nosso sujeito de pesquisa ao longo do período do estudo. Além disso, abordamos os quadros avaliativos utilizados pelos alunos para a realização não apenas da autoavaliação, como também da avaliação dos pares.

Para isso, procuramos elaborar quadros avaliativos que aliassem questões referentes ao gênero – debate público regrado –, à argumentação – utilização dos tipos de argumentos – e à progressão referencial – anáforas e catáforas. Ressaltamos que, tendo em vista a realização da autoavaliação por parte dos alunos, procuramos manter a linguagem o mais simples e acessível possível, a fim de não os desestimular em razão da não compreensão. Também, elaboramos os quadros pensando no professor inserido no contexto escolar, com o intuito de apresentar a ele uma possibilidade de critérios de avaliação para a modalidade oral em um gênero textual argumentativo.

Sabemos que o professor inserido no contexto educacional brasileiro tem um cronograma de conteúdos programáticos a cumprir durante o ano letivo. Por isso, pensamos que os docentes, ao trabalharem com um gênero oral do campo argumentativo, podem optar pela inserção, ou não, tanto da progressão referencial – conteúdo mais específico – quanto dos demais aspectos, visto que elaboramos tais quadros com o intuito de proporcionar ao docente

uma possibilidade de prática avaliativa, cabendo a esse, de acordo com seus objetivos e conteúdo, adaptá-los.

Do mesmo modo, temos consciência de que os professores precisam, em muitos contextos escolares, atribuir notas ou conceitos em relação ao desempenho apresentado pelos alunos ao final de cada etapa (bimestre; trimestre; semestre). Por isso, não nos preocuparemos com a distribuição de valores numéricos para cada critério, pois entendemos que o professor tem autonomia e autoridade para isso de acordo com seus propósitos. Todavia, lembramos que, de acordo com Luckesi,

o uso desses instrumentos, no processo de ensinar e aprender, tem por objetivo **diagnosticar** a aprendizagem dos educandos, a fim de, no seu acompanhamento, reorientá-los, se necessário, do melhor modo possível e, no final, poder testemunhar socialmente a qualidade de suas aprendizagens (LUCKESI, 2011a, p. 370, grifo nosso).

Dessa forma, é necessário que se tenha consciência da importância desses instrumentos, a partir dos critérios que os compõem, para o desenvolvimento do conhecimento, ou seja, para proporcionar aos alunos, ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a ampliação de novos saberes e não para atribuição de notas ou conceitos somente.

A seguir, apresentamos os quadros avaliativos utilizados pelos alunos durante o processo de autoavaliação (Quadro 40), assim como de reflexão acerca da participação dos colegas (Quadros 41 e 42). No entanto, haja vista que os quadros utilizados pelos “avaliadores” e pelos membros da “plateia” para a avaliação dos pares possuem critérios presentes no quadro autoavaliativo dos alunos, optamos por discorrer detalhadamente, nas subseções seguintes, acerca desse último citado apenas. Isso porque a constituição dos demais foi realizada a partir do quadro de autoavaliação, ou seja, os critérios elencados para os avaliadores e plateia estão inseridos no primeiro quadro a ser apresentado, uma vez que, a partir dele, os outros foram elaborados. Portanto, a fim de evitarmos repetições, optamos por justificar, de forma detalhada, os critérios apresentados no quadro a seguir:

Quadro 40 – Quadro avaliativo para a realização da autoavaliação

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>			
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>S<sup>47</sup></b>	<b>EP<sup>48</sup></b>	<b>N<sup>49</sup></b>
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.			
4. Apresentei contradições na minha fala			
<b>C - PROGRESSÃO REFERENCIAL</b>			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;			
1.3. evitei repetições realizando substituições.			

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Para a elaboração do quadro, decidimos por dividi-lo em três partes de acordo com o conteúdo a ser focalizado. Assim, os critérios elencados: a) na parte A, são referentes ao gênero; b) na parte B, são referentes à argumentação e c) na parte C, são referentes à progressão referencial.

Na primeira parte, destinada a aspectos inerentes ao gênero escolhido – debate público regrado –, procuramos inserir critérios que abarcassem atitudes necessárias ao sujeito que estiver inserido em uma situação comunicativa de debate. Nos aspectos levantados na segunda parte, buscamos focalizar nas questões relacionados à argumentação, as quais são importantes

<sup>47</sup> Sim

<sup>48</sup> Em parte

<sup>49</sup> Não



para a defesa de um ponto de vista. Já na terceira parte do nosso quadro, abordamos aspectos referentes à progressão referencial, a partir dos quais chamamos a atenção dos alunos para as repetições, bem como para as estratégias de anáfora e catáfora, ainda que tais nomenclaturas não possam ser visualizadas.

Além disso, presumimos que, a partir dessa organização e distribuição dos critérios, os alunos possam atentar para aspectos que devem ser observados durante suas participações nos debates, a fim de que, gradualmente, possam avançar em tais requisitos. A seguir, apresentamos o quadro utilizado pelo grupo dos “avaliadores”, com o qual os alunos tinham o objetivo de analisar e, posteriormente, explanar oralmente as considerações a respeito dos colegas debatedores.

Quadro 41 – Quadro avaliativo utilizado pelos alunos do grupo “AVALIADORES” para se posicionarem quanto ao desempenho dos integrantes de um dos grupos de debatedores durante a realização do debate

(continua)

<b>DEBATEDOR:</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

(conclusão)

<b>DEBATEDOR:</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
<b>DEBATEDOR:</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Assim como os avaliadores, o grupo “plateia” também tinha como responsabilidade a observação e análise dos colegas debatedores para, após o debate, apresentar a exposição oral das considerações apontadas. No entanto, diferentemente dos avaliadores, a plateia deveria, ainda, elencar um dos grupos de debatedores como “vencedor” do debate, com base nos argumentos apresentados. Para isso, os alunos membros do grupo “plateia” tinham em mãos o seguinte quadro:

Quadro 42 – Quadro avaliativo utilizado pelos alunos do grupo “PLATEIA” para se posicionarem quanto ao desempenho dos debatedores durante a realização do debate

<b>GRUPO 1</b>			
<b>DEBATEDORES:</b> _____ / _____ / _____	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Exerceram seus papéis com competência;			
2. Respeitaram o momento de fala do outro;			
3. Mantiveram postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitaram a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizaram linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitaram o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitaram as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falaram de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Prepararam-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Mantiveram em mãos, no momento do debate, anotações que os ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Mantiveram o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizaram repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
<b>GRUPO 2</b>			
<b>DEBATEDORES:</b> _____ / _____ / _____	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Exerceram seus papéis com competência;			
2. Respeitaram o momento de fala do outro;			
3. Mantiveram postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitaram a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizaram linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitaram o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitaram as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falaram de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Prepararam-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Mantiveram em mãos, no momento do debate, anotações que os ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Mantiveram o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizaram repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

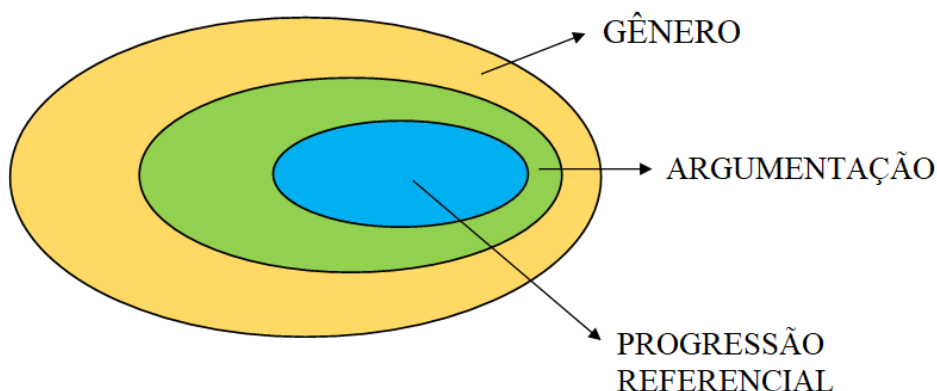
Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Organizamos o quadro de modo que os critérios a serem avaliados fossem se tornando mais específicos e restritos, ou seja, do conteúdo mais amplo ao mais pontual. Dessa maneira, optamos por iniciar pelas questões inerentes ao gênero, passando aos aspectos referentes à argumentação, e, por fim, abordando a progressão referencial. Entendemos que a argumentação constitui um campo que abarca o gênero textual e, logo, é mais ampla que esse. No entanto, ainda assim, decidimos elencar como primeiro tópico do nosso quadro os aspectos referentes ao gênero, visto que, por meio dele, poderíamos explorar outras questões

linguísticas que não a argumentação necessariamente. Do mesmo modo, decidimos por elencar a progressão referencial como o terceiro e último tópico do quadro avaliativo, pois é possível analisarmos outros fatores em um gênero oral argumentativo.

Assim, para a elaboração do nosso quadro avaliativo, seguimos o caminho percorrido por nós para a seleção de nosso objeto de pesquisa, ou seja, inicialmente pensamos no gênero a ser trabalhado com a turma que nos possibilitasse o confronto de pontos de vista. Após essa decisão pelo debate público regrado, o qual se caracteriza como um gênero argumentativo, pensamos sobre o aspecto relacionado à argumentação que seria focalizado e optamos pelos tipos de argumentos. Por fim, decidimos elencar um dos critérios de textualidade de nossa teoria base, dos quais selecionamos a coesão, para analisar e avaliar nas produções textuais orais de nosso sujeito de pesquisa. Contudo, devido à amplitude desse critério, optamos por focalizar na progressão referencial. Tal ideia pode ser melhor visualizada na Figura 8:

Figura 8 – Organização dos critérios avaliativos – do conteúdo mais amplo ao mais restrito



Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Concordamos com Hoffmann (2014b) no que diz respeito à função dos critérios avaliativos, uma vez que, para a autora, “critérios de avaliação devem ser sempre considerados pontos de partida do olhar avaliativo, jamais pontos de chegada e, como tal, flexíveis diante perspectiva multidimensional e dos jeitos diferentes de aprender dos alunos” (HOFFMANN, 2014b, p. 29). Assim, a partir dos critérios avaliativos, mais precisamente a partir de atividades diagnósticas acompanhadas de critérios de avaliação, é possível detectar as lacunas de aprendizagem a serem preenchidas por meio de atividades posteriores. Ou seja, é a atividade diagnóstica, cuja elaboração depende do – e deve estar de acordo com o –

conteúdo a ser desenvolvido, juntamente com os critérios avaliativos – os quais têm como intuito assinalar aspectos necessários a serem aprendidos – que baliza as ações seguintes.

Por isso, apresentar critérios de avaliação já na atividade diagnóstica se faz necessário, uma vez que é a partir dos resultados dessa avaliação que o professor planeja as ações posteriores. Dessa forma, há também a possibilidade de proporcionar aos alunos reflexão acerca do que apresentaram no diagnóstico visando a melhorias necessárias e possíveis de serem atingidas em uma próxima produção.

Conforme já explicitado em capítulo anterior, entendemos que a avaliação deve ser realizada ao longo do processo com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno, minimizando dificuldades e potencializando pontos já aprendidos. Concordamos com a concepção de Hoffmann (2008, p. 59), segundo a qual “os caminhos da aprendizagem não são trajetões lineares, com início, meio e fim”, isto é, o aluno não vai adquirir todo conhecimento possível ao término de um ano letivo, por exemplo. Isso porque, conforme Luckesi (2011a, p. 61), “o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida”.

Compreendemos que os professores em exercício estão inseridos no contexto seriado da educação, constituído pelos anos de escolarização, os quais devem ser superados pelos alunos por meio da aprovação. Assim, é preciso que, ao final do ano, o professor atribua uma nota ou conceito aos alunos, com o intuito de apresentar aos responsáveis pelos estudantes a aprendizagem adquirida por eles.

Portanto, pensando nesse contexto educacional, o resultado por meio de números (nota) ou letras (conceito) deve ser apresentado pelo professor aos estudantes apenas ao término do processo e não nas etapas que o compõem<sup>50</sup>, nas quais o aluno está conhecendo e se apropriando do conteúdo apresentado, seja ele qual for. A partir disso, acreditamos que, no trabalho por meio da SD, deve-se representar o resultado da aprendizagem do aluno com notas ou conceitos apenas na *Produção Final* e não nas etapas constituintes dos *Módulos*, ainda que a avaliação ocorra nessas etapas também. Segundo Luckesi,

nesse contexto ou em outro, podemos usar um modelo misto, que leve em consideração, de um lado, o *processo* e, de outro, *momentos pontuais* (produtos sucessivos) de práticas de avaliação. Poderíamos designá-lo como um modelo formativo<sup>51</sup>-somativo, conforme linguagem de Benjamin Bloom, pois acompanha o

<sup>50</sup> Entendemos que, ao longo do processo, o professor apresenta “feedbacks” aos alunos em relação ao desempenho nas atividades propostas. No entanto, referimo-nos, aqui, ao resultado final de um trabalho, no nosso caso, da SD.

<sup>51</sup> Entendemos a expressão “avaliação formativa” como sinônima de “avaliação mediadora” – expressão adotada por nós –, uma vez que, de acordo com Luckesi, ao mencionar a “avaliação processual”, afirma que “ela poderia

processo de construção das aprendizagens no decurso da unidade de ensino-aprendizagem e, em determinados momentos pontuais, pratica uma avaliação de síntese de determinadas unidades de conteúdos, que formam um todo (LUCKESI, 2011a, p. 367-368, grifos do autor).

Ressaltamos que o término do processo diz respeito ao encerramento das atividades referentes a determinado conteúdo – *Produção Final* na SD – e não necessariamente ao término do ano letivo. Assim, no Quadro 43 a seguir, apresentamos o tipo de avaliação a ser utilizada em cada etapa constituinte da SD:

Quadro 43 – Tipologia avaliativa utilizada em cada etapa da Sequência Didática

ETAPA DA SD	TIPO DE AVALIAÇÃO
Diagnóstico	DIAGNÓSTICA
Apresentação da situação	MEDIADORA
Produção inicial	MEDIADORA
Módulos	MEDIADORA
Produção final	SOMATIVA
Reflexão avaliativa	MEDIADORA

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

A partir do Quadro 43, observa-se que, durante o processo de ensino e aprendizagem, utilizamos três tipos de avaliação conforme a etapa em que o trabalho desenvolvido se encontra. Na primeira etapa, utilizamos a avaliação diagnóstica, a qual, conforme já mencionamos, tem como objetivo identificar os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo a ser proposto.

Nos componentes intermediários, entre o *Diagnóstico* e a *Produção Final*, bem como na *Reflexão avaliativa* utilizamos a avaliação mediadora, a qual, seguindo a concepção de Hoffmann (2014a), entendemos como reflexões promovidas pelo professor aos alunos, a fim de apontar aspectos que ainda precisam ser reforçados, além daqueles que já fazem parte dos conhecimentos construídos pelos estudantes. Nesses momentos, não serão atribuídas notas ou conceitos ao desempenho apresentado pelos alunos, diferentemente disso, serão planejadas, pelo professor, ações posteriores cujo objetivo consista em minimizar as lacunas observadas nas reflexões.

Em contrapartida, na última etapa do processo, anterior à da *Reflexão avaliativa*, utilizamos a avaliação somativa, por meio da qual o professor, a fim de apresentar aos

---

também denominar-se ‘diagnóstica’, ‘formativa’, ‘mediadora’ ou ter outra designação que indique avaliação de acompanhamento e reorientação do processo, se necessário (LUCKESI, 2011a, p. 367).

responsáveis o resultado do processo atingido pelo estudante, atribui notas ou conceitos em relação ao desempenho do aluno durante o período de estudo (HOFFMANN, 2014; LUCKESI, 2011).

Dessa forma, a partir da concepção de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como da nossa concepção já exposta, julgamos ser possível ao professor dinamizar diversas SDs ao longo do ano, havendo, assim, diversos momentos de avaliação somativa para fins de aprovação ou reprovação. Nesses momentos, serão atribuídos os resultados com base nos avanços apresentados, ou não, pelos alunos em relação aos conteúdos focalizados ao decorrer do processo. No entanto, vale ressaltar que, até o momento da avaliação somativa, realizar-se-ão, nas demais etapas, avaliações diagnóstica e mediadora, por meio das quais professor e alunos identificam fragilidades a serem superadas em atividades posteriores.

Conforme mencionado, a SD é elaborada a partir de uma situação comunicativa – gênero textual – que será o foco do estudo. Portanto, há possibilidade de dinamizar diversas SDs, caso o professor, ao longo do ano letivo, aborde mais de um gênero de texto com a turma. Dessa forma, a dinamização da segunda SD ocorre apenas após o término da primeira e assim sucessivamente.

### **3.4.1 Gênero debate público regrado**

Nesse momento, não nos preocupamos em abordar questões teóricas a respeito do gênero em questão, tendo em vista que já discorremos acerca do debate público regrado na seção anterior. Nosso intuito, aqui, é justificar os critérios elencados para a avaliação e autoavaliação acerca da participação dos alunos inseridos nos debates realizados durante o período da pesquisa.

Inicialmente, apresentamos nossos critérios avaliativos, conforme constavam nos quadros entregues aos alunos. Lembramos que esses parâmetros foram mantidos desde o debate diagnóstico até o último debate realizado – debate 4. Em seguida, abordamos os critérios, separadamente, com o objetivo de justificar o motivo pelo qual os elencamos.

Quadro 44 – Critérios avaliativos referentes ao gênero *debate público regrado*

<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	
1.	Administrei meu papel no debate com competência
2.	Respeitei o momento de fala do outro
3.	Mantive postura de respeito durante minha fala
4.	Mantive postura de respeito durante a fala do outro
5.	Utilizei linguagem adequada à situação
6.	Respeitei o tempo estabelecido para cada fala
7.	Respeitei as decisões do mediador
8.	Participei ativamente
9.	Falei de forma clara e em bom tom de voz
10.	Preparei-me previamente para a discussão

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

A seguir, abordamos os critérios de forma separada e detalhada, a fim de justificar nossa escolha em relação a cada um. Assim, apresentamos, na sequência, o primeiro critério relacionado ao gênero textual selecionado para essa pesquisa. Tal aspecto diz respeito aos papéis assumidos pelos alunos durante a realização dos debates.

#### 1. ADMINISTREI MEU PAPEL NO DEBATE COM COMPETÊNCIA

Inicialmente, apresentamos o quadro que foi entregue aos alunos juntamente com o conteúdo explicativo acerca do gênero (Apêndice K, p. 356), no qual se pode observar as responsabilidades delegadas a cada papel assumido.

Quadro 45 – Papéis e função dos participantes no debate

<b>PAPEL</b>	<b>FUNÇÃO</b>
MEDIADOR	Responsável pela abertura do debate, organização da discussão e encerramento.
DEBATEDOR	Responsável por posicionar-se, apresentando argumentos que sustentem seu ponto de vista; elaboração das questões.
AVALIADOR	Responsável por avaliar, com base no quadro de critérios, os debatedores que estarão sob seu foco de análise.
PLATEIA	Responsável por atribuir avaliações aos debatedores (a favor e contra), a partir do desempenho no debate, a fim de definir qual grupo melhor argumentou em defesa da tese.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.



Ao propor o trabalho com esse gênero, era preciso definirmos, dentre os alunos, os papéis assumidos pelos diferentes estudantes, visto que em um debate não há somente a presença dos debatedores. Isso porque, tão importante quanto os debatedores, tem-se o mediador e o auditório. Conforme Ribeiro:

As atribuições dos componentes do debate (moderador, debatedores e auditório) também marcam papéis e funções diferenciadas na estruturação da discussão. O *moderador* responsável pela organização da discussão, além de assumir funções sociais como abrir e fechar o debate – cumprimentando o auditório, apresentando os debatedores, expondo o tema [...]; os *debatedores* se posicionam, apresentam seus argumentos em manifestações consensuais ou de desacordo e o *auditório* questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate (RIBEIRO, 2009, p. 53, grifos nossos).

Percebemos, assim, que cada integrante de um debate assume um papel a ser exercido durante sua realização. Na estrutura do nosso debate, apresentamos, diferentemente da autora, quatro papéis possíveis de serem assumidos pelos alunos – mediador; debatedor; avaliador e plateia.

O mediador, chamado de moderador pela autora, e os debatedores inseridos na nossa releitura do gênero possuem as mesmas responsabilidades descritas por Ribeiro (2009). Todavia, há um ponto em que os papéis assumidos no nosso debate diferenciam-se do apresentado pela autora. Ribeiro (2009) chama de “auditório” as pessoas que estão assistindo ao debate e que possuem momentos de fala, nos quais têm a possibilidade de elaborar perguntas aos debatedores. No nosso caso, o auditório é constituído por dois grupos diferentes: *avaliadores* e *plateia*.

Isso porque, tendo em vista que o nosso foco é a avaliação, pensamos ser coerente e viável haver um grupo específico para realizar a avaliação de um dos trios de colegas debatedores. Por isso, como tínhamos duas equipes de debatedores, havia, conseqüentemente, duas de avaliadores. A plateia, por sua vez, ficava encarregada de avaliar os debatedores e, ao final, decidir qual trio apresentou melhor desempenho durante o debate. Para isso, cada integrante dos grupos – avaliadores e plateia – tinha em mãos os quadros (Quadro 41 e Quadro 42) apresentados anteriormente.

A partir disso, entendemos que, para que um participante do debate tenha desempenhado seu papel de forma competente, é preciso que ele cumpra com suas responsabilidades, ou seja, com as ações delegadas ao seu papel. Dessa forma, a avaliação somativa quanto ao desempenho alcançado pelo aluno em relação ao exercício do papel assumido por ele será realizada apenas após o último debate – debate 4 – comparando-o aos

três anteriores – diagnóstico, 2 e 3. Antes disso, serão realizadas avaliações diagnóstica e mediadora sobre o nível atingido pelo aluno no critério, a fim de que, em um próximo debate, ele possa melhorar nesse aspecto. Assim, o aluno tinha três possibilidades de respostas no quadro autoavaliativo, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 46 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
<b>S = SIM</b>	Atendeu <b>totalmente</b> às características inerentes ao seu papel.
<b>EP = EM PARTE</b>	Atendeu a <b>algumas</b> características inerentes ao seu papel no debate.
<b>N = NÃO</b>	<b>Não</b> atendeu a <b>nem uma</b> característica inerente ao seu papel no debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Decidimos abarcar os três próximos critérios – 2, 3 e 4 – juntos, uma vez que os compreendemos como complementares. Optamos por elencar tais aspectos, tendo em vista serem característicos ao gênero em questão, fazendo com que, entre outras razões, ele se diferencie de uma discussão informal.

<b>2. RESPEITEI O MOMENTO DE FALA DO OUTRO</b>
<b>3. MANTIVE POSTURA DE RESPEITO DURANTE MINHA FALA</b>
<b>4. MANTIVE POSTURA DE RESPEITO DURANTE A FALA DO OUTRO</b>

O segundo critério se refere ao chamado “turno de fala”, definido por Castilho (2000, p. 36) como “segmento produzido por um falante com direito a voz”. Assim, entendemos como essencial para o bom andamento de um debate que os participantes respeitem o turno de fala do outro, a fim de que todos tenham a possibilidade de se escutarem e, conseqüentemente, rebaterem a fala do colega. Em consonância a essa ideia, Castilho (2000) defende que, para que seja possível sustentar uma conversação, é necessário que os interlocutores obedeçam a uma regra fundamental: “fala um de cada vez” (CASTILHO, 2000, p. 36). Ainda segundo o autor, essa é uma característica mais frequente em conversações formais – como é o nosso caso – do que informais, visto que nessa última há grande ocorrência de sobreposição de vozes, ou seja, pessoas falando ao mesmo tempo.

Além disso, decidimos abordar aspectos relacionados à postura, uma vez que entendemos ser possível desrespeitar o outro de diversas outras maneiras que não apenas

interrompendo por meio da fala, atitude que estaria em desacordo com o gênero em foco. Segundo Nascimento,

a linguagem oral (com suas entonações particulares) se articula à linguagem corporal (dos movimentos com as mãos, a cabeça, os braços, os olhos, as sobrancelhas) e a outras formas semióticas de expressão (por exemplo, enquanto fala, a professora gesticula e desenha na lousa) (NASCIMENTO, 2015, p. 219 – 220).

Por isso, acreditamos que, além de não interromper verbalmente o momento de fala do outro, é extremamente importante que não prejudique o turno de fala do colega por meio de outras formas de expressão, como a linguagem corporal. Para isso, a fim de que pudéssemos, posteriormente, analisar e avaliar o progresso apresentado pelo nosso sujeito de pesquisa, pensamos ser necessário gravar, em forma de vídeo também, a realização dos debates, uma vez que questões não verbais não são possíveis de serem identificadas apenas por meio da gravação do áudio.

Nascimento (2015), sobre esse aspecto, levanta um questionamento com o qual concordamos, de modo que, também, optamos pela inserção desse critério. De acordo com a autora:

Se a linguagem verbal e a não verbal constituem um projeto enunciativo pelo qual o sujeito constrói um único ato de comunicação recorrendo a distintos modos semióticos, até que ponto é válido o trabalho didático com um gênero de texto oral considerando o ato de linguagem formulado pela linguagem verbal e negligenciando o não verbal? (NASCIMENTO, 2015, p. 220).

Essa questão norteou nosso trabalho, de modo que, além do áudio, gravamos os debates em vídeo, pois, assim como a autora, compreendemos que o texto oral não é composto apenas pela linguagem verbal. Assim, diferentemente do texto escrito, a produção de um texto oral é influenciada por outros fatores, como a linguagem corporal, os quais devem ser considerados durante o momento da avaliação. Para a autoavaliação de tais critérios, os alunos, novamente, tinham três possíveis respostas a serem assinaladas no quadro:

Quadro 47 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 2, 3 e 4 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Respeitei <b>totalmente</b> o turno de fala do outro, não interrompendo, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da linguagem não verbal.
EP = EM PARTE	Respeitei, <b>em alguns momentos</b> , o turno de fala do outro, não interrompendo, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da linguagem não verbal.
N = NÃO	<b>Não</b> respeitei o turno de fala do outro, interrompendo, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da linguagem não verbal.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Na sequência, apresentamos o quinto critério elencado, o qual está relacionado à linguagem utilizada para a situação comunicativa em que os alunos se encontravam inseridos. Optamos por acrescentar esse aspecto ao quadro autoavaliativo, pois acreditamos ser necessário que os alunos compreendam que, assim como a modalidade escrita, a oralidade, dependendo do gênero textual escolhido, também possui suas regras e, portanto, requer atenção ao ser produzida.

## 5. UTILIZEI LINGUAGEM ADEQUADA À SITUAÇÃO

Sabemos que os gêneros textuais guiam nossas ações comunicativas, visto que cada gênero carrega consigo características próprias – em relação aos aspectos linguístico, temático e estilístico, bem como ao objetivo pretendido – que fazem com que ele receba determinada classificação (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008). Em relação ao debate público regrado, entendemos ser esse um gênero de caráter formal que exige maior cuidado quanto a linguagem utilizada. A respeito disso, Marcuschi afirma que

os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a **escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias**, seja sob o ponto de vista do léxico, *grau de formalidade* ou natureza dos temas (MARCUSCHI, 2008, p. 156, grifo nosso).

Por conta disso, presumimos ser importante que os alunos compreendam essa necessidade de adequação ao gênero escolhido e, conseqüentemente, à situação comunicativa, na qual estão inseridos. Dessa forma, procuramos buscar o entendimento de que a linguagem informal não deve ser vista como um erro, mas como inadequada para o gênero com o qual estávamos trabalhando.

Além disso, cremos e esperamos que, a partir desse estudo e dessa autorreflexão, os alunos, posteriormente, ao se depararem com alguma situação que requeira linguagem formal – entrevista de emprego, por exemplo –, tomem maior cuidado em relação à linguagem utilizada. Assim, os alunos deveriam avaliar o nível atingido em relação a esse critério. Para isso, utilizaram as seguintes possibilidades de resposta do quadro:

Quadro 48 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 5 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Utilizou linguagem formal durante <b>todo</b> o debate (sem gírias ou contrações, por exemplo).
EP = EM PARTE	Utilizou linguagem <b>formal</b> na <b>maior parte</b> do tempo.
N = NÃO	Utilizou linguagem <b>informal</b> na <b>maior parte</b> do tempo.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Apresentamos os dois próximos critérios juntos, pois ambos estão relacionados ao papel exercido pelo mediador, já que ele era responsável por regular o tempo destinado a cada fala.

<b>6. RESPEITEI O TEMPO ESTABELECIDO PARA CADA FALA</b>
<b>7. RESPEITEI AS DECISÕES DO MEDIADOR</b>

Ao pensarmos na organização do debate e nos papéis a serem assumidos, optamos por deixar a cargo de um aluno a função destinada ao mediador. Isso se deve a duas razões: a) queríamos que um estudante assumisse a responsabilidade de gerenciar o debate, tendo de controlar o tempo das falas, bem como qualquer intervenção não prevista ou desentendimento; b) esperávamos que os estudantes compreendessem que, naquele momento, deveriam deixar de lado a posição de “colegas” e entendessem que assumiram papéis e responsabilidades diferentes, as quais deveriam ser respeitadas como tais, ou seja, o mediador, responsável pelo controle e manutenção da ordem, deveria ter suas decisões acatadas por todos para o bom andamento do debate.

Não apenas por isso, mas também porque pretendíamos buscar o entendimento do aluno responsável pela mediação de que, apesar de estar em um papel, no qual os demais deveriam respeitar as decisões por ele tomadas e as atender, isso não o tornava melhor do que os colegas. Ou seja, o respeito deveria ser mútuo, independente do papel assumido. Desse

modo, com base no quadro avaliativo, os alunos, de acordo com os papéis assumidos, realizaram a autoavaliação:

Quadro 49 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 6 e 7 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Respeitou <b>todas</b> as decisões tomadas pelo mediador, bem como os tempos de cada fala.
EP = EM PARTE	Respeitou <b>algumas</b> decisões tomadas pelo mediador ou <b>alguns</b> tempos de fala (interrompeu o colega e/ou continuou falando após a notificação de “tempo encerrado” dada pelo mediador).
N = NÃO	<b>Não</b> respeitou, <b>em nenhum momento</b> , as decisões tomadas pelo mediador, <b>nem</b> os tempos de fala (interrompeu o colega e/ou continuou falando após a notificação de “tempo encerrado” dada pelo mediador).

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O oitavo critério, o qual apresentamos na sequência, está relacionado ao grau de participação dos alunos no debate. Decidimos incluí-lo, uma vez que o debate pressupõe que os integrantes participem de forma ativa.

## 8. PARTICIPEI ATIVAMENTE

Optamos por focar na participação ativa dos alunos no debate, não apenas pela concepção de sujeito – enquanto ser ativo – por nós adotada, mas também por ser importante para a ocorrência de um debate a participação ativa de todos. Somente assim, a discussão poderá se prolongar por meio de ideias e argumentos que defendam o ponto de vista assumido, resultando em reflexões acerca do tema.

Do contrário, caso a participação seja passiva ou pouco significativa, a discussão tende a ficar superficial demais, a ponto de não promover novos conhecimentos e/ou novas concepções sobre o assunto em pauta. Por isso, a escolha dos tópicos a serem debatidos foi realizada juntamente com os discentes, pois acreditamos que a escolha do tema tem relação direta com a atuação deles no debate, conforme já mencionamos na página 148.

Assim, com base nessas concepções, os alunos realizaram a autoavaliação, assinalando uma das três possibilidades de resposta apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 50 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 8 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Participou <b>ativamente</b> do debate.
EP = EM PARTE	Participou do debate, mas permaneceu em <b>silêncio em alguns momentos</b> .
N = NÃO	Compareceu ao debate, mas <b>não</b> participou.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O próximo critério a ser apresentado é um aspecto necessário não apenas ao debate, mas à grande parte dos gêneros orais. Isso porque, para que os integrantes de uma situação de comunicação possam compreender um ao outro, é preciso que: a) a produção do texto oral seja clara, a fim de que não cause problemas de interpretação e; b) o falante produza seu texto em bom tom de voz, ou seja, não tão baixo, a ponto de o outro não o escutar, nem tão alto, deixando o interlocutor desconfortável.

#### 9. FALEI DE FORMA CLARA E EM BOM TOM DE VOZ

Tal critério é importante, pois é preciso que o sujeito, ao falar frente a outras pessoas, seja claro e se expresse em um tom de voz adequado para que o outro consiga compreendê-lo. Dessa forma, entendemos que o trabalho com a modalidade oral da língua precisa estar atento a essas questões, visto que apresentar boa dicção é condição importante para o bom andamento da situação comunicativa do debate.

Pensando no gênero adotado por nós para a presente pesquisa, optamos por abordar esse critério, tendo em vista que é necessário ter clareza nas falas e tom de voz adequado ao debate – não tão alto, como em uma discussão; nem tão baixo a ponto dos outros não escutarem. Esse critério é importante à/ao: a) debatedor, para defender seu ponto de vista, com o objetivo de que os demais compreendam claramente seus argumentos e seu posicionamento; b) mediador, para que os participantes consigam entender as decisões tomadas e, assim, segui-las; c) avaliador, a fim de que possa ser ouvido pelos debatedores, principalmente, proporcionando a esses reflexões acerca de suas participações, com o intuito de os ajudar a perceber fragilidades a serem melhoradas e; d) plateia para que, ao expor suas considerações, bem como sua decisão a respeito do grupo que melhor argumentou durante o debate, possa ser ouvida e compreendida por todos. Para isso, recorreremos, novamente, ao

quadro autoavaliativo (Quadro 40), no qual havia as opções de respostas a serem assinaladas pelos alunos:

Quadro 51 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 9 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Falou de forma clara e em bom tom de voz (não gritou e/ou não sussurrou) durante <b>todo</b> o debate.
EP = EM PARTE	Falou de forma clara e em bom tom de voz (não gritou e/ou não sussurrou) em <b>alguns</b> momentos.
N = NÃO	<b>Não</b> falou de forma clara, <b>nem</b> em bom tom de voz (gritou e/ou sussurrou).

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Tão importante quanto os nove critérios até aqui elencados, é a preparação prévia para o debate, uma vez que é a partir dela que o aluno pode não apenas se sentir mais seguro para participar do debate, como também adquirir novos conhecimentos a respeito do tema. Por isso, decidimos inserir tal aspecto ao quadro avaliativo.

## 10. PREPAREI-ME PREVIAMENTE PARA A DISCUSSÃO

A decisão de inserir o décimo critério surgiu por percebermos que, na atividade diagnóstica, os alunos não haviam se preparado para o debate, uma vez que seus argumentos estavam relacionados com suas opiniões a respeito do assunto apenas. Assim, acreditamos que o período de preparação para o debate faz-se necessário e importante, pois entendemos ser esse um momento que possibilita aos alunos ampliar seus conhecimentos acerca do tema, bem como preparar suas falas, em defesa do posicionamento adotado, por meio dos tipos de argumentos, de modo a apresentar ao grupo oposto dados e/ou falas que comprovem e reiteram a ideia defendida.

Isso faz com que os estudantes, a partir das pesquisas realizadas, não apenas aumentem o conhecimento sobre o tema, como também abordem fatos, talvez, desconhecidos pelos demais. Como consequência disso, é possível que os colegas debatedores do grupo oposto mudem o posicionamento assumido no início, sendo, dessa forma, persuadidos pelo colega – objetivo do debate.

Além disso, por meio desse critério, buscamos não somente mostrar aos alunos a importância de procurar entender mais sobre o assunto antes de discutir sobre ele, como



também desenvolver a autonomia dos estudantes para que, sozinhos, possam pesquisar acerca do assunto. Pressupomos que, assim, estaremos promovendo, juntamente aos alunos, não somente a autonomia, como também a criticidade, a reflexão a respeito do assunto e a segurança para expor seu ponto de vista quando inseridos em situações comunicativas argumentativas.

Para a avaliação a respeito desse critério, utilizamos o quadro avaliativo, no qual constavam três possibilidades de resposta:

Quadro 52 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 10 em relação ao gênero textual

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Preparou-se para o debate, <b>apresentando bons argumentos</b> para reforçar seu posicionamento.
EP = EM PARTE	Preparou-se para o debate, mas apresentou <b>poucos argumentos</b> , os quais <b>não foram suficientes</b> para convencer a respeito de seu posicionamento.
N = NÃO	<b>Não</b> se preparou para o debate, apresentando <b>somente opiniões pautadas no senso comum</b> .

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Na sequência, apresentamos nossos critérios em relação à argumentação. Nosso intuito era chamar a atenção dos alunos não apenas para a importância de apresentar argumentos consistentes durante a defesa de um ponto de vista, mas também para o cuidado que deveriam ter em relação ao posicionamento assumido, a fim de não se contradizerem ao longo do debate.

### 3.4.2 Argumentação

“A argumentação é vista como produto da interação social, portanto, oriunda de processos discursivos” (VAL; ZOZZOLI, 2009, p. 12). Assim, acreditamos ser necessário proporcionar aos alunos possibilidades de melhorar suas práticas argumentativas para que estejam preparados quando estiverem inseridos em contextos comunicativos que requeiram tais práticas, pois, segundo Val e Zozzoli (2009, p. 10), “a vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, a abraçar suas ideias”.

Por isso, decidimos acrescentar, ao nosso quadro avaliativo, critérios que envolvessem questões referentes à argumentação. Isso não apenas porque acreditamos ser esse um fator importante para a realização de um debate, mas também para que os alunos compreendessem a importância de buscar informações que sustentassem o ponto de vista adotado e aprendessem a construir argumentos que pudessem ajudá-los a atingir o objetivo de persuadir o outro.

Em consonância a isso, Charaudeau, citado por Koch e Elias (2017a, p. 24), comenta que “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o outro interlocutor por meio de argumentos”. Entendemos que, assim como Koch e Elias (2017a), desde crianças, estamos constantemente envolvidos em situações argumentativas: “quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc.” (KOCH; ELIAS, 2017a, p. 23).

Com este estudo, buscamos a compreensão dos estudantes quanto à importância dos argumentos durante o processo de persuasão, uma vez que são eles que dão suporte para o ponto de vista a ser defendido. Desse modo, incentivamos os alunos a pesquisar a respeito do tema, preparando seus argumentos de defesa para o momento do debate. Mais do que isso, observamos, no decorrer dos debates, que os estudantes assimilaram o quanto a pesquisa e a apresentação de argumentos consistentes são importantes, tendo em vista o grande número de anotações e argumentos registrados por eles, aos quais tivemos acesso nos dias em que ocorreram os debates.

A partir disso, julgamos atender à meta social citada por Val e Zozzoli (2009), com a qual concordamos. Conforme as autoras, é papel da escola “formar alunos **críticos** que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas” (VAL; ZOZZOLI, 2009, p. 19, grifo nosso). Em concordância a isso, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) afirmam que o debate, por estar presente em situações comunicativas da nossa sociedade, precisa ser abordado na escola também, buscando desenvolver as “capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 214).

Para isso, elencamos quatro critérios, os quais, assim como no quadro referente ao gênero textual, apresentamos da mesma maneira como constavam no quadro autoavaliativo entregue aos alunos. Em seguida, abordamos cada um separadamente, justificando nossas escolhas.

Quadro 53 – Critérios avaliativos referentes à *argumentação*

<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>
1. Mantive o foco no tema a ser discutido
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:
3.1. falas de especialistas no assunto; 3.2. dados estatísticos comprovados; 3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição; 3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito; 3.5. possíveis consequências; 3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história; 3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.
4. Apresentei contradições na minha fala

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O primeiro critério a ser apresentado está relacionado ao foco dos alunos ao tema em pauta. Elencamos tal aspecto por entendê-lo como um fator necessário para que o debate seja concluído com sucesso, já que, ao fugir do assunto, os alunos se dispersam, deixando de lado a discussão iniciada.

#### 1. MANTIVE O FOCO NO TEMA A SER DISCUTIDO

Optamos por incluir a manutenção do foco como critério avaliativo, haja vista que manter o foco no assunto é uma característica importante e inerente ao debate. Dessa forma, é possível trabalhar a concentração no tema em pauta, visto que é muito comum alunos, independente do ano de escolarização, fugirem do assunto e abordarem questões externas ao que está em discussão. Dessa maneira, entendemos que, tendo um critério específico, é possível que os estudantes mantenham o foco no debate.

No entanto, mais importante do que o professor avaliar a adequação a esse aspecto, é os alunos conseguirem perceber que, muitas vezes, eles inserem outros assuntos que não estão relacionados ao proposto para discussão. A partir disso, presumimos que eles comecem a atentar para essa questão, prestando mais atenção ao que está sendo discutido e, por conseguinte, policiando-se para não levantar assuntos que não tenham relação ao tema do debate. Igualmente aos critérios referentes ao gênero, os alunos deveriam assinalar, no quadro avaliativo, uma dentre três respostas possíveis, como pode-se observar no Quadro 54:

Quadro 54 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 em relação à argumentação

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Manteve o foco no tema a ser discutido durante <b>todo</b> o debate.
EP = EM PARTE	Manteve o foco no tema a ser discutido durante <b>parte</b> do debate.
N = NÃO	<b>Não</b> manteve o foco no tema a ser discutido em <b>nem um</b> momento do debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

A seguir, apresentamos os critérios elencados por nós no que tange à defesa do ponto de vista por meio dos tipos de argumentos. Lembramos que algumas possibilidades de argumentos a serem utilizados pelos alunos foram explicitadas em aula, conforme consta no material entregue a eles (Apêndice Q, p. 370). Ressaltamos que nosso foco não era a classificação dos argumentos pelos alunos, mas sim, o conhecimento acerca de alguns tipos existentes, bem como de que maneira poderiam aparecer em suas falas durante o debate.

2. DEFENDI MEU PONTO DE VISTA DE FORMA EMBASADA
3. PARA DEFENDER MEU PONTO DE VISTA, UTILIZEI:
3.1. falas de especialistas no assunto;
3.2. dados estatísticos comprovados;
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;
3.5. possíveis consequências;
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.

Os critérios 2 e 3 serão abordados juntos, pois estão relacionados. Elencamo-los por entender que esses são alguns dos constituintes mais importantes quando pensamos em argumentação. Por essa razão, buscamos promover e construir juntamente com os alunos o interesse e a preocupação pela pesquisa sobre o tema que estaria em pauta no debate.

Além disso, buscamos auxiliá-los a perceber que, quanto mais munidos de informações (argumentos), mais chances teriam de persuadir o outro, tendo, conseqüentemente, melhor desempenho argumentativo. De acordo com Val e Zozzoli,

muitas situações sociais requerem mais que a habilidade corriqueira de manifestar as próprias opiniões e necessidades ou de atingir, por meio da linguagem, os objetivos pretendidos. Há contextos formais, em que se fala para um público desconhecido – por vezes, até pouco amistoso – sobre temas que extrapolam a vida cotidiana e o senso comum. Nesses momentos, além de considerar e monitorar as expectativas e disposições da plateia, **é preciso desenvolver raciocínios complexos, bem articulados e consistentes, para conseguir convencer os interlocutores** (VAL; ZOZZOLI, 2009, p. 13, grifo nosso).

Não apenas para isso, mas pressupomos que se os alunos tivessem em mãos argumentos que reforçassem seus pontos de vista, estariam mais seguros para participar ativamente do debate. Por essa razão, anteriormente à realização do debate 2, foram explicados à turma alguns tipos de argumentos que poderiam ser utilizados. Com isso, além de possibilitar-lhes maior conhecimento acerca do tema, esperamos promover o interesse pela pesquisa e a segurança para expor suas ideias oralmente, pautadas não apenas no senso comum. Dessa forma, novamente os participantes da pesquisa tinham três possíveis respostas a serem assinaladas no quadro autoavaliativo, conforme consta a seguir:

Quadro 55 – Possibilidades de resposta para os critérios avaliativos 2 e 3 em relação à argumentação

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Apresentou argumentos (tipos de argumento) decorrentes de pesquisa sobre o tema que reforçassem seu posicionamento durante <b>todo ou grande parte</b> do debate.
EP = EM PARTE	Apresentou argumentos pautados no senso comum sobre o tema durante <b>grande parte</b> do debate.
N = NÃO	Apresentou argumentos pautados no senso comum sobre o tema durante <b>todo</b> o debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O próximo aspecto está relacionado a uma atitude argumentativa do debatedor importantíssima durante a discussão: a não contradição. Isso porque é preciso que todas as suas falas estejam em concordância com o posicionamento defendido, pois, caso contrário, seus argumentos perdem validade e, assim, as pessoas que o estiverem escutando não lhe dão credibilidade. Em razão disso, pensamos ser necessário a inclusão do quarto, e último, critério avaliativo referente à argumentação.

#### 4. APRESENTEI CONTRADIÇÕES NA MINHA FALA

Ao defender uma ideia, é necessário que os argumentos utilizados para isso estejam de acordo com o posicionamento adotado. Por isso, acreditamos ser importante acrescentar tal aspecto como critério de avaliação.

Destarte, buscamos discutir com os alunos sobre a necessidade da preparação prévia para o debate, a fim de que, durante a discussão, estivessem preparados e seguros do que estavam argumentando. Para isso, apresentamos, em aula, situações em que era possível

observar contradição na fala (Eu sou a favor da redução da maioria penal, pois acredito que menores de idade não são capazes de responder por seus atos), com o intuito de que eles percebessem o grau de invalidade que isso causava ao argumento e, conseqüentemente, à defesa do ponto de vista adotado.

Ressaltamos que como, em alguns casos, um dos grupos de debatedores precisava defender um posicionamento contrário ao seu, pois os dois tinham a mesma ideia em relação a determinado tema, esse critério apresenta importância ainda maior. Isso se deve ao fato de que esse grupo necessitava tomar mais cuidado quanto às suas falas, a fim de não esquecer o ponto de vista a ser defendido no debate realizado e apresentar argumentos que estivessem em desacordo. Para a avaliação em relação a esse aspecto, os alunos tinham três possibilidades de resposta, as quais apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 56 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 4 em relação à argumentação

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Apresentou <b>apenas argumentos em acordo</b> com o posicionamento adotado durante o debate.
EP = EM PARTE	Apresentou <b>argumentos em acordo</b> com o posicionamento adotado durante <b>grande parte</b> do debate.
N = NÃO	Apresentou <b>argumentos contrários</b> ao posicionamento adotado durante <b>todo o debate ou grande parte dele</b> .

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Na sequência, apresentamos nossos critérios em relação à progressão referencial. A escolha por tal tipo de progressão já foi explicitada anteriormente, na seção 2.1 (p. 49), e, por isso, não vamos nos deter à justificativa. Ressaltamos, novamente, que esse é um conteúdo que o professor pode substituir por qualquer outro que deseje trabalhar por meio de um gênero argumentativo.

### 3.4.3 Progressão referencial

Entendemos, respaldadas em Koch e Elias (2017a; 2017c), a progressão referencial como um fator importantíssimo para o processo de produção textual – oral ou escrita – uma vez que é ela a responsável pela inserção de elementos novos ao texto, bem como pela retomada deles. Além disso, essa estratégia textual proporciona aos produtores dos textos a possibilidade de evitar repetições de termos desnecessários por meio da chamada “retomada”

de referente. Conforme Koch e Elias (2017c, p. 131), “trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos-de-discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto”.

Por essa razão, interessamo-nos por esse tipo de progressão textual. Assim, buscamos observar de que maneira os alunos inseriam, bem como retomavam, os referentes existentes em suas falas. Isso porque, enquanto professora da turma, foi possível perceber que eles, ao retomarem determinado termo, substituíam-no por um pronome pessoal, repetindo-o até o final ou retomando o primeiro vocábulo empregado.

Para isso, elencamos o critério apresentado no Quadro 57:

Quadro 57 – Critérios avaliativos referentes à *progressão referencial*

<b>C - PROGRESSÃO REFERENCIAL</b>
1. Na minha fala: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);</li> <li>1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;</li> <li>1.3. evitei repetições realizando substituições.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Apresentamos a justificativa para o critério elaborado por nós logo após o quadro, diferentemente dos demais, tendo em vista que há somente um. Nesse critério, elencamos três subdivisões, sobre as quais explicitamos separadamente.

No primeiro aspecto, 1.1, buscamos observar se os alunos conseguiam perceber repetições relacionadas não apenas ao tema em discussão, como também ao gênero debate público regrado. Com isso, procuramos promover a busca por sinônimos, ampliando o vocabulário dos participantes da atividade, a fim de evitar repetir a todo momento a mesma palavra. Entendemos que a preparação prévia dos argumentos, bem como o suporte por meio escrito durante o debate, pode ajudar e influenciar nesse aspecto. Para isso, os alunos se avaliaram a partir de três possíveis respostas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 58 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.1 em relação à progressão referencial

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Repetiu <b>muitas</b> palavras relacionadas ao gênero e/ou ao tema.
EP = EM PARTE	Repetiu palavras relacionadas ao gênero e/ou ao tema, mas <b>não em excesso</b> .
N = NÃO	<b>Não</b> repetiu palavras relacionadas ao gênero e/ou ao tema, apenas quando necessário.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

No segundo, 1.2, procuramos abordar características referentes à oralidade, nosso foco. Para isso, durante as aulas, foi discutido com a turma acerca das diferenças entre produção de texto escrito e texto oral. Nesses momentos, questões sobre as marcas de oralidade foram levantadas, a fim de que os alunos compreendessem que elas não deveriam ser vistas como erros ou, como muitos apontavam, como “sinais de gaguejo”. Dessa forma, buscamos analisar o nível de compreensão apresentado por eles a partir das autoavaliações realizadas, assim como das avaliações em relação à participação dos colegas no debate.

Quadro 59 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.2 em relação à progressão referencial

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Apresentou <b>muitas</b> palavras referentes às marcas de oralidade, prejudicando sua fala.
EP = EM PARTE	Apresentou <b>algumas</b> palavras referentes às marcas de oralidade, não prejudicando sua fala.
N = NÃO	Apresentou <b>minimamente</b> ou <b>não</b> utilizou palavras referentes às marcas de oralidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O terceiro critério, 1.3, é o oposto do 1.1, no entanto, optamos por acrescentá-lo, inclusive, como oportunidade de observar se os alunos estavam compreendendo e percebendo tais ocorrências em suas falas, uma vez que as respostas referentes a esses dois critérios necessitavam estar de acordo. Com isso, e também a partir das atividades realizadas em aula, presumimos que os estudantes possam prestar mais atenção quanto às palavras utilizadas, a fim de evitar repetições.



Quadro 60 – Possibilidades de resposta para o critério avaliativo 1 – 1.3 em relação à progressão referencial

Possibilidade de resposta	Justificativa
S = SIM	Procurei termos sinônimos ao me referir a uma mesma palavra durante <b>grande parte</b> do debate.
EP = EM PARTE	Procurei termos sinônimos ao me referir a uma mesma palavra, mas <b>repeti muitas palavras</b> durante <b>grande parte</b> do debate.
N = NÃO	<b>Não</b> procurei termos sinônimos ao me referir a uma mesma palavra.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Entendemos que há muitas outras questões inerentes à progressão referencial que poderiam ser abordadas, como as estratégias possíveis de serem utilizadas para tal atividade, as quais já foram comentadas em outro capítulo. No entanto, pensando no contexto escolar, e mais especificamente na realidade de uma turma de 8º ano, decidimos não abordar tais aspectos de forma tão específica. Isso porque acreditamos que estaríamos teorizando demais para alunos que, no momento da pesquisa, tinham outros conteúdos a serem contemplados. Além disso, nosso intuito não era a classificação de tais estratégias, mas sim, promover aos estudantes a progressão textual em relação aos referentes, isto é, que, ao produzirem seus textos, eles buscassem apresentar escolhas lexicais diferentes, a fim de evitar a repetição. Por essa razão, optamos por elencar critérios mais abrangentes a partir de uma linguagem mais simples e acessível.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a avaliação dos três debates realizados com a turma. Para isso, organizamo-lo, inicialmente, em quatro seções: Análise do debate diagnóstico; Análise do debate 2; Análise do debate 3 e Fenômenos da oralidade.

Salientamos que os critérios elencados nos quadros avaliativos realizados pela PP sofreram alterações em relação à pessoa do discurso, pois o quadro apresentado na seção 3.4 (p. 149) era direcionado aos alunos, ou seja, era um quadro autoavaliativo e, por essa razão, os verbos aparecem conjugados em primeira pessoa.

Com o propósito de tornar a análise mais clara ao leitor, ressaltamos que quando necessitamos recorrer a falas de outros participantes, que não nosso sujeito, utilizamos a letra maiúscula C – inicial do vocábulo “colega” – seguida do número corresponde na chamada. Para o mediador, no entanto, mantivemos o termo “mediador” apenas. Ademais, a fim de marcar, na materialidade linguística transcrita, as ocorrências a serem analisadas, utilizaremos as seguintes marcações: a) VERMELHO: quando o referente se encontra no **contexto**; b) AZUL: quando o referente se encontra no **cotexto**.

### 4.1 ANÁLISE DO DEBATE DIAGNÓSTICO

O debate diagnóstico foi fundamental para que pudéssemos identificar os conhecimentos dos alunos quanto ao gênero textual – debate público regrado –, à argumentação e à variação lexical utilizada em suas falas. Isso porque não houve explicação sobre tais tópicos anteriormente ao debate, justamente para que fosse possível diagnosticar os conhecimentos prévios da turma e, a partir disso, planejar ações posteriores em vista a minimizar as lacunas identificadas. Também, durante a realização do debate, não houve qualquer intervenção da PP, de modo que a turma ficou encarregada de organizar e promover a discussão, ou seja, ficou a cargo dos alunos a distribuição de tempo para os turnos de fala, bem como a organização da sala. No entanto, o que percebemos foi que, provavelmente, em virtude do desconhecimento acerca do gênero e da argumentação, a sobreposição de vozes, entre outros fatores, foi frequente.

Por isso, iniciamos esta seção justificando a ausência da transcrição desse debate. Sabemos da importância de tal material não só para a análise, mas, principalmente, para a visualização dos leitores sobre os aspectos elencados aqui. Pensando nisso, por muito tempo, discutimos tentando encontrar uma maneira de transcrever a produção oral da turma. Porém,

haja vista que o texto se torna incompreensível devido às falas simultâneas de muitos alunos, o que dificulta o processo de transcrição, não chegamos a uma solução para esse impasse.

Além disso, lembramos que nessa seção de análise, bem como nas demais, discorreremos, especialmente, acerca da participação do nosso sujeito de pesquisa – “S22” –, e, por essa razão, não nos deteremos a aspectos específicos de outros estudantes. No entanto, no Apêndice F (p. 305), referente às oficinas dinamizadas com a turma, comentamos sobre a atividade de maneira geral, pontuando aspectos positivos e negativos observados em todos os alunos.

O debate diagnóstico (doravante, DD) foi realizado na terceira oficina dinamizada com a turma, no dia 30 de agosto de 2017, e caracteriza-se como a primeira produção do gênero textual pelos alunos. Sendo assim, essa atividade insere-se na etapa chamada *Diagnóstico* de nossa SD, conforme apresentamos na subseção 3.3.2 (p. 134). Com isso, objetivava-se averiguar os conhecimentos da turma em relação não apenas ao funcionamento de um debate e suas características, mas também à argumentação. Dessa forma, a partir dos dados gerados, foi possível planejar as oficinas posteriores, em vista a minimizar as fragilidades apresentadas.

Todavia, para que pudéssemos, de fato, gerar tais dados, foi solicitado que os alunos realizassem o debate partindo dos conhecimentos prévios que tinham, uma vez que não foi dada qualquer explicação sobre aspectos inerentes ao gênero e à argumentação. Nesse primeiro momento, nosso foco voltava-se para aspectos funcionais e organizacionais inerentes ao debate, bem como para a utilização de argumentos, pois compreendemos serem fundamentais para a realização de um debate.

Anteriormente ao início da atividade, PP e alunos escolheram o tema sobre o qual eles gostariam e deveriam debater, a saber: pena de morte. Para isso, a turma tinha à disposição 1 período de 55 minutos, dos quais utilizaram em torno de 25 minutos. A fim de organizar esta seção e tornar a análise mais clara para o leitor, seguimos a seguinte disposição:

Quadro 61 – Encaminhamento para a análise do debate diagnóstico

<b>1ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto ao gênero textual.
<b>2ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto à argumentação.
<b>3ª etapa</b>	Primeira autoavaliação realizada por S22 quanto ao seu desempenho no debate.
<b>4ª etapa</b>	Segunda autoavaliação realizada por S22 quanto ao seu desempenho no debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Para esse debate, S22 realizou duas autoavaliações, uma anterior às explicações sobre o gênero e a argumentação e outra, posteriormente. A primeira foi realizada na oficina 05 (p. 312), ao passo que a segunda, na oficina 20 (p. 343). Assim sendo, apresentamos os quadros autoavaliativos seguindo essa cronologia, a fim de que possamos compará-los e verificarmos se o olhar avaliativo de S22, em relação ao DD, sofreu mudanças de um momento para outro.

O primeiro tópico a ser analisado e avaliado pela PP está relacionado às questões inerentes ao gênero textual. Essa avaliação foi realizada após o debate, com base nas observações em sala e nas gravações de áudio e vídeo. Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação ao gênero textual.

Quadro 62 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate diagnóstico

A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Administrou seu papel no debate com competência		X	
2. Respeitou o momento de fala do outro			X
3. Manteve postura de respeito durante sua fala			X
4. Manteve postura de respeito durante a fala do outro			X
5. Utilizou linguagem adequada à situação			X
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitou as decisões do mediador			
8. Participou ativamente	X		
9. Falou de forma clara e em bom tom de voz		X	
10. Preparou-se previamente para a discussão			

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Antes de tecermos nossos comentários acerca dos critérios, pensamos serem necessários alguns esclarecimentos. Primeiro: no critério 1, como não havíamos apresentado nem distribuído os papéis a serem assumidos pelos alunos, consideramos todos como debatedores. Segundo: os critérios 6 e 7, nesse momento, não serão avaliados por dois motivos: a) nenhum aluno assumiu o papel de mediador. Entretanto, compreendemos que esse papel, mesmo que não houvesse sido explicado ainda para a turma, poderia ter sido incluído na atividade, caso delegassem a um colega a função de organizar e manter a ordem da discussão; b) como não havia alguém para organizar o debate, não havia qualquer aluno responsável por controlar o tempo de fala dos demais. Terceiro: o critério 10 também não será avaliado, haja vista que a turma não tinha como se preparar previamente, já que o tema do debate foi escolhido minutos antes de sua realização.

Em relação ao primeiro critério, *Administrou seu papel no debate com competência*, compreendemos que S22, cujo posicionamento era contrário à pena de morte, atende-o “em parte”, uma vez que, apesar de manter sua fala pautada no senso comum em grande parte do debate, o sujeito cita que há casos, nos Estados Unidos, em que pessoas foram executadas erroneamente e que vivemos em um país cristão, ou seja, que é regido pelos ensinamentos de Deus sobre a importância do perdão. Apesar de não apresentar fontes para tais afirmações, percebemos que S22 traz em suas falas informações provenientes de leituras e conhecimentos prévios, de maneira que não possamos avaliá-lo como desprovido totalmente de argumentos.

Ademais, durante o debate, algumas vezes o sujeito questiona os debatedores favoráveis, isto é, com base na fala dos colegas, S22 elabora perguntas, como: “*tu é a favor da pena de morte, né? Como tu defenderia a pena de morte falando que ela realmente funciona?*”. Lembramos que uma das funções delegadas aos debatedores era a elaboração de perguntas, o que justifica, também, nossa avaliação como “em parte”.

Nos três próximos critérios – 2, 3 e 4 – o sujeito de pesquisa foi avaliado com “não”. No que tange ao segundo aspecto *Respeitou o momento de fala do outro*”, observamos, ao longo do debate, que diversas vezes S22 interrompia a fala do outro ou falava ao mesmo tempo que o colega, o que caracteriza a sobreposição de vozes. Já em relação ao terceiro e quarto critérios, *Manteve postura de respeito durante sua fala e Manteve postura de respeito durante a fala do outro*, respectivamente, percebemos que, durante sua fala, S22 levantava, irritado, e sentava de maneira desleixada na cadeira, assim como nos momentos em que os demais colegas falavam. Já durante a fala dos outros, fossem do grupo contrário, fossem do seu grupo, o sujeito ria, fazia caretas, levantava e caminhava pela sala, o que demonstra o desrespeito ao turno de fala do outro. Apesar disso, ressaltamos que não houve falta de respeito direcionada a determinado colega, como insultos e xingamentos verbais, por meio do uso de palavras de baixo calão ou gestos agressivos considerados inadequados e desrespeitosos, fato que consideramos positivo. Acreditamos que isso poderia ter ocorrido, pois, como a turma não tinha conhecimento quanto às características do gênero, problemas pessoais entre os alunos poderiam interferir na relação entre eles enquanto debatedores, de modo que, devido à exaltação por causa da discussão, questões pessoais surgissem também.

Quanto ao quinto critério, *Utilizou linguagem adequada à situação*, avaliamos S22, novamente, com “não”. Isso porque seu discurso apresentou alta frequência de gírias, principalmente “tipo”, e frases com caráter informal para a situação de um debate.

Conforme já posto, não abordaremos os dois próximos aspectos – 6 e 7 – e, por isso, passamos direto para a análise e avaliação do critério 8. Em relação ao oitavo critério,

*Participou ativamente*, consideramos que “sim”, pois, dentre os alunos integrantes do grupo contrário à pena de morte, foi um dos que mais falou e interagiu durante a discussão. Inclusive, foi S22 que deu início ao debate, participando de forma ativa até o seu encerramento.

Já no que tange ao nono critério, *Falou de forma clara e em bom tom de voz*, compreendemos que o sujeito atendeu-o “em parte”, pois, algumas vezes, quando a discussão atingia um patamar de maior exaltação, percebemos que S22 também se exaltava e, em função disso, elevava seu tom de voz. Ademais, em alguns momentos, o sujeito atrapalhava-se na exposição de suas ideias, de modo que sua fala não fosse muito clara para os demais. A avaliação referente ao décimo critério não foi realizada, conforme já explicitamos e justificamos anteriormente.

O segundo tópico a ser analisado e avaliado pela PP está relacionado às questões inerentes à argumentação. Essa avaliação foi realizada após o debate, com base nas observações em sala e nas gravações de áudio e vídeo. Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação à argumentação.

Quadro 63 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate diagnóstico

B - ARGUMENTAÇÃO	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Manteve o foco no tema a ser discutido		X	
2. Defendeu seu ponto de vista de forma embasada			X
3. Para defender seu ponto de vista, utilizou:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			X
3.2. dados estatísticos comprovados;			X
3.3. exemplificações concretas que reafirmem sua posição;		X	
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			X
3.5. possíveis consequências;			X
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			X
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.			X
4. Apresentou contradições na sua fala		X	

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

No que se refere ao primeiro critério, *Manteve o foco no tema a ser discutido*, entendemos que S22, em alguns momentos, foge do tema em pauta. Isso porque, durante a discussão, o sujeito aborda, além da questão do aborto, outros assuntos em conversas paralelas com os colegas.

O segundo critério, *Defendeu seu ponto de vista de forma embasada*, está relacionado com o terceiro aspecto referente à argumentação. Conforme mencionado anteriormente, os alunos não tiveram tempo para a preparação prévia e, provavelmente por isso, não apresentaram argumentos em seus momentos de fala. Por essa razão, compreendemos que S22 não atendeu ao critério 2, ainda que saibamos que a falta de preparo pode ter influenciado no desempenho da turma em relação à utilização de argumentos consistentes para embasar os posicionamentos assumidos.

A análise e a avaliação do terceiro critério, o qual corresponde aos tipos de argumentos utilizados na defesa do ponto de vista, estão estritamente relacionadas com o aspecto anterior. Desse modo, entendemos que o sujeito não apresenta argumentos que reforcem seu posicionamento e, por isso, em grande parte do quadro marcamos “não”. Entretanto, conforme já mencionamos, S22 cita a existência de equívocos praticados nos Estados Unidos quando a pena de morte é autorizada, bem como o ensinamento de Deus acerca do perdão, já que vivemos em um país predominantemente cristão. Apesar de não apresentar fontes para tais argumentos, entendemos que “em parte” o sujeito atendeu ao critério 3, mais especificamente ao aspecto 3.3, pois traz exemplificações concretas que reafirmam e justificam sua posição.

Por fim, no que tange ao quarto critério, *Apresentou contradições em sua fala*, compreendemos que S22 atende-o “em parte”, pois há um momento durante o debate que, em decorrência da fala de um colega, nosso sujeito troca de grupo, integrando o grupo dos favoráveis à pena de morte. Sabemos que o propósito do debate é justamente este: persuadir o outro, de modo a levá-lo a aderir nosso posicionamento. Caso o sujeito percebesse que seu ponto de vista estava equivocado e, com base nas falas dos outros colegas, mudasse seu olhar acerca do assunto, nossa avaliação seria positiva, pois compreenderíamos não haver contradições, mas uma reflexão e, conseqüentemente, uma troca de posicionamento. Todavia, logo após concordar com o grupo oposto e integrá-lo, S22 retorna para o seu grupo anterior, assumindo, novamente, sua posição contrária à pena de morte. Em vista disso, desse “vai e volta”, acreditamos que há contradições, uma vez que, no debate, não é característico essa constante mudança de posicionamento.

Por essas razões, nosso quadro avaliativo, devidamente respondido, configura-se como apresentado anteriormente – Quadro 62 e Quadro 63 –, ainda que, nessa seção, nós o tenhamos dividido por tópicos: gênero textual e argumentação. Relembramos que, para que essa avaliação mais detalhada fosse possível, recorreremos às gravações de áudio e vídeo feitas pela PP, por meio de gravadores e um aparelho celular. Desse modo, reiteramos nossa



afirmação, exposta na subseção 3.3.3 (p. 141), de que não é necessário, ao professor que deseja inserir em suas práticas o trabalho com a oralidade, a aquisição de instrumentos de última geração.

Na sequência, retornando à análise e avaliação, apresentamos o quadro autoavaliativo preenchido por S22. Lembramos que esse primeiro quadro foi respondido na oficina 05 (p. 312), após a turma assistir ao filme “O Grande Desafio”, e antes de receber qualquer explicação seja sobre o gênero seja sobre a argumentação.

Imagem 1 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 06 de setembro de 2017, em relação a sua participação no debate diagnóstico

QUADRO AVALIATIVO			
A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	S	EP	N
1. Administrei meu papel no debate com competência			X
2. Respeitei o momento de fala do outro	X		
3. Mantive postura de respeito durante minha fala		X	
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro		X	
5. Utilizei linguagem adequada à situação	X		
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala	X		
7. Respeitei as decisões do mediador		X	
8. Participei ativamente		X	
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			X
10. Preparei-me previamente para a discussão		X	
B - ARGUMENTAÇÃO			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido	X		
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			X
3.2. dados estatísticos comprovados;			X
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			X
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			X
3.5. possíveis consequências;			X
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			X
4. Apresentei contradições na minha fala	X		

S = sim      EP = em parte      N = não

Fonte: S22.

Antes de analisarmos a autoavaliação de S22, justificamos as sinalizações em azul e vermelho. Destacamos em azul, os critérios que não foram analisados e avaliados por nós cuja justificativa já apresentamos na página 181. Já em vermelho, sinalizamos o aspecto que não foi analisado pelo sujeito, provavelmente, por esquecimento e falta de atenção. Optamos por, ainda assim, mantê-lo como nosso sujeito de pesquisa, pois sabemos que essa é uma realidade do contexto escolar.

Percebemos, nessa primeira autoavaliação realizada por S22 sobre o DD, que seu olhar foi mais positivo em relação ao gênero do que à argumentação. No que tange ao gênero, dos 7 critérios considerados nesse primeiro momento, somente dois – 1 e 9 – foram avaliados com “não” pelo sujeito. Em relação ao critério 1, talvez, isso tenha-se dado em função da falta de conhecimento sobre os papéis, uma vez que ainda não haviam sido explicados e apresentados para a turma. Os demais critérios foram avaliados com “sim” ou “em parte”, o que decorre, provavelmente, do fato de os alunos ainda não conhecerem as características do gênero.

Já em relação à argumentação, observamos que S22 percebe a ausência de argumentos em sua fala, ainda que a PP não tenha trabalhado com os tipos de argumentos e a argumentação. Isso nos revela que, possivelmente, o sujeito tivesse ideia do que seriam argumentos. Ademais, é possível notarmos que S22 concorda conosco de que, durante sua participação, houve contradições em suas falas, visto que avalia esse aspecto marcando “sim”.

Conforme mencionado na subseção 3.3.2 (p. 134), na qual abordamos as etapas que constituem a nossa sequência didática, realizamos, após a produção final, um momento de *Reflexão avaliativa*, no qual os alunos, após todo o processo de trabalho, refletiram acerca de suas produções e, novamente, avaliaram-se. Assim, apresentamos a autoavaliação referente ao DD realizada por S22 ao final do período de estudo. Igualmente ao anterior, nesse quadro, destacamos os aspectos não considerados por nós para análise e avaliação nesse primeiro contato com o gênero – em azul – e os critérios não assinalados por S22 – em vermelho.

Imagem 2 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate diagnóstico

QUADRO AVALIATIVO			
A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	S	EP	N
1. Administrei meu papel no debate com competência			X
2. Respeitei o momento de fala do outro		X	
3. Mantive postura de respeito durante minha fala		X	
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro		X	
5. Utilizei linguagem adequada à situação			X
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			X
7. Respeitei as decisões do mediador		X	
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz	X		
10. Preparei-me previamente para a discussão		X	
B - ARGUMENTAÇÃO			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;		X	
3.2. dados estatísticos comprovados;			X
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			X
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			X
3.5. possíveis consequências;		X	
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			X
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.		X	
4. Apresentei contradições na minha fala		X	

S = sim      EP = em parte      N = não

Fonte: S22.

Inicialmente, observamos que o número de aspectos não avaliados por S22 cresceu. Isso pode ser consequência do cansaço resultante de um ano letivo, visto que essa atividade foi realizada na penúltima semana de aulas, oficina 20 de nossa SD, ou apenas esquecimento.

Percebemos que, nessa segunda autoavaliação, algumas alterações ocorreram. No que se refere ao critério 2, S22, possivelmente, percebeu que houve momentos em que a fala do outro não foi devidamente respeitada, passando de “sim” para “em parte”. Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito à linguagem utilizada, pois, na primeira avaliação, o sujeito assinalou como “sim”, ou seja, considerou sua linguagem adequada à situação comunicativa do debate. Em contrapartida, na segunda avaliação, S22 avalia como “não”, demonstrando compreensão acerca da variedade da língua mais apropriada para o gênero em questão.

No que tange à argumentação, S22 avalia que suas falas se constituíam de argumentos cuja efetividade não pôde ser observada por nós, como o item 3.1 que corresponde a falas de especialistas. Já o tipo de argumento que aponta possíveis consequências pode ter sido

considerado como presente no debate por S22, pois os alunos, inclusive nosso sujeito de pesquisa, citavam possíveis consequências dos atos praticados, mas todos pautados no senso comum, ou seja, não apresentavam as fontes de suas informações.

Por fim, percebemos que, em relação à contradição na fala, S22 permanece afirmando haver contradições em suas falas, mas não mais durante todo o debate, conforme sinalizava o “sim”. Nesse momento, o sujeito acredita que, em alguns momentos, suas falas foram contraditórias e, por essa razão, assinala “em parte”, o que vai ao encontro da avaliação realizada por nós.

Salientamos que, para essas avaliações, a turma não teve acesso à transcrição do debate, devido a impossibilidade de transcrevê-lo, conforme já mencionamos anteriormente. No entanto, na primeira avaliação, realizada no dia 06 de setembro de 2017, os alunos assistiram à gravação em vídeo do debate, a fim de que pudessem observar e avaliar, principalmente, os aspectos não-verbais. Na segunda avaliação, por sua vez, optamos por não apresentar o vídeo novamente por conta do tempo que tínhamos disponível, visto que eles precisavam além de refletir acerca da participação nos 3 debates realizados, responder ao questionário final. Ademais, pensamos ser desnecessário, uma vez que eles já o haviam assistido. Assim, acreditamos que a ausência da transcrição justifica as avaliações de S22, especialmente, no que diz respeito aos aspectos verbais, como a apresentação de argumentos e os termos utilizados, pois, provavelmente, o sujeito não lembrava claramente de todas as suas falas no debate, de modo que muitas passagens talvez tenham sido esquecidas.

## 4.2 ANÁLISE DO DEBATE 2

O segundo debate (doravante, D2) ocorreu na décima terceira oficina dinamizada, realizada no dia 22 de novembro de 2017, e caracteriza-se como a *Produção Inicial* que compõe a nossa SD. Assim, diferentemente do DD, nesse momento os alunos já haviam sido apresentados aos nossos tópicos principais, já que, em oficinas anteriores, foram trabalhados os três aspectos que seriam analisados e avaliados: a) o próprio gênero debate – oficinas 6 (p. 314) e 7 (p. 316); b) a argumentação – oficinas 9 (p. 321), 10 (p. 323) e 12 (p. 327) e; c) a progressão referencial – oficina 11 (p. 325).

Para a realização do D2, a turma tinha à disposição 2 períodos de 55 minutos, totalizando 110 minutos, dos quais foram utilizados em torno de 37 minutos. Para esse debate, o tema a ser abordado – Legalização da maconha – foi escolhido previamente com os alunos,

assim como o posicionamento assumido pelos grupos, de modo que eles tivessem tempo para pesquisar a respeito do assunto.

Para a análise do D2, adotamos um encaminhamento diferente do apresentado para o DD. Isso porque, para esse debate, abordamos, também, a progressão referencial. Assim sendo, nossa análise constitui-se de 6 etapas:

Quadro 64 – Encaminhamento para a análise do debate 2

<b>1ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto ao gênero textual.
<b>2ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto à argumentação.
<b>3ª etapa</b>	Análise da progressão referencial nas falas de S22.
<b>4ª etapa</b>	Classificação e contagem das estratégias de progressão referencial identificadas.
<b>5ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto à progressão referencial.
<b>6ª etapa</b>	Autoavaliação realizada por S22 quanto ao seu desempenho no debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

O primeiro tópico a ser analisado e avaliado pela PP diz respeito ao gênero textual. Diferentemente do DD, consideramos todos os critérios elencados no quadro avaliativo, uma vez que, nesse momento, a PP já havia abordado com a turma as características inerentes tanto ao gênero textual, quanto à prática argumentativa. Essa avaliação foi realizada após o debate, com base nas observações em sala, nas gravações de áudio e de vídeo e na transcrição (p. 288). Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação ao gênero textual.

Quadro 65 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate 2

A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Administrou seu papel no debate com competência	X		
2. Respeitou o momento de fala do outro	X		
3. Manteve postura de respeito durante sua fala	X		
4. Manteve postura de respeito durante a fala do outro	X		
5. Utilizou linguagem adequada à situação	X		
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala	X		
7. Respeitou as decisões do mediador		X	
8. Participou ativamente	X		
9. Falou de forma clara e em bom tom de voz	X		
10. Preparou-se previamente para a discussão	X		

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Podemos observar, em um primeiro momento, que houve grande avanço se compararmos esse quadro com o quadro avaliativo referente ao DD (p. 181). Isso nos mostra que nosso sujeito de pesquisa compreendeu não apenas as características inerentes ao gênero textual, como também o seu funcionamento. Assim, para que chegássemos a essa avaliação, recorreremos às gravações de áudio e de vídeo, bem como à transcrição do debate.

O primeiro critério, *Administrou seu papel no debate com competência*, foi avaliado como “sim”, pois S22, além de indicar seu posicionamento já no início de sua primeira fala, apresenta argumentos ao longo do debate que corroboram com seu ponto de vista. Isso significa dizer que o sujeito pesquisou sobre o assunto, de modo que apresenta razões, por meio dos argumentos, para a defesa de seu posicionamento. Ademais, juntamente com os outros debatedores de seu grupo, elabora questões quando solicitado pelo mediador. A partir disso, compreendemos que S22 exerce seu papel de forma competente, atendendo às características inerentes a sua função enquanto membro do grupo de debatedores.

Em relação ao segundo critério, *Respeitou o momento de fala do outro*, percebemos grande avanço, haja vista nossa avaliação de “não” para “sim”. Isso porque, diferentemente do que aconteceu no DD, não houve sobreposição de vozes nem interrupção do turno de fala dos debatedores do grupo oposto. Igualmente, avaliamos o terceiro, *Manteve postura de respeito durante sua fala*, e quarto critérios, *Manteve postura de respeito a fala do outro*, pois S22 manteve-se sentado, e não atirado, durante todo o debate. Além disso, enquanto os colegas falavam, ouvia-os atentamente, sem caretas e risos, e, às vezes, fazia anotações e/ou trocava ideias com os demais debatedores de seu grupo. Podemos observar isso, visto que algumas de suas falas fazem referência a algo dito anteriormente, por meio do pronome “isso”, como em: “*mas isso também facilmente aconteceria com o álcool e o álcool é legalizado... normalmente isso... o problema de um indivíduo ser um problema da família... dos amigos... da igreja... da estrutura TOda familiar e das heranças... a herança:::... é herança::: genética... passo a palavra*”.

Já em relação ao quinto critério, *Utilizou linguagem adequada à situação*, avaliamos como um aspecto que foi atendido por S22, pois manteve linguagem adequada na maioria do tempo. No entanto, em uma passagem do debate, o sujeito utiliza a expressão informal “*uma coisa que tu falou aí*”. Apesar disso, ao analisarmos o todo, percebemos que essa ocorrência foi um pequeno deslize, o que não justificaria uma avaliação “em parte”.

No que tange ao sexto critério, *Respeitou o tempo estabelecido para cada fala*, consideramos que S22 atende-o, uma vez que não somente não interrompe o turno de fala dos

outros, como finaliza seu turno quando o mediador anuncia o término do tempo, ainda que não tenha finalizado sua ideia, conforme podemos observar no trecho a seguir:

<b>S22:</b> [...] há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que a gente tem... é milhares de viciados pelas ruas e um... sistema	
<b>Mediador:</b>	[ brigada S22...
<b>S22:</b> ah	

Não consideramos que há sobreposição de vozes nesse trecho, pois entendemos que essa ocorrência aconteceu em virtude da instantaneidade do texto oral, de modo que, como os debatedores não tinham cronômetro para controlar o tempo, não havia como S22 saber que o tempo estabelecido para seu turno de fala estava terminando. Da mesma forma, o mediador, tendo como uma das funções controlar o tempo de fala dos debatedores, não tinha como, após finalizado o tempo, deixar S22 prosseguir com sua fala. Por isso, ocorreu esse conflito de vozes, mas não o descumprimento de S22 em relação ao tempo estabelecido.

Apesar de observarmos que o sujeito respeita as decisões do mediador, avaliamos o sétimo critério, *Respeitou as decisões do mediador*, como atendido “em parte”, pois, em determinados momentos, percebemos que S22 reage às decisões, como no excerto apresentado anteriormente, em que o sujeito, após o anúncio do término do tempo pelo mediador, exclama “ah” e no trecho a seguir, no qual S22 questiona a decisão do mediador:

<b>Mediador:</b> então agora passamos a::: palavra para o grupo a favor
<b>S22:</b> não tem um minuto?... bom isso se/ seria um problema de::: educação... (...)

Ainda que não haja desrespeito direcionado ao mediador, compreendemos que questioná-lo – *não tem um minuto?* – pode sinalizar tal atitude, ainda que não tenha sido intencional. Por essas razões, consideramos que S22 atende “em parte” ao aspecto 7.

Antes de discorrermos sobre o aspecto 8, ressaltamos que não havia regras acerca da distribuição de turno para o grupo, isto é, se apenas um integrante quisesse falar não haveria problemas. Assim, no que diz respeito ao oitavo critério, *Participou ativamente*, S22 manteve-se participativo durante todo o debate. No entanto, como no D2 havia tempo estabelecido para cada turno de fala, obviamente sua participação foi menor, pois no DD os participantes falavam a qualquer momento e, recorrentemente, ao mesmo tempo. Para fins de curiosidade, e para podermos comparar com o próximo debate, contabilizamos 6 turnos de fala de S22, os quais apresentamos na análise sobre a progressão referencial.

Em relação ao nono critério, *Falou de forma clara e em bom tom de voz*, compreendemos que S22 apresentou avanços, pois manteve o mesmo tom de voz a maior parte do debate, assim como falou de maneira compreensível, ou seja, de uma forma que todos o entendessem. Por isso, acreditamos que S22 atende a esse aspecto satisfatoriamente.

Por fim, no que tange ao décimo critério, *Preparou-se previamente para a discussão*, um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de um debate, observamos que nosso sujeito preparou-se bastante para a discussão, haja vista a grande quantidade de material que o grupo tinha em mãos. Ademais, podemos perceber tal preparação a partir das falas, uma vez que se constituem de argumentos oriundos de pesquisa, conforme apresentamos, na sequência, ao abordarmos os aspectos referentes à argumentação. Ressaltamos que não anexamos o material pesquisado pelos alunos em virtude do grande número de páginas que ocuparia.

Percebemos, a partir dessas considerações, que S22 avançou muito em relação aos aspectos relativos ao gênero textual em comparação ao DD. Na sequência, abordamos o segundo tópico a ser analisado e avaliado pela PP, o qual está relacionado às questões inerentes à argumentação. Essa avaliação foi realizada após o debate, com base nas observações em sala, nas gravações de áudio e vídeo e na transcrição. Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação à argumentação.

Quadro 66 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate 2

B - ARGUMENTAÇÃO	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Manteve o foco no tema a ser discutido	X		
2. Defendeu seu ponto de vista de forma embasada	X		
3. Para defender seu ponto de vista, utilizou:			
3.1. falas de especialistas no assunto;	X		
3.2. dados estatísticos comprovados;	X		
3.3. exemplificações concretas que reafirmem sua posição;			X
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			X
3.5. possíveis consequências;			X
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			X
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.	X		
4. Apresentou contradições na sua fala			X

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

No que tange ao primeiro critério, *Manteve o foco no tema a ser discutido*, compreendemos que S22 atende-o, haja vista que seu foco manteve-se, durante todo o debate,



em questões relacionadas ao assunto em pauta. Inclusive nos momentos de preparação de respostas e/ou perguntas, nos quais conversava com os outros integrantes de seu grupo, o foco mantinha-se no tema.

No segundo critério, *Defendeu seu ponto de vista de forma embasada*, S22 demonstra grande avanço, pois, diferentemente do DD, no D2 apresenta argumentos que reforçam e justificam seu posicionamento. Lembramos que, nessa análise, estamos considerando apenas as passagens de S22, de modo que os demais debatedores não serão analisados. Por essa razão, ressaltamos que os argumentos destacados nessa seção não constituem a totalidade dos apresentados no debate, pois há outros que foram citados pelos colegas e que podem ser observados na transcrição completa (Apêndice C, p. 288).

Em relação ao terceiro critério, o qual diz respeito aos tipos de argumentos utilizados por S22 para defender seu ponto de vista, assinalamos a ocorrência de três das sete possibilidades elencadas no quadro avaliativo. Durante o debate, S22 utilizou dois argumentos que correspondem a *falas de especialistas no assunto* (segmentos 1 e 2). Além disso, citou *dados estatísticos* (segmento 3) e possíveis razões/causas para o envolvimento com drogas, o qual classificamos como *outros tipos de argumentos que não os citados acima* (segmento 4), conforme observamos nos segmentos:

Quadro 67 – Segmentos com os argumentos utilizados por S22 no debate 2

Segmento 1	“Ludwig von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSIBILIDADE de ficar obeso”
Segmento 2	“no Reino Unido John Greive autoridade policial e especialista em inteligência criminal da Scotland Yard defende a legalização... pelo fato de ter apresentado uma diminuição da criminalidade... o preço das drogas ilegais é determinado por um mercado de ALta... demanda e não regulado... isso significa que alguns usuários dependentes recorrem ao roubo para conseguir dinheiro explica Grieve esse tipo de... delito segundo Grieve corresponde a cinquenta por cento do crime contra a propriedade no Reino Unido e estima em cinco mi/ em cinco BIlhões por ano”
Segmento 3	“em dois mil e quinze mais de... sessenta e seis por cento de toda a receita federal foi investida nas escolas e em programas... educacionais em geral...”
Segmento 4	“o estudo da universidade de Pittsburgh nele duzentos e quatorze meninos com algum tipo de envolvimento com drogas legais ilegais foram acompanhados por ahn dos dez anos até os vinte e dois anos no fim do experimento não foi constatado nenhuma relação com o consumo da maconha e posterior uso de outras substâncias segundo os cientistas fatores como pouca ligação com os pais se mostraram MAIS influentes no envolvimento”

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição do debate 2.

No que se refere ao quarto e último critério relacionado à argumentação, *Apresentou contradições em sua fala*, entendemos que as falas de S22 estão em acordo com seu posicionamento, de modo que não tenhamos identificado trechos de contradição.

Nosso último tópico a ser analisado e avaliado é a progressão referencial, ou seja, as estratégias e os termos utilizados por S22 para a introdução e retomada de referentes. Como esse tópico era um conteúdo novo para a turma, percebemos que os alunos tiveram maior dificuldade para realizar a autoavaliação sobre esse aspecto se comparado aos dois anteriores.

Para essa análise, apresentamos, inicialmente, o excerto seguido dos comentários acerca das ocorrências destacadas. Reiteramos que, em azul, sinalizamos as ocorrências cujo referente pode ser identificado no cotexto – anáfora direta e/ou catáfora –, ao passo que, em vermelho, aquelas cuja identificação do termo referido depende do contexto em que ocorreu o debate – anáfora indireta.

### EXCERTO 1

**S22 (a favor):** bom... eu sou o S22 eu sou mo/moralmente contra as drogas... eu nunca ingeri **nada** (1) nunca... bebi **nada** (2)... mas **isso** (3) nã/ não me dá o direito de... de agredir o outro... se uma pessoa tem um pé de maconha... **o pé de maconha** (4) é **dela** (5) e o corpo é **dela** (6) também e **ela** (7) faz **qualquer coisa** (8)... que **ela** (9) quiser... se eu:: não e qua/ e qualquer... contestação sobre **isso** (10) seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade **dessa pessoa** (11)... Ludwig von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSibilidade de ficar obeso... o proibicionismo por sua vez... **ele** (12)::... é uma... **uma coisa falha** (13)... **ele** (14) é uma peneira cobrindo o sol... onde (**nós**) (15) fingimos que **ela** (16) funciona e e no/**nós nos** (17) damos por satisfeitos mas a realidade é que **sua** (18) funcionalidade pode ser facilmente refutável... **proibir** (19) é **um movimento de desespero** (20)... a realidade mostra que a le/ que a legalização avança... há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que **a gente** (21) tem.. é milhares de **viciados** (22) pelas ruas e um... sistema

Inicialmente, percebemos que, em sua primeira fala, S22 apresenta-se aos demais, função essa destinada ao mediador. No entanto, tendo em vista que o mediador não realiza as devidas apresentações, S22 assume essa função. Isso demonstra o conhecimento dele acerca da necessidade de tal ato, a fim de que aqueles que os assistem saibam quem são os debatedores envolvidos na situação comunicativa. Com isso, entendemos que o sujeito, após a introdução do gênero na turma, já compreendeu que essa é uma característica inerente ao debate, ainda que, no nosso caso, todos se conheçam.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) nada
Estratégia utilizada	pronome

Nesse caso, o referente está presente na materialidade linguística transcrita, a saber: drogas. Isso porque no segmento “eu nunca ingeri nada”, subentende-se “nunca ingeri **droga alguma**”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) isso; (10) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Na ocorrência (3), o pronome “isso” retoma a afirmativa “eu nunca ingeri nada... bebi nada”. Da mesma forma, a ocorrência (10), por meio do mesmo pronome, faz referência ao fato de a pessoa ter liberdade para fazer o que quiser.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) o pé de maconha
Estratégia utilizada	lexema idêntico

A expressão “o pé de maconha” define o seu referente “um pé de maconha”. Assim, a retomada se dá por meio de uma expressão praticamente idêntica, já que a única mudança é a substituição do artigo indefinido pelo artigo definido.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(5) dela; (6) dela; (7) ela; (9) ela	(11) dessa pessoa
Estratégia utilizada	pronome	lexema idêntico

Os pronomes possessivo “dela” e pessoal “ela” referem-se a “uma pessoa”, mencionada anteriormente, a qual é retomada, mais adiante, como “dessa pessoa”.

ANÁFORAS DIRETAS				
Ocorrência(s)	(12) ele; (14) ele	(13) uma “coisa” falha	(19) proibir	(20) um movimento de desespero
Estratégia utilizada	pronome	nome genérico	lexema sinônimo	expressão nominal indefinida

O pronome pessoal “ele” não se refere a uma pessoa, como observamos com os pronomes “dela” e “ela”, mas sim ao substantivo comum “proibicionismo”. Tal termo, na

sequência, é substituído pela expressão “uma coisa falha”, caracterizando a estratégia de utilização de *nome genérico* em razão da presença do termo “coisa”.

Além disso, o verbo “proibir” coloca em pauta novamente o “proibicionismo”. Nesse caso, percebemos que o aluno, intencionalmente ou não, muda a classe gramatical do referente, a fim de evitar a repetição.

Em seguida, o referente é retomado por meio da expressão “um movimento de desespero”, a qual faz referência ao ato de proibir, caracterizando-o como um sinal de desespero apresentado pela pessoa que o pratica. Ao utilizar o vocábulo *desespero*, o sujeito deixa clara sua opinião sobre a proibição, de modo que tal escolha lexical trata-se “da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar segundo suas intenções” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 132).

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(16) ela; (18) sua
Estratégia utilizada	pronome

Ambos os pronomes se referem ao substantivo “peneira”, o qual se encontra na materialidade linguística.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) nada
Estratégia utilizada	pronome

Diferentemente da ocorrência (1), descrita no quadro das anáforas diretas, não é possível chegarmos à mesma conclusão nesse caso, haja vista que S22 não menciona, em seu texto, bebida alguma. Por conta disso, cabe ao interlocutor buscar no contexto o referente, visto “não existir no cotexto um antecedente explícito” (KOH; ELIAS, 2017b, p. 128).

Essas ocorrências, (1) e (2), são exemplos que comprovam a funcionalidade da língua, uma vez que temos o mesmo termo, porém estratégias referenciais e referentes distintos.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(8) qualquer coisa
Estratégia utilizada	nome genérico

Como o próprio termo propõe, é possível ao interlocutor subentender daí “qualquer coisa”, acarretando, assim, inúmeras interpretações, uma vez que cada participante pode pensar em um referente diferente.

ANÁFORAS INDIRETAS			
Ocorrência(s)	(15) (nós)	(17) nós nos	(21) a gente
Estratégia utilizada	elipse	pronome	nome genérico

As ocorrências (15), (17) e (21) possuem o mesmo referente, visto que as três fazem referência a todas as pessoas de forma geral, ainda que por meio da utilização de expressões distintas. O primeiro caracteriza-se como uma elipse, a qual pode ser resolvida em função da conjugação do verbo, entendendo-se que se trata da primeira pessoa do plural “nós”.

Na sequência, esse pronome é apresentado na materialidade linguística por meio da expressão reflexiva “nós nos” (17) e retomada como “a gente” (21), expressão característica da linguagem informal.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(22) viciados
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

O termo “viciados” aparece no texto, mas não possui referente explícito. Apesar disso, contextualmente, podemos compreender que se trata das pessoas que fazem uso das substâncias em foco no debate, ou seja, as drogas.

## EXCERTO 2

**S22:** o que faz vocês pensarem que pode:::m que/ que voCÊS tem o poder de intervir no [direito de liberdade](#) (1) de outra pessoa?

Esse excerto caracteriza um dos momentos previstos no cronograma de funcionamento do debate (Apêndice X, p. 384), no qual os grupos precisavam elaborar uma pergunta para o grupo oposto. Assim, em virtude da extensão do questionamento de S22, o excerto 2 apresenta, em comparação com os demais, menor número de ocorrências de referenciação.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) direito de liberdade
Estratégia utilizada	expressão idêntica

Percebemos que, nessa ocorrência, S22 retoma uma expressão já utilizada por ele na primeira fala: (...) *qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa (...).*

### EXCERTO 3

<p><b>S22:</b> bom... ahn... ce/certamente <b>isso</b> (1) pode ocorrer já que a maconha <b>ela</b> (2) tem efeitos... <b>ela</b> (3) tem efeitos psi/ ps:::</p> <p><b>C?:</b> psicóticos</p> <p><b>S22:</b> mas <b>isso</b> (4) também facilmente aconteceria com o álcool e <b>o álcool</b> (5) é legalizado... normalmente <b>isso</b> (6)... o problema de um indivíduo ser um problema da família... dos amigos... da igreja... da estrutura TOda familiar e das heranças... a herança:::... é herança::: genética... passo a palavra</p>
--

Diferentemente do que ocorre no excerto anterior, podemos observar a presença de estratégias que recorrem ao cotexto em todas as ocorrências dessa fala. Além disso, optamos por deixar a fala de outro colega, o qual denominamos como “C?”, pois não conseguimos identificar quem realizou a manifestação, por entender como necessária para o entendimento. Isso porque, caso fosse excluída, faltaria o termo “psicóticos” não dito por S22.

Assim, chamamos a atenção para esse excerto, pois ele mostra a interação entre os participantes do debate, demonstrando o caráter dialógico da língua. Tal caráter fica evidente no momento em que um colega ajuda S22 a pronunciar o termo com o qual ele apresentava dificuldade. De acordo com Koch (2015b, p. 42), essa passagem caracteriza “um fato singular das interações faladas”, pois o falante recebe “ajuda explícita do ouvinte, para complementar um enunciado que está processando”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) isso; (4) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

O pronome demonstrativo “isso” aparece em três momentos nesse excerto. Nos dois primeiros, sobre os quais discorreremos agora, ele retoma uma ideia apresentada anteriormente à fala de S22, ou seja, esse termo faz referência ao discurso de um outro integrante do debate. No excerto a seguir, destacamos a ideia que está sendo retomada pelo pronome:

*“C26: bom... não seria intervir mas sim a pensar que nem toda sociedade deve pagar prum:: um erro de uma pessoa... por exemplo se::: uma pessoa... que::: usar maConha ahn... como a gente citou ela vai ficar com surtos psicóticos ao longo do tempo... então não vai ser só ela que vai sofrer::: esses surtos mas sim quem convive com ela... por exemplo::: se um marido que::: r usar a droga... a mulher pode sofrer danos também... pelo consumo dele... mesmo ela não consumindo”.*

Isso demonstra a atenção do aluno em relação ao discurso alheio, uma vez que, caso não estivesse atento a ele, não seria possível retomá-lo, a fim de organizar o seu argumento a partir dele.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) ela; (3) ela
Estratégia utilizada	pronome

O pronome pessoal “ela” faz menção à substância “maconha”, no entanto, não consideramos a segunda ocorrência do pronome como repetição, mas sim como característica do processo de construção do texto oral, no qual planejamento e realização ocorrem simultaneamente. Dessa forma, entendemos tal passagem como um momento de elaboração e processamento textual, visto que o segmento como um todo é repetido: **“ela tem efeitos... ela tem efeitos psi/ ps:::”**.

Conforme postulam Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 246), tal passagem é característica do fenômeno da hesitação, uma vez que há “interrupção no fluxo informacional, devido a uma dificuldade de seleção de um ou mais termos do enunciado, resultando em um enunciado ainda não concluído do ponto de vista da organização sintagmática”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(5) o álcool
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Nessa ocorrência, a retomada é feita por meio de um termo idêntico, visto que retoma a expressão “o álcool”. Entretanto, diferentemente das ocorrências anteriores – (2) e (3), essa não representa um momento de processamento textual, haja vista que há continuidade do texto, de modo que não se caracteriza como um segmento de elaboração que ocorre concomitantemente ao processo de execução.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(6) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

A terceira ocorrência do “isso” não faz menção a algo já dito, mas, do contrário, faz referência a algo que ainda será dito. No entanto, tal compreensão só é possível a partir da interpretação, uma vez que, se pensarmos nas normas propostas pela gramática, o pronome “isso” tem caráter anafórico, ao passo que, para um movimento catafórico, o correto seria “isto”.

Isso demonstra o aspecto funcional e interpretativo da língua, pois, mesmo conhecendo a regra gramatical, o leitor/ouvinte consegue interpretar que o “isso” introduz o segmento “*o problema de um indivíduo ser um problema da família... dos amigos... da igreja... da estrutura TOda familiar*” sem muita dificuldade.

#### EXCERTO 4

**S22:** não... pois com o mercado ocorreria uma baixa no preço... no Reino Unido John Greive autoridade policial e especialista em inteligência criminal da Scotland Yard defende a legalização... pelo fato de ter apresentado uma diminuição da criminalidade... o preço das drogas ilegais é determinado por um mercado de ALta... demanda e não regulado... **isso** (1) significa que **alguns usuários dependentes** (2) recorrem ao roubo para conseguir dinheiro explica Grieve **esse tipo de:: delito** (3) segundo Greive corresponde a cinquenta por cento do crime contra a propriedade no Reino Unido e estima em cinco mi/ em cinco Bilhões por ano... **nosso** (4) sistema ju/ judiciário judiciário seria aliviado e o número de pessoas em prisões seria reduzido dramaticamente economizando-se bilhões de dólares por causa do pre-ço baixo os fumantes de cigarro não não tem que roubar para suprir o seu (5) vício né?... não é verdade? ahn... não há também violência associada com o mercado do **taBAco** (6)... finaliza Grieve

A utilização do advérbio de negação “não” no início da fala de S22, justifica-se pelo fato de esse excerto corresponder a uma resposta dada à pergunta feita anteriormente pelo grupo oposto: “**C18:** *vocês acham que os dependentes químicos não buscariam a alternativa da violência para suprir seus vícios?*”.

Além disso, percebemos, nesse excerto, o baixo número de ocorrência de estratégias de progressão referencial. Isso pode ser justificado pela utilização do argumento que constitui quase que completamente a fala do sujeito. Por isso, analisaremos, na verdade, a fala do especialista, citada por S22.



ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) isso
<b>Estratégia utilizada</b>	encapsulamento

O pronome “isso” retoma uma ideia já exposta, a saber: o fato da legalização, defendida por John Greive, ter apresentado uma diminuição da criminalidade.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(2) alguns usuários dependentes
<b>Estratégia utilizada</b>	expressão nominal indefinida

A ocorrência (2) faz referência à expressão “os dependentes químicos” apresentado na pergunta descrita anteriormente. Entretanto, a introdução do termo “alguns” demonstra que não há generalização, pois a utilização desse pronome indica que não são todos os dependentes que recorrem ao roubo para ganhar dinheiro, mas apenas uma parte deles.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(3) esse tipo de::: delito
<b>Estratégia utilizada</b>	hiperônimo-hipônimo


Nessa ocorrência, o aluno faz uso de “esse tipo de::: delito” para fazer referência ao ato de roubar, expresso pelo substantivo “roubo” anteriormente. Percebemos aqui que há uma classificação desse ato enquanto delito.

Ademais, entendemos que, nessa ocorrência, há uma relação entre um termo específico (roubo) e um termo mais amplo (delito), o que caracteriza a estratégia *hiperônimo-hipônimo*. Isso porque, segundo Koch e Elias (2017b, p 143), “hiperônimo e hipônimo são termos de um mesmo campo de sentidos, em que um deles designa o gênero e o outro, a espécie”.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(5) seu
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

O pronome “seu” refere-se aos “fumantes de cigarro”. Como tínhamos acesso ao material de pesquisa dos alunos, observamos que esse segmento que sublinhamos no excerto, apesar de ser uma ideia de Greive, foi parafraseado por S22, conforme mostra a imagem:

Imagem 3 – Pesquisa de S22

"Por esse sistema judiciário  
 seria aliviado e o número de  
 presos em prisão seria reduzido  
 drasticamente, economizando re Bithões  
 de dólares. Por causa de preço  
 Baixo, os pontos de cigarro não  
 têm que buscar para manter  
 seu hábito. Não há também  
 violência associada com o  
 mercado de tabaco  
 legal = finaliza give 

Fonte: S22.

Nas palavras de Hilgert (2015, p. 257), a paráfrase “é um processo de construção textual que se situa entre as atividades de reformulação, por meio das quais novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os parcial ou totalmente”. Observamos que, nesse caso, S22 altera parte do discurso de Greive.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) taBAco
Estratégia utilizada	lexema sinônimo

O termo “cigarro” é retomado pelo sinônimo “tabaco”.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) nosso
Estratégia utilizada	pronome

Ainda em relação à fala de Greive, citada pelo aluno, temos o pronome possessivo “nosso”, o qual, na verdade, não faz referência às pessoas que vivem no Brasil, mas sim àquelas que moram no mesmo país de Greive, mesmo que tal termo tenha sido pronunciado por S22.

## EXCERTO 5

**S22:** novamente **as drogas** (1) só serão combatidas com a educação... **a educação** (2) **ela** (3) vem de casa... **nós** (4) temos que educar **nossa** (5) sociedade para conviver com **drogas** (6)... **a nossa** (7) **sociedade** (8) aprendeu a... a se/ a apre/... **a sociedade** (9) aprendeu a a conviver com o cigarro e com o álcool claro que ainda tem acidentes e também o::: **uma coisa que tu falou aí** (10) que eu... não concordo tanto é::: que a tese que a maconha é uma porta de de entrada para **as drogas** (11)... é::: **isso** (12) é um equívoco... pelo menos ahn... pelo menos foi o que o estu/ o estu/ o estudo da universidade de Pittsburgh **nele** (13) duzentos e quatorze meninos com algum tipo de envolvimento com **drogas** (14) legais ilegais foram acompanhados por ahn dos dez anos até os vinte e dois anos no fim do experimento não foi constatado nenhuma relação com o consumo da maconha e posterior uso de outras **substâncias** (15) segundo os cientistas fatores como pouca ligação com os pais se mostraram **MAIS** influentes no **envolvimento** (16) veja **a educação** (17) vem de casa... **nós** (18) devemos moldar a **nossa** (19) **sociedade** (20) para conviver com **drogas** (21)

ANÁFORAS DIRETAS		
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) as drogas; (6) drogas; (11) as drogas; (14) drogas; (21) drogas	(15) substâncias
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema idêntico	nome genérico

Essas ocorrências colocam em evidência o mesmo termo “drogas” introduzido na primeira fala de S22, na qual ele diz: “*bom... eu sou o S22 eu sou mo/moralmente contra as drogas*”. A única variação, em comparação a (6), (14) e (21), é que, em alguns momentos, o aluno retira o artigo definido, apresentando somente o substantivo. Em contrapartida, em (15), S22 retoma tal termo por meio do *nome genérico* “substâncias”.

ANÁFORAS DIRETAS			
<b>Ocorrência(s)</b>	(2) a educação; (17) a educação	(3) ela	(8) sociedade; (9) a sociedade; (20) sociedade
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema idêntico	pronome	lexema idêntico

Nessas ocorrências o termo “educação” está sendo retomado de duas maneiras: a) com uma palavra idêntica – (2) e (17) – e; b) com o pronome pessoal “ela” (3). O mesmo acontece com o termo “sociedade” em (8); (9) e (20). Nesse caso, o determinante varia entre o pronome possessivo “nossa” (8) e (20) e o artigo definido “a” (9).

No entanto, percebemos que as ocorrências (17) e (20) estão muito distantes do momento em que esses termos são introduzidos na fala. Dessa forma, as retomadas por meio da mesma palavra não prejudicam o texto em termos de se tornar repetitivo. Assim, S22 não apenas utiliza os mesmos vocábulos, como também sentença muito semelhante, a fim de reforçar/enfatizar o posicionamento inicial, haja vista o imperativo “veja” como introdutor.

**Primeira sentença:** “*a educação ela vem de casa... nós temos que educar nossa sociedade para conviver com drogas*”

**Última sentença:** “*veja a educação vem de casa... nós devemos moldar a nossa sociedade para conviver com drogas*”

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(12) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Novamente, S22 utiliza o pronome demonstrativo “isso” para fazer referência a algo já dito, a saber: “*a tese que a maconha é uma porta de entrada para as drogas*”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(13) nele
Estratégia utilizada	pronome

Nessa ocorrência, o termo “nele” (junção de preposição + pronome) refere-se ao “estudo da universidade de Pittsburgh”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(16) envolvimento
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Por fim, no que tange às anáforas diretas, apontamos o caso (16), o qual caracteriza a ocorrência de uma *elipse*. Ou seja, o termo “envolvimento” retoma a expressão “envolvimento com drogas legais ilegais”, deixando, no entanto, subentendido o segmento “com drogas legais ilegais”.

Além disso, destacamos a última parte da sentença, a qual configura-se como uma correção, visto que, posteriormente, S22 destaca o “consumo da **maconha**”, substância essa considerada ilegal em nosso país.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(10) uma coisa que tu falou aí
Estratégia utilizada	encapsulamento

Nesse caso, a frase “uma coisa que tu falou aí”, muito característica da linguagem informal – haja vista o termo “aí” e a relação pronome-verbo –, demonstra a interação entre os

grupos, uma vez que S22 cita algo dito por outro colega. Isso mostra a atenção que ele manteve no discurso alheio.

Consideramos essa sentença como catafórica por entender que para identificar seu referente faz-se necessário realizar um movimento para frente. Dessa forma, a “coisa” dita pelo debatedor contrário e sobre a qual S22 discorda seria “*a tese que a maconha é uma porta de entrada para as drogas*”. Entretanto, essa informação só é exposta posteriormente a utilização de (10).

Nessa ocorrência, o referente para “uma coisa que tu falou aí” é o mesmo para “isso” (12) – apresentado na tabela das anáforas diretas. Podemos perceber, nesse caso, que movimentos distintos são utilizados para identificar o referente: a) com o pronome demonstrativo “isso” realiza-se um movimento *para trás*, ou seja, anafórico; b) com a sentença “uma coisa que tu falou aí” realiza-se um movimento *para frente*, isto é, catafórico.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) nós; (5) nossa; (7) nossa; (18) nós; (19) nossa
Estratégia utilizada	pronome

Essas ocorrências variam entre o uso dos pronomes pessoal “nós” (4) e (18) e possessivo “nossa” (5), (7) e (19). Apesar disso, todos os casos fazem referência às pessoas de forma geral. No entanto, podemos compreender que se trata somente daquelas que vivem no Brasil, país que ainda não legalizou a maconha.

## EXCERTO 6

**S22:** não tem um minuto?... bom **isso** (1) se/ seria um problema de::: educação... **um problema diretamente ligado a educação** (2) e aos **nossos** (3)... costumes... não diretamente a maconha... já que como (**nós**) (4) vemos em outros países um pouco melhores que (no) Brasil a renda foi muito maior com a maconha... vejam só óh em dois mil e quinze mais de... sessenta e seis por cento de toda a receita federal foi investida nas escolas e em programas... educacionais em geral... você ci:::tou o governo né? **o problema** (5) então não seria a maconha... mas sim o go/ o governo? não é? tá passo a palavra

Antes de partirmos para a análise do excerto 6, acreditamos ser válido e necessário apresentar trechos anteriores com os quais a fala de S22 tem relação. Isso porque a identificação dos referentes de alguns termos utilizados pelo sujeito só é possível ao retornarmos para os trechos apresentados a seguir em que, além do mediador, outras 3 vezes

aparecem. Os alunos representados por “C18” e “C26” eram debatedores do grupo oposto ao de S22, ao passo que “C3” integrava o mesmo grupo do nosso sujeito.

**“C18:** *a verba revertida para reabilita/ reabilitação seria a mesma? resignada a esse fim?*

**Mediador:** *agora damos dois minutos para preparação da resposta para o grupo... a favor ((cochichos))*

**Mediador:** *acabou o tempo pessoal... agora passamos a palavra para o grupo... a favor*

**C3:** *em dois mil o Colorado aprovou o uso da cannabis por para fins medicinais em dois mil e doze o uso recreativo foi liberado... e de lá pra cá esse...*

**S22:** *isso vem*

**C3:** *isso vem afetando positivamente a economia... em dois mil e quinze a maconha foi a segunda maior receita de estado... arrecadando cento e vinte e um milhões de dólares... já em dois mil e dezesseis arrecadou mais de cento e noventa e três milhões... de dólares ou seja um aumento de cinquenta e nove por cento... agora nesse período de dois mil e dezessete de janeiro... a setembro foi de cento e oitenta e um milhões... mas a descri/ discriminilização da maconha não fica se... economicamente economicamente mas há... aspectos... sociais...*

**S22:** *como a saúde, empregos e educação*

**C3:** *como saúde, empregos e educação*

**Mediador:** *então agora eu dou um minuto para a preparação para o grupo contra ((cochichos))*

**Mediador:** *agora passando a palavra para o grupo contra*

**C26:** *bom os argumentos citados são no mínimo interessantes... cuja validade talvez não fosse tão controversa... caso tivesse associada a uma causa diferente... da legal da maconha... da legalização da maconha... bom ahn... vocês citaram em dólares nós estamos falando (do) Brasil né? ahn com o sistema político do Brasil vocês acham que isso funcionaria? que teria o mesmo rendimento ou que os políticos não roubariam... não::: ou o dinheiro entraria totalmente? ”.*

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Esse pronome indefinido, anaforicamente, retoma algo dito pelo C26, a saber: a possibilidade de haver corrupção com o dinheiro proveniente da maconha, caso essa fosse legalizada.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) um problema diretamente ligado à educação
Estratégia utilizada	expressão nominal indefinida

Nesse caso, o aluno retoma a expressão “um problema de educação” reformulando-a e, assim, utilizando “um problema **diretamente ligado** à educação”. Uma das possíveis razões para isso, pode ser a intenção de dar ênfase para a relação do problema acerca da má administração do dinheiro com a educação das pessoas responsáveis por tal administração.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(5) o problema
Estratégia utilizada	encapsulamento

Nesse caso, entendemos que, para a identificação do referente da ocorrência (5), precisamos realizar um movimento catafórico, ou seja, *para frente*. Isso porque, após a utilização da expressão “o problema”, S22 apresenta qual seria esse problema, a saber: o desvio do dinheiro que entrasse devido à legalização da maconha.

ANÁFORAS INDIRETAS		
Ocorrência(s)	(3) nossos	(4) (nós)
Estratégia utilizada	pronome	elipse

Ambos os pronomes fazem referência às pessoas que vivem no Brasil de maneira geral, incluindo os participantes do debate.

Essas foram as ocorrências identificadas nas falas de S22 ao longo do debate. Apresentamos, na sequência, o quadro, no qual sinalizamos as estratégias utilizadas pelo sujeito para promover a progressão referencial e indicamos a quantidade de ocorrências de cada uma.

Quadro 68 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 no debate 2

MOVIMENTO	ORDEM	ESTRATÉGIA	OCORRÊNCIAS TEMA
Anáfora direta	Gramatical	Pronomes	14
		Numerais	
		Elipse	
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	
		Artigos	
	Lexical	Expressões ou grupos nominais definidos/indefinidos	3
		Encapsulamento	7
		Lexemas ou expressões sinônimos	2
		Nomes genéricos	2
		Hiperônimos e/ou hipônimos	1
	Lexemas ou expressões idênticos	15	
Catáfora	Gramatical	Pronomes	
		Numerais	
		Elipse	
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	
		Artigos	
	Lexical	Encapsulamento	3
		Nomes genéricos	
Anáfora Indireta	Gramatical	Pronomes	9
		Numerais	
		Elipse	2
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	
		Artigos	
	Lexical	Expressões ou grupos nominais definidos/indefinidos	1
		Encapsulamento	
		Lexemas ou expressões sinônimos	
		Nomes genéricos	2
	Hiperônimos e/ou hipônimos		

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Com base nos dados expostos no quadro, percebemos que, nas falas de S22, há 61 ocorrências que proporcionam a progressão referencial no texto no que diz respeito ao tema. Esse número parece relativamente alto, mas, ao analisarmos com maior precisão, observamos que 38 dessas ocorrências constituem-se das estratégias de utilização de *pronomes* – 23 ocorrências – e *lexemas ou expressões idênticos* – 15 ocorrências. Ademais, no que tange à utilização de *lexemas ou expressões sinônimos*, identificamos apenas 2 ocorrências. Isso sinaliza que não houve muita variação vocabular, haja vista que mais da metade dos casos identificados utilizam as duas primeiras estratégias mencionadas – *pronomes* e *lexemas ou expressões idênticos*.



Em relação ao gênero, ainda que não tenhamos sinalizado na análise, identificamos 12 casos que promovem a progressão do texto no que tange à introdução e/ou retomada de referentes. Essas ocorrências são distribuídas em 2 estratégias apenas: *pronomes* – 10 ocorrências – e *elipse* – 2 ocorrências. Entretanto, nos casos em que ocorre elipse, há a omissão de um pronome, de modo que todas as ocorrências sejam caracterizadas pela utilização de um termo pertencente a essa classe gramatical, esteja ele explícito ou não. Essa unanimidade se justifica pela necessidade de S22 em fazer referência a si mesmo – eu; me – e ao(s) interlocutor(es) – tu; você; vocês. Assim, quanto ao tópico destinado à avaliação da progressão referencial, avaliamos S22 conforme o quadro:

Quadro 69 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à progressão referencial no debate 2

C - PROGRESSÃO REFERENCIAL	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Em sua fala:			
1.1. repetiu palavras referentes ao contexto (gênero/tema);		X	
1.2. repetiu palavras referentes às marcas de oralidade;		X	
1.3. evitou repetições realizando substituições.		X	

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Compreendemos que S22 atende “em parte” ao primeiro critério, *Repetiu palavras referentes ao contexto (gênero/tema)*, haja vista a grande quantidade, especialmente, de ocorrências relacionadas ao uso de pronomes e lexemas idênticos, conforme já mencionado. Destacamos, principalmente, o pronome demonstrativo “isso” – 8 ocorrências – e o vocábulo “drogas” – 5 ocorrências em um mesmo excerto –, além dos pronomes pessoais.

Já em relação ao segundo critério, *Repetiu palavras referentes às marcas de oralidade*, ressaltamos que foi discutido com a turma a respeito dessas marcas, de modo a explicitar aos alunos que essas são características da fala e, portanto, não devem ser vistas como erros. Nosso intuito é observar se elas foram frequentes na fala de nosso sujeito, mas, de forma alguma, com o propósito de desqualificá-las ou menosprezá-las. Sendo assim, compreendemos que S22 não apresentou muitas marcas de oralidade, de modo que consideramos que tenha atendido “em parte”. A partir disso, entendemos que, ao planejar seu discurso, S22 faz uso com maior frequência das pausas do que das hesitações e interrupções.

No que tange ao terceiro critério, *Evitou repetições realizando substituições*, estritamente ligado ao critério 1, também avaliamos como “em parte”, haja vista as repetições

observadas ao longo da análise, as quais, em determinadas passagens, poderiam ter sido substituídas por outro termo e/ou outra expressão.

A partir do exposto, apresentamos o quadro autoavaliativo preenchido por S22, a fim de que possamos averiguar se o sujeito identificou avanços ao refletir sobre suas participações nos debates diagnóstico e 2. Lembramos que, para essa avaliação, S22, assim como os demais debatedores, tinha acesso à transcrição do debate 2.

Acreditamos que, com a materialidade linguística, os alunos teriam melhor condição de realizar a autoavaliação, haja vista ser possível que alguns detalhes não fossem lembrados, o que afetaria e dificultaria a avaliação. Isso porque, provavelmente, eles esqueceriam alguns aspectos importantes, como, por exemplo, os tipos de argumentos utilizados. Além disso, sem a transcrição, a avaliação acerca da progressão referencial tornar-se-ia difícil, haja vista que eles precisariam recordar os termos utilizados, em vista a avaliar se houve muita repetição ou não. Não apenas em relação a isso, mas acreditamos que, com a materialidade linguística, a avaliação acerca dos aspectos relacionados ao gênero textual seria mais consistente, uma vez que eles seriam capazes de verificar se atenderam, ou não, aos critérios elencados, como, por exemplo, se houve desrespeito em relação ao turno de fala do outro.

Imagem 4 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate 2

QUADRO AVALIATIVO			
A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	S	EP	N
1. Administrei meu papel no debate com competência	X		
2. Respeitei o momento de fala do outro	X		
3. Mantive postura de respeito durante minha fala		X	
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro		X	
5. Utilizei linguagem adequada à situação	X		
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala	X		
7. Respeitei as decisões do mediador		X	
8. Participei ativamente	X		
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz	X		
10. Preparei-me previamente para a discussão	X		
B - ARGUMENTAÇÃO			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido	X		
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada	X		
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;	X		
3.2. dados estatísticos comprovados;	X		
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;	X		
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;	X		
3.5. possíveis consequências;	X		
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;	X		
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.	X		
4. Apresentei contradições na minha fala			X
C - PROGRESSÃO REFERENCIAL			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			X
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;		X	
1.3. evitei repetições realizando substituições;	X		

S = sim

EP = em parte

N = não

Fonte: S22.

Percebemos que o sujeito também identificou avanços em comparação ao DD. Em relação ao gênero textual, grande parte do quadro está sinalizado com “sim”, ao passo que, no DD, S22 havia assinalado apenas 1 dos 10 critérios. Concordamos com praticamente toda a avaliação do sujeito, conforme pode-se observar no nosso quadro avaliativo, exceto no que diz respeito aos critérios 3 e 4 que abordam a questão da postura. Isso porque entendemos que S22 manteve postura de respeito não apenas durante seus momentos de fala, mas também nos turnos dos colegas, o que justifica nossa avaliação com o “sim”. No entanto, S22 avaliou-se como “em parte”, ou seja, como se em determinados momentos não tivesse mantido postura de respeito, independente de quem estivesse com posse do turno. Haja vista que essa autoavaliação ocorreu na última oficina e após a realização dos três debates, acreditamos que tal percepção seja consequência de uma avaliação como um todo, ou seja, não apenas em

comparação com o DD, realizado anteriormente, mas também com o debate 3, realizado posteriormente. Assim, possivelmente, ao avaliar-se, S22 tenha levado em consideração sua participação no debate 3 também, considerando que nesse último seu desempenho em relação a esses dois critérios tenha sido melhor.

Ademais, observamos que no critério 7, *Respeitei as decisões do mediador*, S22 assinalou “em parte”. Talvez tenha ocorrido o que expomos anteriormente, isto é, avaliou-se considerando o todo, tanto o DD quanto o debate 3. Outra possibilidade de interpretação para tal avaliação é de que, assim como nós, S22 tenha compreendido que, em alguns momentos, questionou as decisões do mediador, atitude que pode ser vista como desrespeitosa.

No que tange à argumentação, chamou-nos a atenção o fato de S22 ter assinalado “sim” para todos os tipos de argumentos. Isso demonstra que o sujeito tem consciência de que apresentou argumentos para reforçar e embasar seu posicionamento, mas, no momento da avaliação, não conseguiu classificá-los. Apesar disso, essa avaliação sinaliza que S22 compreendeu o que são argumentos e quando os utilizou para defender seu ponto de vista, haja vista que na autoavaliação referente ao DD não havia assinalado nenhuma das opções, ato que já nos revelava seu possível conhecimento a respeito da argumentação.

Todavia, como nosso foco não se voltava para a classificação dos tipos de argumentos, mas sim para a importância deles na defesa de um posicionamento, não nos detivemos com maior profundidade nesse aspecto, pois o que mais nos interessava era que os alunos incluíssem, em suas falas, argumentos que estivessem em consonância com o ponto de vista assumido, de modo que pudessem embasar seus discursos. Dessa forma, percebemos que houve grande avanço no desempenho de S22 em relação a esse aspecto também, visto que, no DD, o sujeito apresentou dois argumentos, ainda que sem a fonte, ao passo que, no D2, S22 utiliza quatro argumentos para embasar seu ponto de vista.

Já no que se refere à progressão referencial, observamos a dificuldade da turma para a avaliação desse tópico. Apesar disso, percebemos que S22 conseguiu compreender e interpretar os critérios, haja vista que no primeiro, *Repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema)*, assinalou “não” e, no terceiro, *Evitei repetições realizando substituições*, marcou “sim”. Isso porque se S22 não repetiu palavras, significa dizer que buscou outros termos, a fim de evitar as repetições. Entretanto, a partir de nossa análise apresentada anteriormente, entendemos que ainda há repetições que poderiam ser evitadas, razão pela qual avaliamos os três critérios como atendidos “em parte”.

A partir do exposto, percebemos que já nesse debate, que se configura como o segundo realizado, mas o primeiro após explicação acerca dos tópicos a serem abordados na

análise e na avaliação, S22 demonstrou grande avanço em relação ao seu desempenho como debatedor e participante de um debate público regrado.

#### 4.3 ANÁLISE DO DEBATE 3

O terceiro debate (doravante, D3) foi realizado na décima sétima oficina, dia 06 de dezembro de 2017 e constitui a etapa de *Produção Final* de nossa SD. Nesse momento, as oficinas acerca dos tópicos a serem analisados e avaliados já haviam sido concluídas, de modo que esse debate se caracterizava como a atividade que demonstraria o progresso dos alunos. Todavia, essa não foi a última oficina dinamizada com a turma, pois, após a realização do D3, ainda ocorreram mais 3 encontros.

O tema a ser discutido – Redução da maioria penal –, bem como o posicionamento assumido pelos grupos, foram escolhidos com a turma anteriormente à realização do D3, a fim de que os alunos tivessem tempo para pesquisar e se preparar a respeito do assunto. Assim como no D2, para esse debate a turma tinha à disposição 2 períodos de 55 minutos, totalizando 110 minutos, dos quais foram utilizados em torno de 30 minutos. Percebemos que, em comparação com o debate anterior, há uma redução no tempo de, mais ou menos, 7 minutos. A disposição da análise do D3 segue o encaminhamento adotado para o D2, ou seja, divide-se em seis etapas, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 70 – Encaminhamento para a análise do debate 3

<b>1ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto ao gênero textual.
<b>2ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto à argumentação.
<b>3ª etapa</b>	Análise da progressão referencial nas falas de S22.
<b>4ª etapa</b>	Classificação e contagem das estratégias de progressão referencial identificadas.
<b>5ª etapa</b>	Avaliação realizada pela PP acerca do desempenho de S22 quanto à progressão referencial.
<b>6ª etapa</b>	Autoavaliação realizada por S22 quanto ao seu desempenho no debate.

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Iniciamos nossa análise pelas questões relacionadas ao gênero textual. A avaliação foi realizada pela PP após o debate, com base nas observações em sala, nas gravações de áudio e vídeo e na transcrição. Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação a esse tópico.

Quadro 71 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação ao gênero textual no debate 3

A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Administrou seu papel no debate com competência	X		
2. Respeitou o momento de fala do outro	X		
3. Manteve postura de respeito durante sua fala	X		
4. Manteve postura de respeito durante a fala do outro	X		
5. Utilizou linguagem adequada à situação	X		
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala	X		
7. Respeitou as decisões do mediador	X		
8. Participou ativamente	X		
9. Falou de forma clara e em bom tom de voz	X		
10. Preparou-se previamente para a discussão	X		

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Percebemos, em um primeiro momento, que S22 atende a todos os critérios referentes ao gênero textual, o que demonstra sua compreensão tanto em relação às características inerentes ao debate, como também suas responsabilidades enquanto participante e, mais especificamente, como debatedor.

No que se refere ao primeiro critério, *Administrou seu papel no debate com competência*, compreendemos que S22 exerceu seu papel como debatedor atendendo a todas as responsabilidades que lhe foram incumbidas. Logo no início do debate, mais precisamente em sua primeira fala, S22 apresenta seu ponto de vista seguido de uma justificativa, de modo a deixar claro para todos envolvidos – mediador, debatedores, avaliadores e plateia – qual seu posicionamento e por quê. No final dessa mesma fala, S22 já traz um argumento, igualmente ao que ocorreu no D2. Entretanto, essa premissa, caso analisada isoladamente, não tem relação alguma com o tema da redução da maioria penal, o que nos faz pensar sobre o porquê de sua inclusão no debate. Porém, ao ser observado em seu contexto, é possível percebermos a correlação entre ambos, o que torna essa ocorrência interessante, haja vista que essa associação foi pensada e realizada pelo próprio S22. Ademais, isso reforça nosso posicionamento apresentado na fundamentação teórica de que os textos devem ser interpretados como um todo e dentro de seu contexto de produção, pois, caso contrário, pode ser considerado incoerente. Sublinhamos o trecho em que tal argumento é citado:

**S22:** eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade

Em relação ao segundo critério, *Respeitou o momento de fala do outro*, entendemos que S22 atende-o, de modo que justifica nossa avaliação como “sim”. Todavia, percebemos que, em uma passagem, há sobreposição das vozes de S22 e C16. Apesar disso, compreendemos que tal trecho não se caracteriza como desrespeito, pois S22 apenas complementa a fala do outro, o qual era integrante do mesmo grupo de debatedores que S22. Interpretamos desse modo, inclusive, por não haver regras que determinassem que somente um aluno poderia falar, assim como não era obrigatório que os três debatedores do grupo falassem, visto que foi explicado para a turma que a organização a respeito dos momentos de fala ficava a cargo dos debatedores. A seguir, apresentamos a passagem, na qual ocorre a sobreposição de vozes:

**C16:** são poucos casos que eles conseguem se reinserir na sociedade

**S22:** [ até porque um jovem que mata alguém a sangue frio ele planeja o crime como é que ele vai se/ ter uma... uma defesa

No que tange aos terceiro e quarto critérios, *Manteve postura de respeito durante sua fala* e *Manteve postura de respeito durante a fala do outro*, percebemos que S22 permaneceu sentado de forma adequada à situação, ou seja, não se atirou na cadeira e/ou mesa. Além disso, escutou atentamente aos argumentos dos demais, bem como houve redução no que diz respeito à troca de ideias com os outros debatedores de seu grupo durante a fala do trio oposto, pois S22 aguardava o término do tempo de argumentação para discutir com seus colegas. Conforme exposto na análise do D2, não consideramos essa troca de ideia com seus pares, durante a fala dos demais, como desrespeito, mas sim como sinal de que estavam prestando atenção e refletindo sobre os argumentos apresentados pelos debatedores da equipe oposta. Entretanto, percebemos que houve avanço em relação a isso, uma vez que, nesse debate, os participantes discutiam, principalmente, no tempo estabelecido para as preparações.

Sobre o quinto critério, *Utilizou linguagem adequada à situação*, compreendemos que S22 atende-o, pois manteve linguagem adequada durante praticamente todo o tempo, uma vez

que, em uma passagem, o sujeito utiliza uma expressão que não condiz com o gênero. Entretanto, assim como no D2, consideramos essa ocorrência como um pequeno deslize que não compromete o todo. Apresentamos tal passagem a seguir:

**S22:** como eu disse eu::: tô pouco me lixando pra se ele vai se reintegrar a sociedade... (...)

Além disso, em alguns momentos, S22 varia a pessoa do discurso, visto que ora utiliza “você” ora faz uso do “te” e “teu”, o que revela discordância de pessoa. Assim, haja vista que estamos trabalhando com alunos de 8º ano, acreditamos que essa variação não prejudica o andamento do debate e, por isso, mantivemos nossa avaliação como “sim”. Todavia, compreendemos que esse caracteriza-se como um aspecto que ainda requer atenção e trabalho para a qualificação da produção oral do sujeito.

Em relação aos sexto e sétimo critérios, *Respeitou o tempo estabelecido para cada fala e Respeitou as decisões do mediador*, percebemos que S22 respeita tanto os tempos estabelecidos quanto as decisões do mediador, visto que não interrompe os demais participantes, nem continua argumentando após a notificação de tempo encerrado dada pelo mediador, conforme observamos no trecho a seguir:

**C16:** são poucos casos que eles conseguem se reinserir na sociedade

**S22:** [ até porque um jovem que mata alguém a sangue frio ele planeja o crime como é que ele vai se/ ter uma... uma defesa

**Mediador:** [ acabou o tempo...

Ressaltamos que entendemos a sobreposição de vozes nesse segmento como um conflito de vozes, uma vez que S22 não continua falando após o mediador notificar o término do tempo. Sendo assim, compreendemos que, assim como no D2, tais ocorrências se sucederam porque S22 não tinha em mãos um cronômetro, por meio do qual pudesse controlar o tempo de seu turno de fala. Do mesmo modo, o mediador, tendo como função fiscalizar o tempo de fala dos debatedores, não poderia permitir que S22 finalizasse sua fala, pois estaria descumprindo uma das regras inerentes ao seu papel.

Já em relação ao sétimo critério, no D2, citamos um segmento em que S22 questiona o mediador. Por isso, acreditamos ser necessário apresentar um trecho do D3 em que há, também, um questionamento de S22 após a fala do mediador, conforme observamos na passagem a seguir:



**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra a favor responder o grupo contra  
**S22:** pra pensar ou pra já falar?  
**Mediador:** não responder

Diferentemente do ocorrido no D2, em que S22 questiona a decisão do mediador, percebemos que, nessa passagem, sua pergunta configura-se como uma dúvida, decorrente, provavelmente, da incompreensão a respeito da fala do mediador. Dessa maneira, não avaliamos tal trecho como um desrespeito à decisão notificada.

No que tange ao oitavo critério, *Participou ativamente*, percebemos que S22 manteve-se participativo, assim como nos dois debates anteriores. Ainda que o tempo de duração desse debate tenha sido 7 minutos mais curto, podemos observar que a quantidade de turnos de fala de S22 foi maior em comparação ao D2, uma vez que identificamos 6 momentos de fala no D2, ao passo que, no D3, contabilizamos 12, sobre os quais discorreremos na análise sobre progressão referencial.

Já em relação ao nono critério, *Falou de forma clara e em bom tom de voz*, mantivemos nossa avaliação como “sim”, visto que S22 não alterou a voz de forma brusca nem apresentou fragmentos incompreensíveis para os demais participantes. Por fim, no que se refere ao décimo critério, *Preparou-se previamente para a discussão*, observamos que, novamente, o grupo tinha em mãos grande quantidade de materiais pesquisados, o que demonstra que houve preparação antes da realização do debate. Além disso, tal fato pode ser percebido a partir das falas dos debatedores, nas quais apresentam argumentos e dados decorrentes de pesquisa prévia. Igualmente ao D2, não anexamos esses materiais devido ao grande número de páginas que ocuparia.

Assim, com base no exposto, compreendemos que S22, desde o primeiro debate realizado, avançou muito em relação ao gênero textual, de forma que atendeu aos 10 critérios elencados no quadro avaliativo, diferentemente do DD, no qual apenas 1 aspecto foi avaliado com “sim” – *Participei ativamente*.

O segundo tópico a ser analisado e avaliado pela PP está relacionado às questões inerentes à argumentação. Essa avaliação foi realizada após o debate, com base nas observações em sala, nas gravações de áudio e vídeo e na transcrição. Apresentamos, a seguir, o quadro avaliativo preenchido com as avaliações da PP em relação à argumentação.

Quadro 72 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à argumentação no debate 3

B - ARGUMENTAÇÃO	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Manteve o foco no tema a ser discutido	X		
2. Defendeu seu ponto de vista de forma embasada	X		
3. Para defender seu ponto de vista, utilizou:			
3.1. falas de especialistas no assunto;	X		
3.2. dados estatísticos comprovados;	X		
3.3. exemplificações concretas que reafirmem sua posição;	X		
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;	X		
3.5. possíveis consequências;			X
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			X
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.	X		
4. Apresentou contradições em sua fala			X

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

O primeiro critério, *Manteve o foco no tema a ser discutido*, foi atendido totalmente por S22, uma vez que todos os seus momentos de fala, incluindo os de preparação de respostas e/ou perguntas, estavam relacionados ao assunto em pauta. Já no que se refere ao segundo critério, *Defendeu seu ponto de vista de forma embasada*, percebemos que, em razão da preparação prévia, S22 apresentou vários argumentos para defender e reforçar seu posicionamento. Alguns, devido ao término do tempo, não puderam ser concluídos, mas, ainda assim, configuram-se como argumentos, os quais apresentamos no próximo aspecto a ser analisado. Reiteramos nossa observação no D2 de que os argumentos elencados nessa análise não constituem a totalidade apresentada no debate, haja vista que consideramos somente aqueles citados por S22.

Quanto ao terceiro critério, ou seja, em relação ao uso dos tipos de argumentos, identificamos a ocorrência de 5 tipos elencados no quadro avaliativo, incluindo o item 3.7. Durante o D3, S22 utilizou um argumento que se caracteriza como *falas de especialistas no assunto* (segmento 1); dois argumentos em que *dados estatísticos* são apresentados (segmentos 2 e 3); um argumento com *exemplificações concretas* (segmento 4); dois argumentos com *exemplos fictícios* (segmento 5 e 6) e um argumento cuja classificação não foi citada no quadro (segmentos 7).

Quadro 73 – Segmentos com os argumentos utilizados por S22 no debate 3

Segmento 1	“John Stuart Mill em One Liberty diz que nós aprendemos o valor de nossas ideias ao observar como elas podem lidar com desafios... como que a ideia de que existe uma idade penal definida lida com o desafio do menor de dezesseis anos que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e depois mata outra criança não lida ou seja a ideia da:: a ideia da idade penal deve ser rejeitada os crimes cometidos por crianças devem ser julgados caso a caso ou seja como to-do o...s crimes”
Segmento 2	“noventa por cento da população é favorável à medida”
Segmento 3	“na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal”
Segmento 4	“Luana Fredeback dezesseis anos sequestrada torturada estuprada esfaqueada pelo menor Champinha de dezesseis anos Victor Dequeman dezenove anos estudante assassinado... com um tiro na cabeça na PORTa de casa por um menor de dezessete anos e onze meses João Hélio Fernandes morto aos seis anos depois de ser arrastado no asfalto por dez minutos o menor acusado deixa a criança pendurada pelo cinto de segurança Rodrigo Silva Neto vinte e nove anos músico da banda Detonautas assassinado a tiros por um assaltante menor de idade Iorriailo Dias Ferreira ahn quatorze anos assassinado pelo menor ahn de/ de dezessete anos que filmou a vítima ensanguentada e distribuiu as imagens pela internet Silmara da Cruz Alves dona de casa trinta e um anos assassinada por um assaltante de dezessete anos por causa de vinte reais”
Segmento 5	“se seu pai morresse por um jovem que matasse ele... você ia gostar que ele... ficasse três anos e se::: reabilitasse como do nada ele matou teu pai a sangue frio e daí ah eu tô curado eu sou agora uma pessoa normal que nem você que nunca fez nada de errado::: cê acha certo isso?”
Segmento 6	“não importa se um menor de dezessete anos dá um tiro na cabeça de um pai de família... o que importa é um pedaço de papel que dá direitos especiais a um menor então toda uma vida jogada no lixo e cuspidada pela sociedade... o menor vai lá fica três anos na fundação casa e sai como réu primário... não deve nada a ninguém éh isso é um tamanho absurdo tendo em vista os direitos naturais da vítima... ahn como que um jovem infrator tem direitos mas não cumpre deveres? ele termina uma vida mas ele tem todos os direitos do mundo pra... continuar fazendo isso”
Segmento 7	“eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente”

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição do debate 3.

Percebemos que, apesar de o tempo de duração do D3 ser menor se comparado ao D2, tanto a quantidade de turnos de fala – de 6 para 12 – quanto de argumentos – de 4 para 7 – aumentaram. Além disso, S22 variou os tipos de argumentos utilizados na defesa de seu posicionamento, visto que, enquanto no D2 utilizou 3 tipos, no D3 fez uso de 5 dentre as 7

possibilidades elencadas no quadro avaliativo. Por fim, em relação ao quarto critério, *Apresentou contradições em sua fala*, compreendemos que, em momento algum, S22 demonstra atitude contraditória, haja vista que todas as suas participações no debate estão em consonância com o seu ponto de vista.

O último tópico de análise e avaliação do quadro avaliativo diz respeito à progressão referencial. Para esse debate, mantivemos o encaminhamento adotado para o D2, isto é, apresentamos o excerto sobre o qual discorreremos e, em seguida, sua análise. Em vista disso, adotamos as marcações e representações explicitadas na introdução desta seção.

Inicialmente, trazemos um excerto, no qual os debatedores são apresentados, seja por eles mesmos, seja pelo mediador. Pensamos ser importante e necessário introduzi-lo, haja vista que alguns termos, principalmente o pronome pessoal “eu”, fazem referência a alguém cuja identificação, caso não apareça na materialidade linguística, só pode ser conhecida se o ouvinte/leitor tiver acesso à situação comunicativa e, mais especificamente, a esse trecho.

**Mediador:** olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são

**C3:** C3

**Mediador:** S22 e C16

**S22:** [ S22

**C16:** [ e C16

**Mediador:** e o grupo contra que são C23 C26 e C18

**C23:** [ C23

**C26:** [ C26

**C18:** [ C18

### EXCERTO 1

**S22:** eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da **sua** (1) abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos **seus** (2) crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros **crimes monstruosos** (3) como o estupro e homicídios não... **ela** (4) deve/ **ela** (5) **ela** (6) deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com **o básico** (7) ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo **ele** (8) não deve ser premiado **ele** (9) deve ser **punido** (10)... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque **isso** (11) não é **punição** (12) **isso** (13) é pura devolução **a punição** (14) começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade

Percebemos, em sua primeira fala, que S22 apresenta aos demais o posicionamento assumido por ele no debate. Além disso, o sujeito traz um argumento, o qual serve como base para a construção de sua justificativa, bem como para a diferenciação que S22 faz entre devolução e punição. Na sequência, analisamos as ocorrências de introdução e retomada de referentes identificadas no excerto 1.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) sua
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

Nessa ocorrência, o pronome possessivo “sua” refere-se à “maioridade penal”, uma vez que S22 julga-se a favor da “abolição da maioridade penal”.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(2) seus
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

Apesar de termos novamente um pronome possessivo, o referente é diferente do anterior. Nesse caso, “seus” faz referência a “as pessoas”.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(8) ele; (9) ele
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

O pronome “ele” retoma “um criminoso”. Podemos ter certeza disso, em razão da concordância entre tais elementos e discordância com a expressão “uma vítima inocente”. No entanto, caso o substantivo “vítima” não fosse mencionado, teríamos problemas para identificar o referente, sendo necessário, assim, recorrer ao contexto, visto que o pronome “ele” poderia, também, fazer referência ao termo “inocente”.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(10) punido; (12) punição; (14) punição
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema sinônimo

Destacamos essas ocorrências, a fim de ressaltar a variação utilizada por S22 ao pôr em foco novamente o referente “punir”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(11) isso; (13) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Ambos os pronomes demonstrativos retomam a expressão utilizada por S22 ao fazer menção à lei de talião, a saber: “*olho por olho dente por dente*”.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(3) crimes monstruosos
Estratégia utilizada	encapsulamento

A expressão “crimes monstruosos” refere-se a “estupro e homicídios”, os quais são apresentados posteriormente à introdução de (3).

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(7) o básico
Estratégia utilizada	encapsulamento

Da mesma forma que a ocorrência anterior, S22 utiliza a expressão “o básico” para, em seguida, indicar quais são os elementos que constituem “o básico”, a saber: ética e justiça.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) ela; (5) ela; (6) ela
Estratégia utilizada	pronome

O pronome pessoal “ela”, nas três ocorrências, faz referência à “pessoa criminosa”. Essa informação, no entanto, não está explícita na materialidade linguística descrita. Apesar disso, por meio do contexto, é possível, sem maiores dificuldades, chegar a essa conclusão.

## EXCERTO 2

**S22:** o indivíduo **ele** (1) já não faz atos:: **o indivíduo** (2) não faz **atos criminosos** (3) antes de ir pra cadeia? não entendi **isso** (4) ahn não há nada que te diz que o que:: que **o:: menor** (5) irá ir deverá ir para **a cadeia** (6) junto com os adultos... era a pergunta?... tá a pergunta é se:: **o indivíduo** (7) não faz **os crimes** (8) antes de ir **pra cadeia** (9)... porque que depois que **ele** (10) fosse **pra cadeia** (11) **ele** (12) ia aprender a fazer **crimes** (13) se **ele** (14) já não fazia **antes** (15)?

Antes de seguirmos com a análise, apresentamos o trecho anterior a essa fala:

*“Mediador: ok... agora eu dou um minuto para o grupo con/ a favor se preparar uma pergunta para o grupo contra*

((cochichos))

**Mediador:** *acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer a pergunta para o grupo contra”.*

Nesse segmento, percebemos que era o momento para realização de uma pergunta por parte do grupo de S22. Por isso, esse excerto ficou um pouco confuso, já que S22 inicia contra argumentando e, quando percebe o equívoco, muda seu discurso, com “era a pergunta?... tá a pergunta é”, elaborando, assim, a questão. Entretanto, é possível perceber que o sujeito inicia sua fala com uma pergunta, estando de acordo com o comando do mediador. Ao reformular seu discurso e elaborar a questão, S22 apenas parafraseia a primeira pergunta.

ANÁFORAS DIRETAS			
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) ele; (10) ele; (12) ele; (14) ele	(2) o indivíduo; (7) o indivíduo	(5) o::: menor
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome	lexema idêntico	expressão nominal definida

A fim de retomar “o indivíduo”, expressão com a qual S22 inicia sua fala, o sujeito faz uso:

- a) do pronome pessoal “ele” na maioria dos casos;
- b) de uma expressão idêntica, como nas ocorrências (2) e (7);
- c) do termo “o menor” que se caracteriza como uma *expressão nominal definida*.

No entanto, em (2), ainda que ele esteja retomando, não entendemos tal ocorrência como uma repetição por desconhecimento, talvez, de outro termo. Isso porque, como pode ser visto no segmento “*o indivíduo ele já não faz atos::: o indivíduo não faz atos criminosos antes de ir pra cadeia?*”, ele repete uma parte de sua fala, caracterizando-se, assim, como um processo de elaboração textual, característica do texto oral.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(4) isso
<b>Estratégia utilizada</b>	encapsulamento

Esse pronome, para que possa ser compreendido, exige do leitor/ouvinte a interpretação das partes anteriores à fala de S22. Isso porque, o pronome “isso” refere-se à ideia exposta por C23 de que, caso os jovens fossem punidos através de medidas socioeducativas, eles teriam oportunidades de se reintegrarem à sociedade, não se tornando novos criminosos, conforme observamos no excerto:

“C23: bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que **ele é punido através de medidas socioeducativas** certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... **medidas socioeducativas visam ajudar o adolescente a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida para que ele não seja um criminoso... portanto se os adolescentes fossem para as prisões com menos de dezoito anos... eles não teriam as mesmas oportunidades que tiveram na medida socioeducativa... então eles não teriam... oportunidade de reinserção como cidadão de bem na sociedade e não seria poss/ e col/ como consequência eles poderiam se tornar novos criminosos”.**

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) a cadeia; (9) pra cadeia; (11) pra cadeia
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Essas três ocorrências demonstram a retomada por meio de um termo idêntico, haja vista que retomam “cadeia”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(15) antes
Estratégia utilizada	advérbio

Entendemos que tal ocorrência caracteriza-se como anáfora direta por compreendermos que há *elipse* da expressão “de ir para a cadeia”. Isso pode ter acontecido porque S22 já havia exposto tal expressão anteriormente, de modo que buscou evitar repeti-la novamente.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) atos criminosos; (8) os crimes; (13) crimes
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Essas ocorrências caracterizam-se como anáforas indiretas, devido às diversas possibilidades de interpretação por parte do leitor/ouvinte. Isso porque não é possível identificarmos, na materialidade linguística, que crimes são esses, de modo que cabe ao interlocutor pensar no provável referente. Sendo assim, provavelmente tais ocorrências terão referentes diferentes dependendo do interlocutor, haja vista que cada um pode imaginar um tipo de ação, a qual é considerada por ele como “crime”.



## EXCERTO 3

**S22:** culpar **o estado** (1) nã/ não é uma justificativa que::: altera o fato de **o criminoso** (2) matar estuprar esfaquear decapitar uma vítima ... **ele** (3) deve ser punido **PELA vítima** (4) não pela so/ por ah pel/ porque **o estado** (5) não deu **ele** (6) vai ser protegido não **ele** (7) deve ser punido

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) o estado; (5) o estado
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema idêntico

Essas ocorrências retomam o referente introduzido em outra fala, a qual apresentamos a seguir:

*“C23: bom reduzir a maioria penal é tratar o efeito e não a causa... ninguém nasce delinquente ou criminoso... um jovem ingressa no crime devido a falta... de afe:::to familiar e por press:::ão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... o menor infrator é resultado do descaso **do estado** que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego”.*

Percebemos, a partir disso, que S22 utiliza um termo idêntico em sua fala para retomar o referente, colocando-o em foco novamente.

ANÁFORAS DIRETAS		
<b>Ocorrência(s)</b>	(2) o criminoso	(3) ele; (6) ele; (7) ele
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema sinônimo	pronome

Da mesma forma que as ocorrências apresentadas anteriormente em relação à “o estado”, as mencionadas agora também fazem referência a algo expresso em outra fala, da qual retiramos o segmento, destacando o referente:

*“C23: bom reduzir a maioria penal é tratar o efeito e não a causa... ninguém nasce delinquente ou criminoso... **um jovem ingressa no crime** devido a falta... de afe:::to familiar”.*

Assim, é possível perceber que S22, ao retomar a expressão destacada, faz uso não apenas do pronome pessoal “ele”, como também do sinônimo “o criminoso”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) PELA vítima
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Por fim, “PELA vítima” retoma a expressão indefinida “uma vítima”. Em razão do núcleo ser o mesmo, consideramos tal ocorrência como característica da estratégia denominada de *lexemas idênticos*.

#### EXCERTO 4

**S22:** a justificativa de que terá muitos gastos é falha... pelo pressuposto que se *as cadeias* (1) dão muito gasto e *(elas)* (2) estão cheias *nós* (3) deveríamos liberar os presos... *vamos liberar todo mundo* (4) *porque as cadeias tão dando muito gasto...* e *isso* (5) é *uma coisa falha* (6) porque *ele* (7) tem que ser punido... *isso* (8) *nã/ nã/ não* é uma justificativa pra mandar *ele* (9) *pruma fu/ pruma fundação casa* *ele* (10) *ficar três anos* *lá* (11) *ele* (12) *sai como réu primário* e *(ele)* (13) *não deve nada* (14) a *ninguém* (15)... a sociedade daí::: como é que fica? um jovem... *ele* (16) *MAta...* uma pessoa e *sa/ e fica* *lá* (17) *três anos* *(ele)* (18) *passa pelas medidas socioeducativas* (19) e *(ele)* (20) *sai* (e) *(ele)* (21) *faz de novo e mais uma família que é que é destruída...* *um menor criminoso* (22)

Inicialmente, destacamos que esse excerto corresponde à resposta dada por S22 para a pergunta “*vocês concordam que a redução da maioria penal traria mais gastos ao governo e a lotação das cadeias?*”, de C18.

Além disso, como pode ser observado, destacamos um trecho da fala do excerto 4 por entender que indica uma fala fictícia dita por alguém cuja identidade não é conhecida. Assim, poderíamos pensar que esse segmento foi pronunciado pelas pessoas que vivem no país de forma geral, assim como pelas pessoas responsáveis pela segurança, ou, ainda, ambas as opções.

Entretanto, citamos tal trecho, a fim de justificar o porquê de não considerarmos a expressão “as cadeias”, presente no segmento destacado, como anáfora direta, já que marcamos a mesma expressão na ocorrência (1). Tal decisão deu-se por entender que, haja vista ser uma fala imaginária, a expressão em foco, em razão disso, não tem relação alguma com aquelas mencionadas anteriormente.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(1) as cadeias	(2) (elas)
Estratégia utilizada	lexema idêntico	elipse

A ocorrência (1) retoma, por meio de um *lexema idêntico*, o referente introduzido na pergunta realizada pelo colega do grupo oposto, a qual apresentamos logo após o excerto. Já a ocorrência (2) caracteriza-se como uma estratégia de *elipse*, visto que o sujeito de “estão cheias” não aparece no contexto, mas pode ser facilmente inferido em razão da conjugação do verbo.

Sabemos, no entanto, que, no lugar do pronome, poderia ser subentendida a presença da expressão “as cadeias”, como em (1). No entanto, não é possível termos certeza acerca do referente pensado por S22, ou seja, não temos como afirmar que o termo subentendido é “as cadeias” ou “elas”, mas optamos pela utilização dos pronomes em casos de elipse, a fim de padronização.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(5) isso; (8) isso	(6) uma <b>coisa</b> falha
Estratégia utilizada	encapsulamento	nome genérico

Nas duas ocorrências em que o pronome demonstrativo “isso” é utilizado, S22 retoma a ideia de que “é preciso liberar os presos porque as cadeias estão cheias, gerando muito gasto”. Tal sentença é também retomada por meio da expressão “uma coisa falha”, demonstrando, a partir das escolhas lexicais – falha –, o posicionamento contrário do sujeito em relação à ideia exposta.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(7) ele; (9) ele; (10) ele; (12) ele	(13) (ele)
Estratégia utilizada	pronome	elipse

Nesse caso, o pronome pessoal retoma o referente – o criminoso –, introduzido no debate em uma fala anterior de S22:

“S22: *culpar o estado nã/ não é uma justificativa que::: altera o fato de o criminoso matar estuprar esfaquear decapitar uma vítima... ele deve ser punido PELA vítima não pela so/ por ah pel/ porque o estado não deu ele vai ser protegido não ele deve ser punido*”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(11) lá; (17) lá
Estratégia utilizada	advérbio

O advérbio “lá” refere-se ao local “fundação casa” em ambas as ocorrências.

ANÁFORAS DIRETAS			
Ocorrência(s)	(16) ele	(18) (ele); (20) (ele); (21) (ele)	(22) um menor criminoso
Estratégia utilizada	pronome	elipse	expressão nominal indefinida

Apesar dessas ocorrências aparecerem no mesmo excerto das ocorrências (7), (9), (10), (12) e (13) cujo pronome pessoal também é o “ele”, não podemos dizer que o referente é igual. Isso porque, nesse caso, tanto o pronome quanto a expressão fazem referência a “um jovem”, mencionado anteriormente.

Percebemos que a maior parte em que há utilização de pronome dá-se por meio da estratégia de *elipse*, o que demonstra a preocupação de S22 em evitar a repetição de tal termo.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(19) medidas socioeducativas
Estratégia utilizada	lexema idêntico

A ocorrência (19) retoma uma expressão idêntica, a qual foi introduzida por outro debatedor, conforme observamos no segmento:

“**C23:** *bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de **medidas socioeducativas** certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação...*”.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) nós
Estratégia utilizada	pronome

O pronome pessoal “nós” indica a primeira pessoa do plural. Nesse caso, no entanto, esse termo não se refere somente aos participantes do debate, mas a todas as pessoas de forma geral.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) todo mundo
Estratégia utilizada	nome genérico

Essa ocorrência, na verdade, está presente em uma fala fictícia citada por S22. Dessa forma, entendemos que tal expressão não tem relação, no sentido de referenciação, com as demais partes do excerto que correspondem a fala de S22.

Assim, considerando (4) em seu contexto fictício também, compreendemos que tal ocorrência refere-se a todas as pessoas que se encontrariam presas no tempo em que a frase tivesse sido pronunciada.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(14) nada
Estratégia utilizada	pronome

Nessa ocorrência, o termo “nada” deixa a cargo do interlocutor realizar suas interpretações, uma vez que, devido ao caráter amplo do vocábulo, não é possível definir com exatidão o referente pensado por S22.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(15) ninguém
Estratégia utilizada	pronome

Da mesma forma que o “nada”, o termo “ninguém” não deixa claro sobre quem se trata, visto que podemos interpretar como: a) a sociedade em geral; b) os governantes; c) os responsáveis pela segurança ou d) todas as possibilidades mencionadas.

### EXCERTO 5

**S22:** vocês estão falando muito em reeducar o jovem (1) mas e a punição (2)? a família do::: do pai de família (3) tá lá (4) chorando aos prantos... se seu pai morresse por um jovem que matasse (5) ele (6)... você ia gostar que ele (7)... ficasse três anos e se::: reabilitasse como do nada (8) ele (9) matou teu pai a sangue frio e daí ah eu (10) tô curado eu (11) sou agora (12) uma pessoa normal que nem você (13) que nunca fez nada (14) de errado::: cê acha certo isso (15)? uma pessoa (16) sair impune de um crime::: que TRAZ vítimas e que Tira a vida delas (17)? e e pode traumatizar a família toda pode de/ pode deixar um rombo na família que::: não vai ser suprido por qualquer coisa (18) na real por por nada (19)

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) o jovem
Estratégia utilizada	lexema sinônimo

A ocorrência (1) não tem seu referente expresso no mesmo excerto. No entanto, ao voltarmos para a fala de C23 percebemos que “o jovem” retoma o referente “o adolescente”, conforme apresentamos no segmento:

*“C23: bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de medidas socioeducativas certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... medidas socioeducativas visam ajudar o **adolescente** a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida para que ele não seja um criminoso”.*

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) a punição
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Essa expressão reintroduz no debate o mesmo termo exposto pelo próprio S22 em sua primeira fala. Sendo assim, a fim de identificar o referente, faz-se necessário retornar ao início da discussão. Porém, haja vista se tratar de um *lexema idêntico*, entendemos que essa volta em busca de tal termo não é necessária, uma vez que é possível compreender tal expressão sem recorrer ao seu referente. Entretanto, com o conhecimento do vocábulo que está sendo reintroduzido, o leitor/ouvinte compreenderá que S22 coloca em voga novamente a questão da punição, já mencionada por ele no início do debate.

*“S22: vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é **punição** isso é pura devolução a **punição** começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade”.*

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) do pai de família
Estratégia utilizada	lexema idêntico

A expressão “do pai de família” retoma a mesma expressão utilizada por C16, integrante do grupo de S22, ao elaborar uma pergunta para o grupo oposto, a saber:

“C16: qual vida vale mais? um::: de **um pai de família** ou de um criminoso?”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(5) um jovem que matasse
Estratégia utilizada	expressão sinônima

Apesar de não termos o referente no mesmo excerto da ocorrência (5), podemos identificá-lo na fala de C23, debatedor pertencente ao grupo oposto, da qual retiramos o trecho a seguir:

“C23: um jovem ingressa no crime devido a falta... de afe:::to familiar e por press:::ão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... **o menor infrator** é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) ele
Estratégia utilizada	pronome

O pronome “ele”, nesse caso”, poderia gerar certa confusão, uma vez que pode retomar “seu pai” ou “um jovem”, devido à concordância em número e gênero. No entanto, pelo contexto, percebemos que o “ele” faz referência a “seu pai”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(7) ele; (9) ele
Estratégia utilizada	pronome

As duas ocorrências do pronome pessoal “ele” retomam “um jovem” apresentado anteriormente.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(17) delas
Estratégia utilizada	pronome

A ocorrência (17) tem como referente o substantivo “vítimas”.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(15) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

O pronome “isso”, nesse caso, também pode gerar confusão, pois ele admite dois entendimentos. O primeiro seria decorrente de um movimento anafórico, por meio do qual a ideia de que “um jovem que mata alguém, fica três anos em algum lugar e sai reabilitado” é retomada. Poderíamos entender dessa forma por razões gramaticais também, visto que o pronome utilizado “isso” faz menção a algo já dito.

No entanto, compreendemos que o equívoco quanto ao uso do pronome seja decorrente da instantaneidade da fala, pois entendemos que tal termo, cataforicamente, refere-se ao segmento “*uma pessoa sair impune de um crime::: que TRAZ vítimas e que Tira a vida delas?*”.

Assim, ainda que tenhamos classificado o “isso”, nessa ocorrência, como catáfora, entendemos que ele poderia, também, ser classificado como anáfora, dependendo da interpretação textual do leitor/ouvinte.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) lá
Estratégia utilizada	advérbio

Esse advérbio, nesse caso, indica um lugar qualquer, no sentido figurado. De acordo com o exposto por S22, entendemos que se trata de situações que ocorrem simultaneamente, ou seja, enquanto busca-se reeducar um jovem que comete algum crime, pessoas choram pela falta de entes queridos, vítimas de crimes cometidos por esses jovens que buscam se reeducar.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(8) nada
Estratégia utilizada	pronome

Nessa ocorrência, o pronome “nada” está sendo utilizado no lugar de “de repente” ou “repentinamente”.



<b>ANÁFORAS INDIRETAS</b>	
<b>Ocorrência(s)</b>	(10) eu; (11) eu
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

Ambas as ocorrências são utilizadas em uma fala fictícia, imaginada por S22. Em razão disso, compreendemos que o pronome pessoal “eu” não se refere ao debatedor que está falando, mas sim à pessoa imaginária, a qual, supostamente, estaria pronunciando tal discurso.

<b>ANÁFORAS INDIRETAS</b>	
<b>Ocorrência(s)</b>	(12) agora
<b>Estratégia utilizada</b>	advérbio

O pronome “agora” não faz referência ao instante no qual o debate ocorreu, mas sim ao momento em que a fala, fictícia, foi dita. No entanto, haja vista ser uma fala criada, não temos conhecimento quanto ao período de tempo em que teria sido pronunciada.

<b>ANÁFORAS INDIRETAS</b>	
<b>Ocorrência(s)</b>	(13) você
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

Essa ocorrência do pronome “você” faz parte de uma fala fictícia. Assim sendo, não faz referência ao debatedor com quem S22 está falando, mas sim a um interlocutor imaginário que, provavelmente, estaria conversando com o jovem que cometeu o crime.

<b>ANÁFORAS INDIRETAS</b>	
<b>Ocorrência(s)</b>	(14) nada
<b>Estratégia utilizada</b>	pronome

Não é possível identificarmos o referente exato desse termo, de modo que cabe ao leitor/ouvinte realizar suas interpretações. Isso porque, por exemplo, uma determinada atitude pode ser considerada por um sujeito como errada, ao passo que para outro, não. Por isso, não conseguimos identificar o referente pensado por S22 para esse pronome.

<b>ANÁFORAS INDIRETAS</b>	
<b>Ocorrência(s)</b>	(16) uma pessoa
<b>Estratégia utilizada</b>	nome genérico

Nesse caso, temos uma ocorrência cujos referentes podem ser: a) “um jovem que matasse”, mencionado no início da fala de S22 ou b) o menor infrator imaginado pelo falante

ao proferir a fala fictícia “*ah eu tô curado eu sou agora uma pessoa normal que nem você*”. Por isso, não há como identificarmos, por meio da materialidade linguística, o exato referente.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(18) qualquer coisa
Estratégia utilizada	nome genérico

Essa expressão é muito ampla, o que faz com que não tenhamos conhecimento acerca do seu referente. Assim, é necessário que o leitor/ouvinte recorra ao contexto para identificá-lo, visto que “qualquer coisa” pode ter como referente, conforme a própria expressão indica, “qualquer coisa”. Por essa razão, é possível que cada interlocutor pense em um referente diferente para essa ocorrência.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(19) nada
Estratégia utilizada	pronome

Diferentemente das ocorrências (8) e (14), essa pode ser substituída por “coisa alguma”, de modo que não há outras possibilidades de interpretação por parte dos interlocutores.

### EXCERTO 6

<b>C16:</b> são poucos casos que eles conseguem se reinsercir na sociedade	
<b>S22:</b>	[ até porque um jovem que mata (1)
alguém (2) a sangue frio ele (3) planeja o crime como é que ele (4) vai se/ ter uma... uma defesa	

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) um jovem que mata
Estratégia utilizada	expressão sinônima

Essa ocorrência, ainda que possa ser compreendida sem dificuldade pelo interlocutor, faz referência a uma expressão citada por outro debatedor, conforme observamos no trecho: “**C23:** *um jovem ingressa no crime devido a falta... de afeto familiar e por pressão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... o menor infrator é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte*

*e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego”.*

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) ele; (4) ele
Estratégia utilizada	pronome

Ambos os pronomes pessoais se referem à expressão “um jovem que mata” citada no mesmo excerto.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) alguém
Estratégia utilizada	pronome

O pronome “alguém” é indefinido, ou seja, não é possível identificarmos com exatidão quem é essa pessoa. No entanto, ainda que a interpretação fique a cargo do interlocutor, pelo contexto, percebemos que tal termo não pode ser interpretado como “qualquer pessoa”, pois se refere a “qualquer pessoa que esteja no posto de vítima”.

### EXCERTO 7

**S22:** como eu disse eu::: tô pouco me lixando pra se **ele** (1) vai se reintegrar a sociedade... eu quero que **ele** (2) seja punido... **ele** (3) não vai ser punido **fora** (4) da cadeia... **ele** (5) tem que ser punido **pelo caso** (6)... como vemos aqui óh... Luana Fredeback dezesseis anos sequestrada torturada estuprada esfaqueada **pelo menor** (7) Champinha de dezesseis anos Victor Dequeman dezoito anos estudante assassinado... com um tiro na cabeça na PORTa de casa por **um menor de dezessete anos e onze meses** (8) João Hélio Fernandes morto aos seis anos depois de ser arrastado no asfalto por dez minutos **o menor** (9) acusado deixa a criança pendurada pelo cinto de segurança Rodrigo Silva Neto vinte e nove anos músico da banda Detonautas assassinado a tiros por **um assaltante menor de idade** (10) Iorrailo Dias Ferreira ahn quatorze anos assassinado **pelo menor ahn deze/ de dezessete anos** (11) que filmou a vítima ensanguentada e distribuiu as imagens pela internet Silmara da Cruz Alves dona de casa trinta e um anos assassinada por **um assaltante de dezessete anos** (12) por causa de vinte reais

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) ele; (2) ele; (3) ele; (5) ele
Estratégia utilizada	pronome

Todas as ocorrências fazem referência a uma expressão que não aparece no excerto, mas que pode ser recuperada ao considerarmos a fala de outros participantes do debate. Por isso, recorreremos a fala de C23, na qual o referente para esses pronomes é introduzido:

“C23: um jovem ingressa no crime devido a falta... de afeto familiar e por pressão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... **o menor infrator** é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(7) pelo menor; (8) um menor de dezessete anos e onze meses; (9) o menor; (10) um assaltante menor de idade; (11) pelo menor ahn deze/ de dezessete anos; (12) um assaltante de dezessete anos
Estratégia utilizada	expressão sinônima

Todas essas ocorrências retomam a expressão “um menor infrator” citada na fala de outro debatedor, conforme observamos a seguir;

“C23: um jovem ingressa no crime devido a falta... de afeto familiar e por pressão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... **o menor infrator** é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego”.

É possível percebermos, nesse excerto, que S22 busca outras expressões para citar o mesmo referente, o que demonstra sua preocupação em não se tornar repetitivo, uma vez que as ocorrências encontram-se muito próximas.

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(4) fora
Estratégia utilizada	advérbio

Nesse caso, sabemos que o advérbio “fora” indica um espaço externo em relação a outro. No entanto, a informação acerca de que ambiente externo seria esse, só aparece posteriormente ao uso do advérbio quando S22 explica que se refere a qualquer lugar que esteja fora dos muros “da cadeia”.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) pelo caso
Estratégia utilizada	nome genérico

Essa expressão pode ser interpretada pelos interlocutores de diversas maneiras, pois cada um pode pensar em um tipo de caso, pelo qual o menor infrator deverá ser punido. Dessa forma, não é possível termos certeza acerca do referente exato pensado por S22, sendo, assim, necessário recorrermos ao contexto.

### EXCERTO 8

**S22:** não importa se **um menor de dezessete anos** (1) dá um tiro na cabeça de **um pai de família** (2)... o que importa é um pedaço de papel que dá direitos especiais a **um menor** (3) então toda **uma vida jogada no lixo** (4) e cuspidada pela sociedade... **o menor** (5) vai **lá** (6) fica três anos **na fundação casa** (7) e **(ele)** (8) sai como réu primário... **(ele)** (9) não deve **nada** (10) a **ninguém** (11) é **isso** (12) é um tamanho absurdo tendo em vista os direitos naturais **da vítima** (13)... ahn como que **um jovem infrator** (14) tem direitos mas **(ele)** (15) não cumpre deveres? **ele** (16) termina **uma vida** (17) mas **ele** (18) tem todos os direitos do mundo pra... continuar fazendo **isso** (19)

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(1) um menor de dezessete anos; (3) um menor; (5) o menor; (14) um jovem infrator
<b>Estratégia utilizada</b>	expressão sinônima

Essas quatro ocorrências retomam “o menor infrator” mencionado anteriormente por C23 cujo trecho já foi exposto em outras ocorrências.

ANÁFORAS DIRETAS	
<b>Ocorrência(s)</b>	(2) um pai de família
<b>Estratégia utilizada</b>	lexema idêntico

Nesse caso, a ocorrência (2) coloca em foco novamente a expressão já citada por C16 na pergunta “*qual vida vale mais? um::: de **um pai de família** ou de um criminoso?*”. No entanto, para termos conhecimento acerca disso, é preciso recorrermos a falas anteriores.

ANÁFORAS DIRETAS			
<b>Ocorrência(s)</b>	(4) toda uma vida jogada no lixo	(13) da vítima	(17) uma vida
<b>Estratégia utilizada</b>	expressão nominal indefinida	lexema idêntico	nome genérico

Essas três expressões resgatam “a vítima” mencionada na primeira fala de S22. Entretanto, essas ocorrências, ainda que façam referência ao mesmo referente, apresentam particularidades distintas. Isso porque a primeira expressa o descaso que o governo, na opinião de S22, tem em relação às vítimas. A segunda realiza a retomada do referente por meio de um termo idêntico, ao passo que, na última, S22 utiliza um termo genérico, ou seja,

mais amplo que os demais, o qual é especificado em razão do uso do verbo “termina” anteriormente.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(7) na fundação casa
Estratégia utilizada	lexema idêntico

A expressão “fundação casa” já foi introduzida no debate, pelo próprio S22, em fala anterior, conforme observamos no trecho a seguir:

*“S22: a justificativa de que terá muitos gastos é falha... pelo pressuposto que se as cadeias dão muito gasto e estão cheias nós deveríamos liberar os presos... vamos liberar todo mundo porque as cadeias tão dando muito gasto... e isso é uma coisa falha porque ele tem que ser punido... isso nã/ nã/ não é uma justificativa pra mandar ele pruma fu/ pruma **fundação casa** ele ficar três anos lá ele sai como réu primário e não deve nada a ninguém... a sociedade daí::: como é que fica? um jovem... ele MAta... uma pessoa e sa/ e fica lá três anos passa pelas medidas socioeducativas e sai (e) faz de novo e mais uma família que é que é destruída... um menor criminoso”.*

Assim sendo, essa ocorrência caracteriza-se como uma retomada de referente por meio de *lexema idêntico*.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(8) (ele); (9) (ele); (15) (ele)	(16) ele; (18) ele
Estratégia utilizada	elipse	pronome

Todas as ocorrências com o pronome pessoal “ele” fazem referência à expressão “o menor” que se encontra no mesmo excerto. No entanto, podemos perceber que, a fim de evitar a repetição do pronome, S22, em determinados momentos, recorre à estratégia da *elipse*, a qual também contribui para a progressão referencial.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(12) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Nesse caso, o pronome “isso” faz referência a um segmento anterior, de modo que seja necessário realizar um movimento anafórico para identificar o referente. A partir disso, conseguimos compreender que tal pronome refere-se ao fato de que uma pessoa considerada

menor de idade, ao cometer qualquer crime que tenha vítimas, por lei vai para uma instituição chamada fundação casa, na qual ela permanece por três anos e é liberada como ré primária.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(19) isso
Estratégia utilizada	encapsulamento

Diferentemente da ocorrência (12), agora, o mesmo pronome “isso” possui um referente distinto. Entretanto, ambas as ocorrências estão correlacionadas, pois, como consequência da saída do jovem infrator da fundação casa, após três anos, como réu primário – referente de (12) –, de modo que não precise cumprir com seus deveres, conforme aponta S22, **o adolescente acredita que pode continuar praticando crimes**, sendo o trecho destacado o referente de (19).

CATÁFORAS	
Ocorrência(s)	(6) lá
Estratégia utilizada	advérbio

O advérbio tem como referente a “fundação casa”, expressão essa que aparece posteriormente ao “lá”, caracterizando-se, assim, como um movimento catafórico.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(10) nada
Estratégia utilizada	pronome

Essa ocorrência expressa a ideia de “coisa alguma”. Todavia, sua interpretação depende do contexto sociocognitivo dos participantes do debate, ou seja, dos conhecimentos compartilhados entre si, os quais devem ser, ao menos em parte, iguais (KOCH, 2015a), haja vista que não há qualquer indicação para tal compreensão na materialidade linguística.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(11) ninguém
Estratégia utilizada	pronome

Do mesmo modo que “nada”, o termo “ninguém” pode substituir a expressão “nem uma pessoa sequer”. Porém, esse entendimento também está atrelado ao contexto sociocognitivo.

## EXCERTO 9

**S22:** certo **violência** (1) não gera **violência** (2) ma:::s com **a punição** (3) **nós** (4) vamos ge/ gerar um medo na na sociedade com **uma punição** (5) GRAve **uma punição** (6) ALta **o indivíduo que faz isso** (7) (8) **ele** (9) vai pensar duas ou três vezes antes de fazer **uma coisa dessas** (10)... e se **ele** (11) fazer **ele** (12) vai ser punido... noventa por cento da população é favorável **à medida** (13) porque **cidadão de bem** (14) quer **bandido** (15) longe da sociedade **ele** (16) não quer sair de casa sem saber se volta e é **esse cidadão** (17) que **nós** (18) devemos proteger não **esse bando de bandidos** (19) no Brasil o que gera é um sentimento de impotência insaciável que confronta toda a população... o medo aliado à impunidade ao se sentir sozinho e desamparado com a justiça (do) estado porque a verdade é **hoje** (20) é que o estado prefere apoiar o crime e **o criminoso** (21)

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) violência; (2) violência
Estratégia utilizada	lexema idêntico

Ambos os termos, por meio de *lexemas idênticos*, retomam o referente que foi introduzido no debate por C18, em fala anterior, conforme observamos em:

“**C18:** *a violência não será solucionada com a ( ) e a punição mas pela ação na sociedade e governos das instâncias sociais políticas econômicas que as reproduzem agir punindo e sem se preocupar em discutir quais os reais motivos que reproduzem e mantem a **violência** só gera mais **violência**”.*

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) a punição; (5) uma punição; (6) uma punição
Estratégia utilizada	lexema idêntico

As ocorrências (3), (5) e (6) retomam a ação cuja prática é defendida por S22, conforme observamos na passagem:

“**S22:** *eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é **punição** isso é pura devolução **a punição** começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade”.*



ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(9) ele; (11) ele; (12) ele
Estratégia utilizada	pronome

Nessas ocorrências em que aparecem o pronome pessoal “ele”, tem-se como referente o vocábulo “indivíduo”, citado anteriormente.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(13) a medida
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Nesse caso, para identificarmos o referente é necessário que tenhamos conhecimento sobre o assunto que está em pauta, visto que “a medida” faz referência à “redução da maioria penal”. Entretanto, é possível recuperarmos o referente no contexto se voltarmos para a fala do mediador, na qual ele dá início à discussão e apresenta o tema a ser abordado, conforme observamos em:

*“Mediador: olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre **redução da maioria penal**... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são”.*

ANÁFORAS DIRETAS			
Ocorrência(s)	(15) bandido	(19) esse bando de bandidos	(21) o criminoso
Estratégia utilizada	lexema sinônimo	expressão nominal definida	lexema idêntico

Entendemos que todas essas ocorrências colocam em foco de novo o termo “um criminoso” já introduzido no debate por S22 em sua primeira participação. No entanto, essa retomada ocorre por meio de três estratégias distintas: a) uso de um sinônimo – (15); b) uso de uma expressão definida – (19) e; c) uso de um lexema idêntico (21).

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(16) ele	(17) esse cidadão
Estratégia utilizada	pronome	expressão nominal definida

Nesse caso, percebemos que S22 buscou estratégias diferentes para fazer referência ao mesmo referente – cidadão de bem –, o que demonstra certa ampliação vocabular, visto que S22 poderia utilizar o pronome “ele” novamente no lugar de “esse cidadão”.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) nós; (18) nós
Estratégia utilizada	pronome

Em ambos os casos, o pronome pessoal refere-se à sociedade em geral.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(7) <b>indivíduo</b> que faz isso
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Nesse caso, não há como identificarmos o referente no cotexto, nem mesmo recorrendo a falas anteriores. Isso porque a expressão em que o termo “indivíduo” encontra-se não é totalmente clara, haja vista que o referente para “isso” também não pode ser identificado no cotexto. Dessa forma, é preciso que o leitor/ouvinte recorra ao contexto, ou seja, ao todo do debate para compreender que tal expressão refere-se às pessoas que cometem crimes, sejam eles quais forem.

Assim, fica a cargo do leitor/ouvinte pensar no referente, já que não temos acesso ao termo imaginado por S22. Com isso, é possível que tenhamos diferentes referentes para o mesmo vocábulo, o qual precisa ser observado na expressão toda, uma vez que, se analisarmos apenas a palavra “indivíduo”, as possibilidades de interpretações aumentam, pois seriam incluídas as pessoas que não cometem ações criminosas, bem como aquelas que têm relação próxima com o crime, mas não chegam a praticá-lo efetivamente.

ANÁFORAS INDIRETAS		
Ocorrência(s)	(8) isso	(10) uma <b>coisa</b> dessas
Estratégia utilizada	encapsulamento	nome genérico

Os referentes da ocorrência (8) e da expressão “uma coisa dessas” não podem ser identificados nesse excerto. Para tanto, é necessário pensarmos no todo do debate, pois, somente assim, conseguimos compreender que tais ocorrências retomam a prática de crimes realizada por determinados indivíduos. Isso reforça nossa concepção apresentada na seção 2.1 (p. 49) de que, para entender e interpretar um texto, é importante e essencial observar o todo e não apenas partes isoladas, como esse excerto, por exemplo.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(14) cidadão de bem
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Essa expressão, citada primeiramente por C23, é introduzida novamente no debate por S22. Porém, seu referente, ou seja, quem é considerado esse “cidadão de bem”, não é apresentado na materialidade linguística. Por essa razão, cabe ao leitor/ouvinte recorrer ao contexto para identificá-lo. Todavia, ao analisarmos o todo, compreendemos que tal expressão faz referência às pessoas que não estão envolvidas nas práticas criminosas de forma alguma.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(20) hoje
Estratégia utilizada	advérbio

O advérbio “hoje”, geralmente, faz referência ao momento em que foi pronunciado. Caso seguissemos esse princípio, o referente para tal termo seria o dia em que o debate ocorreu, informação que não pode ser identificada no cotexto, pois não foi mencionada pelo mediador. Contudo, ao analisarmos o contexto em que foi utilizado, percebemos que esse advérbio se refere ao período atual em que vivemos, não necessariamente a um único dia apenas.

### EXCERTO 10

**S22:** John Stuart Nill em One Liberty diz que **nós** (1) aprendemos o valor de **nossas** (2) ideias ao observar como **elas** (3) podem lidar com desafios... como que a ideia de que existe uma idade penal definida lida com o desafio **do menor de dezesseis anos** (4) que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e depois mata outra **criança** (5) não lida ou seja a ideia da::: **a ideia da idade penal** (6) deve ser rejeitada **os crimes** (7) cometidos por **crianças** (8) devem ser julgados caso a caso ou seja como to-do **o...s crimes** (9)

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(3) elas
Estratégia utilizada	pronomes

O pronome pessoal “elas” refere-se a “nossas ideias”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(4) do menor de dezesseis anos; (8) crianças
Estratégia utilizada	expressão sinônima

Tanto a expressão quanto o vocábulo retomam “o menor infrator”, citado por C23, conforme observamos no segmento:

“**C23:** *um jovem ingressa no crime devido a falta... de afeto familiar e por pressão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... o menor infrator é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego*”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(5) criança
Estratégia utilizada	expressão sinônima

Essa ocorrência pode ser considerada ambígua cuja identificação do referente dependerá da interpretação do leitor/ouvinte. A primeira interpretação é de que ela faz referência à expressão “decapita um bebê”, de modo que seu referente seja o vocábulo “bebê”, retomado por uma palavra sinônima – criança.

A segunda possibilidade é de que ela tenha como referente “o menor de dezesseis anos”. Nesse caso, esse menor seria considerado como uma criança que comete o crime de assassinar uma outra pessoa com pouca idade e, por isso, também chamada de “criança”.

Ambos os casos justificariam o uso do termo “outra” precedendo o substantivo. No entanto, o vocábulo “depois”, no segmento “o desafio do menor de dezesseis anos que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e **depois** mata outra criança”, expressa uma ideia de sequência, ou seja, que o menor mencionado, ao praticar o crime, realizou os seguintes passos: 1º) entra na casa e decapita o bebê; 2º) estupra a mãe e, por fim; 3º) mata outra criança. Assim sendo, entendemos que o referente para a ocorrência de (5) é “bebê”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) a ideia da idade penal
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Essa ocorrência apenas retoma a expressão “a ideia de que existe uma idade penal definida”, mencionada anteriormente.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) nós; (2) nossas
Estratégia utilizada	pronome

Ambos os pronomes se referem às pessoas em geral, não as especificando, mas incluindo os participantes do debate.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(7) os crimes; (9) o...s crimes
Estratégia utilizada	nome genérico

Apesar de S22 e os demais debatedores terem mencionado alguns exemplos de atos criminosos, entendemos que há muitas outras possibilidades que não foram citadas, as quais poderiam facilmente ser pensadas pelo leitor/ouvinte. Dessa forma, o referente de tal termo – crimes – depende do contexto, podendo variar de um interlocutor para outro.

### EXCERTO 11

**S22:** e nós temos dados aqui também óh... na Dinamarca em  
**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo contra responder o grupo a favor

Percebemos que, nesse excerto, não há ocorrências referentes ao tema. Entretanto, apesar disso, optamos por mantê-lo como um excerto, visto que se constitui como um turno de fala, o qual não é finalizado devido à interrupção do mediador que cumpria com uma de suas responsabilidades: monitorar o tempo de fala de cada grupo. Dessa forma, compreendemos que esse trecho não se caracteriza como uma continuação do excerto 10, apresentado anteriormente, mas sim como um turno de fala diferente cuja finalização da ideia não pôde ser concluída em razão das regras do debate pré-estabelecidas.

Essa passagem deixa claro o funcionamento e a constituição do texto oral, uma vez que, caso fosse uma produção escrita, esse trecho, possivelmente, seria excluído após a revisão. Ademais, com base nesse excerto, observamos que as responsabilidades delegadas a cada participante foram obedecidas pelos alunos, pois, ao ser avisado pelo mediador de que o tempo havia se encerrado, o debatedor interrompe imediatamente a sua fala. Com isso, tanto o mediador, ao comunicar que o tempo de fala do grupo acabou, quanto S22, ao parar de falar após o comunicado, cumprem com as suas funções no debate.

## EXCERTO 12

**S22:** da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural **aquela** (1) que **nos** (2) dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar **esses números arbitrários** (3)... mas **eles** (4) simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre **os próprios atos** (5) jamais esclareceria um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: **o país** (6) aprovou o novo código penal

Inicialmente, destacamos a passagem: [...] *um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... **ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze** [...]*. Podemos identificar, nesse excerto, dois fenômenos da oralidade: a interrupção (em negrito) e a correção (sublinhado).

No que diz respeito ao primeiro, ao utilizar a expressão “*ah nada*”, o pronome “nada” não tem o sentido de “coisa alguma”, conforme observamos em ocorrências anteriores. Nesse caso, essa passagem sinaliza um momento de reflexão de S22 em relação a sua fala, de modo que tal expressão apareça com o sentido de “esqueça o que foi dito até então”. Segundo Souza-e-Silva e Crescitelli (2015, p. 82), o fenômeno da interrupção “aponta, ainda, para o caráter reflexivo da linguagem, isto é, para a possibilidade que esta tem de poder olhar para si mesma, de se voltar sobre aquilo que acabou de ser dito ou antecipar o que ainda vai ser proferido”.

Já em relação ao segundo, percebemos a ocorrência do fenômeno da correção, pois S22 corrige sua fala não apenas ao mudar a preposição utilizada – de “pra” para “de”, como também ao dar continuidade à frase – “para quatorze”. Esse caso é um exemplo de autocorreção autoiniciada, uma vez que foi “processada pelo próprio falante” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 250).

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(1) aquela
Estratégia utilizada	pronome

O pronome “aquela” retoma a expressão “a lei natural”, de modo que deixa subentendida a palavra “lei”.

ANÁFORAS DIRETAS		
Ocorrência(s)	(3) esses números arbitrários	(4) eles
Estratégia utilizada	expressão nominal definida	pronome

As duas ocorrências mencionadas referem-se aos números citados no início da fala, a saber: “*da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um?*”. Percebemos que S22, para fazer tal referência, utiliza duas estratégias diferentes: a) uso de uma expressão definida e; b) uso de um pronome, nesse caso, pessoal.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(5) os próprios atos
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Essa expressão refere-se a “uma pessoa”.

ANÁFORAS DIRETAS	
Ocorrência(s)	(6) o país
Estratégia utilizada	expressão nominal definida

Nessa ocorrência, o termo “o país” faz referência ao último país mencionado, ou seja, à “Hungria”. Podemos realizar tal interpretação devido à maior proximidade de “o país” com Hungria do que com Dinamarca, outro país citado na fala.

ANÁFORAS INDIRETAS	
Ocorrência(s)	(2) nos
Estratégia utilizada	pronome

O pronome oblíquo “nos” refere-se a todas as pessoas, inclusive aos participantes do debate.

Essas foram as ocorrências identificadas nas falas de S22 no D3. Apresentamos, a seguir, o quadro, no qual apontamos as estratégias utilizadas pelo sujeito para promover a progressão referencial. Além disso, indicamos a quantidade de ocorrências de cada uma, para que, com isso, possamos comparar os debates 2 e 3, a fim de averiguar se houve, não apenas ampliação lexical, como também variação das estratégias utilizadas.

Quadro 74 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 no debate 3

MOVIMENTO	ORDEM	ESTRATÉGIA	OCORRÊNCIAS TEMA
Anáfora direta	Gramatical	Pronomes	35
		Numerais	
		Elipse	8
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	3
		Artigos	
	Lexical	Expressões ou grupos nominais definidos/indefinidos	10
		Encapsulamento	7
		Lexemas ou expressões sinônimos	21
		Nomes genéricos	2
		Hiperônimos e/ou hipônimos	
Lexemas ou expressões idênticos	21		
Catáfora	Gramatical	Pronomes	
		Numerais	
		Elipse	
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	2
		Artigos	
	Lexical	Encapsulamento	3
		Nomes genéricos	
Anáfora Indireta	Gramatical	Pronomes	20
		Numerais	
		Elipse	
		Advérbios e/ou expressões adverbiais	3
		Artigos	
	Lexical	Expressões ou grupos nominais definidos/indefinidos	5
		Encapsulamento	1
		Lexemas ou expressões sinônimos	
		Nomes genéricos	7
		Hiperônimos e/ou hipônimos	

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

A partir do exposto no quadro, observamos que, nas falas de S22, há 148 ocorrências que promovem a progressão referencial de seu discurso. Assim sendo, percebemos que há 87 ocorrências a mais do que no D2. Dentre esses 148 casos, sinalizamos, assim como no debate anterior, que 76 deles estão divididos entre as estratégias de utilização de *pronomes* – 55 ocorrências – e de *lexemas ou expressões idênticos* – 21 ocorrências. Ressaltamos, também, que, além de maior quantidade de casos, houve maior variação das estratégias selecionadas, haja vista que, no D2, o sujeito utilizou 7 estratégias de anáforas diretas, 1 de catáfora e 4 de anáfora indireta, ao passo que, no D3, S22 fez uso de 8 estratégias de anáforas diretas, 2 de



catáfora e 5 de anáfora indireta. Apresentamos tais constatações no quadro a seguir, destacando as estratégias que se diferenciam de um debate para outro.

Quadro 75 – Estratégias de progressão referencial utilizadas por S22 nos debates 2 e 3

	D2	D3
<b>Anáfora direta</b>	Pronomes Expressões nominais definidas/indefinidas Encapsulamento Lexemas ou expressões sinônimos Nomes genéricos Hiperônimos e/ou hipônimos Lexemas ou expressões idênticos	Pronomes Elipse Advérbios e/ou expressões adverbiais Expressões nominais definidas/indefinidas Encapsulamento Lexemas ou expressões sinônimos Nomes genéricos Lexemas ou expressões idênticos
<b>Catáfora</b>	Encapsulamento	Advérbios e/ou expressões adverbiais Encapsulamento
<b>Anáfora indireta</b>	Pronomes Elipse Expressões nominais definidas/indefinidas Nomes genéricos	Pronomes Advérbios e/ou expressões adverbiais Expressões nominais definidas/indefinidas Encapsulamento Nomes genéricos

Fonte: Elaborado pelas autoras desta dissertação.

Ademais, destacamos o aumento de ocorrências em relação à estratégia *Lexemas ou expressões sinônimas* – 2 no D2 e 21 no D3. Isso sinaliza a preocupação de S22 em buscar termos semelhantes, a fim de evitar repetições constantes. Em contrapartida, no que tange à estratégia *Lexemas ou expressões idênticos*, apesar de também haver aumento na quantidade de ocorrências – 15 no D2 e 21 no D3 –, entendemos que tal aumento numérico é compreensível, uma vez que a quantidade de turnos de fala do sujeito dobrou. Entretanto, transpondo essas representações numéricas em porcentagem, percebemos que, no D2, o sujeito utilizou termos idênticos em, aproximadamente, 24,6% dos casos, ao passo que, no D3, em 14,2%, aproximadamente.

Já no que se refere à variação lexical, observamos que, no D2, o sujeito apresentou somente 2 sinônimos para retomar determinado referente, o que representa, aproximadamente, 3,3% do total das ocorrências. Em contrapartida, no D3, há um aumento em relação à utilização de lexemas sinônimos, visto que, nesse debate, representam, aproximadamente, 14,2% da totalidade dos casos. Esses dados comprovam que não apenas houve redução, no que tange à repetição de vocábulos para a retomada de referentes, como também aumento, no que concerne ao uso de palavras sinônimas. Ressaltamos, ainda, que essa repetição de termos,

em alguns casos, não afeta o discurso, visto que tem como finalidade retomar, em falas distantes, o referente, a fim de colocá-lo em pauta novamente, bem como de enfatizar determinada palavra.

No que diz respeito ao gênero, apesar de não expormos no quadro, observamos que há 21 casos que proporcionam a progressão referencial do texto, as quais estão divididas em três estratégias: *pronomes* – 16 ocorrências –, *elipse* – 3 ocorrências – e *advérbios e/ou expressões adverbiais* – 2 ocorrências. Assim como no D2, os casos de elipse identificados no D3 indicam a omissão de um pronome, ou seja, há 19 passagens em que a introdução e/ou retomada de referentes é realizada por meio de um termo pertencente à classe gramatical dos pronomes, estejam eles explícitos ou não. Após tais considerações a respeito da progressão referencial, apresentamos nosso quadro avaliativo em relação a esse tópico:

Quadro 76 – Avaliação realizada pela PP quanto ao desempenho de S22 em relação à progressão referencial no debate 3

C - PROGRESSÃO REFERENCIAL	Atendeu ao critério?		
	Sim	Em Parte	Não
1. Em sua fala:			
1.1. repetiu palavras referentes ao contexto (gênero/tema);		X	
1.2. repetiu palavras referentes às marcas de oralidade;		X	
1.3. evitou repetições realizando substituições.	X		

Fonte: Organizado e preenchido pelas autoras desta dissertação.

Entendemos que S22 atende ao primeiro critério, *Repetiu palavras referentes ao contexto (gênero/tema)*, novamente como “em parte”, pois, em determinados momentos, há repetição, especialmente, de pronomes e lexemas idênticos, o que explica as 76 ocorrências. Apesar de considerarmos que S22 apresenta avanços em relação à presença de repetições, compreendemos que esse aspecto ainda requer maior atenção para que possa ser avaliado como “não”. No entanto, ainda que consideremos, conforme mencionado anteriormente, que a quantidade de repetições diminuiu, avaliamos como “em parte” por considerar que, em determinadas passagens, a frequência de termos repetidos foi alta e desnecessária.

No que se refere ao segundo critério, *Repetiu palavras referentes às marcas de oralidade*, percebemos que S22 ainda as utiliza, o que não condenamos, pois sabemos que são características do texto oral, de modo que representam, na materialidade linguística, a ação de planejamento textual, conforme apresentamos na seção 2.4 (p. 91). Entretanto, assim como no

D2, observamos que S22, ao planejar seu texto, recorre muito mais às pausas do que às hesitações e interrupções.

Já em relação ao terceiro critério, *Evitou repetições realizando substituições*, compreendemos que, apesar de ainda haver repetições, haja vista nossa avaliação quanto ao critério 1 como “em parte”, S22 buscou outros termos e/ou expressões para retomar a expressão “o menor infrator”, por exemplo. Assim, percebemos que, no que tange a esse critério, S22 apresentou avanços visíveis no quadro – de “em parte” para “sim”. Todavia, ressaltamos que, nos demais critérios, também conseguimos identificar melhor desempenho, mesmo que não esteja representado visivelmente no quadro.

Assim sendo, após nossas considerações acerca da participação de S22 no D3, apresentamos o quadro autoavaliativo preenchido pelo próprio sujeito. Novamente, lembramos que, para essa avaliação, S22 tinha em mãos a transcrição tanto do debate 2 quanto do 3.

Imagem 5 – Quadro autoavaliativo realizado por S22, no dia 13 de dezembro de 2017, em relação a sua participação no debate 3

QUADRO AVALIATIVO			
A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	S	EP	N
1. Administrei meu papel no debate com competência	X		
2. Respeitei o momento de fala do outro		X	
3. Mantive postura de respeito durante minha fala	X		
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro	X		
5. Utilizei linguagem adequada à situação	X		
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala	X		
7. Respeitei as decisões do mediador	X		
8. Participei ativamente	X		
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz	X		
10. Preparei-me previamente para a discussão	X		
B - ARGUMENTAÇÃO			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido	X		
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada	X		
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;	X		
3.2. dados estatísticos comprovados;	X		
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;	X		
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;	X		
3.5. possíveis consequências;	X		
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;	X		
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.	X		
4. Apresentei contradições na minha fala			X
C - PROGRESSÃO REFERENCIAL			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);		X	
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;		X	
1.3. evitei repetições realizando substituições;	X		

S = sim

EP = em parte

N = não

Percebemos que S22 também conseguiu identificar melhoras em relação ao seu desempenho no debate. No que se refere ao gênero textual, em nossa avaliação, consideramos que o sujeito atendeu aos 10 critérios elencados. No entanto, no ponto de vista de S22, 9 foram avaliados com “sim” e 1 – *Respeitei o momento de fala do outro* – com “em parte”. De acordo com S22, esse é o único aspecto, relacionado ao gênero, no qual ele apresentou retrocesso, visto que, na autoavaliação do D2, S22 assinalou “sim” para tal aspecto. Não temos conhecimento sobre o porquê dessa avaliação, tampouco encontramos possíveis justificativas na materialidade linguística, pois não identificamos nenhum trecho que sinalizasse interrupção ou desrespeito de S22 em relação ao turno de fala de outro participante.

Já no que tange à argumentação, percebemos que S22 manteve sua avaliação idêntica à do D2, ou seja, assinalou “sim” para quase todos os critérios. Apesar de, realmente, ter apresentado avanços, uma vez que não apenas utilizou maior quantidade de argumentos, como variou suas tipologias, compreendemos que, igualmente ao D2, é provável que o sujeito tenha realizado tal avaliação em razão do possível desconhecimento acerca da classificação dos argumentos, ainda que, em uma das oficinas, tivéssemos explicitado e exemplificado alguns tipos de argumentos. Isso não nos preocupa, pois nosso foco, conforme mencionado no D2, não era a classificação de argumentos, mas sim o seu uso efetivo. Por isso, entendemos, com base nas autoavaliações de S22, que o sujeito sabe o que são argumentos e quando os utiliza, mas ainda não consegue classificá-los.

Por fim, quanto à progressão referencial, as duas avaliações – da PP e de S22 – configuram-se iguais. Com isso, percebemos que S22, apesar da dificuldade para avaliar esse tópico, conseguiu identificar progresso, bem como percebeu que ainda há aspectos que poderiam ser melhorados em um próximo debate. Talvez, essa autoavaliação seja resultado da pesquisa e preocupação de S22 nas suas escolhas lexicais, ou seja, é possível que o sujeito tenha se preparado previamente para evitar as repetições, pesquisando outras possibilidades de termos a serem utilizados anteriormente à realização do debate.

A partir das considerações expostas, é visível o avanço de S22 ao compararmos suas participações no DD e no D3. No entanto, mais importante do que nós, PP e professora orientadora, percebermos esse progresso, é possibilitar que os alunos acompanhem seu desenvolvimento, de modo que percebam, ao longo do trabalho, o avanço gradativo que estão alcançando. Com isso, estaremos proporcionando vivências que promovam a transformação desses estudantes em sujeitos ativos, isto é, construtores de seu conhecimento, capazes de

identificar lacunas e, a partir disso, buscar, juntamente com o professor, alternativas que visem a minimizá-las.

#### 4.4 FENÔMENOS DA ORALIDADE

Conforme apontamos na seção 2.4 (p. 91), o texto oral apresenta características próprias, que o diferem do texto escrito, as quais podem ser melhor identificadas quando lemos a transcrição de um texto falado. Isso em razão da existência de marcas da oralidade que sinalizam o caráter simultâneo em que ocorrem os processos de planejamento e execução do texto oral, as quais podem ser, facilmente, excluídas e revisadas no processo de produção textual escrita.

Assim, visto que nosso objeto de pesquisa é o texto oral, abordamos, na sequência, os fenômenos da oralidade, já apresentados na seção 2.4, exemplificando-os com trechos retirados dos debates 2 e 3 analisados anteriormente. Ressaltamos que, salvo quando necessitamos recorrer ao interlocutor, selecionamos apenas os excertos pronunciados pelo nosso sujeito de pesquisa S22. Dessa forma, é possível que haja exemplos de alguns fenômenos nas falas dos demais participantes do debate, mas não nas de S22.

Ademais, discorreremos, brevemente, acerca da contribuição desses fenômenos para promover a coesão textual na produção oral. Reiteramos que as transcrições dos debates completos podem ser visualizadas nos Apêndices (p. 281), a fim de observar outras ocorrências dos fenômenos de oralidade, além das mencionadas nesta seção.

##### 4.4.1 Hesitação

A hesitação é uma marca própria da oralidade e, por isso, configura-se como um dos fenômenos mais recorrentes nos textos orais. Até mesmo os pronunciamentos extremamente formais apresentam sinais de hesitação, pois essa representa o momento de planejamento textual por parte do falante, ou seja, indica que o sujeito está pensando no que vai dizer ou, ainda, buscando termos mais adequados para seu enunciado.

Conforme apontamos na seção 2.4 (p. 91), as hesitações podem aparecer por meio de diferentes estratégias. Entretanto, é preciso tomar cuidado, pois, no que se refere às pausas e aos alongamentos vocálicos, especialmente, nem todas as ocorrências indicam o momento de processamento textual, ou seja, nem todas as pausas e nem todos os alongamentos vocálicos são hesitativos.

Antes de discorrermos acerca das estratégias, apresentamos o Quadro 77, no qual exemplificamos as possíveis ocorrências de hesitações.

Quadro 77 – Exemplo de casos de hesitação nas falas de S22

	CASOS	D2	D3
1	Pausa hesitativa	o proibicionismo por sua <b>vez...</b> <b>ele:::...</b> é <b>uma...</b> uma coisa falha...	você ia gostar que <b>ele...</b> ficasse três anos e se::: reabilitasse como do nada
2	Pausa não hesitativa	já que como vemos em outros países um pouco melhores que (no) Brasil a renda foi muito maior com a <b>maconha...</b> vejam só óh em dois mil e quinze mais de... sessenta e seis por cento de toda a receita federal foi investida nas escolas e em programas... educacionais em geral...	como eu disse eu::: tô pouco me lixando pra se ele vai se reintegrar a <b>sociedade...</b> eu quero que ele seja <b>punido...</b> ele não vai ser punido fora da <b>cadeia...</b> ele tem que ser punido pelo caso...
3	Alongamento vocálico hesitativo	isso se/ seria um problema <b>de:::</b> educação...	uma pessoa sair impune de um <b>crime:::</b> que TRAZ vítimas e que Tira a vida delas?
4	Alongamento vocálico não hesitativo		
5	Expressão hesitativa	não é verdade? <b>ahn...</b> não há também violência associada com o mercado do taBAco...	isso é um tamanho absurdo tendo em vista os direitos naturais da vítima... <b>ahn</b> como que um jovem infrator tem direitos mas não cumpre deveres?
6	Item funcional	a tese que a maconha é uma porta <b>de de</b> entrada para as drogas...	com a punição nós vamos ge/ gerar um medo <b>na na</b> sociedade
7	Item lexical	os fumantes de cigarro <b>não não</b> tem que roubar para suprir o seu vício né?	a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica <b>requer...</b> <b>requer</b> ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários...
8	Marcador discursivo acumulado		
9	Fragmento lexical	a nossa sociedade aprendeu a... <b>a se/ a apre/...</b> a sociedade aprendeu a a conviver com o cigarro e com o álcool	isso <b>nã/ nã/</b> não é uma justificativa pra mandar ele pruma <b>fu/</b> pruma fundação casa ele ficar três anos lá ele sai como réu primário e não deve nada a ninguém...

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição dos debates 2 e 3.

A primeira estratégia – pausas –, é facilmente identificada quando temos à disposição a transcrição do texto oral, visto que é representada pelo sinal de reticências, como pode ser melhor observado nas transcrições completas dos debates 2 e 3. No entanto, vale ressaltar que “nem todos os silêncios são pausas, nem todas as pausas são hesitações” (MARCUSCHI,

2015a, p. 51), uma vez que podem sinalizar o término de uma ideia e começo de outra, o que, na escrita, poderia ser marcado pelo ponto final ou pela vírgula, por exemplo.

No Quadro 77, no que diz respeito aos exemplos referentes ao número 1, todas as pausas destacadas causam uma ruptura sintagmática, isto é, apresentam cortes na sequência das frases. Nesses casos, podemos perceber que S22 está pensando na continuidade de seu discurso. Diferentemente, nos exemplos do número 2, não há um corte sintagmático nos momentos em que o falante pausa sua fala, já que todos os elementos sintáticos necessários para a formação de um período estão presentes. Nessas ocorrências, S22 sinaliza o término de um fragmento e início de outro.

A segunda estratégia – alongamentos vocálicos –, assim como as pausas, nem sempre é indicadora de hesitação, visto que, segundo Marcuschi (2015a), pode sinalizar ênfase ou construção de listas. Geralmente, quando sinalizam momentos hesitativos, os alongamentos de vogais, representados pelo sinal de dois pontos, aparecem no final das palavras, de acordo com Marcuschi (2015a).

No quadro apresentado anteriormente, nos exemplos hesitativos – número 3 –, percebemos que o sujeito, durante o tempo em que alonga a vogal “e”, em ambos os casos, está pensando no que vai ser dito. No D2, entendemos que S22, ao hesitar, está buscando o melhor termo para completar sua frase, ao passo que, no D3, ele está pensando na continuidade de sua frase em porções linguísticas mais extensas. Já no que tange aos exemplos do número 4, não encontramos ocorrências desse caso nas falas de S22.

A terceira estratégia – expressões hesitativas – diz respeito aos “sons que não realizam palavras lexicalizadas” (MARCUSCHI, 2015a, p. 53), ou seja, palavras que, por si só, não carregam significação. Tais expressões são utilizadas pelo falante, muitas vezes, para preencher as pausas hesitativas e, assim, não perder o turno de fala. São exemplos de expressões hesitativas, palavras como *ahn*, *éh*, *ah*, *mm*, entre outras.

Marcuschi (2015a, p. 53) postula que as ocorrências dessa estratégia “são as de maior frequência”, tendo em vista que esses termos, além de sinalizadores do momento de processamento textual, são utilizados para preencher as pausas hesitativas, a fim de assegurar o turno e indicar que o texto não foi finalizado. No exemplo 5, do Quadro 77, percebemos que S22 faz uso do termo *ahn*, em ambos os debates, não apenas para preencher a pausa, mas também para indicar que está planejando a sua fala.

A quarta estratégia – item funcional – corresponde, segundo Marcuschi (2015a, p. 54), a “todos os elementos linguísticos que não têm significação referencial”, ou seja, às palavras integrantes da classe dos artigos, das preposições, das conjunções e dos pronomes, por

exemplo. No entanto, vale ressaltar que, para que tais termos se configurem como hesitações, é necessário que sejam repetidos, já que uma das ocorrências é parte do sintagma, pois contribui para a construção de seu sentido e, por isso, não pode ser excluída.

No exemplo 6 do quadro, as preposições *de* e *na* aparecem repetidas seguidamente, representando, assim, itens funcionais hesitativos em razão da repetição desnecessária para a formação da frase. Dessa maneira, tais termos sinalizam, possivelmente, a busca de S22 pelo termo subsequente.

A quinta estratégia – item lexical – diz respeito à utilização de palavras constituintes do léxico para sinalizar hesitação. Entretanto, diferentemente dos itens funcionais, essa estratégia pode ocorrer com termos da classe dos verbos, dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios.

Assim como apontado na estratégia anterior, para que determinado caso caracterize-se como hesitação, é preciso que o termo lexical seja duplicado, já que uma das ocorrências é parte integrante do sintagma e, por isso, não podendo ser retirado. No exemplo 7 do Quadro 77, observamos que S22 hesita utilizando o advérbio *não* no D2 e o verbo *requer* no D3. Igualmente, nesses casos, as hesitações indicam o processamento textual por parte do falante.

Ademais, Marcuschi (2015a) destaca que outras estratégias hesitativas podem aparecer juntamente com os itens funcionais e lexicais, ou seja, é possível que haja sobre esses itens algum outro fenômeno de hesitação, como, por exemplo, as pausas e os alongamentos vocálicos. No exemplo retirado do D3, podemos observar a ocorrência de duas estratégias: a) item lexical, a partir da repetição do verbo *requerer* e; b) pausa entre a repetição do verbo *requer*.

A sexta estratégia – marcador discursivo acumulado – refere-se aos termos que “formam conjuntos que se acumulam num certo momento” (MARCUSCHI, 2015a, p. 55), ou seja, é um grupo de palavras que sinaliza o processo de planejamento do texto. Essa estratégia, todavia, não se caracteriza pela presença de repetições de itens, conforme as duas anteriores, mas por expressões que indicam, linguisticamente, momentos em que o falante está pensando sobre seu discurso e o que vai dizer na sequência. Em outras palavras, são estruturas frasais cujo sentido não tem relação com o tópico que estava sendo abordado. Isso pode ser melhor observado no exemplo apresentado em capítulo anterior (p. 97), posto que não foi encontrada ocorrência dessa estratégia nas falas de S22.

A sétima estratégia – fragmento lexical – realiza-se por meio de interrupções ao prenciar determinado termo e, por essa razão, de acordo com Marcuschi (2015a), o corte lexical, que caracteriza o fenômeno da interrupção, ocorre juntamente com a hesitação. No



exemplo 9, do quadro a seguir, podemos observar alguns fragmentos lexicais que sinalizam o processamento textual realizado pelo falante ao elaborar a continuidade de seu texto.

Apresentamos, brevemente, a hesitação, a fim de averiguar de que maneira tal fenômeno aparece nas falas do nosso sujeito de pesquisa, bem como quais estratégias ele utiliza durante os momentos de planejamento textual. Ressaltamos, entretanto, que os exemplos aqui elencados não representam o total observado nos debates, pois, devido à extensão de páginas desta dissertação, optamos por apresentar apenas um exemplo de cada estratégia.

#### 4.4.2 Interrupção

O fenômeno da interrupção é caracterizado pela ruptura de um termo ou de um sintagma pelo falante (SOUZA-E-SILVA; CRESCITELLI, 2015), conforme mencionamos anteriormente ao discorrer sobre a estratégia *fragmento lexical*, ou pela inserção de uma segunda voz durante o turno de fala de outrem. Posto isso, esse fenômeno pode ser realizado pelo próprio falante – autointerrupção – ou pela interferência do interlocutor – heterointerrupção. Apresentamos, na sequência, o Quadro 78, no qual exemplificamos os casos de autointerrupção e de heterointerrupção com excertos retirados da fala de S22.

Quadro 78 – Exemplos do fenômeno da interrupção nas falas de S22

TIPO	D2	D3
Autointerrupção	<b>S22:</b> (...) se eu:: não e <b>qua/</b> e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa... (...)	<b>S22:</b> (...) qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um objetivo um objetivo <b>con-ti/</b> constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... (...)
Heterointerrupção	<b>S22:</b> (...) há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que a gente tem.. é milhares de viciados pelas ruas e um... sistema [ <b>Mediador:</b> brigada S22...	<b>C16:</b> são poucos casos que eles conseguem se reinsercir na sociedade [ <b>S22:</b> até porque um jovem que mata alguém a sangue frio ele planeja o crime como é que ele vai se/ ter uma... uma defesa [ <b>Mediador:</b> acabou o tempo...

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição dos debates 2 e 3.

No Quadro 78, ambos os casos de auto-interrupção sinalizam a ocorrência do fenômeno da interrupção juntamente com o da hesitação, visto que S22 realiza uma ruptura lexical, indicando que está pensando no restante de seu texto. Nesses exemplos, percebemos que o corte, marcado pelo sinal da barra, é provocado pelo próprio falante ao planejar e formular, concomitantemente, seu texto.

Na ocorrência do D2, observamos que a ruptura é efetuada, possivelmente, porque S22 está planejando a continuidade textual, ao passo que, no exemplo do D3, o corte é realizado com o objetivo de rever a pronúncia do termo posterior. Apesar desse último caso parecer se tratar de uma correção, relembramos a fala de Marcuschi (2015a, p. 55) de que a hesitação por meio de fragmentos lexicais, que ocorre concomitantemente com o fenômeno da interrupção, “opera como prenúncio de uma correção, e não como correção, já que essa só pode ser de algo que já veio”.

Já nos exemplos de heterointerrupção, o colchete revela o momento em há a interrupção por parte do interlocutor e, por isso, recorreremos não apenas às falas de S22, como também dos demais debatedores para fins de exemplificação, como pode ser observado no Quadro 78. No D2, há a inserção da voz do mediador durante a fala de S22, de modo que essa ocorrência se caracterize como uma sobreposição de vozes, ainda que não a tenhamos considerado como tal no momento avaliativo (p. 191).

No D3, por sua vez, a primeira interrupção é efetuada por S22, integrante do mesmo grupo de debatedores de C16, com o intuito de complementar a fala do colega. Todavia, provavelmente, para não correr o risco de o mediador passar a palavra para o outro grupo, S22 decide não esperar que C16 finalize sua fala. Em relação à segunda interrupção, entendemos que, assim como no D2, sua ocorrência se justifica pela necessidade do mediador de avisar ao grupo quando o tempo estipulado para argumentação finalizasse, cumprindo, desse modo, com umas das responsabilidades delegadas a ele enquanto mediador do debate.

Destacamos que há poucos casos de interrupção nos debates 2 e 3, o que pode ser comprovado a partir da leitura das transcrições completas. As ocorrências que aparecem, geralmente, são de natureza semelhante à apresentada no D2 e na segunda passagem do D3, na qual a sobreposição de vozes é consequência do papel do mediador de controlar o tempo de fala dos debatedores, devendo, assim, interrompê-los quando excedido.

Ademais, compreendemos que esse fenômeno é mais comum em situações comunicativas informais devido à ausência de regras que possibilitem o controle dos turnos de fala, a fim de manter a ordem. Sendo assim, haja vista que o debate público regrado é um

gênero que exige alto grau de formalidade, é compreensível e, até mesmo esperado, que, em ambos os debates realizados em sala de aula, a quantidade de interrupções fosse mínima.

#### 4.4.3 Repetição

A repetição é uma marca característica da oralidade devido ao caráter instantâneo dessa modalidade da língua. Dessa forma, é normal que, ao produzir um texto oral, o falante acabe repetindo determinados termos, a fim de facilitar a compressão do interlocutor. Por isso, lembrando as palavras de Marcuschi (2015b, p. 207), esse fenômeno é “um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade”.

Ainda que nosso objetivo, neste estudo, seja minimizar as ocorrências de repetições nas falas dos participantes desta pesquisa, a fim de ampliar o vocabulário deles, concordamos com Marcuschi (1992) de que tal fenômeno pode assumir diferentes finalidades, dentre as quais citamos: reforço, ênfase, coesão, coerência e facilitação da compreensão.

Apesar disso, entendemos que, em algumas passagens, o excesso de termos ou segmentos idênticos pode tornar a produção textual tão repetitiva, de modo que a atenção do interlocutor recaia para esses elementos, ou seja, o falante acaba proporcionando maior ênfase para as palavras repetidas do que para o tópico em si.

Nos exemplos do quadro a seguir referentes à autorrepetição – quando a repetição é realizada pelo próprio falante em relação ao seu texto –, entendemos que, no D2, o termo “drogas”, em algumas passagens, poderia ter sido substituído por alguma palavra ou expressão sinônima, visto que a repetida utilização desse vocábulo torna o trecho repetitivo, pois não nos parece que o falante tinha como intuito enfatizar ou reforçar tal termo. Diferentemente disso, no D3, ainda que a palavra “punição” apareça três vezes em um curto espaço de tempo, compreendemos que S22 tenha optado por repeti-la, a fim de dar ênfase para a necessidade de tal ato para a redução de casos criminosos.

Já em relação às ocorrências de heterorrepetição – quando a repetição é efetuada pelo interlocutor –, percebemos que, no exemplo retirado do D2, esse fenômeno é realizado por C3 ao repetir um segmento pronunciado por S22 cujo propósito era cooperar com a construção textual do colega. Assim, C3 utiliza o mesmo excerto, demonstrando que aceita e concorda com a fala de S22. Já no que tange ao exemplo do D3, identificamos que o mesmo fragmento “pai de família” é dito por três sujeitos diferentes com o objetivo de não somente manter o foco nessa expressão, como também de retomar e referenciar o discurso do outro.

Quadro 79 – Exemplos do fenômeno da repetição nas falas de S22

TIPO	D2	D3
Auto-repetição	<p><b>S22:</b> novamente as <b>drogas</b> só serão combatidas com a educação... a educação ela vem de casa... nós temos que educar nossa sociedade para conviver com <b>drogas</b>... a nossa sociedade aprendeu a... a se/ a apre/... a sociedade aprendeu a a conviver com o cigarro e com o álcool claro que ainda tem acidentes e também o::: uma coisa que tu falou aí que eu... não concordo tanto é::: que a tese que a maconha é uma porta de de entrada para as <b>drogas</b>... é::: isso é um equívoco... pelo menos ahn.... pelo menos foi o que o estu/ o estu/ o estudo da universidade de Pittsburgh nele duzentos e quatorze meninos com algum tipo de envolvimento com <b>drogas</b> legais ilegais foram acompanhados por ahn dos dez anos até os vinte e dois anos no fim do experimento não foi constatado nenhuma relação com o consumo da maconha e posterior uso de outras substâncias segundo os cientistas fatores como pouca ligação com os pais se mostraram <b>MAIS</b> influentes no envolvimento veja a educação vem de casa... nós devemos moldar a nossa sociedade para conviver com <b>drogas</b></p>	<p><b>S22:</b> certo violência não gera violência ma:::s com a <b>punição</b> nós vamos ge/ gerar um medo na na sociedade com uma <b>punição</b> GRAve uma <b>punição</b> ALta o indivíduo que faz isso ele vai pensar duas ou três vezes antes de fazer uma coisa dessas... (...)</p>
Heterorepetição	<p><b>S22:</b> como a saúde, empregos e educação <b>C3:</b> como saúde, empregos e educação</p>	<p><b>C16:</b> qual vida vale mais? um::: de um <b>pai de família</b> ou de um criminoso? [...] <b>C26:</b> bom a melhor maneira para resolver a criminalidade entre os jovens é a educação por exemplo se um jovem matou... matou o <b>pai de família</b>... o::: <b>pai de família</b> já tá morto né? (...) [...] <b>S22:</b> vocês estão falando muito em reeducar o jovem mas e a punição? a família do::: do <b>pai de família</b> tá lá chorando aos prantos... (...)</p>

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição dos debates 2 e 3.

A partir dos exemplos apresentados acerca da repetição, percebemos algumas de suas possíveis funções no texto oral. Entretanto, não nos aprofundaremos nas diversas funcionalidades desse fenômeno, pois esse não é nosso foco de pesquisa. Conforme já mencionado anteriormente, um de nossos propósitos, com este estudo, era proporcionar aos estudantes ampliação lexical, ou seja, buscamos enriquecer o vocabulário deles por meio da

progressão referencial, uma vez que precisariam diversificar, em suas falas, os termos utilizados para retomar os referentes.

Dessa forma, acreditamos que, no momento de pesquisar palavras sinônimas, por exemplo, os alunos conheceriam outros vocábulos que, provavelmente, passariam a integrar o léxico deles. Ademais, é possível que haja outras passagens do debate com repetições cuja função seja distinta das aqui apresentadas, porém, não nos detivemos a analisar e explorar as diferentes funções desse fenômeno com a turma, visto que, como já citado, esse não era nosso propósito de pesquisa.

#### **4.4.4 Correção**

A correção é muito evidente no texto oral devido à impossibilidade de retornar à produção e eliminar os fragmentos ou termos considerados errados ou inadequados pelo falante, como acontece na escrita. Dessa forma, tendo em vista que o propósito principal é refazer um segmento anterior, a fim de corrigi-lo, podemos dizer que tal fenômeno tem caráter retrospectivo, ou seja, está relacionado a algo já dito pelo falante.

Esse fenômeno, diferentemente da hesitação e da interrupção, não sinaliza o processo de planejamento textual, mas contribui para a formulação do texto, uma vez que coopera para a construção dos sentidos visando à compreensão de seu interlocutor. Ademais, relembramos as palavras de Fávero, Andrade e Aquino (2015) ao diferenciarem a hesitação da correção. Para as autoras, ao hesitar, o falante interrompe a sequência frasal, de modo que haja uma ruptura informacional, ou seja, o enunciado não é considerado concluído, do ponto de vista sintagmático. Em contrapartida, a correção é realizada em um enunciado completo em termos sintáticos, o que, aos olhos do produtor textual, precisa ser reformulado.

Conforme apresentado na seção 2.4 (p. 91), há três possibilidades de ocorrer as correções na modalidade oral da língua, dependendo de quem toma a iniciativa e de quem as realiza: autocorreção autoiniciada, autocorreção heteroiniciada e heterocorreção autoiniciada. Além disso, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2015), esse fenômeno pode ser subdividido, consoante sua tipologia, em infirmação e retificação. No quadro a seguir, apresentamos exemplos das três possibilidades de correção, os quais foram retirados das falas de S22.

Quadro 80 – Exemplos do fenômeno da correção nas falas de S22

TIPO	D2	D3
Autocorreção autoiniciada	<b>S22:</b> (...) o estudo da universidade de Pittsburgh nele duzentos e quatorze meninos com algum tipo de envolvimento com drogas <b>legais ilegais</b> foram acompanhados por ahn dos dez anos até os vinte e dois anos (...)	<b>S22:</b> (...) não há nada que te diz que o que::: que o::: menor <b>irá ir deverá ir</b> para a cadeia junto com os adultos... (...)
Autocorreção heteroiniciada	<b>C16:</b> (...) no Uruguai... por exemplo a criminalidade depois da libera/libera/... liberaÇÃO da maconha caiu dez por cento... segundo o secretário nacional de drogas Julio Cazada... <b>S22:</b> Cal <b>C16:</b> Calzada	
Heterocorreção autoiniciada		

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição dos debates 2 e 3.

A autocorreção autoiniciada é iniciada e processada pelo próprio falante, podendo aparecer no mesmo turno de fala ou em turnos diferentes. Nos exemplos que apresentamos no Quadro 80, S22 realiza a correção no mesmo turno, logo após perceber o equívoco cometido. No que tange ao tipo corretivo, percebemos que, no D2, há uma infirmação, pois S22 efetua a correção do termo “legais”, utilizando uma outra palavra com sentido oposto – ilegais –, anulando a anterior. Já no exemplo do D3, o sujeito corrige apenas o verbo, não alterando o sentido que vinha sendo construído.

A autocorreção heteroiniciada é realizada pelo falante por iniciativa do interlocutor, ou seja, este percebe o possível deslize daquele e o corrige, em vista a ajudá-lo na formulação de seu texto. No exemplo do D2, S22 percebe o equívoco na pronúncia do sobrenome do secretário nacional por C16 e o corrige, de modo que, na sequência, C16 aceita e efetua a correção. No que se refere à tipologia, compreendemos que há um caso de retificação, pois S22 não anula a fala de C16, mas apenas o alerta para a pronúncia correta, de forma que o sentido do texto não fosse alterado. No D3, por sua vez, não encontramos segmentos que se caracterizem como uma autocorreção heteroiniciada.

Por fim, a heterocorreção autoiniciada acontece quando “o falante corrente inicia a correção que é efetivada pelo interlocutor. De modo geral, essa correção pode ser confirmada no terceiro turno, quando o falante que produziu a inadequação retoma a palavra, aceitando a reformulação feita pelo interlocutor” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 251). Não encontramos, em nenhum dos debates, trechos para exemplificar tal ocorrência.

A partir dos exemplos, principalmente na ocorrência de autocorreção heteroiniciada, percebemos claramente a natureza interativa do texto oral, visto que a construção textual é resultado, também, da cooperação do interlocutor, uma vez que ele influencia no desenvolvimento e na elaboração da produção do falante. Esse exemplo comprova a afirmação de Koch (2015b, p. 40) de que “no texto falado, por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria refletido, na materialidade linguística, por marcas da produção verbal conjunta”.

Ademais, compreendemos que esse fenômeno se torna mais visível em textos orais devido impossibilidade de apagar algo já dito e reescrever. Entretanto, salientamos que tal procedimento é, também, muito presente na modalidade escrita, ainda que o termo considerado errado ou inadequado não esteja explícito na materialidade linguística porque foi excluído no momento da refacção.

No que se refere aos debates realizados, observamos que há poucos casos de correção além dos aqui mencionados. Talvez, isso tenha acontecido porque os alunos tinham em mãos materiais escritos de apoio, os quais auxiliavam os debatedores no momento em que defendiam seus posicionamentos.

#### **4.4.5 Parafraseamento**

O parafraseamento diz respeito ao uso de paráfrases e é similar à correção, já que também apresenta caráter retrospectivo, isto é, refere-se a algum segmento já mencionado pelo falante. Todavia, é importante diferenciar ambos os fenômenos, uma vez que possuem finalidades distintas dentro do texto. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2015), ao corrigir determinado trecho de sua fala, o falante tem como principal objetivo apagar ou invalidar um fragmento anterior, substituindo-o por outro considerado melhor ou mais adequado. Em contrapartida, ao efetuar uma paráfrase, o sujeito reelabora, parcial ou totalmente, um segmento de seu texto, a fim de torná-lo mais claro ao interlocutor, ou seja, ele não anula o que foi dito anteriormente, mas apenas reformula, de modo que permaneça uma equivalência semântica entre ambos os fragmentos.

As ocorrências desse fenômeno são classificadas de acordo com dois aspectos: quem toma a iniciativa e quem efetua a paráfrase. Assim, segundo Hilgert (2015), há quatro possibilidades de acontecer o parafraseamento: autoparáfrase autoiniciada, autoparáfrase heteroiniciada, heteroparáfrase autoiniciada e heteroparáfrase heteroiniciada. Haja vista que não encontramos, nos debates, excertos com paráfrases produzidas por S22 que se encaixem

em uma dessas quatro classificações, sugerimos que, para fins de compreensão acerca de tais possibilidades, o leitor consulte os exemplos apresentados em capítulo anterior (p. 104).

Apesar disso, destacamos que há, sim, ocorrências parafrásticas, ainda que não atendam às características das possibilidades de parafraseamento explicitadas por Hilgert (2015). No Quadro 81, apresentado a seguir, percebemos que S22 reporta-se a discursos de outras pessoas – John Grieve e John Stuart Nill – para defender e justificar seu posicionamento, o que caracteriza a utilização de paráfrase. Todavia, nesses casos, o enunciado que está sendo parafraseado não é do falante S22 nem de seus interlocutores, mas, sim, de alguém que não estava presente no momento em que os debates estavam sendo realizados.

Quadro 81 – Exemplos de paráfrases nas falas de S22

<b>PARAFRASEAMENTO</b>	
<b>D2</b>	<b>S22:</b> (...) no Reino Unido John Greive autoridade policial e especialista em inteligência criminal da Scotland Yard defende a legalização... pelo fato de ter apresentado uma diminuição da criminalidade... o preço das drogas ilegais é determinado por um mercado de ALta... demanda e não regulado... isso significa que alguns usuários dependentes recorrem ao roubo para conseguir dinheiro explica Grieve esse tipo de::: delito segundo Greive corresponde a cinquenta por cento do crime contra a propriedade no Reino Unido e estima em cinco mi/ em cinco Bilhões por ano (...)
<b>D3</b>	<b>S22:</b> John Stuart Nill em One Liberty diz que nós aprendemos o valor de nossas ideias ao observar como elas podem lidar com desafios... (...)

Fonte: Organizado pelas autoras desta dissertação a partir da transcrição dos debates 2 e 3.

Com base nisso, compreendemos que há outras maneiras de realizar paráfrases, além das quatro combinações apresentadas por Hilgert (2015). No entanto, diferentemente do que postula o autor, esses exemplos, retirados das falas de S22, não se configuram como esclarecimentos acerca de um segmento precedente, visto que sua principal funcionalidade é embasar o ponto de vista assumido pelo falante, ou seja, essas ocorrências parafrásticas funcionam como argumentos de autoridade cujo propósito é reforçar o discurso argumentativo de S22, a fim de sinalizar maior credibilidade.

#### **4.4.6 Parentetização**

A parentetização acontece quando o falante foge do tópico principal, aborda outro assunto e retoma o tema. Esse momento de desvinculação ao assunto, chamado de desvio tópico, pode ocorrer em razão de “pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas”



(CASTILHO, 2000, p. 81) efetuados pelo produtor do texto, a fim de garantir a compreensão do interlocutor. Essa ruptura do tema, ainda que quebre a sequência tópica da produção textual, não afeta o entendimento do texto, pois, segundo Jubran (2015, p. 280), “a sua interrupção é momentânea e a retomada é imediata”.

Tendo em vista que nosso trabalho foi realizado com alunos do Ensino Fundamental, era esperado por nós que desvios tópicos ocorressem não apenas por parte dos debatedores, mas, especialmente, pelos integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia”, visto que precisavam manter silêncio durante todo o período do debate. Entretanto, diferentemente do que pensávamos, não encontramos casos de parentetização nos debates analisados e, por isso, não apresentamos exemplos dessa ocorrência.

#### **4.4.7 Fenômenos da oralidade e coesão textual: breves reflexões**

Para encerrar esta seção, discorreremos, brevemente, acerca da relação entre os fenômenos comentados anteriormente e o texto oral, especialmente, no que diz respeito ao critério da coesão.

Jubran (2015, p. 47) afirma que a hesitação e a interrupção são fenômenos específicos e intrínsecos da oralidade, uma vez que “se manifestam em todos os gêneros de textos falados e não são constatados em textos escritos prototípicos”. Assim, haja vista que trabalhamos com o debate público regrado, o qual se insere no campo dos gêneros orais, não é difícil identificarmos, nas transcrições completas, diversas passagens em que tais fenômenos aparecem, de modo que deixam transparecer os momentos de planejamento textual por parte do falante. Isso comprova que, ainda que os alunos tivessem em mãos textos escritos de apoio, a produção textual realizada por eles e apresentada por meio da transcrição, caracteriza-se como um texto da modalidade oral, tendo em vista a grande quantidade de pausas, alongamentos vocálicos e cortes lexicais, por exemplo.

Dessa forma, entendemos que tanto a hesitação quanto a interrupção contribuem para a elaboração de um texto coeso, visto que, ao hesitar e/ou interromper determinado vocábulo ou sintagma, o falante está processando a continuidade de seu texto, a fim de torná-lo mais claro ao interlocutor e, assim, facilitar a sua compreensão. Nesse viés, compreendemos que a presença desses fenômenos na fala de um sujeito não deve ser vista de maneira negativa, como se o falante não dominasse a modalidade oral, mas, sim, como uma marca característica da oralidade que sinaliza a “simultaneidade entre planejamento e verbalização” (JUBRAN, 2015, p. 47).

A repetição, por sua vez, é um fenômeno que promove a coesão textual na medida em que, ao longo da interação, retoma elementos anteriores, colocando-os em foco novamente. Com isso, o falante “refresca” a memória do interlocutor, de modo que o tópico principal não seja esquecido pelo ouvinte. De acordo com Marcuschi (2015b, p. 208, grifo do autor), “a repetição não é um descontinuador textual, mas um processo de composição do texto e condução do *tópico discursivo*”.

Ademais, sabemos que esse fenômeno não apenas mantém o foco no tema principal, como também enfatiza e reforça determinado vocábulo e/ou segmento considerados importantes pelo produtor do texto. Nas palavras de Marcuschi (2015b, p. 219), “as repetições estão entre as estratégias mais utilizadas sobretudo para a coesão sequencial, mas se acham muito presentes também na coesão referencial do texto falado”. Isso porque, diferentemente do texto escrito em que podemos retornar a trechos anteriores para identificar os referentes, no texto oral, o interlocutor não tem a possibilidade de buscar os termos referidos no momento da interação, visto que não tem acesso à materialidade linguística, exceto quando questiona o falante a respeito do termo não compreendido ou não resgatado por ele.

Por essa razão, tendo em vista que uma das funções da repetição “é a de promover e facilitar a compreensão” (MARCUSCHI, 2015b, p. 224), é necessário que o falante, para auxiliar nessa identificação, repita o referente, facilitando, assim, a compreensão do interlocutor. Em vista disso, entendemos que esse fenômeno tem grande contribuição para a elaboração de um texto coeso que visa à compreensão e à interação do interlocutor.

No que tange à correção, percebemos que esse fenômeno contribui para a coesão de um texto, uma vez que ocorre quando o falante ou o interlocutor identificam algum equívoco que poderia distorcer o sentido pretendido pelo produtor textual ou tornar o texto incompreensível ao outro. Por isso, concordamos com Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 256) quando asseveram que “as correções são produto de um planejamento local, específico da oralidade, mas não são ocasionais nem ocorrem de forma aleatória, já que o falante procura uma palavra ou estrutura nova e/ou mais satisfatória que permita a intercompreensão”.

Igualmente aos demais fenômenos, entendemos que o parafraseamento promove a coesão textual, de modo que torna fragmentos do texto mais claros e compreensíveis para o interlocutor. A utilização de uma paráfrase depende do propósito do falante, uma vez que ela tem diferentes funcionalidades, dentre as quais destacamos: definir, explicitar, resumir e denominar. Assim, de acordo com Hilgert (2015, p. 278), “a função específica de cada atividade parafrástica (...) é definida pelo motivo que leva um interlocutor, em determinado momento da interação, a valer-se dessa estratégia”.

Por fim, no que se refere à parentetização, apesar de se configurar como um desvio em relação ao tópico, consideramos que esse fenômeno, assim como os demais, pode contribuir para a produção de um texto coeso quando os desvios são constituídos de breves explicações e/ou comentários que não prejudicam a compreensão geral do texto. Nesses casos, Jubran (2015, p. 282) postula que “as inserções parentéticas não podem ser consideradas como desvios descartáveis do texto, porque a contextualização interacional do que está sendo falado orienta a própria compreensão da fala”.

Em contrapartida, há ocorrências de parentetização que prejudicam o entendimento do texto, pois o sujeito abre parênteses em sua fala para abordar outro tópico que não tem qualquer relação com o tema anterior. Nesses casos, “o segmento parentético se alonga numa enfiada de unidades oracionais e, em virtude desse alongamento, a retomada do fio discursivo realiza-se por meio de procedimentos que acabam criando um *corte sintático*, um anacoluto, no ponto de interrupção tópica precedente ao parêntese” (JUBRAN, 2015, p. 281, grifo da autora), de forma que haja uma quebra no sentido que vinha sendo construído pelo falante, resultando, possivelmente, em uma dificuldade de compreensão por parte do interlocutor.

A partir dessas breves reflexões acerca da relação entre os fenômenos da oralidade e a coesão textual, percebemos que ainda há muito o que explorar nessa modalidade da língua. Por essa razão, acreditamos que estudar, de maneira mais aprofundada, as diversas funções que essas marcas podem assumir no desenvolvimento de uma produção textual em uma situação comunicativa interativa, a fim de promover a coesão textual, é de extrema relevância para que as especificidades do texto oral possam ser valorizadas. Com isso, é possível que a oralidade passe a ser considerada tão importante quanto à escrita, já que ambas as modalidades podem apresentar alto grau de complexidade durante o momento de elaboração, de análise e de compreensão.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos, pautadas nos objetivos geral e específicos elencados no primeiro capítulo, as reflexões, de caráter conclusivo, que conseguimos desenvolver com base nos dados obtidos, a partir da análise realizada acerca do *corpus* selecionado. Dessa forma, compreendemos ser possível observar, com mais clareza, os pontos fortes e/ou frágeis em relação a cada um, de modo que possamos tecer considerações acerca da eficácia, ou não, de nossa proposta. Ademais, haja vista a amplitude analítica que nosso *corpus* de pesquisa possibilita, entendemos que outras reflexões poderiam ser suscitadas, dependendo de fatores como o recorte de análise, o sujeito escolhido, a teoria base, o olhar do pesquisador, entre outros.

Nosso objetivo geral era “investigar a validade de uma proposta de avaliação do desempenho oral argumentativo de um aluno de 8º ano, participante de um debate público regrado, com foco teórico na progressão referencial”. Para respondê-lo, optamos por desenvolver nosso trabalho por meio de uma sequência didática, de modo que pudéssemos, gradativamente, verificar os avanços e/ou retrocessos apresentados pelos alunos em relação aos conhecimentos acerca do gênero textual escolhido por nós, da argumentação e da progressão referencial.

Assim, haja vista que nosso trabalho com a turma tinha caráter processual, pois a cada etapa, buscamos minimizar as lacunas identificadas por nós e pelos próprios sujeitos, os quais realizaram autoavaliações durante todo o processo, optamos por adotar a concepção da avaliação mediadora, principalmente, por compreender que nossos sujeitos não eram apenas participantes passivos do estudo, mas sim ativos cujas considerações e autoavaliações foram valorizadas ao longo da pesquisa na identificação das necessidades e no planejamento das etapas posteriores.

Por essa razão, pautamo-nos, metodologicamente, nas concepções da Pesquisa-Ação, visto que a geração de dados foi realizada no próprio contexto em que o trabalho foi dinamizado, com a colaboração dos sujeitos participantes. Além disso, esse tipo de pesquisa compreende que “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel de ativo” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Tal afirmação está em consonância tanto com o papel assumido por nossos alunos enquanto participantes da pesquisa, quanto com a concepção adotada por estudiosos da Linguística do Texto – nossa teoria base –, na qual os sujeitos são vistos “como atores/construtores sociais” (KOCH, 2015a, p. 18), isto é, como seres ativos.

Pensando nisso, escolhemos o debate público regrado para ser realizado com a turma, pois poderíamos abarcar todos os estudantes na atividade, cada um assumindo determinado papel, conforme já apresentamos em capítulos anteriores. Ademais, isso exigiria que os sujeitos defendessem seus pontos de vista de maneira consistente, a fim de persuadir os demais participantes, buscando, para isso, argumentos que embasassem o posicionamento assumido.

Tendo em vista que nosso foco se voltava também para a avaliação e para a oralidade, os integrantes da plateia e os avaliadores, além de expressar oralmente as suas observações quanto ao desempenho dos colegas debatedores, precisavam analisar suas participações no debate. Dessa forma, todos os alunos, em algum momento, deveriam expressar-se oralmente e avaliar seu próprio processo. Ou seja, cada estudante, com base no quadro autoavaliativo, precisava apontar os aspectos atendidos durante a realização do debate, o que apontava para as características já compreendidas por ele. Em contrapartida, os aspectos não atendidos ou atendidos “em parte”, sinalizavam as características que ainda deveriam ser trabalhadas em vista a atingir melhor desempenho. Com isso, os alunos assumiam, também, a responsabilidade de gerenciar o processo de ensino e aprendizagem, no qual estavam inseridos.

A partir desse trabalho, conseguimos perceber grande progresso na turma em relação aos três tópicos propostos por nós para análise – gênero textual, argumentação e progressão referencial. Neste estudo, porém, discorreremos acerca dos avanços apresentados pelo nosso sujeito de pesquisa – S22 –, os quais já foram explicitados detalhadamente no capítulo anterior.

No que tange aos aspectos inerentes ao debate público regrado, percebemos que S22 compreendeu as características próprias desse gênero, uma vez que, no último debate, atendeu aos 10 critérios elencados no quadro avaliativo. Não apenas isso, mas observamos que, ao longo do trabalho, o sujeito mudou, também, sua linguagem e sua postura corporal, de modo que, gradativamente, apresentasse conduta mais adequada a um gênero formal. Ademais, compreendemos que tais considerações foram percebidas pelo próprio sujeito, conforme observamos em suas autoavaliações, por meio das quais foi possível perceber a consciência de S22 quanto aos avanços em relação ao seu desempenho de um debate para outro.

Em relação à argumentação, observamos grande avanço do sujeito, uma vez que, a cada debate, utilizava maior quantidade e diversidade de argumentos para defender seu posicionamento. Assim, compreendemos que o trabalho por intermédio de um gênero argumentativo, bem como as atividades propostas com foco na construção de argumentos,

contribuiu para melhorar o desempenho de S22 no que se refere à defesa de um ponto de vista de forma consistente e embasada. Tal constatação também foi identificada pelo sujeito, ainda que não tenha conseguido classificar os argumentos utilizados, de modo que, nos dois últimos debates, o quadro autoavaliativo revelou as mesmas sinalizações na parte destinada a esse tópico.

Já no que se refere à progressão referencial, entendemos que S22 tentou evitar as repetições, buscando outros termos para isso. Dessa forma, compreendemos que houve avanços em relação a esse tópico também, visto que a quantidade de palavras sinônimas no debate 3 foi superior ao debate 2. Isso demonstra que é possível ampliar o léxico a partir de um trabalho com um gênero oral argumentativo, permeado nas autoavaliações e reflexões não só mediadas pelo professor, como também compartilhadas entre os pares “professor-aluno” e “aluno-aluno” ao longo do processo.

A partir disso, compreendemos que o trabalho por meio do gênero selecionado e das atividades propostas ao longo da sequência didática, proporcionou o desenvolvimento tanto da capacidade argumentativa quanto da capacidade linguística. Dessa forma, atendemos aos nossos dois primeiros objetivos específicos – a) analisar se há avanços em relação à variação lexical para introdução e retomada de referentes, por meio de anáforas e catáforas e; b) investigar se as atividades envolvendo o debate público regrado podem ajudar os alunos a desenvolverem avanços, no que tange à construção de seus argumentos.

Ressaltamos, assim, a importância de inserir nas práticas pedagógicas o ensino da oralidade enquanto objeto de estudo, assim como a escrita, de modo que possibilite aos alunos a compreensão de que a língua oral não só tem marcas características próprias, como também possui regras de usos. Dessa forma, a concepção de que na fala tudo pode precisa ser desconstruída nos contextos escolares, visando ao entendimento dos estudantes de que o grau de formalidade a ser utilizado está atrelado à situação comunicativa.

Já no que se refere ao nosso terceiro objetivo específico – c) averiguar se os critérios avaliativos, envolvendo aspectos referentes ao gênero, à argumentação e à progressão referencial, auxiliam professor e aluno a identificar fragilidades no momento de avaliação –, observamos, por meio dos quadros autoavaliativos, que S22 conseguiu perceber as lacunas existentes nos momentos em que os respondia, de modo que buscava melhorar, nos debates posteriores, seu desempenho nos critérios que considerava não ter atendido ou ter atendido “em parte”.

Tal constatação reforça nossa concepção de que é preciso integrar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem enquanto seres ativos, pois, somente assim,

possibilitaremos a eles o conhecimento acerca do caminho percorrido e dos avanços alcançados. Por isso, acreditamos ser necessário integrar, nas práticas pedagógicas, o ideal da avaliação mediadora, de modo que professor e alunos configurem-se como agentes do processo. Nessa perspectiva, o professor, enquanto mediador, busca promover a autonomia dos alunos, viabilizando o progresso deles.

Defendemos isso, pois percebemos que, em razão da autoavaliação, S22 tinha conhecimento acerca dos critérios que seriam avaliados, de modo que poderia atentar mais para tais aspectos. Além disso, esse momento proporcionou a reflexão sobre sua participação, exigindo que o sujeito olhasse para um instante anterior do processo, visando a melhorias posteriores. Dessa forma, a realização do debate nunca foi momentânea, ou seja, como um produto realizado e finalizado no mesmo dia, mas sempre como uma etapa, a qual era retomada em momentos posteriores do processo, com o objetivo de atender o máximo possível dos critérios elencados no quadro avaliativo.

Sabemos, no entanto, que o término do estudo não sinaliza o término do processo, visto ser possível continuar o trabalho em busca da qualificação no nível de desempenho. Apesar disso, acreditamos que essa pesquisa possibilitou aos estudantes avanços em relação às capacidades argumentativa e linguística. Isso porque, além de selecionarem as palavras a serem utilizadas, evitando repetições constantes, os alunos construíram e ampliaram os conhecimentos sobre como se preparar para uma situação comunicativa que exigia a defesa de um ponto de vista e linguagem formal.

Assim sendo, acreditamos que nosso estudo atendeu aos objetivos previstos nos PCNs, haja vista que contribuiu para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, preparando-os para a inserção não apenas em contextos comunicativos argumentativos, como também em situações orais que requeiram maior cuidado com a linguagem. Todavia, sabemos que tais considerações foram observadas durante o processo da pesquisa, de modo que não temos conhecimento se tais aprendizagens perduram ainda. Para isso, seria preciso retornar ao grupo e realizar um novo debate, a fim de confirmar que esses conhecimentos foram internalizados.

Mesmo não fazendo parte diretamente dos nossos objetivos, para encerramento desta dissertação, destacamos o importante papel que os fenômenos da oralidade (hesitação, interrupção, repetição, correção, parafraseamento e parentetização) podem assumir durante o processo de construção de um texto oral. Isso porque, devido à instantaneidade com que ele acontece, esses fenômenos, além de transparecer a simultaneidade dos momentos de planejamento e execução textual, tornam-se essenciais para possibilitar e facilitar a



compreensão do interlocutor, funcionando, assim, como mecanismos de coesão textual na produção oral.

Assim, acreditamos ser relevante que futuros estudos envolvendo o texto oral explorem a relação entre esses fenômenos da oralidade e o critério de textualidade *coesão textual*, visto ser esse um aspecto significativo não apenas para a construção, mas também para a compreensão do texto. Dessa forma, professores que desejam inserir em suas práticas pedagógicas o ensino da modalidade oral terão subsídios que auxiliem a compreender a importância desses fenômenos na manutenção da interação oral, independente do gênero textual, uma vez que eles asseguram, muitas vezes, a compreensão entre os interlocutores. Com isso, será possível desconstruir a ideia de que essas marcas sinalizam disfunção na fala do sujeito, contribuindo não apenas para o ensino preocupado com as especificidades da oralidade e dos gêneros textuais, como também para uma avaliação que considere esses fenômenos como sinais característicos da modalidade oral da língua.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37 – 56.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261 – 306.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005. p. 245 – 288.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

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

COELHO, Fábio Ulhoa. Prefácio à edição brasileira. In: PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. p. XI – XVIII.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35 – 60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81 – 108.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard, PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213 – 239.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda. Correção. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 241 – 256.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13 – 43.

\_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, set./dez., 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÜLICH, Elisabeth; KOTSCHI, Thomas. Les actes de reformulation dans la consultation La Dame de Caluire. In: BANGE, Pierre. (Org.). **L'Analyse des interactions verbales: La Dame de Caluire: une consultation**. Berna: Peter Lang, 1987.

HILGERT, José Gaston. Paraphraseamento. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 257 – 278.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015a.

\_\_\_\_\_. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 39 – 46.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira et al. (Org.). **O texto e os seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017c.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13 – 35.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 7 – 12.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57 – 72.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-Ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 51 – 63, set./dez., 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A repetição na língua falada: formas e funções**. Tese para o Concurso de Professor Titular. Recife, UFPE, 1992.

\_\_\_\_\_. **Rumos atuais da Linguística Textual**. Texto da conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, São José do Rio Preto, junho, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Hesitação. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015a. p. 49 – 68.

\_\_\_\_\_. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 207 – 240.

\_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 53 – 101.

\_\_\_\_\_; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 351 – 367.

MEYER, Michel. Prefácio. In: PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. p. XIX – XXI.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A sintaxe na língua falada. In: PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003. p. 191 – 214.

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES; Terezinha da Conceição. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 197 – 227.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. Apresentação. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 – 14.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

\_\_\_\_\_. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. In: PRETI, Dino. (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 305 – 316.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo 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.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; CRESCITELLI, Mercedes Canha. Interrupção. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 69 – 82.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_; ZOZZOLI, Maria Rita Diniz. Apresentação: Bem-vinda ousadia. In: RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 9 – 15.





## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

**Assentimento informado para participar da pesquisa:** *Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto*

**Nome da criança/adolescente:** \_\_\_\_\_

**1) Introdução:** eu, Vaima Regina Alves Motta, Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), venho, por meio deste documento, convidá-lo para participar da pesquisa intitulada “*Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto*” cujo foco está centrado no processo de produção textual de gêneros da oralidade.

#### **2) Objetivos:**

##### **Objetivo geral**

Essa pesquisa busca investigar a validade dos instrumentos propostos ao professor no momento em que for avaliar o gênero oral debate público regrado, ou seja, averiguar se, de fato, esses instrumentos ajudaram o professor durante o processo avaliativo, tendo como base a teoria da Linguística textual.

Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo buscar subsídios que possam servir de suporte aos professores no momento da avaliação da oralidade, ou seja, propor parâmetros linguístico-semântico-discursivos para análise (desconstrução) e avaliação do gênero oral debate público regrado.

##### **Objetivos específicos**

- Averiguar se houve avanços quanto ao melhoramento linguístico-semântico-discursivo dos alunos;
- Verificar se os critérios organizados a partir de pressupostos da Linguística do Texto serviram de apoio aos professores durante o processo avaliativo.

**3) Escolha dos participantes:** você foi escolhido para participar desta pesquisa porque está cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental no Colégio Alfredo Lenhardt, na cidade de Itaara/RS.

**4) Voluntariedade de participação:** lembramos 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. Se você achar conveniente, converse com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre a sua participação nesta pesquisa. Independentemente da sua resposta ser afirmativa ou negativa ou até mesmo caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

**5) Procedimentos:** a fim de que se possa realizar esta pesquisa, utilizar-se-á como procedimentos metodológicos a Linguística do Texto, enquanto aporte teórico, e a Pesquisa-Ação, enquanto aporte metodológico. Para isso, realizar-se-á, junto aos participantes, as seguintes etapas:

- 1) Apresentação do gênero oral debate público regrado;
- 2) Escolha do tema a ser debatido juntamente aos participantes;
- 3) Preparação por parte dos alunos, no que tange aos seus papéis (grupo 1 – posição favorável ao tema – grupo 2 – posição contrária ao tema – debatedores e grupo 3 – responsável pela mediação – mediador), no debate;
- 4) Realização do debate público regrado;
- 5) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa);
- 6) Realização de um novo debate com um tema distinto pré-selecionado pelos envolvidos na pesquisa;
- 7) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa);
- 8) Realização de um novo debate com um tema distinto pré-selecionado pelos envolvidos na pesquisa;
- 9) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa).

**6) Riscos/desconfortos:** esta pesquisa não expõe os alunos a riscos físicos ou danos morais. No entanto, é possível que alguns participantes da pesquisa se sintam desconfortáveis durante o processo de interação com os colegas, uma vez que eles precisarão expor oralmente sua opinião, a fim de que possam defender seu ponto de vista acerca do tema proposto.

Sendo assim, haja vista que os alunos normalmente não são acostumados e não gostam quando precisam falar frente aos colegas, há possibilidade de que eles se sintam inseguros e, portanto, considerem desagradável a avaliação que o colega fará dele.

Com o intuito de minimizar esses desconfortos, caso eles venham a se efetivar, será trabalhado o momento de fala de cada debatedor, bem como do mediador do debate, pois cada um deles precisa ter seu ponto de vista respeitado, assim como seu momento de fala, uma vez que ideias contrárias surgirão e, portanto, precisarão ser respeitadas.

**7) Benefícios:** como benefícios, esta pesquisa proporcionará:

- Melhorar a desenvoltura e desinibição ao falar/argumentar perante outras pessoas;
- Aprender a considerar e respeitar as ideias e opiniões diferentes;
- Argumentar de forma coerente e embasada;
- Aprimorar o desempenho linguístico-semântico-discursivo;
- Desenvolver a criticidade.

**8) Confidencialidade:** 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 sua participação. “Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar”.

**9) Divulgação dos resultados:** depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

**10) Direito de recusa ou retirada do assentimento informado:** reforçamos que sua participação é voluntária, ou seja, não haverá problemas se você decidir não participar ou se vier a desistir.

**11) Contato:** caso precise conversar ou tirar dúvidas sobre a pesquisa, contate a pesquisadora responsável, prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta, a pesquisadora mestranda Huanna Sperb Ross ou a equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt.

**12) Contato com o CEP:** Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos 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](mailto:cep.ufsm@gmail.com). Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

**13) Certificado do assentimento:** eu entendi que a pesquisa é sobre avaliação da oralidade no gênero oral argumentativo debate público regrado com foco nos elementos coesivos. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que irei participar de debates, nos quais precisarei expor meu ponto de vista sobre determinado tema oralmente. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: ...../...../.....

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Metodologia do Ensino

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 9944-0051. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt – Itaara/RS

Eu Vaima Regina Alves Motta, responsável pela pesquisa “Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar a validade dos instrumentos propostos ao professor no momento em que for avaliar o gênero oral debate público regrado, ou seja, averiguar se, de fato, esses instrumentos ajudaram o professor durante o processo avaliativo, tendo como base a teoria da Linguística do Texto.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante devido à dificuldade que os professores de Língua Portuguesa têm quanto ao trabalho com os gêneros orais visando ao objetivo de promover avanços na competência discursiva dos alunos, uma vez que a linguagem pertencente ao campo da oralidade é usada, apenas, na maioria dos casos, para mediar a interação entre professor e aluno.

A fim de que se possa realizar esta pesquisa, utilizar-se-á como procedimentos metodológicos a Linguística do Texto, enquanto aporte teórico, e a Pesquisa-Ação, enquanto aporte metodológico. Para isso, realizar-se-á, junto aos participantes, as seguintes etapas:

- 1) Apresentação do gênero oral debate público regrado;
- 2) Escolha do tema a ser debatido juntamente aos participantes;
- 3) Preparação por parte dos alunos, no que tange aos seus papéis (grupo 1 – posição favorável ao tema – grupo 2 – posição contrária ao tema – debatedores e grupo 3 – responsável pela mediação – mediador), no debate;

- 4) Realização do debate público regrado;
- 5) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa);
- 6) Realização de um novo debate com um tema distinto pré-selecionado pelos envolvidos na pesquisa;
- 7) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa);
- 8) Realização de um novo debate com um tema distinto pré-selecionado pelos envolvidos na pesquisa;
- 9) Análise colaborativa (entre pesquisador e participantes da pesquisa).

Esta pesquisa não expõe os alunos a riscos físicos ou danos morais. No entanto, é possível que alguns participantes da pesquisa se sintam desconfortáveis durante o processo de interação com os colegas, uma vez que eles precisarão expor oralmente sua opinião, a fim de que possam defender seu ponto de vista acerca do tema proposto.

Sendo assim, haja vista que os alunos normalmente não são acostumados e não gostam quando precisam falar frente aos colegas, há possibilidade de que eles se sintam inseguros e, portanto, considerem desagradável a avaliação que o colega fará dele.

Com o intuito de minimizar esses desconfortos, caso eles venham a se efetivar, será trabalhado o momento de fala de cada debatedor, bem como do mediador do debate, pois cada um deles precisa ter seu ponto de vista respeitado, assim como seu momento de fala, uma vez que ideias contrárias surgirão e, portanto, precisarão ser respeitadas.

Além disso, esta pesquisa poderá proporcionar como benefícios aos participantes:

- Melhorar a desenvoltura e desinibição ao falar/argumentar perante outras pessoas;
- Aprender a considerar e respeitar as ideias e opiniões diferentes;
- Argumentar de forma coerente e embasada;
- Aprimorar o desempenho linguístico-semântico-discursivo;
- Desenvolver a criticidade.

Os dados coletados durante o tempo de realização da pesquisa estarão sob responsabilidade da pesquisadora, prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Vaima Regina Alves Motta, por um período cinco anos, na Universidade Federal de Santa Maria (Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336A - 97105-900 – Santa Maria – RS). Os dados serão utilizados nesta pesquisa de Mestrado e em produções orais e escritas, após cinco anos, serão excluídos.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você 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 sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa, envolvendo xerox e demais materiais impressos, serão assumidos pelos pesquisadores.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento 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, por quem 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, por quem sou responsável, será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância com a participação do adolescente, por quem sou responsável, neste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do responsável legal pelo participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: \_\_\_\_\_

Santa Maria, ...../...../.....

## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 2 REALIZADO NO DIA 22.11.2017

**Mediador:** bom dia estamos nessa manhã de quarta-feira... dando a início ao debate sobre a liberação da maconha... dando a palavra... para os debatedores... do grupo:::

**C?:** a

**Mediador:** a a favor

**S22:** bom... eu sou o S22 eu sou mo/moralmente contra as drogas... eu nunca ingeri nada nunca... bebi nada... mas isso nã/ não me dá o direito de... de agredir o outro... se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser... se eu::: não e qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa... Ludwig von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSibilidade de ficar obeso... o proibicionismo por sua vez... ele:::.... é uma... uma coisa falha... ele é uma peneira cobrindo o sol... onde fingimos que ela funciona e e no/nós nos damos por satisfeitos mas a realidade é que sua funcionalidade pode ser facilmente refutável... proibir é um movimento de desespero... a realidade mostra que a le/ que a legalização avança... há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que a gente tem.. é milhares de viciados pelas ruas e um... sistema

[

**Mediador:** brigada S22...

**S22:** ah

**Mediador:** passamos agora a palavra para os debatedores contra

**S22:** ( )

**C23:** bom... eu vou... sou a C23... eu vou citar... alguns argumento:::s que defendam a opinião contra... sobrepor o direito individual ao social não parece algo tão promissor e de grande valia... pois o custo da liberdade individual acaba sendo pago por todos... isso não deve acontecer... se um::: usa::: maconha... é só ele que deve:::.... ser o culpado e não todos... toda a sociedade não deve:::.... ahn... perder com isso sabe? agora eu vou citar alguns efeitos que a maconha... faz... fuga da realidade sintomas psicóticos esquizofrenia... perdas cognitivas... desenvolvimento de doenças mentais GRAves... além do aumento do número de usuários... mais dependentes qui/químicos e o turismo para::: os usuários aumenta ou seja alguns usuários só vem ao país que é liberada a maconha pra fazer turismo pra poder usá-la

**Mediador:** brigado C23... passamos a palavra agora para o debatedor... do grupo b a... a favor



**C3:** o estado gasta milhões na luta contra a distribuição:: da maconha... dinheiro que poderia ser bem melhor empregado co::m estudo::s co::m a educação co::m saúde co::m um monte de coisa... caso as forças policiais se con::tra:: se concentrassem nos verdadeiros crimes... se a maconha fosse comprada na farmácia haveria um contexto me/menos favorável para o que o menino pobre da fe/periferia ingre/ingresse no tráfico... logo a legalização seria um duro golpe no tráfico e então... em toda a cadeia criminosa... que favoreceria a corrupção

**Mediador:** brigado C3... agora passamos a palavra para o grupo b dos debatedores contra

**C26:** bom como tu cito::u a:: legalização:: diminuiria o tráfico né?... mas isso não necessariamente teria a ver com diminuir ((cochichos)) tá... ahn... porque tipo:: por exemplo:: o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam de lucrar... então:: não:: significaria que a maconha:: sendo liberada não:: o tráfico não diminuiria.... e a população contemporânea com sua ( ) se deixa induzir por atos muitas veze::s... ahn... se levando a caminhos que quase não tem volta por exemplo o da maconha... eu vou cita:: a frase da de um professor de psiquiatria da universidade de São Paulo Ronaldo Laranjeira... “a legalização tende a vir acompanhada de um aumento de consumo Imediato da população” ou seja sendo liberada várias pessoas usariam ela... estados apontam que dez por cento dos adolescentes que usam maconha ao redor dos quatorze anos terão um sir/ um surto psicótico... ou seja agravaria bem mais a saúde... desses adolescentes por ela tá sendo liberada

**Mediador:** brigado C26... agora vou dar um minuto de preparação

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo... então agora vamos passa::r uma pergunta do:: grupo:: a favor para o grupo... contra

**S22:** o que faz vocês pensarem que pode::m que/ que voCÊS tem o poder de intervir no direito de liberdade de outra pessoa?

**Mediador:** agora vou dar dois minutos pra vocês prepararem a resposta

((cochichos))

**Mediador:** deu pessoal acabou o tempo

**C26:** bom... não seria intervir mas sim a pensar que nem toda sociedade deve pagar prum:: um erro de uma pessoa... por exemplo se:: uma pessoa... que:: usar maCONha ahn... como a gente citou ela vai ficar com surtos psicóticos ao longo do tempo... então não vai ser só ela que vai sofre:: esses surtos mas sim quem convive com ela... por exemplo:: se um marido que::r usar a droga... a mulher pode sofrer danos também... pelo consumo dele... mesmo ela não consumindo

**Mediador:** agora vamos dar um minuto pra o grupo a favor preparar a resposta

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal..... agora vou dar a palavra para os debatedores a favor

**S22:** bom... ahn... ce/certamente isso pode ocorrer já que a maconha ela tem efeitos... ela tem efeitos psi/ ps:::

**C?:** psicóticos

**S22:** mas isso também facilmente aconteceria com o álcool e o álcool é legalizado... normalmente isso... o problema de um indivíduo ser um problema da família... dos amigos... da igreja... da estrutura TOda familiar e das heranças... a herança:::... é herança::: genética... passo a palavra

**Mediador:** agora demos dois minutos para os debatedores contra... elaborarem a resposta

((cochichos))

**Mediador:** deu agora passamos a palavra para o grupo contra

**C23:** bom ahn... não pode ser recreativa uma droga ( ) que deprime... além de tudo ainda seu princípio ativo que é o da maconha aumenta os sintomas de ansieDAde esquizofrenia ataques de pânico como a C26 tinha citado... a sua fumaça ainda é rica em substâncias cancerígenas que promovem doenças respiratórias e pulmonares... assim as pessoas que convivem... co:::m os seus dependentes também vão acabar... piorando sua saú:::de... e:::.... e eles podem vir a ter doenças também

**Mediador:** agora eu vou da:::r... dois minutos para o grupo contra elaborar uma pergunta para o grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** então agora vamo:::s

**C?:** calma ainda não passou dois minutos

((cochichos))

**Mediador:** agora eu passo a palavra para os debatedores contra

**C18:** bom vocês acham que os dependentes químicos não buscariam a alternativa da violência para su/ suprir seus vícios?

**Mediador:** então agora

[

**C?:** fala mais alto

**C18:** vocês acham que os dependentes químicos não buscariam a alternativa da violência para suprir seus vícios?

**Mediador:** agora eu vou dar dois minutos para o grupo a favor elaborar uma resposta para o grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** agora eu passo a palavra para os debatedores a favor

**S22:** não... pois com o mercado ocorreria uma baixa no preço... no Reino Unido John Greive autoridade policial e especialista em inteligência criminal da Scotland Yard defende a legalização... pelo fato de ter apresentado uma diminuição da criminalidade... o preço das drogas ilegais é determinado por um mercado de ALta... demanda e não regulado... isso significa que alguns usuários dependentes recorrem ao roubo para conseguir dinheiro explica Grieve esse tipo de::: delito segundo Greive corresponde a cinquenta por cento do crime contra a propriedade no Reino Unido e estima em cinco mi/ em cinco BIlhões por ano... nosso sistema ju/ judiciário judiciário seria aliviado e o número de pessoas em prisões seria reduzido dramaticamente economizando-se bilhões de dólares por causa do pre-ço baixo os fumantes de cigarro não não tem que roubar para suprir o seu vício né?... não é verdade? ahn... não há também violência associada com o mercado do taBAco... finaliza Grieve

**Mediador:** agora dou um minuto para preparação do grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal... agora eu dou a palavra para o grupo contra

**C26:** bom ao contrário na Holanda o consumo depois da liberação ahn cresceu em cinco por cento... a bela cidade foi infestada de pessoas principalmente jovens... exalando maconha de suas roupas... pelos bondes e este mesmo espírito liberador não mede suas consequências sociais incentiva a perversão de turismo sexual degradando normalmente esses locais... bom como tu falou ahn o cigarro pessoas não roubam mas acho que eu não sei se vocês já presenciaram mas tem::: no calçadão pessoas pedindo por cigarro ahn... provavelmente elas não tem condições de comprar... se elas fosse:::m não sei se elas já roubaram pra suprir o vício ou alguma coisa assim ma:::s se elas tivessem outra índole elas poderiam sim roubar... porque é um vício

**Mediador:** então agora... eu do:::u dois minutos para o grupo a favor... responder o grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** lembrando que o grupo contra não tem... preparação... que o tempo de vocês tá correndo e falta um minuto

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal... e agora eu passo a palavra para o grupo... a favor

**C16:** isso tem chance de acontecer mas quantos crimes você já::: viu acontecer ahn... (esqueci quantos) crimes você já conhece que são ligados a indústria do tabaco?... no Uruguai... por

exemplo a criminalidade depois da libera/libera/... liberaÇÃO da maconha caiu dez por cento... segundo o secretário nacional de drogas Julio Cazada...

**S22:** Cal

**C16:** Calzada

**Mediador:** então agora dou um... um minuto ( )

[

**C26:** tem como repetir?

**C23:** não dá para repetir?

**C16:** quais... presta atenção... quais crimes você conhece... ahn ligados a indústria do tabaco?

**Mediador:** agora eu dou um minuto... para preparação do grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal... agora eu passo a::: palavra para o grupo contra

**C23:** bom... tendo em vista que a liberação da maconha abre as portas para as outras drogas... para o ro:::ubo para a violência... ela também influenci:::a... de forma ruim a prostituição... então crianças seriam influenciadas no seu dia a dia e os jovens iriam experimentar a droga mais facilmente... as crianças observando os outro... no na rua no seu dia a dia... elas iriam ser influenciadas e també/ e::: achariam normais... então também::: gostariam de experimentar porque seria uma coisa normal e legal

**Mediador:** então

**C23:** como o álcool

**Mediador:** então agora eu passo... dou um minuto para o grupo... a favor elaborar uma resposta para o grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** então passamos a palavra para o grupo a favor

**S22:** novamente as drogas só serão combatidas com a educação... a educação ela vem de casa... nós temos que educar nossa sociedade para conviver com drogas... a nossa sociedade aprendeu a... a se/ a apre/... a sociedade aprendeu a a conviver com o cigarro e com o álcool claro que ainda tem acidentes e também o::: uma coisa que tu falou aí que eu... não concordo tanto é::: que a tese que a maconha é uma porta de de entrada para as drogas... é::: isso é um equívoco... pelo menos ahn.... pelo menos foi o que o estu/ o estu/ o estudo da universidade de Pittsburgh nele duzentos e quatorze meninos com algum tipo de envolvimento com drogas legais ilegais foram acompanhados por ahn dos dez anos até os vinte e dois anos no fim do experimento não foi constatado nenhuma relação com o consumo da maconha e posterior uso de outras substâncias segundo os cientistas fatores como pouca ligação com os pais se

mostraram MAIS influentes no envolvimento veja a educação vem de casa... nós devemos moldar a nossa sociedade para conviver com drogas

**Mediador:** agora nós passamos a::: palavra para o grupo contra

**C26:** bom eu vou cita:::r a frase de::: Daiane Damnsti... não temos um sistema de saúde e educação que eu considere sério que dê suporte a quem não tem acesso a um tratamento multidisciplinar individual e específico para cada indivíduo... individual e específico para cada adicto... bom ahn... o Brasil não te:::m estrutura para::: a educação::: para nós convivermos com a droga por exemplo... o álcool... nós convivemos com o álcool... mas quantas pessoas morrem pelo acidente ahn de pessoas embriagadas?... elas não sabem conviver exatamente com isso... é liberado mas eles não respeitam... seria como a maconha

**Mediador:** então agora eu dou um minuto para o grupo contra elaborar uma pergunta ((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal... passamos a palavra para o grupo contra

**C18:** a verba revertida para reabilita/ reabilitação seria a mesma? resignada a esse fim?

**Mediador:** agora damos dois minutos para preparação da resposta para o grupo... a favor ((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo pessoal... agora passamos a palavra para o grupo... a favor

**C3:** em dois mil o Colorado aprovou o uso da cannabis por para fins medicinais em dois mil e doze o uso recreativo foi liberado... e de lá pra cá esse...

**S22:** isso vem

**C3:** isso vem afetando positivamente a economia... em dois mil e quinze a maconha foi a segunda maior receita de estado... arrecadando cento e vinte e um milhões de dólares... já em dois mil e dezesseis arrecadou mais de cento e noventa e três milhões... de dólares ou seja um aumento de cinquenta e nove por cento... agora nesse período de dois mil e dezessete de janeiro... a setembro foi de cento e oitenta e um milhões... mas a descrimi/ discriminização da maconha não fica se... economicamente economicamente mas há... aspectos... sociais...

**S22:** como a saúde, empregos e educação

**C3:** como saúde, empregos e educação

**Mediador:** então agora eu dou um minuto para a preparação do grupo contra ((cochichos))

**Mediador:** agora passando a palavra para o grupo contra

**C26:** bom os argumentos citados são no mínimo interessantes... cuja validade talvez não fosse tão controversa... caso tivesse associada a uma causa diferente... da legal da maconha... da legalização da maconha... bom ahn... vocês citaram em dólares nós estamos falando (do)

Brasil né? ahn com o sistema político do Brasil vocês acham que isso funcionaria? que teria o mesmo rendimento ou que os políticos não roubariam... não::: ou o dinheiro entraria totalmente?

**Mediador:** então agora passamos a::: palavra para o grupo a favor

**S22:** não tem um minuto?... bom isso se/ seria um problema de::: educação... um problema diretamente ligado a educação e aos nossos... costumes... não diretamente a maconha... já que como vemos em outros países um pouco melhores que (no) Brasil a renda foi muito maior com a maconha... vejam só óh em dois mil e quinze mais de... sessenta e seis por cento de toda a receita federal foi investida nas escolas e em programas... educacionais em geral... você ci:::tou o governo né? o problema então não seria a maconha... mas sim o go/ o governo? não é? tá passo a palavra

**Mediador:** então agora eu encerro o debate

## APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DO DEBATE 3 REALIZADO NO DIA 06.12.2017

**Mediador:** olá eu sou o mediador C15 e hoje estamos aqui (num) debate sobre redução da maioria penal... com os dois grupos de deba/ deba/ ui debatedores... o du/ o grupo a favor que são

**C3:** C3

**Mediador:** S22 e C16

[

**S22:** S22

[

**C16:** e C16

**Mediador:** e o grupo contra que são C23 C26 e C18

[

**C23:** C23

[

**C26:** C26

[

**C18:** C18

**Mediador:** agora eu passo a palavra para o grupo a favor passar a sua ideia

**S22:** eu sou um defensor da redução da maioria penal... na verdade eu até me julgaria a favor da sua abolição pois as pessoas devem ser julgadas pelos seus crimes e para alguns crimes a pouca idade pode servir de atenuantes... para outros crimes monstruosos como o estupro e homicídios não... ela deve/ ela ela deverá pagar as consequências independente da idade... vamos começar com o básico ética e justiça a função da justiça é punir... um criminoso causa dano a uma vítima inocente... logo ele não deve ser premiado ele deve ser punido... e eu não me refiro a olho por olho dente por dente lei de talião porque isso não é punição isso é pura devolução a punição começa no segundo olho e no segundo dente a vítima tem o direito natural de ter os danos reparados pela sociedade

**Mediador:** ok... agora eu passo a palavra... para o grupo... contra dar a sua ideia

**C23:** bom como todos sabemos a partir dos doze anos qualquer adolescente é responsabilizado pelos seus atos só que ele é punido através de medidas socioeducativas certo? que são... advertência obrigação de reparar dano prestação de serviços a comunidade liberdade assistida semi liberdade e internação... essa:::s ahn... medidas socioeducativas visam ajudar o adolescente a recomeçar e prepa/ prepará-lo para uma vida adulta... uma nova vida

para que ele não seja um criminoso... portanto se os adolescentes fossem para as prisões com menos de dezoito anos... eles não teriam as mesmas oportunidades que tiveram na medida socioeducativa... então eles não teriam... oportunidade de reinserção como cidadão de bem na sociedade e não seria poss/ e co/ como consequência eles poderiam se tornar novos criminosos

**Mediador:** ok... agora eu dou um minuto para o grupo con/ a favor se preparar uma pergunta para o grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer a pergunta para o grupo contra

**S22:** o indivíduo ele já não faz atos::: o indivíduo não faz atos criminosos antes de ir pra cadeia? não entendi isso ahn não há nada que te diz que o que::: que o::: menor irá ir deverá ir para a cadeia junto com os adultos... era a pergunta?... tá a pergunta é se::: o indivíduo não faz os crimes antes de ir pra cadeia... porque que depois que ele fosse pra cadeia ele ia aprender a fazer crimes se ele já não fazia antes?

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo... contra elaborar a sua resposta

((cochichos))

**Mediador:** agora eu do:::u um minuto para o grupo contra responder a pergunta do grupo a favor

**C23:** bom reduzir a maioridade penal é tratar o efeito e não a causa... ninguém nasce delinquente ou criminoso... um jovem ingressa no crime devido a falta... de afe:::to familiar e por press:::ão consumista que convence de que só terá seu valor co/ reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife... enfim... o menor infrator é resultado do descaso do estado que não garante a tantas crianças creches e educação de qualidade áreas de transporte arte e lazer... e aos seus pais trabalho decente ou uma renda mínima para que possam substituir com dignidade em caso de desemprego

**C26:** e as delegacias funcionam como escola de ensino fundamental para o crime os cadeiões como ensino médio e as penitenciárias como verdadeiras universidades

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra a favor responder o grupo contra

**S22:** pra pensar ou pra já falar?

**Mediador:** não responder

**C3:** bom como vocês falaram es/ ahn adolescentes de menos de dezoito anos eles não::: poderiam ahn não resolveria A causa eles indo pra cadeia no caso ou pra uma penitenciária de::: crimes... bom mas eles tem o discernimento que eles sabem que eles vão fazer mesmo



alguém afetando aquilo mesmo alguém mandando eles fazerem aquilo eles tem o::: a consciência do que eles estão fazendo... porque ninguém::: (claro) tem gente que tem problemas mas ninguém::: faz uma coisa sem pensar

**S22:** culpar o estado nã/ não é uma justificativa que::: altera o fato de o criminoso matar estuprar esfaquear decapitar uma vítima... ele deve ser punido PELA vítima não pela so/ por ah pel/ porque o estado não deu ele vai ser protegido não ele deve ser punido

**Mediador:** ok acabou o tempo agora eu dou um minuto para o grupo contra elaborar uma pergunta para o grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra fazer a sua pergunta para o grupo a favor

**C18:** vocês concordam que a redução da maioria penal traria mais gastos ao governo e a lotação das cadeias?

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo a favor elaborar a sua resposta

((cochichos))

**Mediador:** acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor dar a sua resposta a pergunta do grupo contra

**S22:** a justificativa de que terá muitos gastos é falha... pelo pressuposto que se as cadeias dão muito gasto e estão cheias nós deveríamos liberar os presos... vamos liberar todo mundo porque as cadeias tão dando muito gasto... e isso é uma coisa falha porque ele tem que ser punido... isso nã/ nã/ não é uma justificativa pra mandar ele pruma fu/ pruma fundação casa ele ficar três anos lá ele sai como réu primário e não deve nada a ninguém... a sociedade daí::: como é que fica? um jovem... ele MAta... uma pessoa e sa/ e fica lá três anos passa pelas medidas socioeducativas e sai (e) faz de novo e mais uma família que é que é destruída... um menor criminoso

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo... contra elaborar uma responder o grupo a favor

((cochichos))

**C26:** Jaqueline... ex usuária que foi levada a instituições e logo após a opinião... a prisão normal afirma... “saí da cadeia muito pior do que entrei o que me ajudou mesmo foi a medida socioeducativa”

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra elaborar uma opa agora eu dou um minuto para o grupo a favor elaborar uma pergunta para o grupo contra

((cochichos))

((cochichos))

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor... fazer a pergunta para o grupo contra

**C16:** qual vida vale mais? um::: de um pai de família ou de um criminoso?

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo... contra elaborar a resposta da pergunta do grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo... contra responder a pergunta do grupo a favor

**C26:** bom a melhor maneira para resolver a criminalidade entre os jovens é a educação por exemplo se um jovem matou... matou o pai de família... o::: pai de família já tá morto né? então não tem como recuperar essa vida mas sim tem que tentar reeducar o que matou

**C23:** reintegrar ele na sociedade e deixar e fazer com que ele não seja mais criminoso

[

**C26:** é

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra

**S22:** vocês estão falando muito em reeducar o jovem mas e a punição? a família do::: do pai de família tá lá chorando aos prantos... se seu pai morresse por um jovem que matasse ele... você ia gostar que ele... ficasse três anos e se::: reabilitasse como do nada ele matou teu pai a sangue frio e daí ah eu tô curado eu sou agora uma pessoa normal que nem você que nunca fez nada de errado... cê acha certo isso? uma pessoa sair impune de um crime::: que TRAZ vítimas e que tira a vida delas? e e pode traumatizar a família toda pode de/ pode deixar um rombo na família que::: não vai ser suprido por qualquer coisa na real por por nada

**C3:** e também... e também muitas vezes eles não se reeducam... eles vão pra lá mas eles não se reeducam e voltam a fazer a mesma coisa

**C16:** são poucos casos que eles conseguem se reinsercir na sociedade

[

**S22:** até porque um jovem que mata alguém a sangue frio ele planeja o crime como é que ele vai se/ ter uma... uma defesa

[

**Mediador:** acabou o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo contra elaborar uma pergunta para o grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo... contra fazer a sua pergunta para o grupo a favor

((cochichos))

**C26:** vocês poderiam afirmar ou comprovar que os jovens ao entrarem em um sistema carcerário assim citados no argu/ nos argumentos anteriores que servem como uma escola do crime... eles teriam grandes chances de saírem de lá melhores do que entraram?

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo a favor elaborar a sua resposta para a pergunta do grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo... a favor responder a pergunta do grupo contra

**S22:** como eu disse eu::: tô pouco me lixando pra se ele vai se reintegrar a sociedade... eu quero que ele seja punido... ele não vai ser punido fora da cadeia... ele tem que ser punido pelo caso... como vemos aqui óh... Luana Fredeback dezesseis anos sequestrada torturada estuprada esfaqueada pelo menor Champinha de dezesseis anos Victor Dequeman dezenove anos estudante assassinado... com um tiro na cabeça na PORTa de casa por um menor de dezessete anos e onze meses João Hélio Fernandes morto aos seis anos depois de ser arrastado no asfalto por dez minutos o menor acusado deixa a criança pendurada pelo cinto de segurança Rodrigo Silva Neto vinte e nove anos músico da banda Detonautas assassinado a tiros por um assaltante menor de idade Iorrailo Dias Ferreira ahn quatorze anos assassinado pelo menor ahn de/ de dezessete anos que filmou a vítima ensanguentada e distribuiu as imagens pela internet Silmara da Cruz Alves dona de casa trinta e um anos assassinada por um assaltante de dezessete anos por causa de vinte reais

[

**Mediador:** finalizado o tempo... finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo contra responder ao grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** quarenta segundos

**C26:** o problema da marginalidade é causado por uma série de fatores... vivemos em um país onde onde há má gestão de programas tanto sociais quanto profissionais medidas como essas... tem caráter de vingança não de solução de graves problemas no Brasil

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor elaborar uma pergunta para o grupo contra

((cochichos))

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor... fazer a sua pergunta para o grupo contra

**S22:** não importa se um menor de dezessete anos dá um tiro na cabeça de um pai de família... o que importa é um pedaço de papel que dá direitos especiais a um menor então toda uma vida jogada no lixo e cuspidada pela sociedade... o menor vai lá fica três anos na fundação casa e sai como réu primário... não deve nada a ninguém éh isso é um tamanho absurdo tendo em vista os direitos naturais da vítima... ahn como que um jovem infrator tem direitos mas não cumpre deveres? ele termina uma vida mas ele tem todos os direitos do mundo pra... continuar fazendo isso

**Mediador:** agora eu dou um minuto de::: pra::: de um minuto para preparação da resposta do grupo contra a pergunta do grupo a favor

((cochichos))

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra falar sua resposta a pergunta do grupo a favor

**C18:** a violência não será solucionada com a ( ) e a punição mas pela ação da sociedade e governos das instâncias sociais políticas econômicas que as reproduzem agir punindo e sem se preocupar em discutir quais os reais motivos que reproduzem e mantem a violência só gera mais violência

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra

**S22:** certo violência não gera violência ma:::s com a punição nós vamos ge/ gerar um medo na na sociedade com uma punição GRAve uma punição ALta o indivíduo que faz isso ele vai pensar duas ou três vezes antes de fazer uma coisa dessas... e se ele fazer ele vai ser punido... noventa por cento da população é favorável à medida porque cidadão de bem quer bandido longe da sociedade ele não quer sair de casa sem saber se volta e é esse cidadão que nós devemos proteger não esse bando de bandidos no Brasil o que gera é um sentimento de impotência insaciável que confronta toda a população... o medo aliado à impunidade ao se sentir sozinho e desamparado com a justiça (do) estado porque a verdade é hoje é que o estado prefere apoiar o crime e o criminoso

**Mediador:** agora eu do:::u um minuto para o grupo a favor fazer um comentário... opa peraí peraí errei errei... agora eu dou um minuto para preparação das falas finais

((cochichos))

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo a favor fazer o seu comentário

**S22:** John Stuart Nill em One Liberty diz que nós aprendemos o valor de nossas ideias ao observar como elas podem lidar com desafios... como que a ideia de que existe uma idade penal definida lida com o desafio do menor de dezesseis anos que entra na casa de/ decapita um bebê estupra a mãe e depois mata outra criança não lida ou seja a ideia da::: a ideia da idade penal deve ser rejeitada os crimes cometidos por crianças devem ser julgados caso a caso ou seja como to-do o...s crimes

**C16:** o tiro mata independente da idade do atirador o estupro traumatiza inde/ independentemente da idade do estuprador então não DEVe haver tratamento especial

**S22:** e nós temos dados aqui também óh... na Dinamarca em

**Mediador:** finalizado o tempo... agora eu dou um minuto para o grupo contra responder o grupo a favor

**C26:** nos cinquenta e quatro países que reduziram a maioria penal não se registrou redução da violência... a Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de dezoito anos... hoje setenta por cento dos países estabelecem dezoito anos como idade penal mínima

**C23:** vou citar também uma fala de Marcos Vinícius Furtado Coelho que é presidente nacional da OAB... a OAB que é a organização dos advogados do Brasil reitera sua histórica posição sobre o tema... considerando um equívoco colocar mais alunos nas universidades do crime que são os presídios do país mais adequado é aumentar o rigor do ECA aumentar o prazo de internação ampliar o período diário de serviços comunitários para quem comete delitos obrigar a frequência escolar e a pernoite em casa além de investir na inclusão de todos

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo contra fazer o seu comentário ((cochichos))

**C18:** no Texas segundo estado mais popu/ populoso e um dos mais conservados do

**C26:** conservadores dos Estados Unidos

[

**C18:** conservadores dos Estados Unidos três projetos de lei em trami/ tramitação pretendem elevar de dezessete para dezoito anos a idade para alguém ser julgado pela justiça comum

**Mediador:** agora eu dou um minuto para o grupo a favor responder o grupo contra

**S22:** da onde é tirado o número dezoito ou dezesseis ou vinte e um? o fato é que a lei é objetiva a lei natural aquela que nos dá certeza jurídica requer... requer ahn razões acessíveis e justificáveis para mentes racionais que poderiam explicar esses números arbitrários... mas eles simplesmente não existem qualquer discussão séria que tenha sentido filosófico a respeito de

quando uma pessoa adquire capacidade de refletir moralmente sobre os próprios atos jamais esclareceria um objetivo um objetivo con-ti/ constitucional ahn... ah nada... tá óh na na Dinamarca em julho de dois mil e dez a maioria penal foi reduzida pra quinze... de quinze para quatorze as estatísticas criminais de Copenhague revelam que há queda de vinte e dois por cento em prisões relacionadas a drogas e vinte e seis por cento por ameaças violentas... redução... na Hungria o país::: o país aprovou o novo código penal

[

**Mediador:**  
nosso debate

finalizado o tempo... agora nós finalizamos o

## APÊNDICE E – CRONOGRAMA DA PESQUISA

ETAPA DA SD	Nº DA OFICINA	DATA	TÓPICO
Inserção na turma	Oficina 01	16 de agosto de 2017	Apresentação da pesquisa e entrega dos termos
Diagnóstico	Oficina 02	25 de agosto de 2017	Recolhimento dos termos e aplicação do questionário diagnóstico
Diagnóstico	Oficina 03	30 de agosto de 2017	Realização do debate diagnóstico
Apresentação da situação	Oficina 04	01 de setembro de 2017	Filme “O grande desafio”
Apresentação da situação	Oficina 05	06 de setembro de 2017	Discussão sobre o filme e autoavaliação acerca do debate diagnóstico
Apresentação da situação	Oficina 06	15 de setembro de 2017	Apresentação do gênero textual debate público regrado
Apresentação da situação	Oficina 07	27 de setembro de 2017	Apresentação do gênero textual debate público regrado e atividade “troca de papéis”
Módulos	Oficina 08	29 de setembro de 2017	Atividade de reflexão e escolha dos papéis a serem assumidos pelos alunos nos debates
Módulos	Oficina 09	18 de outubro de 2017	Atividade de reflexão e explicação acerca da argumentação
Módulos	Oficina 10	27 de outubro de 2017	Atividade sobre identificação e classificação dos tipos de argumentos
Módulos	Oficina 11	10 de novembro de 2017	Explicação sobre referenciação e atividade sobre referenciação
Módulos	Oficina 12	17 e 20 de novembro de 2017	Atividade sobre construção dos tipos de argumentos

Produção inicial	Oficina 13	22 de novembro de 2017	Realização do debate 2
Módulos	Oficina 14	24 de novembro de 2017	Continuação da atividade de referenciação iniciada na Oficina 11
Módulos	Oficina 15	01 de dezembro de 2017	Realização de um minidebate
Módulos	Oficina 16	04 de dezembro de 2017	Atividade sobre referenciação e atividade de reflexão
Produção final	Oficina 17	06 de dezembro de 2017	Realização do debate 3
Reflexão avaliativa	Oficina 18	08 de dezembro de 2017	Roda de conversa sobre os progressos e retrocessos identificados pelos alunos nos 3 debates realizados
Atividade extra	Oficina 19	12 de dezembro de 2017	Realização do debate 4 (extra)
Reflexão avaliativa	Oficina 20	13 de dezembro de 2017	Realização da autoavaliação pelos alunos acerca de suas participações nos debates e aplicação do questionário final



## APÊNDICE F – OFICINAS

### OFICINA 01

**Data:** 16 de agosto de 2017

**Tópico:** Apresentação do projeto

**Objetivo:** Apresentar à turma o projeto, explicando o que será trabalhado, bem como a metodologia e os objetivos.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina devido a importância de proporcionar aos estudantes o conhecimento acerca do trabalho em que estarão inseridos, uma vez que, a partir disso, poderão optar por participar ou não da pesquisa.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 35 minutos

**Desenvolvimento:**

#### 1º momento

Nesse primeiro momento, a professora apresentou-se aos alunos como pesquisadora, haja vista que era a professora regente da turma.

#### 2º momento

Foram entregues aos alunos, os documentos “termo de consentimento livre e esclarecido” e “termo de assentimento”, os quais deveriam ser assinados pelos responsáveis para que os adolescentes pudessem participar do estudo. Nesse momento, os documentos foram lidos em voz alta para os participantes da pesquisa, a fim de apresentar o projeto.

#### 3º momento

Foram esclarecidas as dúvidas apresentadas pelos alunos acerca da pesquisa e dos documentos.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Percebemos que, já nesse primeiro contato com a turma, composta de 20 estudantes, a respeito do projeto a ser desenvolvido, os alunos demonstraram grande interesse e entusiasmo para iniciá-lo.

## OFICINA 02

**Data:** 25 de agosto de 2017

**Tópico:** Recolhimento dos termos assinados; Questionário diagnóstico

**Objetivo:** Investigar, por meio de um questionário, o conhecimento dos alunos acerca do gênero debate, bem como de oralidade e argumentação.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina, pois, com base nas respostas obtidas no questionário diagnóstico será possível planejar as práticas seguintes, de modo a proporcionar maior conhecimento aos alunos nos aspectos ainda considerados frágeis. Além disso, a partir das informações presentes no documento, a professora pesquisadora poderá conhecer a relação da turma com o trabalho envolvendo a oralidade em textos argumentativos.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

### **1º momento**

A professora pesquisadora recolheu os termos assinados pelos alunos e seus responsáveis. Esses termos, devidamente assinados, permitiam ao adolescente participar da pesquisa como possível sujeito de pesquisa. Em seguida, foi explicado para a turma sobre a importância e os objetivos do questionário diagnóstico, de modo que a atenção e a seriedade eram fundamentais no momento em que estivessem respondendo as questões.

### **2º momento**

Os alunos responderam ao questionário (Apêndice G, p. 347).

### **3º momento**

Os questionários, devidamente respondidos, foram recolhidos pela professora pesquisadora.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:**

**1º momento:** Nesse momento, a turma era constituída por 20 alunos, mas apenas 14 entregaram os dois termos devidamente assinados pelos responsáveis. Assim sendo, um desses 14 alunos, ao final da pesquisa, poderia ser selecionado para ser nosso sujeito de pesquisa. No entanto, os outros 6 alunos, ainda que não tivessem a autorização por escrito e, por isso, sem possibilidade de serem selecionados como sujeitos de pesquisa, participaram de todas as etapas, pois a pesquisadora era, também, a professora regente da turma.

**2º momento:** Dos 20 alunos, 19 responderam o questionário. Entretanto, para que respondessem às questões, não foi dada qualquer explicação acerca dos aspectos questionados: gênero debate; oralidade; argumentação. Destacamos alguns pontos:

- Dos 19 alunos que responderam, 7 afirmaram que já haviam trabalhado com o debate em sala de aula;

- A maioria da turma assinalou que “frequentemente” ou “sempre” tiveram trabalho envolvendo a oralidade em sala de aula, tanto quanto a escrita. Em razão disso, ficamos, professora pesquisadora e professora orientadora, pensando e nos questionando sobre o que eles, então, entendiam sobre “trabalhar com oralidade em sala de aula”. Por conta disso, pensamos em inserir, em uma oficina, uma atividade que pudesse nos esclarecer essa dúvida.

- Em relação a necessidade de trabalhar com a oralidade na mesma medida com que se trabalha a escrita em sala de aula, 15 alunos apontaram que “sim”, ou seja, que o trabalho com a oralidade é tão necessário quanto com a escrita. Dentre as justificativas, percebemos que a maioria está relacionada ao “falar melhor” ou “compreender melhor”, alguns, inclusive, pensam no contexto da sala de aula, pois, segundo eles, o trabalho com a oralidade permitiria entender melhor os conteúdos, conforme observamos nos excertos:

*“Sim, porque fica até mais claro dependendo do tema trabalhado em sala de aula”;*

*“Porque no futuro poderemos socializar com outras pessoas com mais facilidade”;*

*“Sim, pois pode ser importante para que no futuro poderemos falar com mais clareza”*

Em contrapartida, 4 alunos assinalaram “não”. A partir das justificativas observamos que a resposta está relacionada com concepção do aluno em relação ao texto escrito, visto que, dentre elas, citamos:

*“Acho linguagem escrita melhor porque o que você escreveu esclarece melhor e oral você fala na frente das pessoas e você se perde na fala”;*

*“Não porque você pode improvisar com alguma coisa”;*

*“Porque eu me identifico mais com a escrita, na escrita vemos a caligrafia, a ‘formalidade’, você se expressa ‘falando’ com o papel...”*

- Ao serem questionados se a oralidade é tão abordada quanto a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, obtivemos 12 respostas “em parte” que tinham como justificativas:

*“Os alunos já sabem falar a Língua Portuguesa” – 5 alunos;*

*“A linguagem oral não possui regras” – 4 alunos;*

*“Falta de critérios para avaliar a oralidade dos alunos” – 1 aluno;*

*“Desconhecimento sobre de que forma trabalhar com essa modalidade da língua” – 1 aluno;*

*“Os alunos iriam se distrair e falar de outra coisa” – 1 aluno.*

### OFICINA 03

**Data:** 30 de agosto de 2017

**Tópico:** Debate diagnóstico

**Objetivos:**

Para o professor	Para o aluno
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar o conhecimento dos alunos acerca do gênero debate;</li> <li>- Observar a postura dos alunos enquanto participantes de um debate;</li> <li>- Investigar se os alunos apresentam argumentos na defesa de seus posicionamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor seu ponto de vista sobre determinado assunto;</li> <li>- Pensar sobre a realização e organização de um debate;</li> <li>- Envolver-se em um debate sobre o tema a ser definido com a turma.</li> </ul>

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela necessidade de perceber o que os alunos já conheciam a respeito do gênero oral debate, em termos de características e papéis. Também de que forma eles defendiam seus posicionamentos, isto é, a natureza e a consistência dos argumentos. A partir disso, foi possível pensar em atividades que abordassem os aspectos em que eles demonstraram maior fragilidade para, na sequência, realizar um novo debate.

**Recursos:** gravador de áudio e vídeo

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Nesse momento, escolheu-se, com a turma, o tema a ser discutido: “pena de morte”. Em seguida, os alunos organizaram-se para a realização do debate. Com o intuito de verificar o entendimento deles sobre a posição de cada participante em um debate, foi delegada aos estudantes a atividade de organização da sala. Para isso, não foram fornecidas a eles informações acerca da configuração do gênero debate pelo professor.</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Assim que os alunos se organizaram, deu-se início ao debate. Durante a realização do debate, os alunos estavam sendo gravados/filmados, a fim de que, após, fosse possível analisar suas participações de forma conjunta (pesquisadora e participantes).</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Comentários e discussão sobre algumas questões imediatas sinalizadas pelos alunos.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Para essa atividade, os 18 alunos presentes tiveram 1 período (55 minutos) para a realização do debate diagnóstico, o qual teve como tema escolhido “pena de morte”.

Após a escolha do tema, foi solicitado que eles se organizassem para darmos início ao debate. Nesse momento, não houve qualquer explicação acerca da organização do gênero pela professora e, portanto, os participantes se organizaram com base em seus conhecimentos sobre o gênero. Um aluno, então, sugeriu que dividissem a turma em dois grupos: um a favor e um contra. Entretanto, alguns não possuíam opinião bem formada e, por isso, acrescentou-se mais um grupo: os indecisos.

Posicionados, foi dado o início ao debate. Durante todo o tempo, não houve interferência da professora, pois, um dos objetivos, era observar de que maneira os alunos se portavam enquanto debatedores, em termos não apenas de postura, como também de linguagem, respeito ao outro, organização, força dos argumentos, entre outros.

Durante o debate, que teve duração de aproximadamente 25 minutos, alguns pontos puderam ser observados:

**- Aspectos positivos**

- Logo no início, um dos alunos busca fazer o papel do mediador, visto que ele abre o debate levantando o tema a ser discutido, ainda que não houvesse o mediador propriamente dito;
- Em alguns momentos durante o debate, um aluno tentou organizar a discussão, alegando que “aquilo não era um debate, mas sim um bate-boca”, pois todos falavam juntos e em alto tom de voz;
- Os alunos, em sua maioria, participaram de forma ativa do debate, mesmo não tendo argumentos fortes/embasados para defenderem suas posições;
- A duração do debate foi surpreendente, pois não era esperado que os alunos, por não terem se preparado devidamente, falassem por muito tempo. No entanto, o debate durou 24 minutos, durante os quais não houve nem ao menos 1 minuto de total silêncio.

**- Aspectos negativos**

- Durante o debate, os alunos falavam todos ao mesmo tempo e, por isso, muitas vezes não era possível compreender o que estavam falando. Assim, percebeu-se que a questão do tempo destinado a cada fala, uma das características do gênero, não era de conhecimento deles;

- Em determinados momentos, alguns alunos desviaram o assunto e inseriram temas que não tinham relação ao do debate. Isso fez com que aqueles que estavam debatendo perdessem um pouco do foco e, conseqüentemente, do raciocínio necessário à argumentação;
- Os alunos, a todo momento, caminhavam pela sala e, além disso, trocavam de posição, isto é, quem era a favor, passava a ser contra ou quem estava indeciso, passava a ser a favor (etc.), de acordo com as situações que eram postas pelos colegas;
- A postura corporal dos alunos é mais um ponto negativo, pois alguns estavam “atirados” nas cadeiras; estavam sentados nas classes; deitados sobre a classe.
- Em alguns momentos, foi possível perceber que os integrantes de um mesmo grupo discutiam entre si, parecendo que o debate era entre eles.
- Os argumentos por eles expostos, estavam baseados no senso-comum e “giravam” sempre em torno da mesma ideia, não havendo, assim, progressão temática, aspecto a ser observado posteriormente.

Após o encerramento do debate, foi feita uma discussão acerca da atividade, na qual os alunos expuseram algumas observações. Nesse momento, alguns disseram não ter havido debate, pois todos falavam ao mesmo tempo e não se escutavam, havendo, portanto, uma discussão apenas e não um debate. Os alunos perceberam também que muitos gritavam e, em determinados momentos, fugiam ao tema proposto.

Nessa atividade, foi possível perceber que um aluno conhecia um pouco mais sobre o funcionamento de um debate e, por isso, diversas vezes tentou organizar a discussão para que fosse possível haver entendimento entre os participantes. Foi esse aluno que, também, organizou a sala para o debate, separando os grupos com as classes de acordo com a posição defendida. Durante o andamento da discussão, o aluno tentou apresentar aos demais de que maneira funcionava um debate, alegando que o debate é um confronto de argumentos, mas que cada um precisa falar de uma vez.

Tendo em vista que as suas observações não foram seguidas, em alguns momentos o aluno fica irritado e desiste de debater, retornando em seguida. Após algumas tentativas frustradas de organizar a turma, outro colega toma a frente e chama a atenção dos colegas para o fato de não estarem se entendendo devido às diversas falas simultâneas. No entanto, ao também não ser escutado, logo desiste.

## OFICINA 04

**Data:** 01 de setembro de 2017

**Tópico:** Filme “O grande desafio”

**Objetivo:** Apresentar aos alunos, por meio do filme, o funcionamento e o propósito de um debate, bem como de que forma os participantes desse gênero se preparam para a discussão.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina, pois, ao assistirem ao filme, os alunos poderiam refletir sobre o debate diagnóstico realizado por eles na oficina anterior. Assim, a partir dessa reflexão, eles seriam capazes de avaliar suas participações no debate diagnóstico, a fim de, com isso, identificar fragilidades a serem minimizadas no próximo debate. No filme, eles puderam observar não apenas de que forma os personagens se portavam enquanto participantes, como também a importância da preparação prévia, ação que não aconteceu no debate realizado pela turma.

**Recursos:** projetor

**Tempo estimado:** 130 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Os alunos foram organizados no auditório da escola para que assistissem ao filme “O grande desafio”.</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Filme.</p>

**Referências:** <https://www.youtube.com/watch?v=4tJiimHYDe0>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Os alunos permaneceram atentos ao filme durante todo o tempo. Algumas vezes, interagem com a professora com perguntas, comentários, dúvidas, os quais tinham sempre relação aos acontecimentos da narrativa. Observamos também que os alunos faziam comparações entre o que ocorria no filme e o debate diagnóstico realizado por eles na oficina anterior, por meio não apenas de manifestações verbais, como de não-verbais. Isso demonstrou que, enquanto o filme desenrolava, os alunos refletiam sobre suas atitudes enquanto participantes de um debate.

## OFICINA 05

**Data:** 06 de setembro de 2017

**Tópico:** Discussão sobre o filme; Avaliação do debate diagnóstico

**Objetivos:**

- Discutir, em grupo, acerca do filme “O grande desafio”, a fim de observar o que os alunos perceberam a respeito do gênero debate, bem como temas abordados;
- Avaliar o debate diagnóstico, utilizando um quadro com critérios envolvendo aspectos relacionados ao gênero textual e à argumentação.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela importância de instigar reflexões no que tange, não apenas as características do debate, como também aos temas abordados no filme. Além disso, fez-se necessária essa oficina para que os alunos, ao assistirem ao debate diagnóstico realizado por eles, pudessem realizar a autoavaliação, tendo como base um quadro de critérios, identificando, assim, as fragilidades apresentadas.

**Recursos:** xerox; datashow

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

**1º momento**

Inicialmente, a turma foi organizada em semicírculo.

**2º momento**

Foi realizada uma reflexão acerca do filme “O grande desafio”. Nesse momento, a professora instigou os alunos, levantando algumas questões, como:

- O que vocês perceberam no filme?
- Que temas foram abordados?
- De que maneira os negros e a mulher eram vistos pela sociedade?
- Em relação à educação, o que foi possível perceber? Era proporcionada de maneira igual para negros e brancos?
- Por que o professor decidiu trabalhar com o gênero, formando um grupo de debate?
- Qual era a importância, para eles, em competir com a universidade de Harvard?
- Ao vencerem o debate, que mensagem eles passaram para a sociedade?
- Em relação ao debate final apresentado no filme, o que foi possível perceber?



<p><b>3º momento</b></p> <p>Foi entregue aos alunos uma folha com perguntas relacionadas ao filme que poderia ser respondida em dupla ou individualmente (Apêndice H, p. 351).</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Após serem recolhidas as folhas com as atividades sobre o filme, os alunos receberam o quadro com os critérios avaliativos para o gênero debate (Apêndice I, p. 354). Antes de iniciar a avaliação, a professora explicou cada critério avaliativo para que, em seguida, os alunos pudessem realizar a autoavaliação. Para isso, os alunos assistiram ao debate diagnóstico realizado por eles.</p>
<p><b>5º momento</b></p> <p>Os quadros avaliativos foram recolhidos pela professora.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina, contamos com a participação do número total de alunos: 20.

Durante a discussão, foi possível perceber que os alunos haviam atentado para alguns pontos importantes acerca do filme, uma vez que, em determinados momentos, eles elencavam situações que não haviam sido levantadas pela professora ainda. Ressalto que foram propostas as questões para gerar a discussão e reflexão porque a atividade foi realizada 5 dias após eles terem assistido ao filme e, por isso, o objetivo era que eles relembassem o que haviam visto.

Dessa forma, percebemos que eles observaram aspectos relacionados não apenas a trama da narrativa, como também aos aspectos estruturais e funcionais do debate.

No momento em que foram levantados aspectos do gênero, foi possível observar que os alunos, ao refletirem sobre o debate mostrado no filme, faziam relações com o debate diagnóstico realizado com a turma. Assim, eles perceberam questões relacionadas ao momento de fala, ao respeito ao outro, à importância de uma preparação prévia e a postura e linguagem.

Em relação ao quadro avaliativo, observamos que alguns deixaram de assinalar determinados critérios, porém não sabemos se foi por conta de esquecimento ou por não terem conhecimento acerca do aspecto. Além disso, foi possível perceber que, ainda que tenham assistido ao filme e discutido com o grupo sobre aspectos vistos na trama, ao se avaliarem, os alunos assinalaram alguns critérios que não correspondem às suas participações no debate diagnóstico, como: a) respeitei o momento de fala do outro; b) preparei-me previamente para

a discussão; c) defendi meu ponto de vista de forma embasada; d) utilizei argumentos para defender meu ponto de vista; e) entre outros.

Apresentamos o resultado das avaliações dos alunos. Apesar de os 20 alunos estarem presentes nessa oficina, somente os 18 que participaram do debate responderam:

<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>					
	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>	<b>I</b>	<b>NR</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência	2	10	6	4	
2. Respeitei o momento de fala do outro	6	7	5	6	
3. Mantive postura de respeito durante minha fala	6	9	3	4	
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro	7	8	3	4	
5. Utilizei linguagem adequada à situação	5	6	6	4	1
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala	7	1	9	4	1
7. Respeitei as decisões do mediador	9	3	7	3	
8. Participei ativamente	5	6	5	3	2
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz	6	3	8	4	1
10. Preparei-me previamente para a discussão	2	3	12	6	1
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>					
1. Mantive o foco no tema a ser discutido	1 1	5	2	3	
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada	6	4	5	4	2
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:					
3.1. falas de especialistas no assunto;		4	14	8	
3.2. dados estatísticos comprovados;	3	2	13	8	
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;	5	1	10	9	2
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;	4	6	7	5	1
3.5. possíveis consequências;	7	6	6	5	
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;	6	4	9	5	
1. Apresentei contradições na minha fala	5	5	6	5	2

**S** = sim      **EP** = em parte      **N** = não      **I** = investimento      **NR** = não respondeu

## OFICINA 06

**Data:** 15 de setembro de 2017

**Tópico:** Gênero textual – Debate público regrado

**Objetivos:**

- Esclarecer o que os alunos entendem por “trabalhar com a oralidade em sala de aula”;
- Apresentar o gênero debate público regrado em termos de definição, papéis e funções, funcionamento e organização.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela necessidade de apresentar aos alunos o gênero a ser trabalhado, durante o período da pesquisa, em termos de definição, papéis e

funções, funcionamento e organização. Optamos por abordar tais aspectos em razão da ausência de conhecimento sobre eles apresentada no debate diagnóstico.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

**1º momento**

Inicialmente, foi solicitado aos alunos que respondessem a uma questão sobre o que eles entendiam por “trabalhar com a oralidade em sala de aula” (Apêndice J, p. 355).

**2º momento**

Após a professora pesquisadora recolher a folha respondida pelos alunos, foi entregue a eles o material contendo as informações acerca do debate público regrado (Apêndice K, p. 356).

**Consideração extra:** Tendo em vista que não foi possível finalizar essa oficina, em aula, por questão de tempo, e, na semana, em razão de uma gincana referente à semana farroupilha, demos continuidade a ela na próxima oficina (oficina 07, p. 316).

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** A partir dessa oficina, nosso grupo passou a ser constituído por 19 alunos, pois um estudante deixou de frequentar as aulas com a turma. Nesse dia, todos os 19 participantes estavam presentes.

**1º momento:** Após essa atividade, foi possível perceber que, para a maioria dos alunos, o trabalho com a oralidade em sala de aula está relacionado a falar corretamente, discutir em aula com colegas e professor, bem como apresentar trabalhos. Destacamos algumas respostas:

*“É trabalhar com a fala como: apresentar trabalhos, falar alguns assuntos com os colegas. É utilizar a fala em sala de aula”;*

*“É ler textos em conjunto, ler enunciados, responder perguntas, ditar textos, tirar dúvidas, entre outros”;*

*“É o trabalho oral, em que nos relacionamos com os outros em forma de fala respeitando todas as opiniões, ou até mesmo fazendo perguntas e explicações”*

**2º momento:** Durante a explicação sobre o gênero, percebemos que os alunos, conforme a professora ia explicando o material, iam fazendo relações às suas atitudes no debate diagnóstico, como:

- Não respeitar os momentos de fala;
- Não apresentar postura e comportamento adequado;

- Utilizar tom de voz alto, visando à atenção dos colegas;
- Não se preparar previamente e, portanto, não ter em mãos informações que ajudassem na construção dos argumentos (quando surgiam, visto que eles estavam debatendo com base no senso-comum);
- Não exercer seu papel de forma competente, visto que, nesse primeiro, não havia papéis.

Sendo assim, haja vista que foi possível perceber a carência por parte dos alunos quanto a construção de seus argumentos, entendemos como necessária a inserção de um trabalho com vista a esse conteúdo.

---

## OFICINA 07

**Data:** 27 de setembro de 2017

**Tópico:** Debate público regrado; Troca de papéis

**Objetivos:**

- Continuação: Apresentar o gênero debate público regrado em termos de definição, papéis e funções, funcionamento e organização;
- Proporcionar aos alunos que experimentem os quatro papéis do debate, a fim de que possam vivenciá-los, percebendo as demandas de cada um;
- Promover reflexão em relação ao debate diagnóstico e à atividade “troca de papéis”.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina, pois era necessário finalizar a explicação acerca do gênero textual debate público regrado. Além disso, acreditamos que seria importante que os alunos conhecessem e vivenciassem os quatro possíveis papéis de serem assumidos por eles para que, assim, pudessem decidir qual assumir durante a realização dos próximos debates. Consideramos essa atividade muito válida, haja vista que o papel assumido por eles no primeiro debate, seria mantido no segundo.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

**1º momento**

A professora pesquisadora continuou a explicação sobre o gênero debate público regrado e suas características estruturais e funcionais, iniciada na oficina 06 (p. 314).

**2º momento**

A turma foi dividida em quatro grupos de cinco alunos. Após todos se organizarem, foi entregue o material com o funcionamento da atividade, o qual foi explicado para a turma antes do seu início (Apêndice L, p. 361).

**3º momento**

Foi estipulado o tempo de 5 minutos para que os alunos preparassem os argumentos, bem como o discurso do mediador. Para isso, eles utilizaram as anotações realizadas previamente acerca do tema proposto na última aula: redução da maioria penal. Após finalizado o tempo, demos início a atividade. Os alunos definiram que papel cada integrante do grupo assumiria na primeira rodada. A partir disso, ao término de cada rodada, os alunos invertiam de papéis, conforme consta no material. Para isso, cada grupo recebeu uma folha do material, a qual serviu de guia para as trocas.

Para que fosse possível que todos tivessem a oportunidade de perpassar pelos quatro papéis, foram realizadas cinco rodadas.

**4º momento**

Após o término da atividade, foi discutido com a turma, informalmente, sobre as percepções deles em relação à atividade, comparando-a com o debate diagnóstico.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina, 19 alunos participaram. Inicialmente, foi possível perceber que os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e com a atividade. No entanto, apesar de ser considerado este um ponto positivo, isso os deixou um tanto agitados durante a explicação da atividade.

Após formados os grupos, durante o tempo de preparação para o debate, observou-se que os alunos haviam levado suas pesquisas acerca do tema. Com base nelas, elas organizaram suas falas. Nesse momento, percebemos que os alunos interagiam entre si e trocavam suas pesquisas, ajudando o colega na construção de seus argumentos também.

Depois do tempo de preparação, os alunos dividiram-se nos papéis da primeira rodada, os quais alterariam na sequência das rodadas. Portanto, tendo em vista que todos passariam pelos 5 papéis, isso não gerou desconforto, tampouco discussão. No entanto, percebemos que, nas duas primeiras rodadas, principalmente, eles ainda estavam um pouco confusos com os diferentes papéis que assumiriam, levando um tempo maior para a reorganização entre uma rodada e outra. Além disso, em alguns momentos, a professora era solicitada para confirmar a organização realizada por eles.

Ao ser autorizado o início da atividade, observamos que, alguns grupos, tiveram dificuldades, reiniciando o debate algumas vezes. Ressalto que, durante a realização da atividade, cada grupo tinha em posse um gravador. Alguns grupos, os quais reiniciaram seus debates, paravam a gravação e reiniciavam quando o grupo iniciava novamente o debate. Isso fez com que a gravação desses grupos ficasse cortada e, assim, não apresentando partes da atividade. Porém, um ponto positivo em relação ao gravador foi que os alunos não se sentiram constrangidos por estarem sendo gravados, mas, do contrário, participantes de alguns grupos, pegavam o gravador no momento em que iam falando, utilizando-o como microfone, com o intuito de que a gravação ficasse clara e audível.

Nessa atividade, em comparação ao debate diagnóstico, percebemos alguns pontos:

Os alunos:

- Respeitaram o momento de fala do outro, ainda que, em alguns momentos, fosse possível perceber “risinhos” enquanto o colega falava;
- Mantiveram melhor postura durante o debate, pois permaneciam sentados, a não ser no momento de troca de rodadas. Alguns grupos, instituíram lugares para os papéis e, por isso, ao haver as trocas de papéis, eles mudavam suas posições no grupo, posicionando-se, assim, no lugar referente ao papel assumido. No entanto, poucos alunos ainda levantavam por breves momentos (para recolher algum papel que caiu no chão) ou ficavam ajoelhados na cadeira, a fim de olhar as anotações do outro colega;
- Debateram utilizando argumentos pautados nas suas pesquisas e, portanto, de forma embasada. Percebemos, também, que alguns alunos liam seus argumentos e, dessa forma, oralizavam a escrita. Isso fazia com que seu olhar permanecesse na folha e não nos demais participantes. Além disso, o tom de voz era mais baixo, pois ele lia, aparentemente, para si apenas;
- Responsáveis pela avaliação, observavam e, alguns, faziam anotações a serem expostas no final.

Um aspecto muito importante a ser ressaltado é o fato de um aluno, que é extremamente tímido, que não fala em aula e não apresenta trabalhos oralmente por vergonha, participar da atividade, sem questionar. Além disso, diversas vezes ficou irritado e chamou a atenção de um colega que não realizava a atividade, devido às brincadeiras.

Lembro também que os alunos, durante a realização da atividade, foram filmados pela professora, a fim de que, posteriormente, possam realizar a autoavaliação em relação não apenas a oralidade, mas a postura também. Em momento algum, os alunos, por estarem sendo filmado, perderam o foco ou ficaram constrangidos.

Infelizmente, um dos grupos tinha um integrante a menos, pois o aluno deixou de frequentar as aulas. Como plano B, decidiu-se que o aluno que assumisse o papel de avaliador, assumiria, também, o papel de plateia, visto que os dois apresentavam, mais ou menos, a mesma função na atividade: avaliar os debatedores e os argumentos.

## OFICINA 08

**Data:** 29 de setembro de 2017

**Tópico:** Reflexão; Escolha dos papéis

**Objetivos:**

- Promover a reflexão acerca da participação no debate diagnóstico e na atividade “troca de papéis”;
- Assinalar os possíveis papéis a serem assumidos por cada aluno nos próximos debates.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina para observarmos de que maneira os alunos estavam refletindo sobre suas participações no debate diagnóstico e na atividade “troca de papéis”. Além disso, com essa reflexão dissertativa, conseguimos perceber mais claramente o que eles consideravam no momento de avaliar cada critério.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Inicialmente, foi entregue aos alunos as questões a serem respondidas conforme as reflexões realizadas, comparando o debate diagnóstico com a atividade “troca de papéis” (Apêndice M, p. 363).</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Após serem recolhidas as folhas da atividade 3, foi entregue aos alunos o quadro de observação, no qual eles realizaram uma autoavaliação em relação ao desempenho apresentado na atividade “troca de papéis” conforme o papel assumido (Apêndice N, p. 366).</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Após recolhidos os quadros de observação, foi solicitado que os alunos assinalassem, na tabela, os papéis que gostariam de assumir nos próximos debates (Apêndice O, p. 368).</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina 19 participaram.

**1º e 2º momentos:** Percebemos que, a partir das anotações dos alunos na atividade 3, eles observaram avanços em relação a sua participação na atividade quando comparada ao debate diagnóstico. Essa percepção é reforçada no quadro de observação, visto que houve pouquíssimas marcações nas colunas correspondentes ao “não” e “em parte”, comparado com a coluna do “sim”. Isso mostra que, apesar de realmente ter havido muitos avanços, os alunos tendem a se avaliar partindo de um olhar positivo, acreditando terem avançado o seu máximo.

Concordamos com eles de que, realmente, houve progresso do debate diagnóstico para a atividade “troca de papéis”. Porém, discordamos de que, algumas avaliações, sejam “sim”, como, por exemplo, os critérios referentes à preparação prévia e respeitar o momento de fala do outro. Isso porque alguns grupos não haviam pesquisado a respeito do tema e, portanto, não apresentaram argumentos consistentes durante suas falas. Além disso, foi possível perceber que, enquanto um aluno falava, os demais riam ou o interrompia, o que justifica nossa discordância em relação ao respeito durante o momento de fala do outro.

Já em relação ao momento de assinalar a folha referente aos papéis que eles gostariam de assumir nos próximos debates, percebeu-se grande empolgação por parte dos alunos, uma vez que eles levantavam querendo saber onde estava a folha para assinarem. Além disso, grande parte dos alunos assinalou mais de uma opção.

Um ponto surpreendente e não esperado, foi o fato de apenas 5 alunos (de uma turma de 19) assinalarem como primeira (1) ou única (4) opção o papel de plateia. Também surpreendeu haver mais sinalizações como primeira opção para os papéis “mediador” e “debatedor”, com 4 cada um, em comparação aos papéis de “avaliador” e “plateia”, com 3 e 1, respectivamente.

Essa contagem pode ser melhor visualizada no quadro:

	MEDIADOR	DEBATEDOR	AVALIADOR	PLATEIA
X	2	-	2	4
1ª opção	4	4	3	1
2ª opção	5	-	2	4
3ª opção	-	2	2	5
4ª opção	1	3	3	1

X = única opção



## OFICINA 09

**Data:** 18 de outubro de 2017

**Tópico:** Reflexão; Argumentação

**Objetivos:**

- Promover a reflexão acerca da participação na atividade “troca de papéis” quanto aos avanços e/ou retrocessos;
- Introduzir o conteúdo da argumentação, apresentando alguns tipos de argumento.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela importância de proporcionar aos alunos a avaliação acerca suas participações na atividade “troca de papéis”, comparando-a com o debate diagnóstico, a fim de que refletissem sobre os avanços e/ou retrocessos observados. Dessa forma, eles puderam identificar aspectos que ainda requerem maior atenção, uma vez que pouco, ou nada, progrediram. Além disso, justifica-se pela necessidade de abordar a argumentação, explicitando o seu importante papel quando pretende defender um posicionamento. Para isso, diferenciamos “fato” de “opinião” e “convencer” de “persuadir” para fins de conhecimento, bem como apresentamos alguns tipos de argumento, os quais poderiam servir como auxílio para a construção dos argumentos posteriormente.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

**1º momento**

Inicialmente, foi entregue aos alunos um quadro, a partir do qual eles refletiram acerca das participações nos dois últimos debates realizados. Assim, eles assinalaram em quais aspectos apresentaram avanços e em quais apresentaram retrocessos (Apêndice P, p. 369).

**2º momento**

Antes de iniciar a explicação sobre argumentação e tipos de argumentos, algumas questões problematizadoras foram levantadas com o intuito de provocar o pensar dos alunos:

- O que é um fato?
- O que é uma opinião?
- Fato e opinião são iguais? Tem o mesmo peso? Por quê?
- O que é convencer?
- O que é persuadir?
- Os dois são iguais? Por quê?

**3º momento**

A professora pesquisadora entregou aos alunos um material sobre argumentação, com base no qual explicou sobre o ato de argumentar e apresentou alguns possíveis tipos de argumentos que poderiam ser utilizados pelos estudantes durante o debate (Apêndice Q, p. 370).

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina, dois alunos haviam deixado de frequentar as aulas com a turma e, assim, nosso grupo passou a ser constituído por 17 alunos. No entanto, nesse dia, contávamos com 16 estudantes, pois, além dos dois que não integravam mais a turma, um aluno havia faltado.

**1º momento:** Em relação ao quadro avaliativo, observamos que os alunos perceberam que houve avanços, mas não em sua totalidade. No que tange aos critérios referentes ao gênero, grande parte da turma assinalou “A” (avanço) em todos os quase todos os aspectos.

Optamos por escolher o tema antes para que pudéssemos observar como os alunos se preparariam para o debate, visto que, nesse momento, eles já haviam assistido ao filme e discutido sobre a importância dessa ação. Percebemos que um dos grupos pesquisou a respeito do assunto, pois apresentou argumentos de autoridade para embasar seu ponto de vista. Os demais, no entanto, pautavam-se, ainda, no conhecimento empírico e em suas vivências, como ocorreu no debate diagnóstico, mesmo que eles já tivessem conhecimento acerca da importância da preparação prévia, em razão do filme que haviam assistido. Por isso, acreditamos que esse momento poderia ter sido realizado pelos alunos, uma vez que já conheciam o tema que seria discutido.

Já em relação à argumentação, variou bastante, pois as três possibilidades “S”, “MN” e “R” foram assinaladas, exceto no critério “para defender meu ponto de vista, utilizei mais de um argumento” em que o espaço referente a “R” ficou branco, ou seja, não foi marcado por nenhum aluno. Acreditamos que, talvez, isso tenha acontecido em razão do desconhecimento sobre o campo da argumentação e os tipos de argumentos, explicação que só foi dada posteriormente à realização da atividade. Apresentamos o quadro com uma visão geral da avaliação realizada pelos alunos:

<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>				
	<b>A</b>	<b>MN</b>	<b>R</b>	<b>NR</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência	13	3		
2. Respeitei o momento de fala do outro	15	1		
3. Mantive postura de respeito durante minha fala	7	8	1	
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro	10	3	3	
5. Utilizei linguagem adequada à situação	10	5	1	
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala	12	3	1	
7. Respeitei as decisões do mediador	15	1		
8. Participei ativamente	13	3		
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz	11	3	2	
10. Preparei-me previamente para a discussão	7	6	3	
<b>B – ARGUMENTAÇÃO</b>				
1. Mantive o foco no tema a ser discutido	11	4	1	
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada	10	5		1
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:				
3.1. falas de especialistas no assunto;	6	6	4	
3.2. dados estatísticos comprovados;	9	5	2	
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;	6	8	2	
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;	5	10	1	
3.5. possíveis consequências;	10	4	2	
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;	6	8	2	
1. Apresentei contradições na minha fala	8	7	1	

A = avanço      MN = mesmo nível      R = retrocesso      NR = não respondeu

Quanto às questões problematizadoras, percebemos que os alunos sabiam a diferença entre fato e opinião, diferentemente das ações de convencer e persuadir, as quais só foram compreendidas após a leitura e explicação do exemplo apresentado no material.

## OFICINA 10

**Data:** 27 de outubro de 2017

**Tópico:** Tipos de argumento

**Objetivos:** Identificar argumentos em um texto e classificá-los.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina, pois acreditamos ser necessário trabalhar com os tipos de argumentos, a fim de que os alunos pudessem perceber o peso e a importância deles em um texto argumentativo. Assim, em grupos, os estudantes realizaram a atividade, que envolvia a identificação e classificação de argumentos, tendo como base os tipos apresentados no material entregue na oficina anterior.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Os alunos foram divididos em 4 grupos. Cada grupo recebeu um artigo de opinião, no qual eles precisaram identificar e classificar os tipos de argumentos encontrados.</p> <p>Texto 1 (Anexo D, p. 413); Texto 2 (Anexo E, p. 414); Texto 3 (Anexo F, p. 415); Texto 4 (Anexo G, p. 416).</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Os artigos de opinião foram recolhidos pela professora pesquisadora.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina, os 17 alunos estavam presentes. Durante a atividade, observamos que os grupos discutiam bastante a respeito do texto e dos possíveis argumentos encontrados. Além disso, constantemente, eles solicitavam a ajuda da professora para sanar as dúvidas que iam surgindo.

Percebemos que alguns argumentos já foram compreendidos pelos alunos, como o argumento de autoridade, mas outros ainda geram dúvidas. Apesar disso, ressaltamos como ponto positivo que os grupos, às vezes, conseguiram identificar o argumento, porém o classificavam de maneira equivocada.

Como nosso principal propósito era que os alunos conseguissem identificar o que se constituía como argumento em um texto e não a classificação propriamente dita, não nos detemos muito nessa questão, embora saibamos que esse configura-se como um aspecto ainda frágil para a turma, o qual necessitaria maior atenção para alcançar a compreensão dos estudantes. No quadro, apresentamos um argumento destacado por cada grupo, seguidos da classificação:

ARGUMENTO	CLASSIFICAÇÃO
O primeiro passo para essa sensibilização é esclarecer a população sobre as diversas manifestações da agressão doméstica. “Culturalmente, ela está banalizada. Desqualificar, ofender e ameaçar são formas sutis de agredir, mas com impacto psicológico muito sério para a mulher”, afirma Célia Regina Zapparolli, presidente da ONG Pró-Mulher Família e Cidadania.	Autoridade
A cada dia o disque denúncia, disque 100, recebe mais de 93 casos.	Prova concreta

As principais causas da violência são: o desrespeito, a prepotência, crises de raiva causadas por fracassos e frustrações, crises mentais.	Enumeração
O consumo de drogas está cada vez mais presente em nosso dia a dia, isso por que a circulação e o tráfico desse entorpecente se intensificaram enormemente nas últimas décadas por mais que as autoridades tenham investido bastante no combate a entrada deste “vírus” que afeta toda e qualquer pessoa independentemente de classe social.	Causa e consequência

## OFICINA 11

**Data:** 10 de novembro de 2017

**Tópico:** Referenciação

**Objetivo:** Apresentar exemplos dos movimentos de referenciação presentes em um dos debates realizados pela turma, explicando-os.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina para que os alunos compreendessem como acontece a progressão referencial em uma produção textual. Além disso, buscamos, com essa oficina, destacar a importância desse critério para a elaboração de um texto claro ao leitor/ouvinte, sendo necessário, para isso, que a identificação do referente não fique ambígua. Percebemos, também, que os alunos repetiam muitos termos durante suas falas, principalmente os pronomes pessoais e, por essa razão, acreditamos que a dinamização dessa oficina poderia chamar a atenção da turma para tal ocorrência, de modo que, gradativamente, a frequência das repetições diminuísse.

**Recursos:** xerox; datashow

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:****1º momento**

A professora pesquisadora apresentou aos alunos os slides acerca da referenciação (Apêndice R, p. 374), por meio dos quais, os movimentos (anáfora direta,anáfora indireta e catáfora) foram explicados e exemplificados. Para isso, a análise de falas inseridas em um debate realizado por eles, foi feita em conjunto com os alunos, a partir de perguntas realizadas pela professora pesquisadora após a explicação sobre os movimentos:

- Quem é esse eu? Vocês têm essa informação no texto? Como vocês sabem que é a pessoa que está falando? Se o referente não está no texto, que tipo de movimento nós temos?

- Esses pronomes “seus” e “eles”, quem são? Nós temos essa informação no texto? Ela aparece antes ou depois dos pronomes? Se a informação, o referente, aparece antes e está no texto, que movimento é esse?

- E o pronome “aqui”? Faz referência a que? Que lugar é esse? Temos o referente no texto? Ele aparece antes ou depois da palavra “aqui”? Se está no texto e aparece depois, que movimento nós temos?

Com os demais termos destacamos, foi realizado o mesmo procedimento com a turma para a identificação dos movimentos e dos referentes.

**2º momento**

Nesse momento, enquanto os alunos se organizavam em grupos para a realização da atividade sobre referenciação, foi solicitado que assinalassem no quadro “Você quer ser o sujeito de pesquisa?” (Apêndice S, p. 375), a fim de que tivéssemos conhecimento acerca dos alunos que gostariam e, também, se disponibilizariam a ser o “sujeito da pesquisa”.

**3º momento**

Após realizada a explanação acerca dos movimentos de referenciação, os alunos, em grupo, analisaram uma segunda transcrição (Apêndice T, p. 376), a fim de identificar tais ocorrências. Para isso, cada aluno recebeu uma cópia da transcrição, bem como um quadro a ser utilizado para a análise (Apêndice U, p. 379). Nesse quadro, os alunos precisavam inserir os referentes encontrados na transcrição, assim como as palavras utilizadas para retomá-los ou inseri-los. Além disso, eles deveriam prestar atenção e inseri-los no respectivo quadro, ou seja, analisar se o referente encontrado estava relacionado ao gênero ou ao tema. Por fim, os grupos observavam e destacavam quais falas representavam somente a opinião dos participantes e em quais falas apresentavam argumentos.

**Consideração extras:** Tendo em vista que os grupos não conseguiram finalizar a atividade no tempo previsto em aula, foi solicitado que finalizassem em casa e entregassem na próxima aula.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Inicialmente, ao analisarmos, por meio dos slides, uma transcrição deles, percebemos que os alunos se exaltaram ao reconhecerem que o texto correspondia à produção deles no debate, ainda que os nomes estivessem alterados. Aproveitamos esse momento, para discorrer sobre algumas diferenças entre o texto oral e o escrito, como as marcações de pausas e alongamentos, bem como as interrupções e hesitações, visto serem ocorrências que não aparecem em um texto escrito. Apesar de trabalhar com a transcrição de um texto oral e suas especificidades, como as citadas, serem novidades aos alunos, eles não apresentaram resistência, nem preconceito, apenas estranhamento por ser algo novo e nunca visto por eles.

No que se refere à realização da atividade, percebemos que os alunos encontraram muita dificuldade para resolvê-la e, por isso, constantemente recorriam à professora. Nesses momentos, a professora sentava com o grupo e realizava um pouco da atividade com eles, a fim de exemplificação. Percebemos que, com a mediação, os alunos conseguiam não apenas resolver, como também identificar os movimentos utilizados, ações que não ocorriam quando estavam sozinhos. Apesar disso, observamos que, mesmo com essa dificuldade, os alunos tentavam e discutiam no grupo sobre a atividade.

Por essa razão, solicitamos que terminassem a atividade em casa e entregassem no próximo encontro. Ainda assim, as tabelas retornaram sem muitos avanços.

---

## OFICINA 12

**Data:** 17 e 20 de novembro de 2017

**Tópico:** Tipos de argumentos

**Objetivo:** Proporcionar reflexão acerca da construção de argumentos.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela importância de promover a reflexão e a prática dos alunos no que tange à construção dos argumentos, haja vista ser essa uma ação necessária aos participantes de um debate que visam persuadir os demais. Para isso, eles realizaram uma atividade que envolveu a construção de diferentes tipos de argumentos.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Inicialmente, os alunos foram divididos em 4 grupos. Após, foi solicitado que 2 grupos escrevessem argumentos favoráveis e os outros dois, argumentos contrários a respeito do tema “Legalização da maconha”.</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Após definidos os grupos e suas posições em relação ao tema, os alunos receberam textos sobre o assunto (Anexo H, p. 417; Anexo I, p. 419; Anexo J, p. 421 e Anexo K, p. 424), a fim de que pudessem, com base neles, construir seus argumentos. Como apoio, eles poderiam consultar o material acerca da argumentação, entregue em aula anterior, no qual constavam os tipos de argumentos, seguidos de exemplificações.</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Os grupos elaboraram argumentos, utilizando os sete tipos estudados. Os argumentos deveriam estar relacionados ao tema proposto no início da oficina (Apêndice V, p. 381).</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Por fim, as folhas com os tipos de argumentos foram recolhidas. Além disso, nesse momento, os alunos foram comunicados quanto aos papéis que assumiriam no próximo debate a ser realizado (Apêndice W, p. 383).</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Percebemos que, durante a realização dessa atividade, os grupos discutiam bastante a respeito dos argumentos que estavam elaborando e dos textos de apoio. Assim como as atividades anteriores, os alunos recorriam à professora para sanarem as dúvidas, ainda que, em comparação com a atividade sobre referenciação, a frequência nessa atividade tenha sido inferior.

Positivamente, observamos que os alunos conseguiram elaborar os argumentos e classificá-los, em sua maioria, de forma adequada. Isso já nos demonstra avanço em relação a esse aspecto, haja vista que na atividade anterior, os alunos conseguiam identificar alguns argumentos, mas não os classificavam adequadamente.

Coincidência ou não, três dos quatro grupos construíram primeiro o argumento de autoridade. Acreditamos que isso pode ter ocorrido em decorrência de sua identificação em um texto ser mais fácil e mais visível. Apresentamos, a seguir, exemplos de alguns dos argumentos construídos pelos grupos:

Argumento de autoridade: *“O tráfico de drogas é a principal razão da violência nas cidades e da prisão de jovens. Há usuários presos como traficantes e 60% dos traficantes*



*encarcerados nunca pegaram em armas, são uma espécie de camelôs da droga” fala Renata Pinto.*

Argumento de contraste: *Depois da liberação da maconha nos EUA rendeu mais de 150 milhões enquanto o Brasil só gastou contra a guerra do tráfico.*

Argumento de causa e consequência: *Uma confusa legislação sobre o uso de entorpecentes é responsável pela superlotação nos presídios, pela expansão do tráfico e pelo fortalecimento da guerra entre facções criminosas que culminou na barbárie nas prisões brasileiras. Não é o momento de mudar essa realidade?*

### OFICINA 13

**Data:** 22 de novembro de 2017

**Tópico:** Debate público regrado

**Objetivo:** Realizar um debate público regrado

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela necessidade de observar se os alunos conseguiram compreender, com base nas explicações dadas em aula pela professora, as características inerentes ao gênero, de modo que cumpram as funções destinadas aos papéis assumidos, bem como sobre a importância de construir argumentos consistentes que reforcem e justifiquem o posicionamento adotado pelos debatedores. Ademais, a partir desse momento prático, foi possível perceber se os alunos buscaram termos distintos ao retomar ou introduzir referentes, evitando, assim, repetições constantes.

**Recursos:** gravador de áudio e vídeo

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

#### 1º momento

Nesse momento, a turma organizou a sala para a realização do debate. O papel de cada grupo foi reforçado pela professora, a fim de sanar qualquer dúvida ainda existente. Após, foi entregue ao mediador a folha com o funcionamento do debate e, aos avaliadores e membros da plateia, a folha com os critérios avaliativos (Apêndice X, p. 384).

#### 2º momento

Realização do debate.

**3º momento**

Os alunos integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia” expuseram seus pareceres a respeito da participação dos colegas debatedores.

**4º momento**

Após a fala de todos, um breve momento de reflexão foi realizado, no qual alunos e professora, informalmente, refletiram sobre o debate diagnóstico e o debate 2, a fim de que os alunos pudessem comparar suas participações, de modo a identificar aspectos em que eles apresentaram avanços e pontos que ainda necessitavam maior atenção.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Para essa atividade, os 16 alunos presentes tiveram 2 períodos (110 minutos) para a realização do debate 2, o qual teve como tema escolhido previamente “legalização da maconha”. Além disso, os alunos podiam recorrer aos textos entregues na oficina anterior cujo tema era o mesmo, para se prepararem para a discussão, visto que os textos haviam ficado com eles. No entanto, eles poderiam buscar outras fontes de informação para a preparação. A partir dos materiais levados pelos alunos para o debate, percebemos que foi isso que ocorreu, ou seja, eles pesquisaram a respeito do assunto, de modo que estavam munidos de muito material que os ajudou na defesa do posicionamento. Porém, tendo em vista a grande quantidade, optamos por não os anexar neste estudo.

Antes do início do debate, a turma organizou a sala conforme constava no material didático entregue em oficina anterior. Além disso, a professora reforçou alguns aspectos importantes a respeito das responsabilidades delegadas a cada papel, bem como esclareceu as dúvidas apresentadas pelos alunos. Em seguida, posicionados e com os gravadores ligados, foi dado início ao debate. Durante todo o tempo, não houve interferência direta da professora, pois um dos alunos assumiu o papel de mediador, sendo, assim, responsável por organizar e desenvolver o debate, bem como por manter o controle da discussão.

Assim, após a realização do debate, que teve duração em torno de 37 minutos, destacamos alguns pontos positivos – que demonstram os avanços em relação ao debate diagnóstico – e negativos – que sinalizam aspectos a serem melhorados no próximo debate.

**- Aspectos positivos**

- Foi possível perceber que o mediador tinha conhecimento acerca de sua função no debate, visto que ele o abriu adequadamente, situando os participantes acerca do dia em que a discussão aconteceu e do assunto a ser abordado. Entretanto, ele esqueceu de apresentar os debatedores aos demais;

- O mediador seguiu o previsto no material entregue, ou seja, cumpriu com a quantidade de falas/rodadas previamente programadas;
- A turma, em geral, manteve postura adequada, não levantando do lugar e caminhando pela sala. Porém, ressaltamos que, em poucos momentos, alguns dos alunos deitavam-se sobre a mesa;
- Os alunos mantiveram, durante todo o tempo, o foco no tema que estava sendo discutido, inclusive, no momento das avaliações dos avaliadores e dos membros da plateia;
- Os debatedores estavam munidos de muitos materiais acerca do tema, os quais eram manuseados a todo momento para a elaboração de argumentos e perguntas;
- Na defesa dos posicionamentos, os debatedores apresentavam argumentos que reforçassem o ponto de vista assumido pelo grupo;
- A turma respeitou, em geral, o turno de fala do outro, não interrompendo o colega, bem como as opiniões contrárias;
- Ainda que não fosse obrigatório, os três integrantes de ambos os grupos de avaliadores quiseram falar a respeito da participação dos colegas debatedores;
- Os integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia”, ao exporem as suas avaliações, mantiveram o foco no desempenho dos debatedores, ou seja, não abordaram assuntos que fugissem ao debate, como problemas pessoais, por exemplo;
- Os alunos que eram avaliadores e membros da plateia, durante o debate, mantiveram-se em silêncio, ouvindo atentamente aos colegas debatedores e realizando as avaliações no quadro entregue.

#### **- Aspectos negativos**

- Em alguns momentos, o mediador apresentou dificuldade em compreender, conseqüentemente, em ministrar o funcionamento do debate. Talvez, isso tenha ocorrido porque o sujeito faltou em aulas anteriores. Por essa razão, a ajuda da professora foi constantemente solicitada;
- Em relação ao controle dos turnos de fala dos debatedores, o mediador o fazia, mas, muitas vezes, extrapolava o tempo ou esquecia de cronometr-lo;
- Na última fala, os debatedores lançaram uma pergunta para o grupo oposto, a qual não era prevista. O mediador, seguindo o cronograma, encerrou o debate, sem deixar que o outro grupo respondesse à questão, terminando, assim, a discussão de forma abrupta; Algumas vezes, os alunos se dispersavam prestando atenção nos colegas. Entretanto, tais atitudes não interferiram no debate, pois ocorreram poucas vezes.

## OFICINA 14

**Data:** 24 de novembro de 2017

**Tópico:** Referenciação

**Objetivo:** Reforçar os movimentos de referenciação.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela necessidade de retomar a atividade realizada na oficina 11 (p. 325), pois percebemos, por meio das respostas obtidas, que os alunos ainda apresentavam dúvidas quanto aos movimentos de anáfora e catáfora, bem como ao referente.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

### 1º momento

Nesse primeiro momento, a professora devolveu aos alunos as tabelas utilizadas e preenchidas por eles na oficina 11 (Apêndice U, p. 379), realizada no dia 10 de novembro de 2017.

### 2º momento

A professora projetou trechos da transcrição utilizada para a realização da atividade. A professora realizou alguns movimentos com os alunos, indicando algumas expressões cujo referentes deveriam ser encontrados pelos alunos. Essa atividade foi dinamizada oralmente, mas os alunos, com a ajuda e explicações da professora, iam completando a tabela. Juntamente a isso, os alunos precisavam identificar os segmentos que apresentavam argumentos e os trechos que sinalizavam a opinião do falante.

### 3º momento

As atividades foram recolhidas, ainda que não tenha sido possível completá-la com todas as ocorrências de anáforas e catáforas na transcrição, devido a extensão do texto e o pouco tempo que tínhamos a disposição.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Conforme sinalizado anteriormente, foi possível perceber que, com o auxílio da professora, os alunos tinham mais facilidade para resolver a atividade. Assim, com a transcrição projetada, a professora ia apontando alguns termos e solicitando que eles indicassem o referente. Após a identificação, questionávamos os alunos em relação ao movimento praticado – para frente ou para trás – a

fim de que, com isso, eles definissem como sendo anáfora ou catáfora. Observamos que, aos poucos, a atividade e os movimentos, tornavam-se mais claros para a turma.

No que tange aos argumentos e opiniões, novamente a turma era solicitada a destacar em que excertos eles identificavam argumentos e em quais trechos eles encontravam opiniões. Geralmente, ao apontarem as opiniões, os alunos buscavam trechos em que aparecia a palavra “acho”.

Apesar de não ter sido possível finalizar a atividade, sinalizando todos os referentes existentes no texto, conseguimos perceber que os alunos conseguiram compreender melhor esses movimentos. Confirmamos tal suposição a partir das falas de alguns alunos ao afirmarem que, a partir dessa resolução conjunta entre professora e alunos, eles haviam entendido melhor. No entanto, ressaltamos que nosso foco não é a nomenclatura técnica desses movimentos, mas apenas apresentar aos alunos de que maneira a referência pode aparecer nos textos.

---

## OFICINA 15

**Data:** 01 de dezembro de 2017

**Tópico:** Minidebate

**Objetivo:** Reforçar as características do debate público regrado.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pelo propósito de, assim como no debate diagnóstico, averiguar o que os alunos conseguiram compreender acerca do gênero debate, visto que os alunos não foram avisados previamente dessa atividade. Além disso, os alunos integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia” e mediador, em determinada rodada, assumiam o papel de debatedores, assim como os “debatedores” assumiam o papel de avaliadores. Buscamos, com isso, proporcionar aos alunos membros dos grupos “avaliadores” e “plateia”, bem como o mediador, a experiência de realizar um debate enquanto debatedores também.

**Recursos:** gravador de áudio

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Inicialmente a turma foi organizada para a realização de um debate. No entanto, como configurava-se como um minidebate, a composição variou em comparação com o debate 2. Foram realizados dois minidebates, visto que haviam quatro grupos, formados na oficina 12 (p. 327), na qual os alunos elaboraram argumentos com base nos textos de apoio entregues. Dois grupos haviam elaborado argumentos favoráveis à “legalização da maconha”, ao passo que os outros dois apresentavam argumentos contrários. Dessa forma, o minidebate realizou-se em dois momentos: no primeiro, um grupo favorável e um grupo contrário assumiram o papel de debatedores, enquanto os outros dois grupos eram os avaliadores, cada um responsável por um grupo de debatedores; no segundo, os grupos invertiam os papéis, de modo que aqueles que eram debatedores passaram a ser avaliadores e vice-versa. O papel do mediador, por sua vez, ficou a cargo da professora. Para essa atividade o tempo e a configuração do funcionamento do debate foram alterados, conforme apresentamos no Apêndice AA (p. 390).</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Realização do debate.</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Exposição da avaliação realizada pelos dois grupos de avaliadores.</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Realização do debate.</p>
<p><b>5º momento</b></p> <p>Exposição da avaliação realizada pelos dois grupos de avaliadores.</p>
<p><b>6º momento</b></p> <p>Reflexão acerca da atividade, elencando aspectos positivos e negativos em relação aos debates anteriores.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** O tema do debate foi novamente a “Legalização da maconha”, pois nossa intenção era fazer com que eles utilizassem, na defesa de seus posicionamentos, os argumentos elaborados na oficina 12 (p. 327). Percebemos que, em geral, a turma apropriou-se das características exigidas pelo gênero, pois assumiram postura e atitudes adequadas. Ademais, observamos que eles conseguiram desenvolver o

debate, apesar de não saberem sobre sua realização, com base nos argumentos construídos por eles em oficina anterior.

No entanto, foi possível perceber que eles tiveram dificuldade porque nem sempre os argumentos encaixavam-se em determinado momento da discussão, de modo que eles recorriam, assim, para opiniões pessoais, pautadas em suas vivências. Apesar disso, todos os alunos participaram da atividade, discutindo sobre o tema com o seu grupo.

Já no que tange aos avaliadores, observamos que todos os alunos apontavam aspectos referentes à participação dos colegas no minidebate, buscando ajudá-los a identificar pontos que ainda necessitam atenção para que possam ser melhorados no próximo debate. Com isso, entendemos que os alunos, enquanto turma, ajudavam-se entre si visando ao progresso de todos, visto que as avaliações demonstravam que os colegas estavam prestando atenção em relação ao desempenho dos debatedores para que pudessem auxiliá-los a melhorar.

## OFICINA 16

**Data:** 04 de dezembro de 2017

**Tópico:** Referenciação; Reflexão

**Objetivo:** Exercitar a estratégia da referenciação.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pelo propósito de apresentar aos alunos a importância da ampliação lexical, em vista a diminuir as ocorrências de repetição e enriquecer o texto. Além disso, buscamos promover a autorreflexão acerca do desempenho apresentado por eles no debate 2.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

### 1º momento

Inicialmente, foi entregue e explicada aos alunos a atividade sobre referenciação (Apêndice AB, p. 391).

### 2º momento

Conforme os alunos finalizavam e entregavam a atividade da referenciação, recebiam uma folha, na qual, após refletir sobre o debate 2, deveriam apontar aspectos positivos e pontos que acreditavam que ainda precisavam ser melhorados (Apêndice AC, p. 392).

**3º momento**

As atividades foram recolhidas pela professora.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Com a primeira atividade, percebemos que os alunos conseguiam fazer as adequações necessárias para eliminar as repetições. Alguns alunos, inclusive, substituíram todos os termos destacados, ao passo que outros, mantiveram determinados vocábulos.

Já em relação a segunda atividade, percebemos que os alunos, em geral, foram muito críticos sobre suas participações no primeiro debate. Dentre os pontos elencados, grande parte da turma citou que precisa melhorar a postura, preparar-se mais e apresentar mais argumentos, conforme observamos nos excertos:

**S22:** [...] claro que pequenas gafes ocorreram, como na dicção, tenho um leve problema nessa área, o nervosismo me faz gaguejar e acontece um embaralhamento mental. [...] vou me esforçar para melhorar a dicção [...].

**C23:** - *Estudar e pesquisar mais para expor nossas opiniões.*

- *Falar em tom de voz mais alta e clara.*

- *Melhorar a postura*

- *Mais preparação*

- *Mais concentração.*

**C3:** *Bom, eu acho que deveria me preparar mais, porque não me preparei muito, tentar ficar mais calma, postura correta, e linguagem formal, entre outras coisas.*

**C8:** *Bom, o debate foi bom, mas tenho que melhorar mais na fala, quando chegar na minha (avaliador). Portanto, preciso também melhorar postura, clareza na fala, e quando chegar minha hora de falar, tenho que diminuir o gaguejo e a demora pra falar.*

**C21:** *No primeiro debate confesso que não me preparei para o papel que assumi como “mediador”, e me distrai um pouco. Mas no segundo vou estudar o meu papel e vou melhorar a postura, falar com clareza para que todos possam entender o que eu falo. Assim teremos um ótimo debate.*

**C10:** *Na minha opinião, fiz o meu papel com competência, avaliei meus colegas sinceramente e não dei bola se eram meus amigos ou não. Acho que tenho que melhorar em relação a postura, a não conversar durante o debate, acho que é isso.*

**C9:** *Melhorar a postura, conversar menos, se concentrar mais, não conversar muito com os outros avaliadores, ter mais argumentos, linguagem mais formal “tá ligado”.*



Pensamos ser essa uma atividade muito válida, pois proporcionou aos alunos refletirem sobre suas participações, bem como averiguar quais pontos eles acreditavam ainda estarem fracos e o porquê, algo que o quadro autoavaliativo não nos proporciona, haja vista ser um instrumento de caráter objetivo.

## OFICINA 17

**Data:** 06 de dezembro de 2017

**Tópico:** Debate público regrado

**Objetivo:** Realizar um debate público regrado

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela necessidade de observar se os alunos apresentaram avanços em relação às características inerentes ao gênero, à argumentação e à progressão referencial.

**Recursos:** gravador de áudio e vídeo

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Nesse momento, a turma organizou a sala para a realização do debate. O papel de cada grupo foi reforçado pela professora, a fim de sanar qualquer dúvida ainda existente. Após, foi entregue ao mediador a folha com o funcionamento do debate (Apêndice AD, p. 393) e, aos avaliadores e membros da plateia, a folha com os critérios avaliativos (Apêndice Y, p. 386 e Apêndice Z, p. 388).</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Realização do debate.</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Os alunos integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia” expuseram seus pareceres a respeito da participação dos colegas debatedores.</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Após a fala de todos, um breve momento de reflexão foi realizado, no qual alunos e professora, informalmente, refletiram sobre os três debates realizados, a fim de que os alunos pudessem comparar suas participações, de modo a identificar aspectos em que eles apresentaram avanços e pontos que ainda requeriam maior atenção.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Todos os 17 alunos estavam presentes nessa oficina. Para essa atividade, a turma tinha 2 períodos (110 minutos) para a realização do debate 3, o qual teve como tema escolhido previamente “redução da maioria penal”. Diferentemente do debate 2, não foi entregue aos alunos qualquer texto que pudesse servir de base para o debate. Optamos por não entregar para que pudéssemos conferir se os alunos pesquisariam acerca do tema por conta própria.

Percebemos, a partir dos materiais levados pelos alunos para o debate, que eles buscaram informações a respeito do assunto, ou seja, eles pesquisaram, de modo que estavam preparados, em termos de conteúdo, para o debate. Isso possibilitou que eles apresentassem argumentos consistentes no momento de defender o posicionamento assumido. Porém, assim como no debate anterior, decidimos não anexar os materiais utilizados pelos alunos devido à grande quantidade.

Anteriormente ao início do debate, a turma organizou a sala conforme constava no material didático entregue em oficina anterior. Em seguida, a professora reforçou alguns aspectos importantes em relação às responsabilidades delegadas a cada papel, bem como esclareceu algumas dúvidas apresentadas pelos alunos. Assim, após posicionar e ligar os gravadores, foi dado início ao debate. Igualmente ao debate 2, não houve interferência da professora no debate, pois um dos alunos assumiu o papel de mediador, sendo, assim, responsável por organizar e desenvolver o debate, bem como por manter o controle da discussão.

Posteriormente à realização do debate, que teve duração aproximada de 30 minutos, destacamos alguns aspectos observados:

- O mediador abriu o debate situando os participantes acerca do dia em que a discussão ocorreu, bem como do tema a ser abordado. Além disso, diferentemente do debate 2, o mediador apresentou os debatedores nominalmente;
- Ainda em relação ao mediador, foi possível perceber que, além de seguir o cronograma, ele respeitou o tempo estabelecido para os turnos de fala, visto que, em determinados momentos, indicava o término do tempo, de modo que interrompesse a fala do debatedor. Entendemos como um ponto positivo, ainda que haja interrupção de turno, pois era papel do mediador controlar o tempo. Dessa forma, caso deixasse o debatedor finalizar a fala, estaria infringindo a regra e extrapolando o tempo;
- Observamos que os debatedores estavam com material de apoio em mãos, os quais são provenientes de pesquisas realizadas por eles. Por essa razão, percebemos, em suas falas, a presença de argumentos consistentes que embasam e reforçam o posicionamento assumido;

- No que tange à postura, todos os alunos apresentaram postura adequada, haja vista que não caminharam pela sala, nem levantaram durante o momento do debate. Ademais, não se debruçaram na mesa, conforme pudemos observar no debate anterior;
- Não apenas em relação à postura, mas percebemos que evitaram utilizar gírias e abreviações, de modo que a linguagem estivesse mais adequada se comparada ao debate 2;
- Os debatedores, ao retomarem e/ou introduzirem referentes ao texto, buscaram evitar as repetições e, por isso, é possível identificarmos maior variedade lexical, devido a um aumento na utilização de sinônimos;
- Os avaliadores, assim como a plateia, expuseram as avaliações realizadas visando a ajudar os debatedores na identificação das lacunas ainda existentes. No entanto, percebemos que, em comparação ao debate 2, houve menos registros acerca de pontos negativos, uma vez que os membros dos grupos “avaliadores” e “plateia” elogiaram os colegas debatedores, apontando os avanços observados;
- Além disso, ainda em relação ao momento das avaliações, foi possível perceber que os alunos focaram no desempenho dos debatedores no debate, de modo que assuntos externos não fossem incluídos ou citados;
- Foi possível perceber que todos os alunos mantiveram postura de respeito durante o momento de fala do outro. Não apenas isso, mas apresentaram também postura de respeito em relação às opiniões contrárias;
- Nesse debate, percebemos que todos os alunos participaram oralmente. Não era obrigatório para os grupos “debatedores”, “avaliadores” e “plateia” que todos os membros falassem. No entanto, verificamos que os 6 debatedores participaram do debate, ainda que haja predominância de um em relação aos demais. Já no que tange aos avaliadores, percebemos que os dois grupos se dividiram, de modo que cada avaliador fosse responsável por expor oralmente as avaliações do grupo quanto ao desempenho de um dos três debatedores que estavam sob sua responsabilidade. No que se refere à plateia, cada membro assumiu uma função também, quatro expressaram as avaliações do grupo, cada dupla acerca de um dos grupos de debatedores, ao passo que um apresentou a decisão quanto ao grupo que teve melhor desempenho.

## OFICINA 18

**Data:** 08 de dezembro de 2017

**Tópico:** Reflexão em grupo

**Objetivo:** Expor as autorreflexões para a turma.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela importância de professora e alunos refletirem sobre o processo como um todo, de modo que pudessem expor suas considerações acerca do período de estudo com o debate, bem como escutar as reflexões dos demais. Esse tipo de atividade torna-se de grande valia, pois possibilita que todos percebam que, muitas vezes, a insegurança e o medo de um colega podem ser sentidos por outros, mas que, sem esse momento de exposição, não seria possível ter conhecimento.

**Recursos:** gravador de áudio

**Tempo estimado:** 55 minutos

**Desenvolvimento:**

<p><b>1º momento</b></p> <p>Nesse primeiro momento, a turma foi organizada em meio círculo e, em conjunto, foi realizada uma reflexão geral acerca dos três debates realizados – diagnóstico, 2 e 3.</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Cada aluno expôs para a turma suas reflexões, apontando o que achou do trabalho com o debate público regrado e em que esse estudo lhe ajudou.</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Após as reflexões dos alunos, a professora expôs suas impressões acerca da participação da turma nos debates realizados.</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Por fim, os alunos sugeriram que realizássemos mais um debate. Apesar de não fazer parte de nosso cronograma, concordamos e, nesse momento, já decidimos com a turma o tema a ser discutido, a saber: “pena de morte”.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** No início, percebemos que ninguém queria começar a falar. Talvez por não terem certeza de como seria. Porém, com a ajuda da professora, decidimos iniciar por um dos lados para que pudéssemos seguir a sequência sem quebra. Assim, a última pessoa da sequência seria a professora. Entretanto, alguns alunos disseram que precisavam pensar mais um pouco para falar e, por isso,

acabamos deixando-os para o final, quando estivessem prontos. Para nossa surpresa, todos os alunos falaram, especialmente os mais tímidos.

Essa ação foi muito importante para que os alunos pudessem ouvir um ao outro. Conforme apontavam o efeito que o trabalho com o debate teve em sua vida, algumas falas foram destacadas, as quais parafraseamos e apresentamos na sequência:

- Participei mais no segundo debate. No primeiro não tive vontade;
- Não sabia o que era debate. No diagnóstico foi mais discussão;
- No debate diagnóstico não houve preparação;
- Perdi a vergonha de falar em público;
- Apresentei argumentos;
- Compreendi a importância de pesquisar sobre o assunto antes de debater;
- Melhorei a postura;
- Cada vez evolui mais;
- Melhorei o comportamento;
- No debate diagnóstico não tinham papéis a serem assumidos;
- Respeitei a fala do outro, no primeiro não;
- Melhorei a dicção;
- Aprendi o que é argumentar e debater;
- Todos evoluíram parelho;
- Entre outros.

Destacamos o aspecto “respeitou a fala do outro” porque, de fato, houve muito respeito, inclusive nessa atividade, pois ouviam os colegas atentamente e em silêncio. Alguns concordavam com a fala do colega, balançando a cabeça, o que demonstra que tal aprendizagem não ficou engessada ao gênero “debate”, mas sim a outras atividades, nas quais precisam se expor oralmente frente a outras pessoas. Destacamos, também, a fala “*cada vez evolui mais*”, pois ela comprova o caráter processual do estudo, no qual, gradativamente, o professor busca, por meio das atividades propostas, promover avanços no que tange ao desempenho dos alunos.

Por fim, para fins de curiosidade, apresentamos alguns dos adjetivos utilizados pelos alunos para caracterizar o debate diagnóstico: horrível; péssimo; engraçado; desastre; ruim.

## OFICINA 19

**Data:** 12 de dezembro de 2017

**Tópico:** Debate público regrado

**Objetivo:** Realizar um debate público regrado

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina em razão da solicitação dos alunos, em oficina anterior, para que realizássemos um último debate antes do encerramento da pesquisa.

**Recursos:** gravador de áudio e vídeo

**Tempo estimado:** 110 minutos

### Desenvolvimento:

<p><b>1º momento</b></p> <p>Nesse momento, a turma organizou a sala para a realização do debate. O papel de cada grupo foi reforçado pela professora, a fim de sanar qualquer dúvida ainda existente. Após, foi entregue ao mediador a folha com o funcionamento do debate (Apêndice AD, p. 393) e, aos avaliadores e membros da plateia, a folha com os critérios avaliativos (Apêndice Y, p. 386 e Apêndice Z, p. 388).</p>
<p><b>2º momento</b></p> <p>Realização do debate.</p>
<p><b>3º momento</b></p> <p>Os alunos integrantes dos grupos “avaliadores” e “plateia” expuseram seus pareceres a respeito da participação dos colegas debatedores.</p>
<p><b>4º momento</b></p> <p>Após a fala de todos, um breve momento de reflexão foi realizado, no qual alunos e professora, informalmente, refletiram sobre os debates realizados, a fim de que os alunos pudessem comparar suas participações, de modo a identificar aspectos em que eles apresentaram avanços e pontos que ainda requeriam maior atenção.</p>

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Todos os 17 alunos participaram dessa oficina. Para a realização do debate, os alunos tinham à disposição 2 períodos (110 minutos). Esse debate não estava previsto no nosso cronograma, mas foi inserido devido à solicitação da turma. Por essa razão, não iremos analisar esse debate. Ademais, compreendemos que não temos tempo e, tampouco, espaço para realizar essa análise, pois nosso *corpus* ficaria muito extenso. No entanto, percebemos que os alunos se mantiveram no

mesmo nível do debate anterior, ainda que, nesse, a presença de argumentos tenha sido inferior. Acreditamos que isso tenha ocorrido por conta do pouco tempo para pesquisa, haja vista que o debate 3 aconteceu no dia 06 de dezembro, ou seja, 6 dias antes do debate 4. Sabemos que o tempo é razoavelmente bom e satisfatório, de modo que seria possível preparar-se muito bem para a discussão, porém, nesse período, os alunos estavam realizando as provas finais do ano escolar, o que pode ter contribuído para a falta de pesquisa.

---

## OFICINA 20

**Data:** 13 de dezembro de 2017

**Tópico:** Reflexão individual; Questionário final

**Objetivo:**

- Averiguar, por meio dos quadros autoavaliativos, como os alunos avaliaram suas participações nos debates realizados;
- Analisar se as concepções observadas no questionário inicial permaneceram iguais ou se houve mudanças em relação aos conhecimentos sobre o gênero textual debate, argumentação e oralidade.

**Justificativa:** Justifica-se a realização dessa oficina pela importância e necessidade de observarmos como os alunos realizaram a autoavaliação sobre os três debates, a fim de que, com isso, verificássemos se houve mudanças em relação ao olhar deles para suas práticas. Além disso, com o questionário final, poderíamos investigar se as ideias que eles tinham no início da pesquisa em relação à oralidade, argumentação e debate permaneciam iguais.

**Recursos:** xerox

**Tempo estimado:** 110 minutos

**Desenvolvimento:**

**1º momento**

Os quadros autoavaliativos (Apêndice AE, p. 395; Apêndice AF, p. 396 e Apêndice AG, p. 397) dos três debates realizados foram entregues aos alunos e explicados pela professora. Juntamente, foram entregues as transcrições referentes aos debates 2 (Apêndice C, p. 288) e 3 (Apêndice D, p. 295).

**2º momento**

À medida que os alunos entregavam os quadros, recebiam o questionário final para ser respondido (Apêndice AH, p. 398).

**3º momento**

Os questionários foram recolhidos pela professora. Haja vista que essa era a última oficina a ser realizada, a professora também agradeceu a todos os alunos pela participação e cooperação, entregando a eles um DVD com todas as filmagens dos debates realizados.

**Análise da oficina e planejamento para ações posteriores:** Nessa oficina, 15 alunos estavam presentes, mas os 17 alunos participantes da pesquisa realizaram as autoavaliações e responderam ao questionário. Isso porque os 2 estudantes faltantes no dia em que ocorreu a oficina, realizaram as atividades no dia seguinte. Na sequência, tecemos alguns comentários sobre os dados observados em ambas as atividades.

**1º momento:** Nesse momento, cada aluno realizou 4 autoavaliações, pois incluímos o debate 4, o qual caracteriza-se como uma atividade extra que não consideramos em nossa análise, conforme já exposto. Assim, devido à grande quantidade de quadros autoavaliativos recolhidos, não nos deteremos a contabilizar as respostas obtidas como fizemos em oficinas anteriores.

Entretanto, de modo geral, observamos que os alunos conseguiram perceber avanços na caminhada percorrida ao longo do tempo de pesquisa, uma vez que, no quadro referente ao debate diagnóstico, as respostas sinalizavam que a maioria ou a totalidade dos aspectos elencados não foram atendidos. Em contrapartida, no quadro acerca do debate 3, percebemos o oposto, pois a maioria dos aspectos foram marcados com “sim”, ou seja, que os critérios foram atendidos totalmente.

**2º momento:** Sobre as respostas obtidas por meio do questionário, pontuamos alguns aspectos na sequência:

- A maioria da turma assinalou “sim” ou “em parte” ao serem questionados se o trabalho com a oralidade é tão importante quanto com a modalidade escrita. Apenas 1 aluno assinalou “não”. No entanto, a partir de sua justificativa, é possível perceber que, talvez, ele não tenha compreendido a pergunta claramente, haja vista que sua resposta demonstra incoerência com a pergunta:

*“Pois as duas são importante.”*

- Para a questão “Você acha que, nas aulas de Língua Portuguesa a modalidade oral é tão abordada quanto a escrita?”, obtivemos 7 respostas “em parte” e 2 “não”. Desses 9 alunos, 1



não assinalou as possíveis razões para que a abordagem da oralidade na escola seja distinta da abordagem da escrita. Destacamos as justificativas assinaladas:

*“Os alunos já sabem falar a Língua Portuguesa”* – 1 aluno;

*“Não há material didático sobre oralidade”* – 1 aluno;

*“A linguagem oral não possui regras”* – 2 alunos;

*“Falta de critérios para avaliar a oralidade dos alunos”* – 5 alunos;

*“Desconhecimento sobre de que forma trabalhar com essa modalidade da língua”* – 4 alunos;

*“Outro: acham desnecessário”* – 1 aluno.

Nessa questão, podemos percebermos que dos 8 alunos que apresentaram as justificativas, 5 sinalizaram a falta de critérios avaliativos como um possível motivo para não abordar a oralidade em sala, diferentemente do que observamos no debate diagnóstico em que apenas 1 assinalou tal justificativa.

- Na questão “Durante o processo de avaliação de um texto (oral ou escrito), você considera importante a avaliação”, obtivemos as seguintes respostas:

*“Da professora apenas”* – 3 alunos;

*“Do produtor do texto e da professora”* – 1 aluno;

*“Dos colegas e da professora”* – 3 alunos;

*“Dos colegas, do produtor do texto e da professora”* – 10 alunos.

Essas respostas demonstram que os alunos compreenderam a importância não apenas da autoavaliação, como também a avaliação dos pares. Podemos comprovar isso ao observarmos as respostas da questão seguinte “Você acredita que a autoavaliação é importante?”, visto que 14 assinalaram “sim” e 3 “em parte”. Já em relação à pergunta “Você acha que a avaliação dos colegas a respeito do seu desempenho contribuiu para que houvesse avanços?”, obtivemos 13 respostas “sim” e 2 “em parte”.

- No que tange a maneira como os alunos realizaram a autoavaliação, destacamos:

*“Refletindo sobre minha participação no debate”* – 15 alunos;

*“Perguntando aos colegas sobre minha participação no debate”* – 3 alunos;

*“Conversando com a professora sobre meu desempenho”* – 3 alunos;

*“Comparando com minha participação em debates anteriores”* – 11 alunos.

Percebemos, a partir disso, que quase todos os alunos refletiram tanto sobre suas participações no debate que estava sendo avaliado, quanto em debates anteriores. Acreditamos que essa prática tenha colaborado para promover avanços em relação ao desempenho dos alunos, pois, por meio do questionário, observamos que os alunos consideraram a

autoavaliação como um procedimento que os ajudou a progredir, uma vez que 13 estudantes assinalaram “sim” e 2 “em parte”. Os outros dois alunos cuja resposta foi “não”, apresentaram as seguintes justificativas:

*“Porque eu acho que fui melhorando por conta”;*

*“Porque eu fui me autoavaliando por conta”.*

Apesar de terem assinalado “não”, percebemos, por meio de suas justificativas, que a prática autoavaliativa foi realizada, ainda que não tenha sido reconhecida por eles.

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (OFICINA 02)

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

**NOME:** \_\_\_\_\_ **IDADE:** \_\_\_\_\_

Este questionário, o qual faz parte do projeto de pesquisa “Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto”, tem como objetivo averiguar o conhecimento que você, enquanto participante, tem acerca do gênero debate; construção de argumentos e coesão. Por isso, esse instrumento faz-se importante, uma vez que, a partir das informações adquiridas neste primeiro momento, será possível elaborar atividades que possibilitem sanar as possíveis dúvidas e dificuldades em relação a esses conteúdos, bem como servir de comparativo com a atividade final, a fim de que se possa avaliar o avanço ou retrocesso no que diz respeito a modalidade oral da língua. Sendo assim, faz-se de extrema importância que você responda as questões com seriedade e sinceridade.

Desde já agradeço a sua participação e colaboração, professora Huanna Sperb Ross.

#### 1. Para você, o que é trabalhar com a modalidade oral em sala de aula?

- ( ) Conversa com a professora. ( ) Apresentação de trabalhos.  
 ( ) Leitura em voz alta. ( ) Discussão sobre algum assunto.  
 ( ) Conversa livre com os colegas e amigos.  
 ( ) Trabalho por meio de gêneros textuais da oralidade (debate, seminário, palestra, etc.).  
 ( ) Resposta em voz alta às atividades solicitadas pela professora.  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

#### 2. Você já trabalhou com o debate em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

#### 3. Para a participação em um gênero oral do campo da argumentação, o que você considera importante:

- ( ) Conhecimento sobre o gênero. ( ) Postura corporal adequada à situação.  
 ( ) Conhecimento acerca dos interlocutores. ( ) Respeito pela fala do outro.  
 ( ) Linguagem adequada à situação. ( ) Boa dicção (falar de maneira clara).  
 ( ) Conhecimento sobre o assunto a ser discutido.  
 ( ) Escolha de argumentos que sustentem seu ponto de vista.  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

#### 4. Nas suas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a oralidade esteve presente:

- ( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Raramente ( ) Nunca

**5. Nas suas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita esteve presente:**

Sempre                       Frequentemente                       Raramente                       Nunca

**6. Para você, trabalhar com a linguagem oral, em sala de aula, é tão necessário quanto com a linguagem escrita?**

Sim                       Não

**Justifique:**

---

---

---

**7. Se, em uma aula, a professora trabalhasse com a oralidade, como você acha que se sairia:**

Ótimo                       Bem                       Regular                       Ruim                       Péssimo

**Justifique:**

---

---

---

**8. Sabendo que, ao ingressar na escola, você já sabe falar a Língua Portuguesa e consegue ser compreendido, você acredita ser papel da escola trabalhar com a oralidade em sala de aula?**

Sim                       Em parte                       Não

**Justifique:**

---

---

---

**9. Você acha que, nas aulas de Língua Portuguesa, a modalidade oral é tão abordada quanto a escrita?**

Sim                       Em parte                       Não

**Caso a sua resposta anterior seja “não” ou “em parte”, responda à questão 10. Caso seja “sim”, deixe-a em branco.**

**10. Por que você acredita que os professores não trabalham com a oralidade em sala de aula?**

Os alunos já sabem falar a Língua Portuguesa.

Não há material didático sobre oralidade.

Não há o que se ensinar sobre oralidade.

A linguagem oral não possui regras como a escrita.

Falta de critérios para avaliar a oralidade dos alunos.

Desconhecimento sobre de que forma trabalhar com essa modalidade da língua.

Outro: \_\_\_\_\_.

**11. Ao ouvir a expressão “coesão textual”, sobre o que você pensa se tratar:**

- ( ) Utilizar a língua de acordo com as regras da gramática da Língua Portuguesa.
- ( ) Ligar as partes (termos, frases, períodos, parágrafos) do texto (oral ou escrito).
- ( ) Fazer com que o texto (oral ou escrito), como um todo, tenha sentido.
- ( ) Um gênero textual.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**12. Ao participar de um debate, gênero pertencente ao campo da argumentação, o que você acha importante para bem argumentar:**

- ( ) Preparação prévia. ( ) Leituras sobre o assunto.
- ( ) Conhecimento sobre o tema abordado. ( ) Organização dos argumentos.
- ( ) Opinião bem formada. ( ) O que eu penso sobre o assunto apenas.
- ( ) Falas de outras pessoas que pensem como você.
- ( ) Dados publicados e comprovados que reafirmem sua ideia.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**13. Para que possa haver um debate, é necessário que o assunto:**

- ( ) Seja relevante. ( ) Seja polêmico.
- ( ) Seja de interesse de todos.
- ( ) Seja algo sobre o qual todos que irão debater gostem.
- ( ) Seja algo que admita mais de um ponto de vista.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**14. Durante o processo de avaliação de um texto (oral ou escrito), você considera importante a avaliação:**

- ( ) Da professora apenas. ( ) Do produtor do texto e da professora.
- ( ) Do produtor do texto apenas. ( ) Dos colegas e da professora.
- ( ) Dos colegas apenas. ( ) Do produtor do texto e dos colegas.
- ( ) Dos colegas, do produtor do texto e da professora.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**Justifique:**


---



---



---

**15. Ao ser solicitado para que participe de um gênero oral, quais suas maiores dificuldades?**

- Defender seu ponto de vista.  Respeitar a opinião alheia.  
 Conhecer as características do gênero.  Medo da crítica do outro.  
 Utilizar linguagem adequada.  Timidez ao falar em público.  
 Preparar-me com leituras sobre o tema a ser discutido.  
 Falta de experiência com a modalidade oral da língua.  
 Fazer as ligações entre os argumentos (partes do texto).  
 Outro: \_\_\_\_\_.

**16. Pensando na sua capacidade de se expressar oralmente, o que você acha que precisa melhorar?**

- Não interromper enquanto o outro fala.  Falar de forma clara.  
 Adequar a linguagem à situação.  Melhorar o tom de voz.  
 Utilizar argumentos que sustentem meu ponto de vista.  
 Organizar a fala, fazendo as ligações entre as partes do texto.  
 Aprender a respeitar opiniões diferentes.  
 Realizar mais leituras sobre os temas a serem discutidos.  
 Outro: \_\_\_\_\_.

**17. Ao produzir um texto (oral ou escrito), você pensa:**

- No objetivo que pretende alcançar.  
 No meio em que o texto estará inserido.  
 No leitor.  
 Em nada, apenas produz.  
 Outro: \_\_\_\_\_.

**Liste cinco (5) assuntos sobre os quais você gostaria de debater:**

- I.** \_\_\_\_\_.  
**II.** \_\_\_\_\_.  
**III.** \_\_\_\_\_.  
**IV.** \_\_\_\_\_.  
**V.** \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE H – ATIVIDADE 1 (OFICINA 05)****ATIVIDADE 1 – PROVOCAÇÃO**

• Com base no que você observou no filme “O grande desafio”, sob direção de Denzel Washington, responda as questões:

1. Sabendo que o filme retrata uma história real que se passa no Texas em 1935, discorra sobre a maneira como os negros eram vistos pela sociedade?

---

---

---

2. Podemos afirmar que a mulher texana representada no filme era vista da mesma forma que a mulher na sociedade atual? Por quê?

---

---

---

3. Por que os alunos da universidade de Willey, no Texas, desejavam participar do grupo de debates?

---

---

---

4. Ao confrontarem a imbatível universidade de Harvard e vencerem, o professor Melvin Tolson e seus alunos ficaram extremamente felizes, mais do que nas vitórias anteriores, por quê?

---

---

---

5. Comente a citação do professor Tolson: “O debate é um esporte sangrento, um combate, mas suas armas são as palavras”:

---

---

---

• **Pensando no último debate em que os alunos participaram, contra a universidade de Harvard, marque a alternativa que corresponda a sua resposta e justifique:**

➤ Os alunos debatedores Samantha Boone e James Farmer Jr.

1. exerceram seus papéis com competência?

Sim                       Em parte                       Não

---

---

---

2. respeitaram o momento de fala do opositor?

Sim                       Em parte                       Não

---

---

---

3. mantiveram postura de respeito durante seus momentos de fala?

Sim                       Em parte                       Não

---

---

---

4. mantiveram postura de respeito durante a fala dos outros?

Sim                       Em parte                       Não

---

---

---



5. utilizaram linguagem adequada à situação do debate?

Sim

Em parte

Não

---

---

---

6. falaram de forma clara e em bom tom de voz?

Sim

Em parte

Não

---

---

---

7. prepararam-se para o momento do debate?

Sim

Em parte

Não

---

---

---

8. mantiveram o foco no tema a ser discutido por eles?

Sim

Em parte

Não

---

---

---

9. defenderam seus pontos de vista de forma embasada?

Sim

Em parte

Não

---

---

---

**APÊNDICE I – QUADRO AUTOAVALIATIVO DO DEBATE DIAGNÓSTICO  
(OFICINA 05)**

**DEBATE DIAGNÓSTICO**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/setembro/2017

TEMA DO DEBATE: \_\_\_\_\_

COMPARECI AO DEBATE ( ) Sim ( ) Não

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>				
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>	<b>I</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência				
2. Respeitei o momento de fala do outro				
3. Mantive postura de respeito durante minha fala				
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro				
5. Utilizei linguagem adequada à situação				
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala				
7. Respeitei as decisões do mediador				
8. Participei ativamente				
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz				
10. Preparei-me previamente para a discussão				
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>				
1. Mantive o foco no tema a ser discutido				
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada				
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:				
3.1. falas de especialistas no assunto;				
3.2. dados estatísticos comprovados;				
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;				
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;				
3.5. possíveis consequências;				
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;				
1. Apresentei contradições na minha fala				

**S** = sim

**EP** = em parte

**N** = não

**I** = investimento

**APÊNDICE J – QUESTÃO ESCLARECEDORA (OFICINA 06)**

**Questão:** Para você, o que é trabalhar com a oralidade (fala) em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE K – MATERIAL SOBRE DEBATE PÚBLICO REGRADO (OFICINA 06)**

***DEBATE PÚBLICO REGRADO***

**PARTICIPANTES:**

Nomes dos alunos

**PROFESSORA:** Huanna Sperb Ross

Itaara, RS

2017

**GÊNERO: 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; Nonnon 1996/1997)

- 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)

## PAPÉIS E FUNÇÃO DOS PARTICIPANTES NO DEBATE

<b>PAPÉL</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>MEDIADOR</b>	Responsável pela abertura do debate, organização da discussão e encerramento.
<b>DEBATEDOR</b>	Posicionam-se, apresentando argumentos que sustentem seu ponto de vista; elaboração das questões.
<b>AVALIADOR</b>	Responsável por avaliar, com base no quadro de critérios, os debatedores que estarão sob seu foco de análise.
<b>PLATEIA</b>	Responsável por atribuir avaliações aos debatedores (a favor e contra), a partir do desempenho no debate, a fim de definir qual grupo melhor argumentou em defesa da tese.

### REGRAS PARA O BOM FUNCIONAMENTO DE UM DEBATE PÚBLICO

#### REGRADO

##### ○ AO MEDIADOR

- Exercer seu papel com competência;
- Manter postura de respeito durante a sua fala e a fala dos debatedores;
- Respeitar a opinião e ponto de vista do outro;
- Utilizar linguagem adequada à situação do debate;
- Falar de forma clara e em bom tom de voz;
- Preparar-se previamente para o debate com leituras e anotações;
- Manter o foco no tema a ser discutido.

##### ○ AOS DEBATEDORES

- Exercer seu papel com competência;
- Respeitar o momento de fala do outro;
- Manter postura de respeito durante a sua fala e a fala do outro;
- Respeitar a opinião e ponto de vista do outro;
- Utilizar linguagem adequada à situação do debate;

- Respeitar o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;
- Respeitar as decisões tomadas pelo mediador;
- Falar de forma clara e em bom tom de voz;
- Preparar-se previamente para o debate com leituras e anotações;
- Ter em mãos, no momento do debate, anotações que o ajude a preparar os argumentos;
- Manter o foco no tema a ser discutido.

#### ○ AOS AVALIADORES E À PLATEIA

- Manter silêncio absoluto durante o debate;
- Não interferir durante a discussão;
- Não manter contato com qualquer participante ativo do debate;
- Fazer anotações que o ajude posteriormente na avaliação;
- Fazer anotações sobre o desempenho dos debatedores para utilizar como parâmetro no momento da avaliação;
- Exercer seu papel com competência;
- Manter postura de respeito durante a fala dos debatedores e mediador;
- Respeitar a opinião e ponto de vista do outro;
- Respeitar as decisões tomadas pelo mediador;
- Preparar-se previamente para o debate com leituras e anotações;
- Socializar a avaliação (parecer) realizada sobre os debatedores.

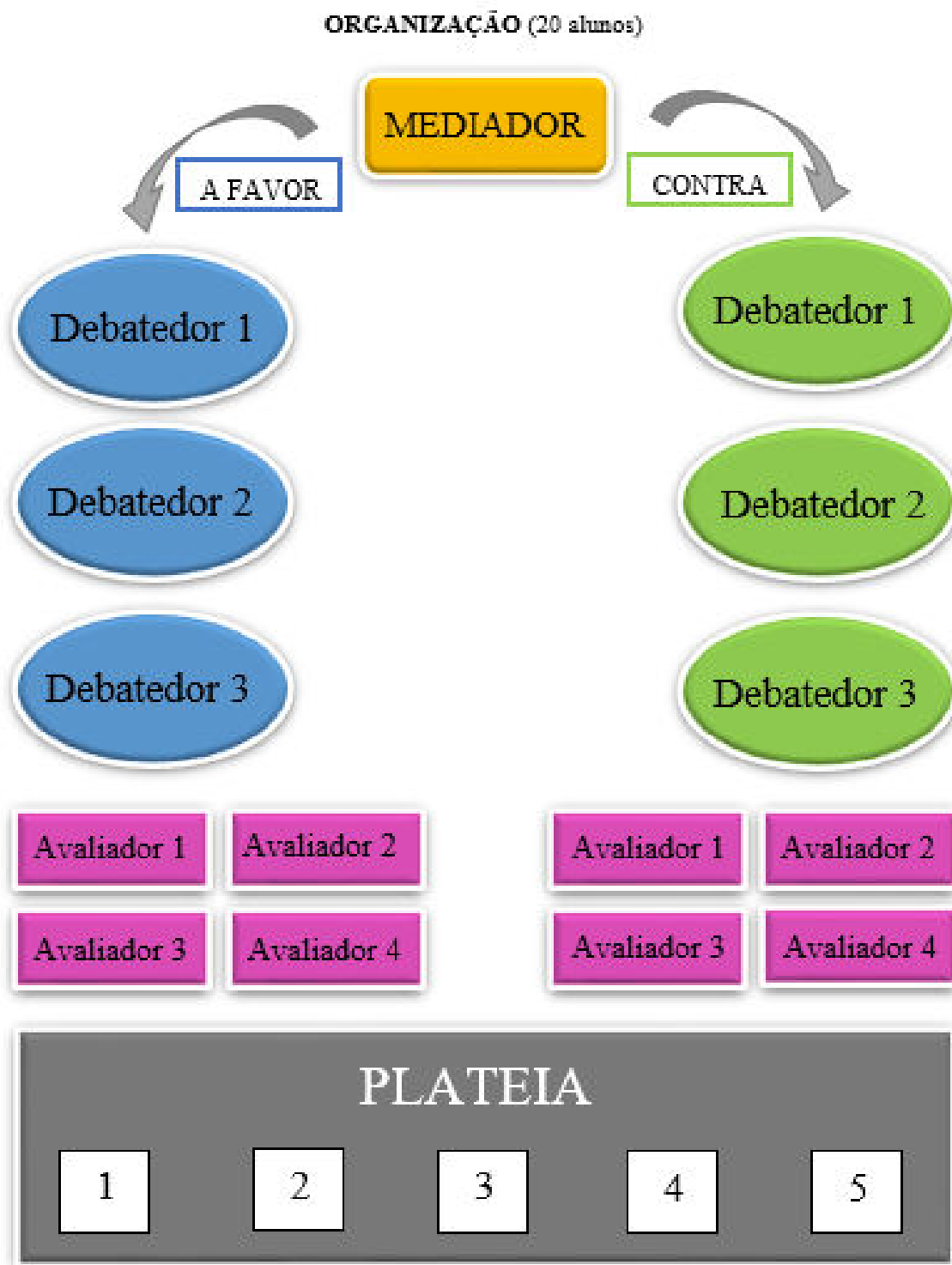
#### FUNCIONAMENTO DO DEBATE (50 minutos)

AÇÃO	TEMPO DESTINADO
MEDIADOR = Abertura do debate; leitura das regras; apresentação dos debatedores e do tema a ser discutido	2 minutos
Preparação da resposta para ambos os grupos de debatedores	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo azul <sup>1</sup>	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo verde <sup>2</sup>	1 minuto

<sup>1</sup> Debatedores a favor.

<sup>2</sup> Debatedores contra.

Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo verde	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo verde	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo azul	1 minuto
Réplica do grupo azul	2 minutos
Tréplica do grupo verde	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo azul	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo azul	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo verde	1 minuto
Réplica do grupo verde	2 minutos
Tréplica do grupo azul	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo verde	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo verde	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo azul	1 minuto
Réplica do grupo azul	2 minutos
Tréplica do grupo verde	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo azul	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo azul	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo verde	1 minuto
Réplica do grupo verde	2 minutos
Tréplica do grupo azul	2 minutos
MEDIADOR = encerramento do debate	1 minuto



### EM CASO DE FALTAS...

1. Caso falte o mediador, um dos integrantes da plateia assumirá seu papel.
2. Caso falte um debatedor, um dos avaliadores de seu grupo assumirá seu papel. Nesse caso, um dos avaliadores do grupo oposto passa a fazer parte da plateia.
3. Caso falte um avaliador, um dos avaliadores do outro grupo passa a fazer parte da plateia.



## APÊNDICE L – ATIVIDADE 2 (OFICINA 07)

TEMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/setembro/2017

### FUNCIONAMENTO

AÇÃO	TEMPO
Preparação para o debate	5 minutos
Mediador abre o debate	Até 1 minuto
Debatedor A – <b>a favor</b>	Até 1 minuto
Debatedor B – <b>contra</b>	Até 1 minuto
Debatedor A	Até 1 minuto
Debatedor B	Até 1 minuto
Mediador encerra o debate	Até 1 minuto
Avaliador expõe suas observações sobre cada debatedor	Até 2 minutos
Plateia indica o debatedor que melhor argumentou	Até 1 minuto

### RODADAS

Aluno 1: \_\_\_\_\_

Aluno 4: \_\_\_\_\_

Aluno 2: \_\_\_\_\_

Aluno 5: \_\_\_\_\_

Aluno 3: \_\_\_\_\_

1ª RODADA	
<b>Aluno 1</b>	<b>MEDIADOR</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>DEBATEDOR B</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>PLATEIA</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>AVALIADOR</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>DEBATEDOR A</b>

2ª RODADA	
<b>Aluno 1</b>	<b>DEBATEDOR B</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>PLATEIA</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>AVALIADOR</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>DEBATEDOR A</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>MEDIADOR</b>

<b>3ª RODADA</b>	
<b>Aluno 1</b>	<b>PLATEIA</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>AVALIADOR</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>DEBATEDOR A</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>MEDIADOR</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>DEBATEDOR B</b>

<b>4ª RODADA</b>	
<b>Aluno 1</b>	<b>AVALIADOR</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>DEBATEDOR A</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>MEDIADOR</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>DEBATEDOR B</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>PLATEIA</b>

<b>5ª RODADA</b>	
<b>Aluno 1</b>	<b>DEBATEDOR A</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>MEDIADOR</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>DEBATEDOR B</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>PLATEIA</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>AVALIADOR</b>

## APÊNDICE M – ATIVIDADE 3 (OFICINA 08)

### ATIVIDADE 3 – REFLEXÃO

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/setembro/2017

- Comparando sua participação na atividade e no debate diagnóstico, aponte, no quadro abaixo, as reflexões e observações percebidas:

Postura corporal
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

Linguagem adequada
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

Administração do papel
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Respeito aos momentos de fala</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Dicção clara e em bom tom de voz</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Preparação para o debate</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Foco ao tema proposto</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Respeito às ideias opostas</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Respeito às decisões tomadas pelo mediador</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Inserção de informações novas para defender minha posição</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

<b>Apresentação de argumentos embasados</b>
<b>DEBATE DIAGNÓSTICO:</b>
<b>ATIVIDADE “TROCA DE PAPÉIS”:</b>

**APÊNDICE N – QUADRO DE OBSERVAÇÃO (OFICINA 08)****QUADRO DE OBSERVAÇÃO – TROCA DE PAPÉIS**

DATA: \_\_\_\_/setembro/2017

<b>PARTICIPANTE:</b>	<b>SIM</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO</b>
<b>MEDIADOR</b>			
Exerci meu papel com competência;			
Mantive postura de respeito durante a minha fala;			
Mantive postura de respeito durante a fala do outro;			
Respeitei a opinião e ponto de vista do outro;			
Utilizei linguagem adequada à situação do debate;			
Falei de forma clara e em bom tom de voz;			
Preparei-me previamente para o debate com leituras e anotações;			
Mantive o foco no tema a ser discutido.			
<b>DEBATEDOR</b>			
Exerci meu papel com competência;			
Respeitei o momento de fala do outro;			
Mantive postura de respeito durante a minha fala;			
Mantive postura de respeito durante a fala do outro;			
Respeitei a opinião e ponto de vista do outro;			
Utilizei linguagem adequada à situação do debate;			
Respeitei o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
Respeitei as decisões tomadas pelo mediador;			
Falei de forma clara e em bom tom de voz;			
Preparei-me previamente para o debate com leituras e anotações;			
Mantive em mãos, no momento do debate, anotações que me ajudassem a preparar os argumentos;			
Mantive o foco no tema a ser discutido.			

<b>PARTICIPANTE:</b>	<b>SIM</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO</b>
<b>AVALIADOR</b>			
Mantive silêncio absoluto durante o debate;			
Não interferi durante a discussão;			
Não mantive contato com qualquer participante ativo do debate;			
Fiz anotações que me ajudassem posteriormente na avaliação;			
Fiz anotações sobre o desempenho dos debatedores para utilizar como parâmetro no momento da avaliação;			
Exerci meu papel com competência;			
Mantive postura de respeito durante a fala dos debatedores;			
Mantive postura de respeito durante a fala do mediador;			
Respeitei a opinião e ponto de vista do outro;			
Respeitei as decisões tomadas pelo mediador;			
Preparei-me previamente para o debate com leituras e anotações;			
Socializei a avaliação (parecer) realizada sobre os debatedores.			
<b>PLATEIA</b>			
Mantive silêncio absoluto durante o debate;			
Não interferi durante a discussão;			
Não mantive contato com qualquer participante ativo do debate;			
Fiz anotações que me ajudassem posteriormente na avaliação;			
Fiz anotações sobre o desempenho dos debatedores para utilizar como parâmetro no momento da avaliação;			
Exerci meu papel com competência;			
Mantive postura de respeito durante a fala dos debatedores;			
Mantive postura de respeito durante a fala do mediador;			
Respeitei a opinião e ponto de vista do outro;			
Respeitei as decisões tomadas pelo mediador;			
Preparei-me previamente para o debate com leituras e anotações;			
Socializei a avaliação (parecer) realizada sobre os debatedores.			

## APÊNDICE O – ESCOLHA DOS PAPÉIS (OFICINA 08)

➤ **NOS PRÓXIMOS DEBATES A SEREM REALIZADOS COM A TURMA, EU GOSTARIA DE ASSUMIR O PAPEL DE:**

- Não deixe em branco;
- Caso você deseje marcar mais de uma opção, fique à vontade;
- Caso marque mais de uma opção, indique a ordem de preferência (1º; 2º; 3º; 4º; 5º)
- Lembre-se de que, em caso de haver muitos alunos para um mesmo papel, acarretando na falta de participantes para outro, será realizado um sorteio para definir os papéis.

PARTICIPANTE	M	D	A	P
<b>NOMES DOS ALUNOS</b>				

**M** = mediador    **D** = debatedor (a)    **A** = avaliador (a)    **P** = plateia



## APÊNDICE P – ATIVIDADE 4 (OFICINA 09)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/outubro/2017

- Após a realização da atividade de troca de papéis, reflita sobre sua participação na atividade e no debate diagnóstico. A partir disso, marque no quadro abaixo se você apresentou avanço, retrocesso ou mesmo nível nos critérios elencados:

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>			
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>A</b>	<b>MN</b>	<b>R</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			
4. Apresentei contradições na minha fala			

**A** = avanço

**MN** = mesmo nível

**R** = retrocesso

## APÊNDICE Q – MATERIAL SOBRE ARGUMENTAÇÃO (OFICINA 09)

### FATO OU OPINIÃO?



- Aquilo que aconteceu;  
- Realidade em si;  
- Inquestionável.

- Interpretação dos fatos;  
- O que alguém pensa que aconteceu;  
- Percepção que cada indivíduo elabora sobre o fato;  
- Questionável

### CONVENCER x PERSUADIR



Demonstrar ao outro, por meio de argumentos lógicos, que nossa linha de raciocínio é correta.

Persuadir é mais do que convencer. É influenciar.  
É levar o outro a fazer o que você quer que ele faça ou acreditar no que você quer que ele acredite.

**Por exemplo:** É possível, então, por meio de uma relação de causalidade **convencer** um fumante de que o fumo é prejudicial à saúde. Mas, nem sempre, o fumante convencido de que o tabaco faz mal à saúde deixa de usar o cigarro, o cachimbo, o charuto, ou qualquer outra forma semelhante. Isto ocorre por um motivo muito simples: ele foi convencido, mas **não** foi persuadido.

### ARGUMENTAÇÃO

- Argumentar é construir um discurso que tem a finalidade de persuadir.
  - Persuadir é levar o outro a aderir o que se diz.

(FIORIN, 2015)

A partir das definições acima, entende-se, pois, que a argumentação é constituída de argumentos utilizados pelo falante/escritor para defender uma tese com o objetivo de persuadir o ouvinte/leitor.

Conforme consta no dicionário Houaiss, persuasão é definida como a “**capacidade ou ação de convencer alguém a acreditar ou aceitar algo por meio da argumentação**”.

Alguns gêneros textuais, como o debate público regrado, são predominantemente argumentativos. Nesses gêneros, os participantes buscam a adesão do outro em relação ao seu ponto de vista e, para isso, tem-se como recurso os argumentos, os quais sustentarão a tese.

**TESE:** é o ponto de vista defendido pelo falante/escritor, por meio de argumentos, sobre determinado tema.

**ARGUMENTOS:** enunciados utilizados para justificar um ponto de vista. Há diversas possibilidades para que o falante/escritor possa defender e comprovar sua posição, seja ela favorável ou contrária, visando à adesão do outro.

➤ **Alguns tipos de argumentos:**

**1. Autoridade:** utiliza-se citações especialistas no assunto.

“O cinema nacional conquistou nos últimos anos qualidade e faturamento nunca vistos antes. **‘Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça’ - a famosa frase-conceito do diretor Glauber Rocha** – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado”.

(Adaptado de Época, 14/04/2004)

**2. Causa e consequência:** busca-se relações de causa (motivos) e de **consequência** (efeitos).

“Ao se desesperar em um congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica.

**São Paulo só chegou a esse caos porque um seletto grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô.** Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos”.

(Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)

**3. Exemplificação ou Ilustração:** exemplifica-se por meio de um fato (real ou fictício).

- Exemplificação:

A história pode ser boa tem que ser contada como foi desde o começo. Nada mudou, aparentemente, na paisagem humana de Serra Pelada, desde a primeira vez que vim aqui – **homens enlameados até os cabelos, caminhando como formigas com sacos de cascalho nas costas e cavando como tatus, levantando poeira dentro de um grande buraco, o garimpo.**

- Ilustração:

“A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades.

Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. **É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição.** Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. **O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que faz ronda e toma de graça um café com coxinha.** Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo”.

(Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

**4. Provas concretas:** apresenta-se dados estatístico e/ou informações concretas, extraídas da realidade.

Nos teco-tecos e bimotores, que fazem os dez vôos diários da ponte-aérea Serra Pelada-Marabá, vão embora também os “bamburrinhos” (os milionários que encontraram grandes pedras de ouro), os **2%** que ficam com **72,42 %** da renda de todo o ouro encontrado, segundo levantamento feito pelo Ministério das Minas e Energia. A maior produção de ouro de Serra Pelada é controlada por apenas **104 pessoas.**

**5. Enumeração:** enumera-se vários elementos que reforçam o ponto de vista.

Maus tratos, abusos e fome são alguns elementos que contribuem para o aumento do trabalho infantil.

**6. Contraste:** opõe-se dois dados e/ou informações.

Essa é a realidade: **o Brasil cresceu 2,3 % em 2005 enquanto a China cresceu 9,9 %**. Só as ações brasileiras, as mais representativas entre as de países emergentes, movimentaram US\$ 1,5 trilhão.

**7. Comparação:** compara-se dois elementos.

“Nos 1.134.017 km<sup>2</sup> do território sul-africano é possível encontrar atrações turísticas tão variadas como as existentes no Brasil, que é oito vezes maior. A região vinícola da Província do Cabo lembra muito a zona do vinho do Rio Grande do Sul...”

(Folha de S. Paulo, 25/2/1988)

➤ A fim de estabelecer relações entre os argumentos e, assim, promover maior força argumentativa, pode-se utilizar os “operadores argumentativos”, como aqueles que:

Introduzem um argumento mais forte em relação ao anterior.	Até mesmo, inclusive
Somam/acrescentam argumentos.	E, também, ainda, além disso
Indicam conclusão em relação aos argumentos anteriores.	Portanto, logo, assim, dessa forma
Contrapõem argumentos.	Mas, porém, contudo, embora, ainda que, todavia
Estabelecem relação comparativa.	Mais que, como
Introduzem justificativa ou explicação.	Porque, que, já que, visto que

**Referência:** Disponível em <http://www.historiafeuc.xpg.com.br/4.html>

APÊNDICE R – SLIDES SOBRE REFERENCIAÇÃO (OFICINA 11)

## REFERENCIAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO DE UM DEBATE – TURMA 81

Profª. Huanna Sperb Ross

### TRÊS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

Anáfora direta      Anáfora indireta      Catáfora

## TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

Aluno 1: começando com os debatedores... a... a debatedor b contra Eduarda... e a deba/ ahn debatedora a Maria então eu passo a palavra a Maria

Aluno 2: bom... eu sou a favor a diminuição da pena de morte porque adolescentes de dezesseis dezessete anos já tem discernimento suficiente para responder pelos seus próprios atos... porque se eles tem consciência para fazer eles também tem para ser... para ser presos e responder pelos atos

Aluno 1: começando com os debatedores... a... a debatedor b contra Eduarda... e a deba/ ahn debatedora a Maria então eu passo a palavra a Maria

ANÁFORA INDIRETA → Pessoa que está falando

Aluno 2: bom... eu sou a favor a diminuição da pena de morte porque adolescentes de dezesseis dezessete anos já tem discernimento suficiente para responder pelos seus próprios atos... porque se eles tem consciência para fazer eles também tem para ser... para ser presos e responder pelos atos

ANÁFORA DIRETA → adolescentes de dezesseis dezessete

Aluno 3: bom... eu sou a... debatedora b e vou dar a *minha opinião* CONtra sobre... a diminuição da maioridade penal... os jovens que entram na prisão... eles saem de lá MUITO piores do que eles entravam... porque... eles tem muito... ruins... lá é... são muito ruins os exemplos de lá de dentro... então eles entrando na prisão jovens eles sairão de lá criminosos e MUITO piores do que eles entrarem... e aqui no Brasil... as nossas prisões... e/ elas não tem capacidade de... de abastece... elas não tem... eles e/ elas não tem capacidade de... tem preso e... as prisões já estão lotadas então com mais adolescentes nas prisões as prisões iriam....

no Brasil ← Catáfora

Aluno 1: encerrado o tempo passo a palavra para a Maria

ANÁFORA INDIRETA → Pessoa que está falando → Elipse do eu = (eu) passo

Aluno 2: muitos países desenvolvidos adotam uma ma/ maio... menoridade penal abaixo de dezoito anos... nos Estados Unidos a maioria dos estados submetem jovens a processos criminais como adultos a partir dos doze anos... Nova Zelândia aos dezessete Escócia aos dezesseis Suíça aos quinze... as medidas do estatuto das criança e do ado/adolescente ECA são insuficientes... maiores menores infra/ fra/ infratores chegam aos dezoito anos sem ser considerados residentes como não podem ser presos... antes...

Aluno 3: bom... além do que eu falei antes... como eu sou contra a diminuição da maioridade penal... ahn... como eu falei que os jovens sairão de lá muito mais criminosos... eles enfrentariam muitos perigos sendo presos lá eles poderiam ser mortos eles poderiam ser a::hn... a::hn... ahn eles sofrem deMAIS lá dentro e os jovens não merecem isso... eles são... pessoas que não não conseguem responder pelos seus atos igual os adultos... então eles não podem ser presos com menos de dezesseis anos... pelo menos... no mínimo com dezoito anos... então é isso que eu tenho a falar... obrigado

Aluno 1: encerra/ encerrado o debate... passo a palavra agora... para a avaliadora Aline

Aluno 4: bom eu acho que as duas ahn exerceram os papéis delas foram muito bem a::hn as sua::s... as suas argumentações fora::m boas e agora eu passo para a Paola... pra ela decidir quem ganhou e quem perdeu

Aluno 5: bom... primeiro antes de tudo tenho que dizer que elas foram ótimas... muito boas divulgaram muito... bem as suas ideias mas... hoje eu fico com a Maria que eu achei que ela divulgou bem... tudo

Aluno 1: bom... encerrado o debate... Maria... portanto ganhou

## Agora, pratique VOCÊ a referenciação!!!



**APÊNDICE T – TRANSCRIÇÃO DE UM DEBATE REALIZADO NA ATIVIDADE  
“TROCA DE PAPÉIS”<sup>3</sup> (OFICINA 11)**

**DATA: \_\_\_\_/novembro/2017**

Pedro: olá pessoal hoje estamos aqui num debate... sobre a maioria penal... que nossos debatedores são... debatedora a Ana

Ana: oi tudo bom?

Pedro: debatedor b

Susana: Susana sou contra

Pedro: aham... avaliadora

Daniela: Daniela

Pedro: plateia

Aluno?: aí é...

Pedro: então vamos dar a palavra... para... a debatedora a

Ana: bom... eu sou a favor... porque... como... u:::m adolescente de dezesseis anos sabe muito bem o que está fazendo ele sabe quando rouba ele sabe quando mata e sabe quando estupra faz qualquer coisa errada... e eu acho que como ele sabe ele tem consciência dos seus atos ele sabe que::: ele vai prum lugar onde::: não tem punição que::: só vai lá... pra... que isso (aí) é só conversinha... eu acho que deveria ir para a prisão porque sabe que lá::: ele vai sofrer as mesmas coisas que ele sofreu::: que que a::: digamos que a vítima qu/ a vítima dele sofreu digamos estupros porque lá na cadeia tem estupros né? vamos ser sinceros... e eu queria saber porque que tu acha assim que::: tem qu/ que esses pes/ que esse adolesCENTe de dezesseis anos para BAixo tem que ficar LIVre se ele sabe muito BEM o que ele fez

Susana: bom... eu como debatedora contra eu acho que prender meno:::res agravaria ainda mais a crise do sistema prisional...

Ana: eu acho que não... porque:::

Susana: (eu não tinha te perguntado)

Ana: ahn?

Susana: é um minuto para cada... é um minuto para cada... tu não pode interromper a (minha) fala... aí agora tu tinha que falar... não vou passar a fala pra coisa entendeu?

Ana: ah vai assim (mesmo)

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que os nomes apresentados nessa transcrição são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.



Pedro: eu ia falar isso só que a Ana passou direto... agora eu vou passar a fala para a debatedora b Susana que é contra a maioria penal

Susana: bom... eu sou contra porque eu acho que é mais eficiente educar do que punir... ahn... a educação de qualidade é uma ferramenta muito mais eficiente... do que a prisão... ahn... e porque o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade... ahn... eu acho que prender menores agravaria ainda mais a crise do sistema prisional... porque crianças e adolescentes estão em um patamar de desenvolvimento psicológico diferente dos adultos... ahn... eu acho que a::: reeducação da maioria penal afetaria principalmente jovens em condições sociais vulneráveis

Pedro: repassando de volta a palavra... para a debatedora a Ana que é a favor

Ana: eu acho que esses adolescentes que vão pra esse::: esse::: digamos sistema de reinserção a sociedade... eles sabem::: muito bem que isso é só papinho que::: eu sei que eles vão fazer de novo porque... cara... se eles sofressem um pouco né para saberem o que que a vítima sofreu... eu acho que eles:::... saberiam muito bem... o que aguarda caso... caso... eles fizessem algo de errado... eu a/ eu acho que... eu... esqueci agora a palavra

Aluno?: passa a fala

Ana: eu acho que::: esses adolescentes... deveriam sim ir pra prisão... pra... né... pagar um pouco do que eles fizeram na sociedade

Aluno?: ( )

Pedro: repassando novamente a palavra para a debatedora b... Susana

Susana: bom... finalizando... ahn... tem u:::m um artigo que é da constituição que preferiu proteger os menores de dezesseis anos da prisão... e isso não poderia ser mudado... o artigo duzentos e vinte e oito da constituição diz que menores de dezoito anos são per/ penalmente inimputáveis... ou seja... não podem ser condenados a prisão como os adultos... mas existe um debate... que se esse dispositivo seria ou não cláusula... pétria... ahn trecho da constituição que não pode ser mexido... finalizo a minha fala

Pedro: agora passando a fala para o avaliador Fernando

Fernando: bom temos vários pontos aqui que nós temos que sa/ que ressaltar... nos argumentos aqui... ficou bem evidente quem... teve argumentos mais consistentes que trouxe provas que... realmente conseguiu convencer qualquer um... do outro lado temos alguém que gaguejou e... errou algumas coisas... bom a postura da das duas foi... relativamente muito boa da a debatedora b manteu a postura a debatedo/ deba/ debatedora a interrompeu em um momento... passo a palavra agora para a plateia que vai julgar

Daniela: ahn... eu não... ahn... que que eu falo?

Aluno?: (fala quem é que ganhou)

Daniela: bom eu acho que as duas foram mu:::ito bens... ahn ma:::s ahn... usaram ahn muitos argumentos bons mas a que foi a melhor assim que::: que::: que::: como eu sou a favor eu acho que foi a debatedora a a Ana... ela que venceu... que:::

Pedro: agora finalizando o nosso debate pessoal... adeus até um próximo dia ie:::i





**APÊNDICE V – ATIVIDADE: ELABORAÇÃO DE ARGUMENTOS (OFICINA 12)**

GRUPO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/novembro/2017

---

---

---

---

TEMA: \_\_\_\_\_

- **Pensando no tema proposto, elabore argumentos. Indique o tipo de argumento a ser utilizado.**

1) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

2) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

3) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

5) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7) Tipo de argumento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**APÊNDICE W – DIVISÃO DOS PAPÉIS A SEREM ASSUMIDOS PELOS ALUNOS NOS DEBATES (OFICINA 12)**

**DIVISÃO DE PAPÉIS**

MEDIADOR	DEBATEDORES	AVALIADORES	PLATEIA
C21	C3	C4	C1
	C16	C8	C7
	C18	C9	C19
	S22	C10	C25
	C23	C13	
	C26	C15	

Grupo de debatedores 1	C3	C16	S22
Grupo de debatedores 2	C18	C23	C26

**EM CASO DE FALTAS...**

1. Caso falte o mediador, um dos integrantes da plateia assumirá seu papel.
2. Caso falte um debatedor, um dos avaliadores de seu grupo assumirá seu papel. Nesse caso, um dos avaliadores do grupo oposto passa a fazer parte da plateia.
3. Caso falte um avaliador, um dos avaliadores do outro grupo passa a fazer parte da plateia.

**APÊNDICE X – FUNCIONAMENTO DO DEBATE 2 (OFICINA 13)**

<b>AÇÃO</b>	<b>TEMPO DESTINADO</b>
MEDIADOR = Abertura do debate; leitura das regras; apresentação dos debatedores e do tema a ser discutido	2 minutos
Preparação da resposta para ambos os grupos de debatedores	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo azul <sup>4</sup>	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo verde <sup>5</sup>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo verde	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo verde	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo azul	1 minuto
Réplica do grupo azul	2 minutos
Tréplica do grupo verde	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo azul	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo azul	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo verde	1 minuto
Réplica do grupo verde	2 minutos
Tréplica do grupo azul	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo verde	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo verde	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo azul	1 minuto
Réplica do grupo azul	2 minutos

<sup>4</sup> Debatedores favoráveis.

<sup>5</sup> Debatedores contrários.



Tréplica do grupo verde	2 minutos
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo azul	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo azul	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo verde	1 minuto
Réplica do grupo verde	2 minutos
Tréplica do grupo azul	2 minutos
MEDIADOR = encerramento do debate	1 minuto

## APÊNDICE Y – QUADRO AVALIATIVO PARA OS AVALIADORES (OFICINAS 13, 17 e 19)

### DEBATE PÚBLICO REGRADO

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

TEMA: \_\_\_\_\_

❖ Lembre-se de que:

- posteriormente, haverá um momento em que os avaliadores precisarão expressar suas avaliações e observações acerca dos debatedores do seu grupo, a fim de que possam **indicar aspectos que necessitam ser melhorados, assim como os pontos fortes apresentados**;
- é necessário que seja uma avaliação o mais imparcial possível, com foco nos argumentos, desempenho e comportamento em relação do gênero debate. Isso quer dizer que suas avaliações e observações não estão relacionadas a afinidades;
- é importante que, além de assinalar no quadro, você anote suas observações acerca dos debatedores durante o momento do debate para que, depois, você tenha em que se basear para expor suas observações.

○ **AVALIADORES:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ **Avalie, com base no quadro abaixo, os debatedores do seu grupo:**

DEBATEDOR:	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

DEBATEDOR:	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
DEBATEDOR:	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Exerceu seu papel com competência;			
2. Respeitou o momento de fala do outro;			
3. Manteve postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitou a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizou linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitou o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitou as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falou de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Preparou-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Manteve em mãos, no momento do debate, anotações que o/a ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Manteve o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizou repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

**APÊNDICE Z – QUADRO AVALIATIVO PARA OS MEMBROS DA PLATEIA  
(OFICINAS 13, 17 e 19)**

**DEBATE PÚBLICO REGRADO**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

TEMA: \_\_\_\_\_

❖ Lembre-se de que:

- posteriormente, haverá um momento em que a plateia precisará expressar suas avaliações e observações acerca dos grupos de debatedores, a fim de que possa indicar o grupo que **melhor argumentou**, sendo, portanto, o vencedor do debate;
- é necessário que seja uma avaliação o mais imparcial possível, com foco nos argumentos e desempenho no debate. Isso quer dizer que o grupo vencedor não precisa ser, obrigatoriamente, aquele grupo que tenha um ponto de vista igual ao seu;
- é importante que, além de assinalar no quadro, você anote suas observações acerca dos debatedores durante o momento do debate para que, depois, você tenha em que se basear para expor sua decisão.

- **PLATEIA:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

➤ **Avalie, com base no quadro abaixo, os dois grupos de debatedores:**

<b>GRUPO 1</b>			
<b>DEBATEDORES:</b> _____ _____ _____	<b>SIM</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO</b>
<b>1.</b> Exerceram seus papéis com competência;			
<b>2.</b> Respeitaram o momento de fala do outro;			
<b>3.</b> Mantiveram postura de respeito durante as falas;			
<b>4.</b> Respeitaram a opinião e ponto de vista do outro;			
<b>5.</b> Utilizaram linguagem adequada à situação do debate;			
<b>6.</b> Respeitaram o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
<b>7.</b> Respeitaram as decisões tomadas pelo mediador;			
<b>8.</b> Falaram de forma clara e em bom tom de voz;			
<b>9.</b> Prepararam-se previamente para o debate com leituras e anotações;			

10. Mantiveram em mãos, no momento do debate, anotações que os ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Mantiveram o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizaram repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			
<b>GRUPO 2</b>			
<b>DEBATEDORES:</b> _____ _____ _____	<b>SIM</b>	<b>EM PARTE</b>	<b>NÃO</b>
1. Exerceram seus papéis com competência;			
2. Respeitaram o momento de fala do outro;			
3. Mantiveram postura de respeito durante as falas;			
4. Respeitaram a opinião e ponto de vista do outro;			
5. Utilizaram linguagem adequada à situação do debate;			
6. Respeitaram o tempo estabelecido para cada fala pelo mediador;			
7. Respeitaram as decisões tomadas pelo mediador;			
8. Falaram de forma clara e em bom tom de voz;			
9. Prepararam-se previamente para o debate com leituras e anotações;			
10. Mantiveram em mãos, no momento do debate, anotações que os ajudassem a preparar os argumentos;			
11. Mantiveram o foco no tema a ser discutido;			
12. Utilizaram repetições. (Indique as palavras que mais se repetiram)			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

**APÊNDICE AA – FUNCIONAMENTO DO MINIDEBATE (OFICINA 15)**

<b>AÇÃO</b>	<b>TEMPO DESTINADO</b>
MEDIADOR = Abertura do debate; leitura das regras; apresentação dos debatedores e do tema a ser discutido	1 minuto
Preparação da exposição dos pontos de vista para ambos os grupos de debatedores	1 minuto
Exposição dos debatedores do grupo azul	1 minuto
Exposição dos debatedores do grupo verde	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo verde	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da réplica para o grupo azul	1 minuto
Réplica do grupo azul	1 minuto
Tréplica do grupo verde	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo verde	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo azul	1 minuto
Resposta dos debatedores do grupo azul	1 minuto
Preparação da réplica para o grupo verde	1 minuto
Réplica do grupo verde	1 minuto
Tréplica do grupo azul	1 minuto
MEDIADOR = encerramento do debate	1 minuto

## APÊNDICE AB – ATIVIDADE: REFERENCIAÇÃO (OFICINA 16)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/dezembro/2017

- Leia o texto e substitua, caso necessário, as palavras destacadas, a fim de eliminar as repetições;
- Caso necessário, é permitido que haja mudança de gênero (do feminino para o masculino ou vice-versa) e número (do singular para o plural e vice-versa).

Itaara, 01 de dezembro de 2017.

Caros editores do jornal Alfredo Lenhardt

Gostaria de parabenizar o jornal pelo último debate realizado. **O debate (1)** tinha como tema a "Legalização da maconha", **tema (2)** ainda em **debate (3)** na sociedade.

De acordo com os argumentos expostos no **debate (4)**, percebi que ainda há muito a se discutir, principalmente a respeito das suas consequências para os jovens.

Conforme alguns debatedores, **os jovens (5)** sofrerão de problemas cognitivos e mentais. Além disso, há a possibilidade de aumento da violência, o que poderá acabar com a liberdade **dos jovens (6)** na sociedade.

Outros **debatedores (7)** defendem que a **legalização da maconha (8)** diminuirá o tráfico e proporcionará ao governo aumento da renda. Essa **renda (9)** poderá ser destinada à educação, à saúde e à segurança, por exemplo.

Após a leitura do **debate (10)**, percebi que é preciso realizar mais **debates (11)**, a fim de que **os jovens (12)** e a sociedade possam ter maior conhecimento e esclarecimento sobre **o tema (13)**.

Maria Portella

Fonte: Texto criado pela pesquisadora

- 1: \_\_\_\_\_
- 2: \_\_\_\_\_
- 3: \_\_\_\_\_
- 4: \_\_\_\_\_
- 5: \_\_\_\_\_
- 6: \_\_\_\_\_
- 7: \_\_\_\_\_
- 8: \_\_\_\_\_
- 9: \_\_\_\_\_
- 10: \_\_\_\_\_
- 11: \_\_\_\_\_
- 12: \_\_\_\_\_
- 13: \_\_\_\_\_





**APÊNDICE AD – FUNCIONAMENTO DO DEBATE 3 (OFICINA 17) E DEBATE 4 (OFICINA 19)**

<b>AÇÃO</b>	<b>TEMPO DESTINADO</b>
MEDIADOR = Abertura do debate; leitura das regras; apresentação dos debatedores e do tema a ser discutido	2 minutos
Preparação da exposição dos pontos de vista para ambos os grupos de debatedores	2 minutos
Exposição dos debatedores do grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Exposição dos debatedores do grupo <b>contra</b>	1 minuto
Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>contra</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>contra</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>a favor</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>contra</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>contra</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto

Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>contra</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>a favor</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>contra</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Preparação para as falas finais de ambos os grupos	1 minuto
Fala final do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Fala final do grupo <b>contra</b>	2 minutos
MEDIADOR = encerramento do debate	1 minuto

**OBSERVAÇÃO:** Caso você perceba que os debatedores estão em condições de prosseguir com o debate, acrescente novas etapas, como o exemplo abaixo, antes do momento de “preparação para as falas finais”:

Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>contra</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Preparação da pergunta para o grupo <b>a favor</b>	1 minuto
Pergunta elaborada pelos debatedores do grupo <b>contra</b>	1 minuto
Preparação da resposta para os debatedores do grupo <b>a favor</b>	2 minutos
Resposta dos debatedores do grupo <b>a favor</b>	3 minutos
Preparação da réplica para o grupo <b>contra</b>	1 minuto
Réplica do grupo <b>contra</b>	2 minutos
Tréplica do grupo <b>a favor</b>	2 minutos

**APÊNDICE AE – QUADRO AUTOAVALIATIVO DO DEBATE DIAGNÓSTICO  
(OFICINA 20)**

**DEBATE DIAGNÓSTICO**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/dezembro/2017

TEMA DO DEBATE: **Pena de morte**

PAPEL ASSUMIDO: ( ) Mediador ( ) Debatedor ( ) Avaliador ( ) Plateia

COMPARECI AO DEBATE: ( ) Sim ( ) Não

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>			
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.			
4. Apresentei contradições na minha fala			
<b>C - PROGRESSÃO REFERENCIAL</b>			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;			
1.3. evitei repetições realizando substituições.			

S = sim

EP = em parte

N = não

**APÊNDICE AF – QUADRO AUTOAVALIATIVO DO DEBATE 2 (OFICINA 20)****DEBATE 2**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/dezembro/2017

TEMA DO DEBATE: **Legalização da maconha**

PAPEL ASSUMIDO: ( ) Mediador ( ) Debatedor ( ) Avaliador ( ) Plateia

COMPARECI AO DEBATE: ( ) Sim ( ) Não

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>			
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.			
4. Apresentei contradições na minha fala			
<b>C - PROGRESSÃO REFERENCIAL</b>			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;			
1.3. evitei repetições realizando substituições.			

S = sim

EP = em parte

N = não

## APÊNDICE AG – QUADRO AUTOAVALIATIVO DO DEBATE 3 (OFICINA 20)

### DEBATE 3

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/dezembro/2017

TEMA DO DEBATE: **Redução da maioria penal**

PAPEL ASSUMIDO: ( ) Mediador ( ) Debatedor ( ) Avaliador ( ) Plateia

COMPARECI AO DEBATE: ( ) Sim ( ) Não

<b>QUADRO AVALIATIVO</b>			
<b>A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE</b>	<b>S</b>	<b>EP</b>	<b>N</b>
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
<b>B - ARGUMENTAÇÃO</b>			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história;			
3.7. outros tipos de argumentos que não os citados acima.			
4. Apresentei contradições na minha fala			
<b>C - PROGRESSÃO REFERENCIAL</b>			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;			
1.3. evitei repetições realizando substituições.			

S = sim

EP = em parte

N = não

**APÊNDICE AH – QUESTIONÁRIO FINAL (OFICINA 20)****QUESTIONÁRIO FINAL**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/dezembro/2017

Este questionário, o qual faz parte do projeto de pesquisa “Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da Linguística do Texto”, tem como objetivo averiguar o conhecimento que você, enquanto participante, adquiriu acerca do gênero debate; construção de argumentos e coesão a partir do trabalho desenvolvido no semestre. Por isso, esse instrumento faz-se importante, uma vez que, a partir das informações adquiridas e em comparação ao questionário diagnóstico respondido por você no início do estudo, será possível avaliar seu progresso ou retrocesso em relação aos conteúdos supracitados. Sendo assim, faz-se de extrema importância que você responda as questões com seriedade e sinceridade, considerando o estudo realizado no período de agosto a dezembro.

Muito obrigada pela sua participação e colaboração, professora Huanna Sperb Ross.

**1. Se, a partir de agora, um (a) professor (a) trabalhasse com a oralidade, como você acha que se sairia:**

( ) Ótimo                      ( ) Bem                      ( ) Regular                      ( ) Ruim                      ( ) Péssimo

**Justifique:**


---



---



---



---

**2. Para você, o que é trabalhar com a modalidade oral em sala de aula?**

- ( ) Conversa com a professora.                      ( ) Apresentação de trabalhos.  
 ( ) Leitura em voz alta.                      ( ) Discussão sobre algum assunto.  
 ( ) Conversa livre com os colegas e amigos.  
 ( ) Trabalho por meio de gêneros textuais da oralidade (debate, seminário, palestra, etc.).  
 ( ) Resposta em voz alta às atividades solicitadas pela professora.  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**3. Para a participação em um gênero oral do campo da argumentação, o que você considera importante:**

- ( ) Conhecimento sobre o gênero.                      ( ) Respeito pela fala do outro.  
 ( ) Linguagem adequada à situação.                      ( ) Boa dicção (falar de maneira clara).  
 ( ) Postura corporal adequada à situação.  
 ( ) Conhecimento acerca dos interlocutores  
 ( ) Conhecimento sobre o assunto a ser discutido.  
 ( ) Escolha de argumentos que sustentem seu ponto de vista.  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**4. Anteriormente ao período da pesquisa, nas suas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a oralidade esteve presente:**

( ) Sempre                      ( ) Frequentemente                      ( ) Raramente                      ( ) Nunca

**5. Anteriormente ao período da pesquisa, nas suas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita esteve presente:**

( ) Sempre                      ( ) Frequentemente                      ( ) Raramente                      ( ) Nunca

**6. Para você, trabalhar com a linguagem oral, em sala de aula, é tão necessário quanto com a linguagem escrita?**                      ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique:**

---



---



---

**7. Você acredita que o trabalho com foco na oralidade contribui para promover melhoras no desenvolvimento da escrita?**                      ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique:**

---



---



---

**8. Sabendo que, ao ingressar na escola, você já sabe falar a Língua Portuguesa e consegue ser compreendido, você acredita ser papel da escola trabalhar com a oralidade em sala de aula?**

( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique:**

---



---



---

**9. Você acha que, nas aulas de Língua Portuguesa, a modalidade oral é tão abordada quanto a escrita?**                      ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Caso a sua resposta anterior seja “não” ou “em parte”, responda à questão 10. Caso seja “sim”, deixe-a em branco.**

**10. Por que você acredita que os professores não trabalham com a oralidade em sala de aula?**

( ) Os alunos já sabem falar a Língua Portuguesa.

( ) Não há material didático sobre oralidade.

( ) Não há o que se ensinar sobre oralidade.

( ) A linguagem oral não possui regras como a escrita.

( ) Falta de critérios para avaliar a oralidade dos alunos.

( ) Desconhecimento sobre de que forma trabalhar com essa modalidade da língua.

( ) Outro: \_\_\_\_\_.





**16. De que forma você realizou a autoavaliação?**

- ( ) Refletindo sobre minha participação no debate.  
 ( ) Perguntando aos colegas sobre minha participação no debate.  
 ( ) Conversando com a professora sobre meu desempenho.  
 ( ) Comparando com minha participação em debates anteriores.

( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**17. Você acha que realizar a autoavaliação lhe ajudou a progredir durante o trabalho?**

- ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique:**

---



---



---



---

**18. Você acha que a avaliação dos colegas a respeito do seu desempenho contribuiu para que houvesse avanços?**

- ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique:**

---



---



---



---

**19. Ao ser solicitado para que participasse de um gênero oral, quais eram suas maiores dificuldades anteriormente ao período da pesquisa?**

- ( ) Defender seu ponto de vista.                      ( ) Respeitar a opinião alheia.  
 ( ) Conhecer as características do gênero.                      ( ) Medo da crítica do outro.  
 ( ) Utilizar linguagem adequada.                      ( ) Timidez ao falar em público.  
 ( ) Preparar-me com leituras sobre o tema a ser discutido.  
 ( ) Falta de experiência com a modalidade oral da língua.  
 ( ) Fazer as ligações entre os argumentos (partes do texto).

( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**20. Após o período de trabalho, você acredita ter as mesmas dificuldades?**

- ( ) Sim                      ( ) Em parte                      ( ) Não

**Justifique elencando quais são elas:**

---



---



---



---

**21. Pensando na sua capacidade de se expressar oralmente, o que você acha que precisa melhorar?**

- Não interromper enquanto o outro fala.                       Falar de forma clara.  
 Adequar a linguagem à situação.                                       Melhorar o tom de voz.  
 Evitar repetições de termos que não representem as marcas de oralidade.  
 Utilizar argumentos que sustentem meu ponto de vista.  
 Organizar a fala, fazendo as ligações entre as partes do texto.  
 Aprender a respeitar opiniões diferentes.  
 Realizar mais leituras sobre os temas a serem discutidos.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**22. Pensando nas marcas de oralidade, você acha que:**

- Atrapalham o desenvolvimento da fala.                       Indicam o processo de produção oral.  
 São características da oralidade.                                       São considerados erros linguísticos.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**23. Ao produzir um texto (oral ou escrito), você pensa:**

- No objetivo que pretende alcançar.                       No leitor.  
 No meio em que o texto estará inserido.                       Em nada, apenas produz.  
 Nos seus interesses pessoais.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**24. Sobre o processo de referenciação, você acha que lhe ajudou a:**

- Buscar palavras sinônimas.                                       Nenhuma das alternativas.  
 Evitar repetições.  
 Prestar mais atenção às palavras utilizadas.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**25. Podemos dizer que o processo de produção de um texto escrito é igual ao processo de um texto oral?**

- Sim                       Em parte                       Não

**Justifique:**

---



---



---



---

**26. Comparando o debate diagnóstico com o último debate realizado marque:**

- “S” para os pontos em que você acredita ter melhorado;
- “EP” para os pontos em que você acredita permanecer no mesmo nível;
- “N” para os pontos em que você acredita ter retrocedido.

A - GÊNERO TEXTUAL: DEBATE	S	EP	N
1. Administrei meu papel no debate com competência			
2. Respeitei o momento de fala do outro			
3. Mantive postura de respeito durante minha fala			
4. Mantive postura de respeito durante a fala do outro			
5. Utilizei linguagem adequada à situação			
6. Respeitei o tempo estabelecido para cada fala			
7. Respeitei as decisões do mediador			
8. Participei ativamente			
9. Falei de forma clara e em bom tom de voz			
10. Preparei-me previamente para a discussão			
B - ARGUMENTAÇÃO			
1. Mantive o foco no tema a ser discutido			
2. Defendi meu ponto de vista de forma embasada			
3. Para defender meu ponto de vista, utilizei:			
3.1. falas de especialistas no assunto;			
3.2. dados estatísticos comprovados;			
3.3. exemplificações concretas que reafirmem minha posição;			
3.4. exemplos fictícios que ilustrem o que foi dito;			
3.5. possíveis consequências;			
3.6. ideias opostas, comparando momentos distintos da história.			
4. Apresentei contradições na minha fala			
C - PROGRESSÃO REFERENCIAL			
1. Na minha fala:			
1.1. repeti palavras referentes ao contexto (gênero/tema);			
1.2. repeti palavras referentes às marcas de oralidade;			
1.3. evitei repetições realizando substituições.			

**27. Caso em suas próximas aulas, o (a) professor (a) propor um trabalho com o gênero debate, quais dos papéis abaixo você gostaria de assumir? (Pode marcar mais de um)**

- ( ) Mediador                      ( ) Debatedor                      ( ) Avaliador                      ( ) Plateia  
 ( ) Não gostaria de participar

**28. Dentre os quatro debates realizados, assinale aquele em que você acha que se saiu melhor:**

- ( ) Debate diagnóstico – Pena de morte                      ( ) Debate 2 – Redução da maioria penal  
 ( ) Debate 1 – Legalização da maconha                      ( ) Debate 3 – Pena de morte

**Justifique:**

---



---



---



---

**29. Faça um último comentário a respeito do trabalho com o gênero debate público regrado ao longo do semestre:**

---

---

---

---

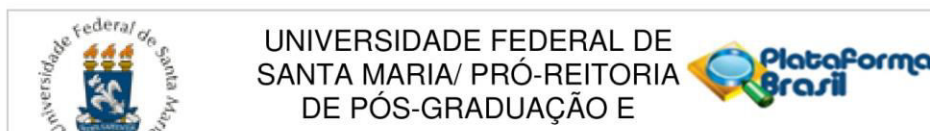
---

---

---

---

## ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
– CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DO GÊNERO ORAL EM SALA DE AULA: UM RECORTE A PARTIR DA LINGUÍSTICA DO TEXTO

**Pesquisador:** Vaima Regina Alves Motta

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71095517.3.0000.5346

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.210.053

**Apresentação do Projeto:**

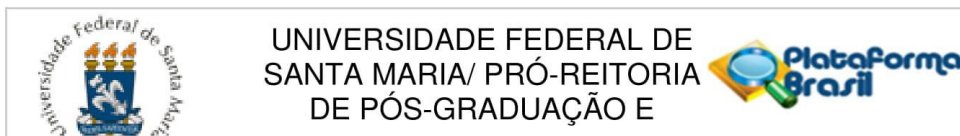
O presente projeto tem como problema de pesquisa investigar meios que possam servir de apoio aos professores da Educação Básica durante a avaliação da oralidade de seus alunos. Além disso, verificar-se-á se esses meios contribuíram para o desempenho semântico-linguístico-discursivo dos alunos. Para isso, busca-se sustentação teórica na perspectiva do Sociointeracionismo, na Linguística do Texto, na perspectiva de trabalho com gêneros textuais, de Dolz e Schneuwly (2004) para trabalhar a avaliação de elementos coesivos no gênero oral debate público regrado. A sustentação metodológica consiste na Pesquisa-ação, de Thiollent (2011), a qual permite realizar um trabalho colaborativo entre pesquisador e participante de pesquisa. O grupo em que será realizada a pesquisa, a qual ocorrerá durante o período regular de aula sob regência da mestranda deste estudo na disciplina de Redação, é uma turma de 8º ano de rede pública municipal da cidade de Itaara/RS.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo primário: buscar subsídios que possam servir de suporte aos professores no momento da

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.210.053

avaliação da oralidade, ou seja, propor parâmetros linguístico-semântico-discursivos para análise (desconstrução) e avaliação do gênero oral debate público regrado.

Objetivos secundários: - Averiguar se houve avanços quanto ao desempenho linguístico-semântico-discursivo dos alunos; - Verificar se os critérios organizados a partir de pressupostos da Linguística do Texto serviram de apoio aos professores durante o processo avaliativo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados adequadamente. A saber:

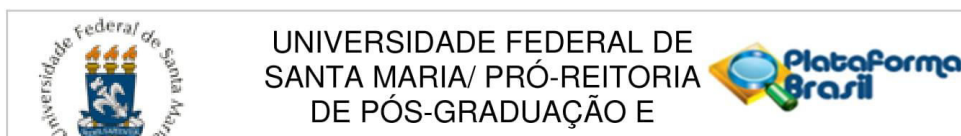
Riscos: esta pesquisa não expõe os alunos a riscos físicos ou danos morais. No entanto, é possível que alguns participantes da pesquisa se sintam desconfortáveis durante o processo de interação com os colegas, uma vez que eles precisarão expor oralmente sua opinião, a fim de que possam defender seu ponto de vista acerca do tema proposto. Sendo assim, haja vista que os alunos normalmente não são acostumados e não gostam quando precisam falar frente aos colegas, há possibilidade de que eles se sintam inseguros e, portanto, considerem desagradável a avaliação de seus pares. Com o intuito de minimizar esses desconfortos, caso eles venham a se efetivar, será trabalhado o turno de fala de cada debatedor, bem como do mediador do debate, pois cada um deles precisa ter seu ponto de vista respeitado, assim como seu momento de fala, uma vez que ideias contrárias surgirão e, portanto, precisarão ser respeitadas.

Benefícios: a) melhorar a desenvoltura e desinibição ao falar/argumentar perante outras pessoas; b) aprender a considerar e respeitar as ideias e opiniões diferentes; - argumentar de forma coerente e embasada; c) aprimorar o desempenho linguístico-semântico-discursivo; d) desenvolver a criticidade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa intitulado "AVALIAÇÃO DO GÊNERO ORAL EM SALA DE AULA: UM RECORTE A PARTIR DA LINGUÍSTICA DO TEXTO" vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras respeita os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos.

<b>Endereço:</b> Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
<b>Bairro:</b> Camobi	<b>CEP:</b> 97.105-970
<b>UF:</b> RS	<b>Município:</b> SANTA MARIA
<b>Telefone:</b> (55)3220-9362	<b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.210.053

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados. Entretanto, o TCLE precisa ser reformulado, deve deixar claro que o responsável está autorizando o aluno a participar da pesquisa e que não será ele (o responsável) o participante da pesquisa.

**Recomendações:**

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

No TCLE precisa fixar claro que o responsável está autorizando o aluno a participar da pesquisa e que não será ele (o responsável) o participante da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_929187.pdf	07/07/2017 16:01:04		Aceito
Outros	projeto_57155.pdf	07/07/2017 15:51:02	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEPHUANNAPDF.pdf	01/06/2017 22:05:52	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.jpg	01/06/2017 22:04:26	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Outros	ConfidencialidadeHuanna.pdf	01/06/2017 22:00:05	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AssentimentoHuanna.pdf	01/06/2017 21:59:15	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEHUANNA.pdf	01/06/2017 21:58:25	Vaima Regina Alves Motta	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoHuanna.pdf	01/06/2017	Vaima Regina Alves	Aceito

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

**Bairro:** Camobi

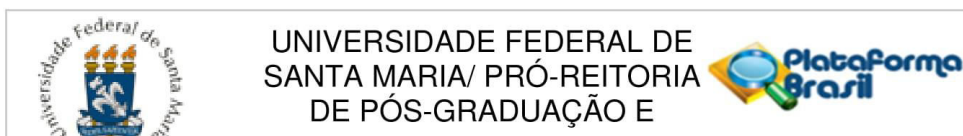
**CEP:** 97.105-970

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.210.053

Folha de Rosto	FolhaRostoHuanna.pdf	21:55:22	Motta	Aceito
----------------	----------------------	----------	-------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 09 de Agosto de 2017

---

**Assinado por:**  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO LENHARDT**



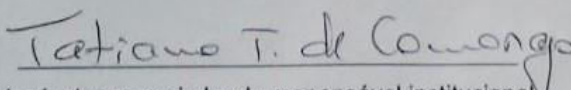
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
8ª COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO LENHARDT  
Itaara/RS

Eu Tatiana Priscila Martins de Camargo, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt, autorizo a realização do estudo "Avaliação do gênero oral em sala de aula: um recorte a partir da linguística textual", a ser conduzido pelos pesquisadores Vaima Regina Alves Motta (Professora orientadora) e Huanna Sperb Ross (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 infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 25 de maio de 2017.

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Tatiana Priscila Martins de  
Camargo  
Diretora  
Portaria nº 4149/17

Escola Mun. de Ens. Fundamental  
ALFREDO LENHARDT  
Itaara - RS  
CNPJ: 01.872.207/0001-19

## ANEXO C – TEXTO “CIRCUITO FECHADO”, DE RICARDO RAMOS

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

2

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, como os seus temas. Móveis, imóveis, roupas, terrenos, relógios, paisagens, os bens da infância, do caminho, do entendimento. Flores e frutos, a cada ano, chegando e se despedindo, quem sabe não virão mais, como o jasmim no muro, as romãs encarnadas, os pés de pau. Luzes, do candeeiro ao vaga-lume. Várias vozes, conversando, contando, chamando, e seus ecos, na música, seu registro. Várias vozes, conversando, contando, chamando, e seus ecos, sua música, seu registro. O alfinete das primeiras gravatas e o sentimento delas. A letra das canções que foram importantes. Um par de alpercatas, uns sapatos pretos de verniz, outros marrons de sola dupla. Todas as descobertas, no feitio de crescerem e se reduzirem depois, acomodadas em convívio, costumes, a personagem, o fato, a amiga. As idéias, as atitudes, as posições, com a sua revisada, apagada consciência. O distintivo sem cor nem formato. Qualquer experiência, de profissão, de gosto, de vida, que se nivela incorporada, nunca depois, quando é preciso tomá-la entre os dedos como um fio e atá-la. Os bondes, os trilhos. As caixas-d'água, os cata-ventos. Os porta-chapéus, as cantoneiras. Palavras, que foram saindo, riscadas, esquecidas. Vaga praia, procissão, sabor de milho, manhã, o calor passado não adormecia. Um cheiro urbano, depois da chuva no asfalto, com o namoro que arredondava as árvores. Ansiedade, ou timidez, mais antes e após, sons que subiam pela janela entrando muito agudos, ou muito mornos. Sino, apito de trem. Os rostos, as páginas. Lugares, lacunas. Por que não instantes? As sensações, todas as de não guardar. O retrato mudando na parede, no espelho. Desbotando. Os dias, não as noites, são o que mais ficou perdido.

3

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É uma pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. Não filha, não é assim que se faz. Onde está minha camisa amarela? Às vezes, só quando faz frio. Penso que não. Vamos indo, naquela base. Que é que você tem? Se for preciso, dou um pulo aí. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Aí foi que ele disse, não foi no princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim, durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde, como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim-de-semana, pôr que não vai pescar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro par dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

4

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinho. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. Um canto de sala e o livro marcado. Um talento para as coisas avulsas, que não duram nem rendem. Uma janela sobre o quintal, depois a rua e os telhados, tudo sem horizonte. Um silêncio por dentro, que olha e lembra, quando se engarrafam o trânsito, os dias, as pessoas. Uma curva de estrada e uma árvore, um filho, uma filha, um choro no ouvido, um recorte que permanece, e todavia muda. Um armário com roupa e sapatos, que somente veste, e calçam, e nada mais. Uma dor de dente, uma gargalhada, felizmente breves. Um copo de ágata sem dúvida amassado. Uma cidade encantada, mas seca. Um papel de embrulho e cordão, para todos os pacotes a cada instante. Uma procuração, um recuo, uma certeza, que se diluem e confundem, se gastam, e continuam. Um gosto de fruta com travo, um tostão guardado, azinhavrado, foi sempre a menor moeda. Uma régua de cálculo, nunca aprendida. Um quiosque onde se vendia garapa, os copos e as garrafas com o seu brilho de noite. Uma gaveta, uma gravura, os guardanapos de chave e de parede. Um caminhar de cabeça baixa, atento aos buracos da calçada. Um diabo solto, uma prisão que o segura, um garfo e uma porta. Um rol de gente, de sonho com figuras, que passa, que volta, ou se some sem anotação. Uma folhinha, um relógio, muito adiantados. Uma hipermetropia que não deixa ver de perto, é necessário recuar as imagens até o foco. Um realejo que não soube aos sete anos, uma primeira alegria aos quatorze, uma unha encravada e um arrepio depois. Uma fábrica de vista, um descarçador de algodão, uma usina com a tropa

de burros, são os trechos de paisagem com e sem raiz. Um morto, uma dívida, um conto com história. Um cartão de identidade cinzento e uma assinatura floreada, só ela. Um lugar à mesa. Uma tristeza, um espanto, as cartas do baralho, passado, presente e futuro, onde estão? Uma resposta adiada. Uma vida em rascunho, sem tempo de passar a limpo.

5

Não. Não foi o belo, quase nunca, nem ao menos o bonito, porque tudo se veio esgarçando em rotina, sombra com vazío. Não foi o plano, o projeto, a lucidez conduzindo, já que o mistério se fez magia e baralhou os búzios da vontade. Não foi o imaginado, o sonhado, mas a verdade miúda e comovida ser ter de quê. Não foi o tempo que abarca vastamente, não, deve ser o que se conta aos pedaços, recorta, em mesquinha soma, e medrosa. Não foi o prometido, o esperado, antes foram os enganos, os engodos, os adiamentos sempre roubos, pequenos e de importância. Não foi nada útil, ou de se repartir, apenas o de guardar para comer sozinho. Não foi o brilhante, de anel e de relâmpago, simplesmente a luz no vidro. Não foi o bom, foi o barato, não foi o alegre, foi o pouco a pouco, não foi o claro, foi o difuso, pois os encargos chegam logo, e se aprendem, e ficam. Não foi o momento certo, a maior parte aconteceu de repente, ou cedo, ou tarde, afinal não se repetiu. Não foi a viagem, a longa, larga viagem, de recordar, rever, que as paradas e os horários dividiram muito o roteiro, partiram, nublaram, não devolveram. Não foi o encontro nem a memória, não foi a paisagem nem o esquecimento, foi esse passar de pessoas e o seu reverso de imóvel que se isola e não fala, porque não adianta. Não foi a cidade mas a rua, não foi a figura mas a boca, não foi a chuva mas a calha. Não foi o campo, nem a mata, o morro, nem o rio, a relva, nem a árvore, nem o verde, foi a janela de trem, de carro, de longe. Não foi o livro aberto, a oração disfarçada, a primeira lição. Não foi a lâmpada, o linho, a lenda. Não foi a casa, o quintal, o corredor com portas e pé direito. Não foi o que vem de dentro, e sim o que bate, não se anuncia, e força, abre, e entra. Não foi o pacífico, o sem tumulto, foi até mesmo a guerra, ou melhor o combate, a escaramuça, perdidos de mãos nuas, limpas, as armas brancas. Não foi o amor, a certeza, o amanhã, foram as palavras que representam, a idéia de, o conceito, enfim, a sua redução. Não foi pouco nem muito, foi igual. Não foi sempre, nem faltou, foi mais às vezes. Não foi o que, foi como, e onde, e quando. Não, não foi.

**Fonte:** <http://bailedeliteratura.blogspot.com.br/2014/03/analise-circuito-fechado-ricardo-ramos.html> Acesso 04/02/2018

## ANEXO D – TEXTO 1 (OFICINA 10)

### **Droga: uma "doença degenerativa" que está debilitando o "organismo social" em que vivemos.**

Marcondes Torres

O consumo de drogas está cada vez mais presente em nosso dia a dia, isso por que a circulação e o tráfico desse entorpecente se intensificaram enormemente nas últimas décadas por mais que as autoridades tenham investido bastante no combate a entrada deste “vírus” que afeta toda e qualquer pessoa independentemente de classe social.

Os usuários são indivíduos que, na maioria das vezes, não possuem boas condições financeiras o que os levam a viverem em um verdadeiro inferno de desolações que é o mundo de fantasias dos dependentes químicos. Infelizmente, as sociedades em geral jogam superficialmente os drogados sem saberem das suas intimidades e história de vida, as quais estão diretamente ligadas ao convívio familiar.

Geralmente, os viciados químicos foram induzidos por amigos ou conhecidos a usarem drogas, uma vez que estas lhes conferem uma sensação momentânea de prazer e bem estar. Mas, posso afirmar com certeza que após os efeitos alucinantes dos entorpecentes as consequências são devastadoras e duradouras. Aliás, o uso de drogas proporciona, sem dúvida alguma, mais desvantagens para quem consome do que vantagens, se bem que esta última não existe para quem usa drogas, isso é simplesmente indiscutível. Creio que não preciso entrar em detalhes a respeito desse argumento, afinal de contas esta não é a minha intenção, pois, suponho que todos ou quase todos sabem sobre as consequências do uso contínuo de drogas em geral. Só lembrando aos leitores que semanticamente a palavra droga já define por completo a sua futilidade.

É importante lembrar também que conflitos familiares passam a ser constantes nos lares de qualquer família que possui pelo menos um dos membros dependente das drogas.

Para finalizar quero deixar claro que o uso de drogas não só no Brasil, mas em todo o mundo está virando uma epidemia sem controle. Aliás, já virou uma “doença degenerativa” que está sufocando e debilitando, de certa forma, o “organismo social” em que vivemos. Em outras palavras, as autoridades devem e podem investir mais em políticas públicas e campanhas educativas voltadas ao combate tanto do tráfico como do uso de drogas, sobretudo em locais públicos. Afinal, os “donos” do poder também são seres humanos que, conseqüentemente, fazem parte desse organismo social que, como uma joia preciosa, devemos zelá-lo e protegê-lo, pois é usufruto de todos, inclusive das novas gerações. Acredito que em primeiro plano deve-se investir principalmente em educação que é o combustível que move todo e qualquer país, estado ou cidade.

**Fonte:** Disponível em: <http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/noticias/droga-uma-doenca-degenerativa-que-esta-debilitando-o-organismo-social-em-que-vivemos-por-marcondes-torres/>

**ANEXO E – TEXTO 2 (OFICINA 10)****O Vírus que Mata**

Amanda Erchmann Madruga

Hoje em dia, temos grandes problemas sociais, a maior delas, está dentro dos lares do cidadão brasileiro: a violência doméstica.

O Brasil é considerado um dos países mais violentos do mundo. Vários são os tipos de violência que são vistos diariamente contra mulheres, crianças, e adolescentes, idosos e também nos relacionamentos.

Em todo mundo as principais causas da violência são: O desrespeito, a prepotência, crises de raiva causadas por fracassos e frustrações e crises mentais (loucura) que em geral são coisas raras. A população tem que ser esclarecida quanto a esse “vírus” que corrói, fere, deixa marcas e muitas vezes até mata.

O primeiro passo para essa sensibilização é esclarecer a população sobre as diversas manifestações da agressão doméstica. “Culturalmente, ela está banalizada. Desqualificar, ofender e ameaçar são formas sutis de agredir, mas com impacto psicológico muito sério para a mulher”, afirma Célia Regina Zapparolli, presidente da ONG Pró-Mulher Família e Cidadania.

Entretanto, esse ato brutal tem que ter um fim. Para que isso aconteça, a sociedade e o governo devem se juntar para combater esse mal que tanto tem causado dores ao cidadão.

**Fonte:** Disponível em: <https://8anoc.wordpress.com/2008/10/09/artigos-de-opiniao-violencia-domestica/>

**ANEXO F – TEXTO 3 (OFICINA 10)****Problemas do Brasil**

Celso Galliza Júnior

O problema da violência familiar é muito grande no Brasil. Geralmente, ocorre por causas de brigas. Entretanto de um tempo pra cá este problema tem se agravado muito. O disque 100 recebe cerca de 90 ligações diariamente de denúncias de violência e abuso.

Nos últimos anos no Brasil, a sociedade tem entrado para uma das sociedades mais violentas do mundo. A questão é que, é necessário descobrir porque os números aumentam todos os anos. O governo, mesmo sabendo que os números são altos, não tem muito que fazer, pois se denuncia e não se encontra a pessoa que foi acusada. Assim, não tem como julgá-lo e se for para outra cidade, ele é capaz de continuar violentando pessoas.

As principais causas da violência são: o desrespeito, a prepotência, crises de raiva causadas por fracassos e frustrações, crises mentais. Outro problema é a bebida alcoólica que está em 95% dos casos. Exceto nos casos de loucura e alcoolismo, a violência pode ser interpretada como uma tentativa de corrigir o que o diálogo não foi capaz de resolver.

A consequência da violência familiar para quem pratica é a prisão de seis meses a um ano. A consequência para quem sofre a violência familiar é que a pessoa pode ficar chocada com o acontecimento, e passa a ter problemas de relacionamentos. Pode ser levada a achar que aquilo é normal e sempre deixar o agressor continuar a sua prática.

Em geral, o governo procurar estabelecer um programa que quando alguém ligue para denunciar, tem que ter, por exemplo, a polícia ir atrás de quem foi denunciado e julgá-lo em júri popular. Já está na hora do Brasil e o governo darem um basta na violência, ou ao menos, diminuir o número de casos no Brasil.

**Fonte:** Disponível em: <https://8anoc.wordpress.com/2008/10/09/artigos-de-opinioao-violencia-domestica/>

**ANEXO G – TEXTO 4 (OFICINA 10)****Medo calado por medo**

Gabriel Miranda Ribeiro

No Brasil, as pessoas têm enfrentado dificuldades para enfrentar a violência doméstica. Acreditam que jamais irá ocorrer com alguém de sua família. Mas, não sabem que este problema está mais perto do que se imagina. Em casas, lugares públicos, escolas, creches, sempre ouvimos falar de casos com crianças e adolescentes violentados.

A violência doméstica é a tentativa de impor e mostrar que é mais forte. Os abusos são geralmente feitos por homens, embora existam também casos em que mulheres são as agressoras. As vítimas são crianças ou adolescentes, pequenas, fracas, sem poder de defesa.

Os abusos e agressões prejudicam não só o país, mas os indivíduos que sofrem as agressões, pois o indivíduo será triste e sempre se sentirá imundo, imprestável e poderá pensar que nunca irá conseguir nada.

Segundo a coordenadora do Programa de Enfrentamento à Violência Sexual contra a criança e o Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos, Leila Paiva, a culpa é da falta de iniciativa de quem observa a violência, mas não denuncia. “Existe um pensamento no imaginário popular que não devemos interceder em problemas que ocorrem no ambiente familiar, o que é um equívoco”, afirma ela. A cada dia o disque denúncia, disque 100, recebe mais de 93 casos.

Todos os dias, acordamos e pensamos se a pena de morte não seria a melhor opção para o Brasil nesta hora. Entretanto, não se devem punir as consequências da violência sem antes tratar das causas do problema. Uma ótima maneira de fazer isso é trabalhar a conscientização da população.

**Fonte:** Disponível em: <https://8anoc.wordpress.com/2008/10/09/artigos-de-opiniao-violencia-domestica/>



## ANEXO H – TEXTO 5 (OFICINA 12)

**Edição do dia 05/07/2017**

05/07/2017 23h41 - Atualizado em 06/07/2017 19h51

### **Uso e legalização da maconha dividem opiniões no Brasil**

Paraíba tem o primeiro cultivo legal de maconha para uso medicinal.

Grupos defendem a legalização no combate contra o tráfico de drogas.

O uso da maconha e a discussão sobre a legalização são assuntos polêmicos no Brasil. A maconha é a droga mais consumida no país. O primeiro cultivo legal para uso medicinal do país acontece na Paraíba. A Associação Brasileira de Apoio Cannabis Esperança (ABRACE) é a única no Brasil que produz óleos a partir da maconha para tratamento de várias doenças, com autorização da Anvisa. O plantio foi autorizado pela Justiça Federal.

Químicos, farmacêuticos e agricultores trabalham seis meses no processo de produção até chegar ao óleo de cannabis. A ABRACE está fazendo testes com o THC, a substância da maconha que tem efeito psicotrópico, e que ainda não é regulamentada pela Anvisa. Pessoas com mal de Parkinson têm procurado a associação para tomar o extrato de THC. Frederico Waclawovsky faz parte de um grupo de médicos que estuda o uso da cannabis como remédio: “A gente está tendo resultados muito positivos. A gente solicita que as medicações vigentes não sejam descontinuadas. Esse é um tratamento em conjunto”.

A Associação Brasileira de Psiquiatria não reconhece o componente THC da maconha como medicamento. “O único que tem ação medicinal é o canabidiol, porque ele tem o efeito tranquilizante e não afeta diretamente as funções neuronais. O delta 9 TCH acaba antecipando o início da esquizofrenia, uma doença grave em psiquiatria. Tudo isso já está rastreado cientificamente”, afirma Itiro Shirakawa, da Associação Brasileira de Psiquiatria.

Sheila Geriz e Júlio Pinto Neto usam o óleo de cannabis no filho Pedro, que tem crises de convulsão, e comemoram a melhora do filho. A fisioterapeuta do menino, Thaís Andrade, também vê avanços: “Ele chegava muito sonolento, não conseguia fazer a fisioterapia, chegava muito irritado e tinha crises durante a sessão. Depois, ele começou a permanecer mais tempo, menos irritado, isso foi melhorando bastante e a gente conseguiu progredir nos exercícios”.

### **Plantações escondidas**

A maior área de plantação de maconha no Brasil, conhecida como “Polígono da Maconha”, abrange 13 cidades da Bahia e de Pernambuco, às margens do Rio São Francisco. Quarenta e cinco mil pessoas estão envolvidas no plantio da maconha na região, segundo Paulo Fraga, sociólogo da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A maconha é plantada em ilhas que pertencem à União. “Acredita-se que o Polígono da Maconha hoje seja responsável por 40% do consumo da maconha no Brasil”, diz o advogado Paulo César de Oliveira, da reserva da Polícia Militar.

Paulo César faz parte de um grupo de policiais militares, promotores e juizes que defendem a legalização das drogas: “Eu não vejo outra solução para tanto encarceramento e morte”. Quase 190 mil pessoas estão presas no Brasil por tráfico de drogas. É um terço da população carcerária.

### **Guerra contra o tráfico**

O combate ao tráfico de drogas no Rio de Janeiro já dura mais de três décadas. No ano passado, a polícia matou 673 pessoas na capital e na Baixada Fluminense, de acordo com o Instituto de Segurança Pública do RJ.

No começo de junho, moradores de Santa Teresa se reuniram para discutir a violência na região e a política de guerra às drogas na cidade. “Eu acho que a polícia deve se aproximar das pessoas no sentido de comunicar as suas questões. A questão das drogas não pode ser vista como

uma questão policial. Debater a legalização é muito importante”, opina Orlando Zaccone, delegado da Polícia Civil.

Zaccone é membro da LEAP, Agentes da Lei Contra a Proibição. São delegados, policias, juizes e carcereiros que são contra a proibição das drogas e defendem a legalização e regulamentação. Segundo a juíza aposentada Maria Lúcia Karam, também integrante da LEAP, as drogas podem ser profundamente destrutivas na vida de uma pessoa, mas a guerra às drogas é muito pior.

Em Fortaleza, a capital mais violenta do Brasil, facções criminosas disputam o domínio do tráfico de drogas. Em um fim de semana, 14 pessoas foram assassinadas por arma de fogo na capital. Nas cenas dos crimes, moradores dizem que o tráfico de drogas é quase sempre a causa da violência. "Sou contra a descriminalização da droga. Não é porque está se perdendo a guerra (contra a drogas) que você tem que se render ao inimigo", diz André Santos Costa, secretário de Segurança Pública do Ceará.

#### **Uso recreativo**

Em Campina Grande, na Paraíba, um grupo de quatro pessoas cultivam maconha para uso recreativo em um clube canábico. Eles alugaram uma casa para o cultivo. "É para o nosso consumo. Não vendemos porque seríamos um braço do tráfico", diz um deles.

No Uruguai, a partir dessa semana está permitida a venda de maconha para uso recreativo. É a última etapa de um processo de quatro anos de discussões sobre o cultivo e a distribuição. No país, a maconha será vendida nas farmácias. Só cidadão uruguaios, que se cadastrarem, poderão comprar a droga. Até agora, há 1,6 mil inscritos. Essa etapa de venda encontra resistência dos donos de farmácia e de parte da população.

A legalização da maconha foi aprovada durante o governo do ex-presidente José Mujica. Segundo ele, a intenção foi tirar os consumidores da ilegalidade e acabar com o narcotráfico: “Nós não estamos de acordo com o consumo de alucinógenos, nenhum vício é bom. Para nós, é uma doença que não poderemos tratar se mantermos a maconha na clandestinidade. O que posso dizer ao Brasil é que se vocês querem mudar e estão há 50 anos fazendo a mesma coisa, vocês têm que pensar em experimentar outro caminho”.

**Fonte:** Site G1 (<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/07/uso-e-legalizacao-da-maconha-divide-opinioes-no-brasil.html>)

## ANEXO I – TEXTO 6 (OFICINA 12)

### **Prós e contras da legalização das drogas**

Publicado em 08/2016. Elaborado em 08/2016.

O intuito desse artigo é averiguar os fatores que surgiriam caso a legalização das drogas fosse aprovada. Esse tema é muito discutido, pois muito se debate sobre o aspecto de remover o fator crime, o fator punição das drogas, mais precisamente da maconha.

Com a legalização das drogas, iríamos enfrentar esse grande problema de cara, pois a proibição serve apenas para mascarar o problema, então eliminando essa proibição, estaríamos disseminando o tráfico de drogas, que hoje é liderado por milhões de pessoas.

Se o tráfico hoje, com a sua produção e uso de drogas fossem legalizados, estaríamos vendo de perto, pois com a proibição esse mercado gera bilhões de dólares, e a legalização obriga esse crime organizado a sair das sombras, a sair desse comércio ilegal, exterminando seu bem mais precioso, seu dinheiro e conseqüentemente sua renda. Tendo suas rendas na ponta do lápis, regularíamos o mercado, usufruindo de tributos, pois com estes, o preço seria outro, também deixaríamos o produto licenciado, evitaríamos o consumo de drogas por parte dos menores de idade etc.

O projeto da legalização da maconha é um meio que os legisladores veem para a diminuição do tráfico, que é alimentado pela compra, já com a legalização não teria tanto esse crime, pois cada cidadão poderia plantar, cultivar, além de que a maconha é uma planta medicinal que pode ser usada para criação de remédios, blusas, entre outras coisas. O Brasil viu por meio de outros países que a legalização pode ajudar a diminuir vários índices que hoje estão lá em cima, ou seja, por conta de uma ação que parece ser de fim negativo, traga bons proveitos para uma sociedade num todo.

A legalização seria uma boa opção? Teríamos duas opções, que seria patrocinar uma melhora significativa para o aperfeiçoamento nas áreas da saúde, na estrutura familiar e uma estrutura mais eficaz, intensa e melhor na área de tratamento de dependentes de usuários de drogas ilícitas. A outra opção seria um aparato, estrutura e um melhor reforço nas áreas da polícia.

Por conta do aumento de usuários, que por ventura iram aparecer na rua por sua legalização, acabam surgindo certos meios que possam atrair e levar uma briga e até mesmo uma discussão, e com a legalização o governo seria obrigado a investir em segurança, dinheiro esse que seria arrecadado com o imposto sob as drogas. Um usuário normalmente não mede as conseqüências, então está sujeito a fazer qualquer coisa que tiver com vontade.

Temos que fazer o seguinte questionamento: Por que proibir? As drogas sempre foram um fator existente, e em poucos tipos foram aceitos. Os EUA foi o primeiro país a implementar um sistema antidrogas, que foi em 1914, que foi chamado de “Ato de Narcóticos”, devido a um período com decorrentes problemas com a cocaína e o ópio. Por volta de 1918, um grupo criado pelo próprio governo concluiu que a procura e o tráfico de drogas aumentaram significativamente, que o mercado se adaptou de uma forma tão forte, que conseguiria distribuir tranquilamente essa mercadoria, e o uso aumentou de forma extraordinária. Com isso o governo viu que a proibição não apenas teve um fracasso referente a quantidade de usuários e o tráfico, e sim houve um aumento grande no uso e no tráfico.

Um exemplo de país que optou pela legalização das drogas e que obteve um grande sucesso foi Portugal. O país tirou o fator crime de todas as drogas, e por mais incrível que seja, e por mais que muitos não acreditem, o número de usuários despencou de forma considerável. O país possui por volta de 15 mil usuários que estão passando por tratamento

para dependentes químicos. Antes do país aderir a legalização, possuíam cerca de 100 mil pessoas que consumiam drogas. O país pensou fora da caixa, tendo um pensamento contrário ao de prender essas pessoas, eles quiseram tratar essas pessoas a além disso, quiseram mostrar uma forma mais recente de cuidados e tratamentos. O mesmo foi o pioneiro no quesito legalização da plantação, que seria o cultivo, a venda e comercialização, conseguindo um marco de suma importância, que foi conseguir reduzir a zero o índice de mortes referente a drogas e afins.

O fator “proibição” não ajuda em basicamente nada, até porque se resolvesse, existiria uma diminuição considerável no consumo e nas vendas, e isso é uma coisa que não acontece. A legalização obviamente não seria o remédio para combater todos os males referentes a tráfico, consumo e uso, mas com certeza assistiríamos de perto todos os seus passos, desde a produção, passando pela venda e até o consumo.

Queremos deixar bem claro e evidente que a aprovação do projeto de legalização não é e nem vai ser a solução dos problemas referentes a drogas, independente do país que há a legalização.

Sabemos muito bem da fragilidade do nosso país em vários aspectos, como na educação, na segurança e na precariedade da saúde, o nosso país não consiga suportar a legalização. Pode ser que com a legalização as coisas possam piorar, mas como estamos em um momento complicado, em que o tráfico está cada vez maior e o número de usuários não para de crescer, e melhorar a segurança se tornaria muito mais caro, e valeria a pena optar pela legalização, teríamos um retorno melhor, assistiríamos de perto, e claro que não teríamos o controle absoluto do problema, mas passaríamos a ter mais controle do que antes.

Sim, a legalização seria uma solução para o nosso país, mesmo estando passando por uma crise financeira, tendo em vista que com a legalização, se teria uma economia relevante, com custas processuais e muitos auxílios que os reeducandos recebem, além de descarregar um pouco os complexos prisionais.

**Fonte:** Site Jus (<https://jus.com.br/artigos/51708/pros-e-contras-da-legalizacao-das-drogas>)

## ANEXO J – TEXTO 7 (OFICINA 12)

### **Descriminalização das drogas divide especialistas em audiência na Comissão de Educação**

Da Redação | 30/03/2016, 19h22 - ATUALIZADO EM 31/03/2016, 19h57

Em debate na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), nesta quarta-feira (30), os especialistas convidados a falar a respeito de políticas sobre drogas procuraram deixar claro que uso de substâncias psicoativas produz malefícios à saúde. O entendimento não foi consensual, contudo, em relação à descriminalização do porte de drogas para consumo pessoal, tema que estará em pauta em sessão especial da Organização das Nações Unidas (ONU) no próximo mês.

A audiência pública teve por finalidade debater projeto de lei da Câmara dos Deputados ([PLC 37/2013](#)), que muda o Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (Sisnad) para definir condições de atendimento aos usuários, diretrizes e formas de financiamento das ações. O texto está sendo relatado na CE pelo senador Lasier Martins (PDT-RS), que dirigiu o debate.

Hoje no Brasil o porte de drogas para consumo é crime, mas a conduta é punida com penas alternativas, sem prisão, o que não está sendo alterado pelo projeto. A questão, contudo, está sendo avaliada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com análise de ação que propõe a descriminalização total do porte e uso da maconha. o ministro Gilmar Mendes já se manifestou a favor da descriminalização de todas as drogas.

Para o psiquiatra Fernando Farah de Tófoli, professor da Universidade Estadual de Campinas, o aumento da repressão não vem resultando em respostas mais eficientes ao consumo de drogas na América Latina. A seu ver, tratar o usuário como criminoso é “iníquo e ineficaz”. Segundo ele, estudos evidenciam que os impactos da descriminalização em diferentes países tendem a ser mais positivos que negativos, e que isso deve estimular o país a repensar sobre a atual política, ainda do século passado.

— Manter essa política significa ratificar a mensagem de que o usuário problemático de drogas é antes um criminoso do que alguém que pode ter a necessidade de cuidados à sua saúde — afirmou.

Tófoli afirmou ainda que a criminalização significa gerar distorções no sistema de justiça criminal, com impacto negativo para a saúde física e mental dos dependentes. Ele destacou que o sistema prisional hoje mantém mais de 500 mil pessoas encarceradas, um problema que se agrava com o aumento das condenações por tráfico das pessoas que são, antes de tudo, consumidoras.

No caso das prisões por tráfico realizadas em 2014 no Rio de Janeiro, ele citou estudo mostrando que 94,3% dos detidos não pertenciam a organizações criminosas e 97% nem sequer portavam algum tipo de arma. Os presos por tráfico de maconha foram pegos com menos de 100g. A maioria nem chegou a ser condenada, mas ficou detida sete meses, em média.

Tófoli afirmou ainda que os estudos sobre países que partiram para experiências de descriminalização do porte mostram não ter ocorrido variações importantes nas taxas de consumo, seja aumento ou redução. Destacou também o caso do México como exemplo oposto, onde desde 2006 se pratica uma política agressiva de militarização no combate ao tráfico. Depois disso, houve aumento tanto no nível de crimes associados às drogas como de outros tipos.

### **Cautela**

Contrário a um abrandamento da legislação sobre porte e consumo de drogas, o também psiquiatra Sérgio de Paula Ramos observou que pesquisas podem servir a diferentes teses, daí a importância de se avaliar a credibilidade de quem patrocinou, produziu e publicou. Diferentemente de Tófoli, ele destacou estudos que mostram uma correlação entre liberalização do uso de maconha e aumento do consumo, tanto em estados norte-americanos como em Portugal, que vem sendo apontado como modelo em política de liberalização de drogas.

— Se as evidências sinalizam que, com a possível liberalização da maconha, haverá aumento de consumo e dos problemas decorrentes desse consumo e também um mero deslocamento do problema hoje no sistema judicial para o da saúde. Então, a pergunta não é apenas para que liberar, mas também quem está interessado nessa liberação — salientou.

O próprio expositor citou que, entre os interessados, estariam investidores como George Soros, que chegou a visitar o então presidente José Mujica, do Uruguai, país que legalizou o pequeno cultivo e consumo de maconha. Citou ainda a indústria internacional de tabaco, que no Brasil perdeu grande espaço, graças às políticas de informação sobre os malefícios do fumo e ao controle da publicidade, a seu ver, um exemplo para o mundo.

— É muita grana em jogo, gente. Deixo a vocês a tarefa de responder qual das indústrias das atualmente instaladas tem vocação para o novo negócio. Será por acaso uma que nos últimos anos perdeu mais de 50% de seu mercado? — indagou.

### **Novos usos**

Ronaldo Laranjeira, médico professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), também reforçou que os estudos seriam “erráticos”, sendo úteis para mostrar “maravilhas” ou que as drogas produzem “graves danos sociais”. A seu ver, a segunda opção é a mais certa. Como exemplo, citou a experiência de legalização da maconha no estado Denver, nos Estados Unidos, que no entender dele reforçam a preocupação com os riscos de aumento nas taxas de consumo. Lembrou que naquele estado há uso crescente de maconha agregada a produtos alimentícios, como chocolates, biscoitos, bebida energéticas, e também em cigarros eletrônicos.

— É uma temeridade tratar a maconha como se fosse droga leve, uma vez que produtos desenvolvidos são muito mais diversificados e podem causar dependência muito maior — alertou.

Laranjeira também falou sobre o programa de tratamento de dependentes do estado de São Paulo, que ele dirige, e destacou ainda que o Legislativo deve levar em consideração a população não quer descriminalizar o uso da maconha. Segundo ele, pesquisa recente indicou que 90% dos brasileiros abraçam essa posição.

### **Caracterização de usuário**

Em resposta a Lasier Martins, os convidados defenderam a manutenção de dispositivo da atual legislação que atribui aos juízes, a partir dos elementos colhidos na investigação policial e pelos promotores, a responsabilidade de avaliar se pessoas flagradas com drogas são usuários ou traficantes.

No parecer ao PLC 37/2013 aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), foi incluído um patamar mínimo para diferenciar usuário e traficante, equivalente ao porte de quantidade de consumo para cinco dias, a ser calculada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

O autor do projeto, deputado Osmar Terra (PMDB-RS), que acompanhou o debate, apelou pela manutenção do texto como veio da Câmara. Contrário à legalização de drogas, ele observou que legislação atual já é suficientemente protetiva com os usuários, que são livres de prisão, respondendo pelo crime apenas com medidas socioeducativas.

Depois da votação na CE, a matéria será ainda avaliada em outras três comissões: Assuntos Econômicos (CAE); Assuntos Sociais (CAS); e Direitos Humanos (CDH).

Agência Senado (Reprodução autorizada mediante citação da Agência Senado)

**Fonte:** <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/30/descriminalizacao-das-drogas-divide-especialistas-em-audiencia-na-comissao-de-educacao>

**ANEXO K – TEXTO 8 (OFICINA 12)****A hora de descriminalizar as drogas**

**Uma confusa legislação sobre uso de entorpecentes é responsável pela superlotação nos presídios, pela expansão do tráfico e pelo fortalecimento da guerra entre facções criminosas que culminou na barbárie nas prisões brasileiras. Não é o momento de mudar essa realidade?**

Camila Brandalise e Fabíola Perez  
20.01.17 - 18h00 - Atualizado em 20.01.17 - 18h13

Nos primeiros 20 dias do ano, o Brasil registrou 116 mortes sangrentas em presídios do País. Cabeças decapitadas, corpos carbonizados e membros humanos arrancados à força expuseram o colapso do sistema prisional. Como resposta aos problemas da superlotação, precariedade de condições e guerra entre facções criminosas, o governo propôs a construção de novos presídios e, para conter as rebeliões, liberou as Forças Armadas para atuar dentro das cadeias. Ações como essas, porém, não conseguirão estancar o sangue que escorre nas celas amontoadas de detentos. Tampouco a realidade violenta das ruas brasileiras. Quanto mais se prende, mais violência se cria. Encarcerar não nos garante mais segurança. Pelo contrário, nos deixa à mercê de um estado paralelo criado pelo crime organizado. A raiz do problema é profunda, intrincada em uma complexa estrutura social e judicial. E começa na legislação. Enquanto a Lei de Drogas criminaliza a produção, o comércio e o consumo de substâncias ilícitas, permitirá que mesmo usuários com pequeno porte de droga sejam presos e, conseqüentemente, se tornem mão de obra para as facções criminosas que dominam os presídios. Além disso, a manutenção da ilegalidade possibilita que as facções continuem controlando o comércio e financiando seu poderio. “É preciso atingir os problemas estruturais, revisar a política de drogas, incentivar penas alternativas e desencarcerar”, afirma Isabel Lima, coordenadora da área de Violência Institucional e Segurança Pública da ONG Justiça Global.

Recentemente, uma sequência de conflitos explicitou a profunda crise penitenciária que atinge diversos estados. Na quinta-feira 19, o Batalhão de Choque da Polícia Militar entrou no presídio de Alcaçuz, em Natal, após seis dias de rebelião. No mesmo dia, horas antes, estragos causados por mais um conflito no Presídio Masculino de Lages, em Santa Catarina, exigiram a transferência de pelo menos 133 detentos da unidade. O prédio abriga 267 homens em um espaço destinado à metade disso. Situações como essas demonstram que, há tempos, o sistema carcerário não cumpre com seu objetivo primordial de ressocializar o indivíduo. Pelo contrário, uma conjuntura assim revela uma realidade insustentável. No cerne do problema está o encarceramento em massa provocado, sobretudo, pela Lei de Drogas. Hoje, 28% dos presos são condenados por tráfico de entorpecentes. “A legislação falida, irracional e danosa é um dos principais fatores da tragédia vivida no sistema prisional brasileiro”, diz Maria Lúcia Karam, juíza e diretora do Law Enforcement Against Prohibition Brasil. “As condições degradantes e as superlotadas prisões acirram os conflitos, onde o equilíbrio é precário e qualquer desentendimento pode desembocar em violência”, diz.

**BOMBA RELÓGIO****O tamanho da crise penitenciária no Brasil****40 lugar**

entre os países com a maior população carcerária

**622 mil**



presos em todo o País

**171 mil**

pessoas estão presas por tráfico de drogas

**250 mil**

é o déficit de vagas no sistema prisional

**575%**

é o crescimento da população carcerária entre 1990 a 2014

**70%**

das mulheres presas respondem por tráfico de substâncias ilícitas

**28%**

da população carcerária responde por tráfico de drogas

A Lei de Drogas em vigor no Brasil é de 2006. Desde então, até 2014, a população carcerária cresceu 85%, segundo a Human Rights Watch. Houve um aumento de 18% ao ano de pessoas encarceradas por tráfico. Isso porque a pena mínima passou de três para cinco anos de prisão. Quando surgiu, a legislação foi considerada um avanço, porque despenalizava o usuário com a sentença de prisão. Hoje, porém, é vista como um retrocesso, uma vez que o juiz considera circunstâncias pessoais e sociais, local da apreensão, quantidade e natureza da droga, entre outros fatores, para distinguir usuário e traficante – o que gera o chamado encarceramento seletivo. “Esse dispositivo legal abriu uma brecha enorme para que jovens, negros, pobres e moradores de favelas sejam rotulados como traficantes, mesmo que tenham uma pequena quantidade de droga”, afirma a socióloga Julita Lemgruber, coordenadora do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Candido Mendes (CESeC) e ex-diretora geral do sistema penitenciário do Rio de Janeiro. “Já o menino branco de classe média dificilmente vai responder por tráfico e, caso aconteça, poderá bancar um advogado.”

### **REVISÃO DE PENAS**

Nas prisões, o comércio de drogas não é coibido. Ao contrário, ele surge como atividade principal de poderosas facções criminosas que lá encontram mão de obra disponível. Apesar de o chamado “tráfico privilegiado”, em que não existem relações com organizações criminosas, não ser mais considerado crime hediondo, detidos continuam sendo colocados nas mesmas celas de autores de estupros e homicídios. “Existem muitas pessoas que trabalham no mercado das drogas, são encarregadas de embalar e transportar a substância e nunca cometeram atos de violência. Elas poderiam cumprir penas alternativas, porém são destinadas a esses lugares”, afirma Ana Paula Pellegrino, pesquisadora do Instituto Igarapé. “Por isso é preciso rever a lei no aspecto da proporcionalidade da pena.” Essa falta de critérios objetivos para a detenção gera um exército de pessoas disponíveis para o recrutamento do crime organizado. Para agravar o quadro, o tráfico também é responsável por boa parte das prisões provisórias no Brasil. Hoje, cerca de 40% da população carcerária corresponde a presos que aguardam julgamento.

Uma série de atividades acessórias fazem pessoas com menor poder aquisitivo serem punidas. “Com a descriminalização ocorreria uma grande mudança”, diz Nara de Souza Rivitti, coordenadora da área de presos estrangeiros da Defensoria Pública da União. As mulas – pessoas que transportam as drogas – são a ponta mais vulnerável do sistema. E as mulheres, a maioria delas. Na Justiça, há um entendimento de que a pena para essas pessoas poderia ser mais branda. Porém, na prática, isso não ocorre. “Cada juiz tem um entendimento em relação à aplicação da pena. Com a descriminalização, esse grupo não seria tão afetado e as investigações e punições poderiam se concentrar nos chefes do tráfico”, afirma ela. Diferentemente do que ocorre na prática, o judiciário brasileiro precisa assumir um papel central no que se refere à descriminalização e à crise penitenciária. “A mentalidade dos juízes está atrasada porque atuam sob uma cultura punitiva”, diz Isabel, da Justiça Global. “Se uma corte constitucional declarasse que o uso de drogas não é crime, uma massa de pessoas presas

deixaria de ser alvo da polícia”, afirma Rafael Custódio, coordenador do Programa de Justiça da ONG Conectas.

### **MUDANÇA NA LEI**

Descriminalizar é, na verdade, um imperativo da própria democracia. “Não se pode dizer para um indivíduo adulto o que ele pode ou não ingerir, isso é um pressuposto básico e mostra o quão atrasados estamos”, afirma o advogado Cristiano Maronna, presidente do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (Ibccrim) e secretário executivo da Plataforma Brasileira de Políticas de Drogas. Considerado marco zero do processo de revisão da lei, a ação que corre no Supremo Tribunal Federal (STF) e que julga o caso de um homem punido pela posse de 3g de maconha pode alterar sobremaneira a dinâmica das condenações. O processo existe desde setembro de 2015 e deveria ser retomado neste ano, mas novos encaminhamentos serão dados após a morte do ministro Teori Zavascki, que na época da discussão pediu vista do tema para apurar sua análise.

A votação havia se encerrado com 3 votos a 0 a favor da descriminalização. Está em debate a possibilidade de o País descriminalizar todas as drogas e estabelecer quantidades máximas para designar o que é crime de tráfico e o que é consumo próprio. A discussão envolve não só a maconha, mas se estende a outros entorpecentes ao discutir a inconstitucionalidade do artigo 28 da lei, que tipifica como crime “adquirir, guardar, transportar para consumo pessoal drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar e semear, cultivar ou colher, para seu consumo pessoal, plantas destinadas à preparação de pequena quantidade de substância ou produto capaz de causar dependência física ou psíquica”. “Rever isso seria uma maneira de começar a trazer para outro plano essa questão porque o tipo de política que a gente vem seguindo não tem trazido benefícios”, afirma o ex-ministro da Justiça José Gregório.

Descriminalizar é um primeiro passo, porém pequeno demais diante da falência da estrutura de combate ao tráfico que existe atualmente e que culmina na crise do sistema prisional. Especialistas acreditam que tirar o tema da Justiça Penal é uma medida insuficiente, pois não tangeia o mercado e o monopólio criminal da droga, a estrutura que sustenta e financia o crime organizado. Para a juíza Maria Lucia Karam, é preciso legalizar e, conseqüentemente, regular e controlar a produção, o comércio e o consumo de todas as drogas. “Essa é a principal medida para conter o vertiginoso crescimento do número de presos no Brasil”, afirma.

### **MERCADO DA MACONHA NO BRASIL**

**2.744.712**

pessoas usam maconha mensalmente

**Caso a maconha fosse legalizada no País:**

**R\$ 5,7 bilhões**

seriam movimentados

**R\$ 5 bilhões**

em arrecadação tributária

A drástica mudança deveria vir acompanhada de um programa sólido, ligado principalmente à área de saúde pública, que permitisse o acesso a informações e auxílio a usuários viciados. “É uma política complexa, precisa de investimento e envolve uma situação de saúde”, afirma Francisco Netto, coordenador executivo do programa Álcool, Crack e outras Drogas da Fiocruz. “Não podemos sucumbir ao pânico moral por algo que sempre existiu. Proibir gera um círculo vicioso de ilegalidade, violência e aumento no número de usuários.” A Organização das Nações Unidas (ONU) também já assinalou, no ano passado, que usuários das drogas devem ser tratados pelo viés da saúde pública, e não da criminalidade, como vinha se posicionando até então.

**“Não se pode dizer para um indivíduo adulto o que ele pode ou não ingerir, isso é um pressuposto da democracia e mostra o quão atrasados estamos” Cristiano Maronna, presidente do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (Ibccrim)**

Boa parte dos recursos aplicados à manutenção de um sistema carcerário ineficiente poderia ser direcionada à saúde pública. Nesse aspecto, a descriminalização, não só da maconha como também de drogas mais pesadas, seria fundamental. Os países que seguiram essa alternativa tiveram uma diminuição nos índices de mortes por overdose e nas taxas de doenças transmissíveis em função do compartilhamento de seringas. “No Brasil também teríamos um maior acesso do usuário ao sistema de saúde, já que não estariam na esfera criminal”, afirma Luis Fernando Tófoli, professor de psiquiatria da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenador do laboratório de estudos interdisciplinares sobre psicoativos. “O sistema de atendimento precisa de uma rede plural para quem quer abstinência, redução de danos, entre outros. Cada usuário tem uma necessidade diferente.”

Na América do Sul, o atraso do Brasil em discutir o tema se compara somente ao do Suriname e das Guianas. Os países tipificam o porte de droga como delito penal. Se comparados a outras nações, estamos ainda piores (leia na pág. 60). Diante da conjuntura mundial e da falência das tentativas até hoje empreitadas para conter o avanço da criminalidade ligada às drogas, fica evidente que chegou a hora de o País rever sua legislação. Há uma política falida, que gera mais violência e mais usuários. “Precisamos lutar por uma sociedade ética, onde pessoas tenham liberdade para fazerem o que quiserem ainda que lhes faça mal, e só a elas”, afirma a psicóloga e psicanalista Viviane Mosé. Ou buscamos alternativas ou teremos que nos acostumar com mais presídios, mais rebeliões e mais violência.

## **A LEGISLAÇÃO NO MUNDO**

### **Portugal**

O país descriminalizou todas as drogas em 2001. Ao contrário do que se previa, a quantidade de usuários diminuiu nos últimos 14 anos. Em 2011, o consumo havia caído pela metade. Cerca de 15 mil pessoas estão em tratamento para abandonar o vício

### **Uruguai**

Único país no mundo a legalizar o cultivo, a comercialização e a distribuição da maconha e deixar todo o ciclo sob controle do Estado. Desde 2013, maiores de 18 anos podem comprar e cultivar a cannabis mediante cadastro

### **Argentina**

Desde 2009, vigora uma lei que descriminalizou o uso de maconha. O usuário, porém, não pode vender, transportar ou cultivar. É livre para fazer uso em lugares privados

### **Estados Unidos**

Em 2012, a política de drogas mudou no país. Estados como Colorado, Washington, Washington DC, Oregon e Alasca legalizaram o consumo recreativo da maconha. Outras regiões autorizaram o uso da cannabis para fins medicinais

### **Holanda**

O porte de até 5 gramas e o cultivo de até 5 pés é aceito. É reconhecida pela política de redução de danos, com salas para usuários com seringas descartáveis. É famosa pelas “coffee shops”, onde a venda da maconha é permitida.

### **Espanha**

A lei descriminaliza o porte para uso pessoal desde 1982. São permitidas até 200 gramas de maconha, 7,5 de cocaína e 3 de heroína.

## **IMPACTO NA SAÚDE**

### **Em 2014, o Brasil gastou**

R\$ 798,3 milhões

**com internações e tratamento de transtornos mentais relacionados às drogas,  
sendo que**

0,8%

**das internações estão relacionadas ao uso da maconha, o equivalente a**

R\$ 6,2 milhões

**do total de internações por droga**

**Fonte:** Impacto Econômico da Legalização da Cannabis no Brasil – Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2016.